

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

**Valoración del profesorado a un plan de intervención
psicoeducativa en la educación de adultos**

Autor: Rodríguez Blanco, María Teresa

**Directores: Luis Alberto García García,
María del Carmen Muñoz de Bustillo
y Carmen María Hernández Jorge**

Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología

ÍNDICE

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1. RECORRIDO HISTÓRICO POR LA EDUCACIÓN DE ADULTOS	13
1.1. La educación de personas adultas como fenómeno educativo.....	13
1.2. Panorama internacional de la educación de adultos.....	14
1.3. Trayectoria de la educación de adultos en nuestro país.....	16
1.4. Los organismos internacionales: el papel de la UNESCO.....	18
1.5. Necesidades formativas del adulto.....	21
1.6. La educación de adultos en el sistema educativo actual español.....	23
1.7. Instituciones educativas y educación de adultos.....	24
1.7.1. El sector público.....	25
1.7.2. Los agentes sociales.....	28
1.7.3. El sector privado.....	29
CAPÍTULO 2. EL ADULTO DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOEDUCATIVA	33
2.1. El concepto de persona adulta: aspectos psicosociales, cognitivos y emocionales.....	33
2.2. El papel del desarrollo en la vida adulta.....	37
2.3. Desarrollo cognitivo y adultez.....	38
2.4. El adulto frente al aprendizaje: características del aprendizaje de las personas adultas.	42
2.5. El papel de la motivación en el aprendizaje del adulto.....	45
CAPÍTULO 3. TEORIAS DEL APRENDIZAJE DE PERSONAS ADULTAS	51
3.1. Teorías del Aprendizaje de Personas Adultas.....	51
3.2. Teorías basadas en las características del Estudiante adulto y el Desarrollo Cognitivo...	53
3.2.1. La Andragogía. Knowles (1980).....	53
3.2.2. El modelo "CAL".La teoría de Croos (1981).....	56
3.2.3. El modelo de Encapsulamiento. Rybash (1986).....	56
3.2.4. La teoría Triárquica de la Inteligencia. Sternberg (1985).....	57
3.2.5. La teoría de las Inteligencias Múltiples. Gardner (1983).....	58
3.3. Teorías basadas en las Situaciones de Vida de los Adultos.....	60
3.3.1. Teoría del Margen y del Dominio. McClusky (1970).....	60
3.3.2. El Aprendizaje Experiencial. Kolb (1984).....	60
3.3.3. La teoría de la Competencia. Knox (1977).....	62
3.3.4. Teorías basadas en el ciclo de la vida.....	63
3.4. Las Teorías basadas en la Transformación y el Cambio.....	65
3.4.1. La teoría del Aprendizaje Transformador y Emancipatorio. Mezirow (1991).....	65
3.4.2. La teoría de Boyd (1998).....	66
3.4.3. La teoría de la Conciencia Crítica. Freire(1974).....	66
3.4.4. La teoría del Cambio. Tennant (1988.).....	67
3.5. Las Teorías basadas en aspectos Motivacionales.....	68
3.5.1.Los modelos de decisiones.....	68
3.5.2.La necesidad de aprender y las teorías del ciclo de la vida.....	69
3.5.3.Las orientaciones motivacionales.....	69
3.6. Más allá de la Andragogía. Nuevas perspectivas en el estudio del aprendizaje adulto....	70
3.7. Consideraciones finales.....	74
CAPÍTULO 4. EL PROFESOR DE ADULTOS: FUNCIONES , MÉTODOS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	77
4.1. El papel del profesor de adultos.....	77
4.2. Funciones docentes.....	79
4.3. Funciones del profesor de adultos.....	81

4.4.	Métodos de enseñanza y aprendizaje de adultos.....	84
4.4.1.	Distintas concepciones sobre métodos educativos.....	85
4.4.2.	Propuestas metodológicas para la educación de personas adultas.....	86
4.4.2.1.	La enseñanza basada en la experiencia previa.....	89
4.4.2.2.	La enseñanza basada en la participación.....	89
4.4.2.3.	La enseñanza basada en la diversidad.....	90
4.4.2.4.	La enseñanza basada en sistemas modulares e itinerarios formativos.....	91
4.5.	Estrategias de enseñanza en la formación de personas adultas.....	92
4.5.1.	Pedagogos versus Andragogos.....	92
4.5.2.	La enseñanza metacognitiva.....	93
4.5.3.	El pensamiento reflexivo-emocional.....	94
4.5.4.	La visión constructivista.....	95
4.5.5.	La indagación como recurso.....	95
4.5.6.	El aprendizaje contextualizado.....	96
4.5.7.	El aprendizaje situado y auténtico.....	98
4.6.	Consideraciones generales.....	99

CAPÍTULO 5. INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS 103

5.1.	El concepto de intervención psicoeducativa.....	103
5.2.	La intervención psicoeducativa y su relación con los distintos enfoques psicológicos.....	104
5.3.	Modalidades de intervención psicoeducativa.....	107
5.3.1.	La intervención individual y grupal.....	108
5.3.2.	La intervención interna y externa.....	108
5.3.3.	La intervención directa e indirecta.....	109
5.3.4.	La intervención proactiva e intervención reactiva.....	109
5.4.	Modelos de intervención psicoeducativa.....	110
5.4.1.	El modelo clínico.....	111
5.4.2.	El modelo de servicios.....	111
5.4.3.	El modelo de programas.....	112
5.4.4.	El modelo de consulta y formación.....	113
5.5.	Ámbitos de intervención.....	114
5.6.	Evaluación de programas de intervención psicoeducativa.....	116
5.7.	El metaprograma y su papel modulador en la intervención psicoeducativa.....	117

CAPÍTULO 6. DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE ADULTOS 123

6.1.	Modelos de planificación de programas.....	123
6.2.	La transferencia del aprendizaje :Objetivo de todo programas de intervención.....	126
6.3.	Bases teóricas de la planificaron de programas educativos para adultos.....	127
6.4.	La planificación de programas de intervención.....	128
6.4.1.	El desarrollo de objetivos de aprendizaje.....	129
6.4.2.	Selección y secuenciación del contenido de aprendizaje.....	130
6.4.3.	Selección de técnicas instruccionales.....	131
6.5.	Evaluación de programas.....	133

CAPÍTULO 7. PROYECTO NOUS: UNA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE PROGRAMAS INSTRUCCIONALES 139

7.1.	Nuestro modelo de intervención psicoeducativa con personas adultas.....	139
7.2.	La inteligencia para aprender.....	143
7.2.1.	El proceso de estudio. Modelos explicativos.....	143
7.2.2.	“Construyendo nuestro estilo de estudio”: Un programa instruccional para aprender habilidades de aprendizaje.....	144
7.2.2.1.	Estructura del programa.....	145
7.2.2.2.	Metodología.....	146
7.3.	La Inteligencia práctica.....	148
7.3.1.	“Pensando desde lo Cotidiano”: Un programa instruccional para la mejora de la Inteligencia Práctica.....	150

7.3.1.1. Estructura del programa.....	152
7.3.1.2. Metodología.....	154
7.4. La Inteligencia Interpersonal.....	155
7.4.1.“Relacionándonos con Calidad”:Un programa instruccional para la mejora de la Inteligencia Interpersonal.....	159
7.4.1.1. Estructura del programa.....	160
7.4.1.2. Metodología.....	161
7.5. La Inteligencia Intrapersonal.....	164
7.5.1. “Inteligencia Intrapersonal: Desarrollo de la Inteligencia Emocional”. Un programa instruccional para la mejora de la Inteligencia Interpersonal.....	170
7.5.1.1. Estructura del programa.....	171
7.5.1.2. Metodología.....	171
7.6. Resultados de la intervención: algunas consideraciones.....	175

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 8.

CONSIDERACIONES GENERALES A LA INVESTIGACIÓN 183

1. Objetivos y estructura general de la investigación.....	184
2. Método.....	185

CAPÍTULO 9.

PRIMERA INVESTIGACIÓN.

VALORACIÓN DEL PROFESORADO ACERCA DE LA INTERVENCIÓN DESARROLLADA CON ALUMNOS ADULTOS A TRAVÉS DE PROGRAMAS INSTRUCCIONALES 203

ESTUDIO I: VALORACIÓN GENERAL DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN..... 203

1. Objetivos.....	203
2. Hipótesis.....	204
3. Método.....	204
4. Resultados.....	209
4.1.Resultados del Bloque I: Expectativas del profesorado sobre la intervención desarrollada a través de programas instruccionales.....	210
4.2.Resultados del Bloque II: Valoración del profesorado respecto al nivel de dificultad que presentan los programas.....	210
4.3.Resultados del Bloque III: Valoración del profesorado acerca de la planificación, claridad y nivel de comprensión de los contenidos de los programas.....	211
4.4.Resultados del Bloque IV: Nivel de utilidad de los programas para el centro en que se desarrollan, el grupo de alumnos objeto de intervención y para el docente como agente de intervención.....	213
4.5.Resultados del Bloque V: Valoración del profesorado acerca del nivel de coordinación mantenida entre compañeros durante la aplicación de los programas, así como sobre el grado de información y formación profesional que consideran tener para su puesta en práctica.....	214
5. Discusión y Conclusiones.....	216

ESTUDIO II: NIVEL DE INTERÉS Y TRANSFERENCIA DE LOS PROGRAMAS..... 221

1. Objetivos.....	221
2. Hipótesis.....	221
3. Método.....	221
4. Resultados.....	225

4.1.Resultados del Bloque I: Grado de interés y motivación, implicación y participación que desde la perspectiva del profesorado, generan los programas en los alumnos...	226
4.2.Resultados del Bloque II: Nivel de interés, implicación, enriquecimiento personal y profesional, y satisfacción de los profesores con los programas.....	227
4.3.Resultados del Bloque III: Grado de transferencia que el profesorado percibe de los programas a otras situaciones del contexto educativo.....	230
5. Discusión y Conclusiones.....	234
ESTUDIO III: CONSIDERACIONES POSITIVAS Y DIFICULTADES APRECIADAS POR EL PROFESORADO RESPECTO A LOS PROGRAMAS ANTES Y DESPUÉS DE SU APLICACIÓN.....	239
1. Objetivos.....	239
2. Hipótesis.....	239
3. Método.....	240
4. Resultados.....	244
4.1.Resultados del Bloque I : Aspectos positivos manifestados por profesorado respecto a los programas tanto antes como después de su aplicación.....	244
4.2. Resultados del Bloque II: Dificultades percibidas antes y después de la aplicación de los programas.....	247
4.3. Resultados del Bloque III: Recomendaciones respecto a mejora de los programas.	250
5. Discusión y Conclusiones.....	253
CAPÍTULO 10.	
SEGUNDA INVESTIGACIÓN.	
ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS EN LA VALORACIÓN QUE EL PROFESORADO HACE DE LA INTERVENCIÓN SEGÚN EL TIPO DE PROGRAMA, MODALIDAD DE APLICACIÓN, PERIODICIDAD DE LA MISMA , Y CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO	257
ESTUDIO IV: DIFERENCIAS EN LA VALORACIÓN QUE EL PROFESORADO HACE DE LA INTERVENCIÓN SEGÚN, EL TIPO DE PROGRAMA, MODALIDAD DE APLICACIÓN, PERIODICIDAD DE LA MISMA, NIVEL ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS, Y HETEROGENEIDAD U HOMOGENEIDAD DE LOS GRUPOS EN LAS VARIABLES GÉNERO, EDAD Y NIVEL CULTURAL.....	257
1. Objetivos.....	257
2. Hipótesis.....	258
3. Método.....	258
4. Resultados.....	260
4.1.Resultados del Bloque I : Diferencias en la valoración de la intervención en función del tipo de programa.....	260
4.2.Resultados del Bloque II: Diferencias en las valoraciones atendiendo a la modalidad y periodicidad de aplicación de los programas.....	264
4.3.Resultados del Bloque III: Diferencias en la valoración de los programas atendiendo a la heterogeneidad u homogeneidad de los grupos en cuanto a las variables género, edad y nivel cultural de los alumnos.....	267
4.4.Resultados del Bloque IV: Diferencias en la valoración de los programas en relación al nivel académico de los alumnos.....	269
5. Discusión y Conclusiones.....	272
DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES.....	274
BIBLIOGRAFÍA.....	289
ANEXO I.....	311
ANEXO II	323

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN.

Elena tiene 23 años y trabaja desde hace algún tiempo en una oficina dedicada a exportaciones alimenticias. Acude tres veces por semana a clases de informática que imparte la propia empresa. Sabe que si mejora en este aspecto, puede acceder a otro puesto, incluso ser trasladada a una filial de la empresa donde obtendría una mayor remuneración económica.

Marcelo es mecánico y lleva diez años trabajando en este sector, pero quisiera cambiar de trabajo. Lo que realmente le gusta es el mundo de la radio y por ello, desde hace algún tiempo estudia un módulo profesional de grado medio en un centro de su pueblo. Excepto él y otro compañero, el resto de alumnos/as del curso son adolescentes.

Sara es empleada de hogar. Tiene 60 años y apenas sabe leer y escribir. Ahora que piensa dejar de trabajar pronto, se ha propuesto aprender. Cuenta para ello con una gran ayuda, que a la vez se convierte en motivación para ella, su nieto Jaime de 5 años. Para ello acude al Centro de Educación de Adultos de su barrio, donde además de estar en camino de conseguir su objetivo, ha hecho nuevos amigos/as con las que comparte otras vivencias. No obstante a veces dice con pena, que su familia le ha puesto muchos impedimentos para poder conseguirlo.

Diego, que dedica todo el tiempo del mundo a defender su pequeño supermercado, ha sido capaz de robar algo de ese valioso tiempo para a sus 56 años, estudiar a través de radio ECCA, el curso de graduado escolar. Sabe que es su última oportunidad y no quiere dar la espalda a esa inquietud que siempre tuvo por aprender y que circunstancias de la vida le impidieron hacerlo cuando era joven.

Pablo, lleva 25 años impartiendo clase de Educación Primaria y en la actualidad ejerce un Centro de Educación de Personas Adultas.

Tiene un grupo de alumnos a los que prepara para la obtención del graduado escolar, bastante heterogéneo. Algunos de ellos como **Andrés**, abandonó los estudios hace años, y ahora a sus 36 quiere “darse una segunda oportunidad”, sobre todo para mejorar en su trabajo. **Ana** tiene 45, se casó muy joven y ahora que sus hijos han crecido, quiere estudiar y compartir sus horas de ocio con otras personas. **Jonay**, tiene 19 años, y su historia es una historia llena de fracasos en la escuela. Continuamente le repite a Pablo que no quiere más de lo mismo, que necesita que la escuela le “enseñe cosas” pero que también le “enseñe a vivir”.

La realidad de **Andrés, Ana o Jonay**, hace que **Pablo** se de cuenta de que lo más sorprendente de *formar* a personas adultas es, que cada día se convierte en un reto ante situaciones nuevas. Se sorprende de la motivación con la que algunas personas se enfrentan al aprendizaje después de haber pasado muchas horas del día trabajando o atendiendo a sus familias, o como no, de haber hecho ambas cosas a la vez.

Ser consciente de ello le hace vivir esta situación con cierta preocupación. Sabe bien, que las necesidades y demandas de sus alumnos están ligadas a algunas carencias en habilidades que les permitan enfrentarse con éxito al aprendizaje, pero también para escuchar o sentirse escuchados por los demás, para controlar sus emociones o solucionar problemas.

Pablo domina muy bien los contenidos curriculares que debe impartir a sus alumnos pero, no se siente tan seguro cuando se plantea trabajar este tipo de habilidades.

Esta realidad que ficticiamente hemos descrito, bien podría ser parte de la verdadera realidad que encontramos en los Centros de Educación de Personas Adultas. Centros, en los que hemos trabajado y desarrollado la investigación que presentamos.

Dicha investigación surge de la inquietud compartida por miembros del equipo investigador del Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de esta Universidad y un grupo de profesores de Educación de Personas Adultas, que como Pablo, sintieron en su momento que este tipo de alumnos necesita también de esa "enseñanza para la vida".

El marco teórico de esta investigación está estructurado en tres partes, (ver cuadro 0-1). El objetivo de la primera de ellas es doble. Por un lado, pretende acercarnos a la educación de adultos haciendo un análisis de su trayectoria más reciente, y del papel que se le ha otorgado socialmente a lo largo de este tiempo, tanto en nuestro país como a nivel mundial. Por otro, conocer algunas de las características psicológicas del alumno adulto.

Así, en cuanto al primero de ellos, las cinco conferencias mundiales convocadas por la UNESCO sobre este tipo de educación, han constituido el foro de discusión más importante de este sector educativo y han marcado, distintas líneas de trabajo y políticas educativas en la educación de adultos.

También las necesidades formativas del adulto son otro punto de análisis importante. La gran complejidad social y laboral que se da en las sociedades actuales ha hecho que se desarrollen iniciativas de formación para este sector de la población no solamente enfocadas a la formación compensatoria del adulto, sino también a ofertar un amplio abanico de propuestas donde la formación esté presente en la mayor parte de la vida, y como no, ello abarca también la edad adulta como *tiempo de formación*.

El estudio de la edad adulta ha estado durante mucho tiempo olvidado por la psicología. Desde el punto de vista cognitivo, infancia y adolescencia han copado los estudios sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo, siendo la edad adulta un período de la vida no vinculado a los procesos de aprendizaje y formación.

La adultez, está también ligada a aspectos de carácter social. Las relaciones que establecemos con los otros, el rol social asumido o los comportamientos afectivos del sujeto, son aspectos que distinguen a la edad adulta de las demás (Rodríguez Fernández, A,1997).

Por ello, y en un intento por apresar estas ideas, esta primera parte de nuestro marco teórico (**Educación de adultos. Características psicológicas de la persona adulta**) recoge algunos de estos aspectos a través de los capítulos 1 y 2.

Así en el **capítulo 1** hacemos una breve mención a la trayectoria histórica de la educación de adultos y a la importancia que en su desarrollo, han tenido algunos organismos internacionales. Asimismo, realizamos un acercamiento a las necesidades formativas del alumno adulto y a los sectores educativos que se encargan de ella.

Por su parte, en el **capítulo 2** esbozamos algunos de los rasgos o características intelectivas, emocionales y sociales de la persona adulta y su relación con el aprendizaje, y lo hacemos como punto teórico de referencia que nos permita acercarnos a las teorías del aprendizaje de la persona adulta.

¿Se enfrenta de la misma forma al aprendizaje el adulto, que el niño o el adolescente?, ¿Necesita la educación de adultos de un profesional con un perfil

determinado?, ¿Son sus métodos y estrategias de enseñanza diferentes a las empleadas en otros niveles educativos?.

Dar respuesta a preguntas como estas es el sentido de la segunda parte del marco teórico de este trabajo (**Aprendizaje y enseñanza de personas adultas**).

Conocer cuales son las características que definen el aprendizaje del adulto y que papel juegan en él aspectos como la motivación, o cuales son las principales teorías que han investigado cómo se produce este proceso en la persona adulta, constituyen una parte central de nuestro marco teórico. Es en el **capítulo 3**, en el que recogemos estos aspectos.

Por su parte ,a través del **capítulo 4**, intentamos apresar los elementos relacionados con las funciones docentes del profesor de adultos, así como las investigaciones sobre las distintas propuestas metodológicas y estrategias de enseñanza cercanas a la formación de personas adultas.

Aunque tradicionalmente la intervención psicoeducativa se ha centrado en el marco escolar, actualmente se extiende más allá de este ámbito y se lleva a cabo en los diferentes contextos en los que surge la formación. La realidad de los adultos y concretamente de los Centros de Educación de Adultos, requiere de este tipo de intervención, no sólo en el ámbito de la formación instrumental básica sino también, en otros muchos en los que se necesita potenciar el desarrollo y crecimiento personal de sus usuarios.

Así, la tercera y última parte del marco teórico de este trabajo (**Intervención psicoeducativa en la educación de adultos**), se inicia con el **capítulo 5** en el que abordamos la intervención psicoeducativa, los modelos y ámbitos de intervención. Por su parte en el **capítulo 6**, nos acercamos al diseño y evaluación de programas instruccionales para adultos, para finalizar a través del **capítulo 7** presentando nuestro modelo de intervención para personas adultas, desarrollado a través de cuatro programas instruccionales para el desarrollo y mejora de habilidades intelectivas y relacionales, tanto interpersonales como intrapersonales.

Estas reflexiones teóricas fundamentan y facilitan el acercamiento a nuestro trabajo empírico (ver cuadro 0-1).

Dicho trabajo tiene como objetivo conocer la valoración del profesorado de Centros de Educación de Personas Adultas acerca del desarrollo de un modelo de intervención psicoeducativa llevada a cabo a través de cuatro programas instruccionales elaborados para el desarrollo y/o mejora de tres grandes bloques de habilidades: intelectivas, relacionales y emancipatorias , en el alumnado de estos centros.

Para alcanzar este objetivo hemos desarrollado **dos investigaciones**, cada una de las cuales se subdivide en diferentes estudios que pasamos a comentar.

La Primera Investigación tiene como objetivo conocer la valoración del profesorado acerca de este tipo de intervención psicoeducativa desarrollada a través de programas instruccionales para la mejora de habilidades intelectivas, relacionales y emancipatorias. De esta primera investigación se desprenden tres estudios referidos a los siguientes aspectos y pretenden dar respuesta a los siguientes objetivos:

Estudio 1: Valoración general de los programas.

- 1.- Conocer el nivel de expectativas iniciales y finales de los profesores acerca de los programas.
- 2.- Descubrir el nivel de dificultad que perciben los profesores en los programas en relación a los alumnos adultos antes y después de su aplicación.
- 3.- Conocer el nivel de planificación, claridad y comprensión que perciben los profesores en los programas, tanto antes como después de la intervención.
- 4.- Conocer el nivel de utilidad que otorga al profesorado a los programas antes y después de su aplicación.
- 5.- Conocer el grado de formación e información que el profesorado considera tener para aplicar los programas, antes y después de la aplicación.
- 6.- Saber el nivel de coordinación que esperaban tener y el que se generó entre el profesorado que llevo a cabo los programas.

Estudio II: Nivel de interés y transferencia de los programas.

- 1.- Conocer el grado de interés y motivación que desde la perspectiva del profesorado los programas despiertan en los alumnos así como, el nivel de implicación y participación que perciben en los alumnos durante el desarrollo de los programas.
- 2.- Descubrir el nivel de interés, motivación y satisfacción que los programas generan en el profesorado, así como el grado de enriquecimiento personal y profesional que consideran puede haber aportado el trabajo de los programas.
- 3.- Conocer el grado de transferencia que el profesorado considera que tienen los programas a otras situaciones del contexto educativo.

Estudio III: Consideraciones positivas y dificultades apreciadas por el profesorado respecto a los programas, en las valoraciones que el profesorado antes y después de su aplicación.

- 1.- Conocer las valoraciones positivas que el profesorado hace sobre los programas, tanto antes como después de su aplicación, evaluadas a través de preguntas abiertas
- 2.- Conocer la opinión de los profesores acerca de las dificultades que creen que pueden encontrar durante la aplicación de los programas y si estas se verifican una vez terminada su aplicación.
- 3.- Analizar las recomendaciones del profesorado para la mejora y éxito de los programas en la población de Centros de enseñanza de Adultos
- 4.- Conocer la opinión de los docentes en relación a si los programas deben ser ofertados como parte del currículo de la oferta formativa de los Centros de Educación de Personas Adultas.

La Segunda Investigación analiza las diferencias en la valoración de los programas que hace el profesorado atendiendo a aspectos como: tipo de programa, modalidad de aplicación, periodicidad de la misma, nivel académico de los alumnos, y heterogeneidad u homogeneidad de los grupos en cuanto a género, edad y nivel cultural. Esta segunda investigación consta de un solo estudio (**Estudio IV**) con los siguientes objetivos:

- 1.- Conocer las diferencias en la valoración que hacen los profesores de estos Centros de Enseñanza de Adultos sobre los diferentes tipos de programas instruccionales desarrollados.
- 2.- Conocer las diferencias percibidas por el profesorado en función de la modalidad de intervención desarrollada en la aplicación y de los programas.
- 3.- Conocer las diferencias en cuanto a la valoración hecha por el profesorado sobre la periodicidad en la aplicación de dichos programas.
- 4.- Conocer las diferencias en la valoración realizada el profesorado sobre los programas en función de la homogeneidad o heterogeneidad de los grupos en las variables: género, edad y nivel cultural.
- 5.- Conocer la valoración que el profesorado realiza acerca de los programas en relación al nivel académico de los alumnos con los que se desarrollan los programas.

Cuadro 01. Estructura del presente trabajo.		
Fundamentación teórica.	Educación de Adultos. Características psicológicas de la persona adulta	Capítulo 1: Recorrido histórico por la educación de adultos. Capítulo 2: El adulto desde una perspectiva psicológica.
	Aprendizaje y enseñanza de personas adultas.	Capítulo 3: Teorías del aprendizaje de personas adultas. Capítulo 4: El profesor de adultos: funciones, métodos y estrategias de enseñanza.
	Intervención psicoeducativa en la educación de adultos.	Capítulo 5: Intervención psicoeducativa y evaluación de programas. Capítulo 6 : Diseño y evaluación de programas de intervención para el aprendizaje de adultos. Capítulo 7: Proyecto Nous: una intervención a través de programas instruccionales.
Bloque empírico	Primera Investigación. Valoración del profesorado acerca de la intervención desarrollada con alumnos adultos a través de programas instruccionales	Estudio I: Valoración general de los programas de intervención. Estudio II: Nivel de interés y transferencia de los programas. Estudio III: Consideraciones positivas y dificultades apreciadas por el profesorado respecto a los programas antes y después de su aplicación.
	Segunda Investigación. Análisis de las diferencias en la valoración que el profesorado hace de la intervención según el tipo de programa, modalidad de aplicación, periodicidad de la misma, y características del grupo.	Estudio IV: Diferencias en la valoración que el profesorado hace de la intervención según, el tipo de programa, modalidad de aplicación, periodicidad de la misma, nivel académico de los alumnos, y heterogeneidad u homogeneidad de los grupos en las variables género, edad y nivel cultural.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

RECORRIDO HISTÓRICO POR LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

CAPÍTULO 1.

RECORRIDO HISTÓRICO POR LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.

- 1.1. La educación de personas adultas como fenómeno educativo.
- 1.2. Panorama internacional de la educación de adultos.
- 1.3. Trayectoria de la educación de adultos en nuestro país.
- 1.4. Los organismos internacionales: el papel de la UNESCO.
- 1.5. Necesidades formativas del adulto.
- 1.6. La educación de adultos en el sistema educativo actual español.
- 1.7. Instituciones educativas y educación de adultos.
 - 1.7.1. El sector público
 - 1.7.2. Los agentes sociales.
 - 1.7.3. El sector privado.

1.1 . La educación de personas adultas como fenómeno educativo.

Hasta hace poco más dos siglos, la infancia y la adolescencia constituían los periodos evolutivos de transición, de cambio, en torno a los cuales giraban las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje y de desarrollo, siendo la edad adulta aquella etapa reservada a la producción laboral y al mundo del trabajo.

El inicio y desarrollo de la demanda de formación de las personas adultas se debe, entre otros factores, a un hecho socialmente tan relevante como la Revolución Industrial que obligó, a los trabajadores a aprender a adquirir tanto habilidades instrumentales básicas ,como ciertos conocimientos que mejorasen la producción laboral a la que se dedicaban. De esta forma nacieron las escuelas nocturnas que ayudaron a paliar el analfabetismo de los obreros.

¿Cuál es la finalidad de educación de personas adultas?.¿Ha sido este tipo de formación abordado por la administración con el mismo rigor y dedicación que otros niveles de la enseñanza?.¿Cuáles son los motivos reales de demanda formativa de las personas adultas?.

La evolución de la complejidad social y de la actividad laboral, ha exigido la planificación y desarrollo de iniciativas no enfocadas únicamente a la formación compensatoria del adulto, sino a enfrentarnos a un reto más amplio, donde la formación es parte de la totalidad de la vida como tiempo de formación.

Esta necesidad formativa en las personas adultas puede estar justificada ,entre otros, por aspectos relacionados con la estructura organizativa de la propia sociedad, la gran aceleración en la demanda de destrezas necesarias para el desarrollo del trabajo como consecuencia del crecimiento científico y tecnológico, la crisis de valores colectivos o los vertiginosos cambios de aprendizaje en los que el individuo se ve inmerso y a los que debe dar respuesta dominando nuevas destrezas y habilidades.

Si la educación de adultos tuvo como prioridad inicial la superación del analfabetismo, ya que el no tener adquirida esta competencia básica en lectoescritura suponía la marginación del sujeto a la información escrita ,y por tanto, su lejanía de la cultura, hoy en día, los términos alfabetización-analfabeto, se han metaforizado y se habla de

un analfabetismo técnico, científico o artístico, con lo que este concepto más que aludir a una falta de competencia en un campo determinado, pasa a significar la condición misma de incompetencia, cualquiera que sea su naturaleza (García Carrasco, 1997).

Junto a esta necesidad formativa surgen, desde la perspectiva social, diferentes formas de entender la Educación de Adultos. ¿Consideran las distintas sociedades al adulto como un sujeto de aprendizaje?.

Toda sociedad construye su propia concepción sobre educación en base a ciertos cánones por los que se estima que los individuos, deben incorporar a sus comportamientos determinados patrones de conducta compartidos por los grupos, (normas, actitudes, o conocimientos), así como destrezas que posibiliten su participación en el trabajo (García Areito, 1995).

Por otro lado, ciertos enfoques sobre educación estiman que los vínculos de dependencia y aprendizaje característicos del ser humano, son especialmente importantes y se manifiestan durante la infancia, por lo que se presupone que las épocas más idóneas para el desarrollo de acciones de formación son la infancia y la adolescencia.

Desde esta perspectiva, la persona adulta, al igual que en otras especies, no es considerada, tanto un sujeto en formación, como un sujeto de alguna forma "terminado", "ya formado", que pertenece a un grupo activo.

Por todo ello, resulta habitual establecer contraposiciones entre tiempo de formación y tiempo de ocupación, entre etapa de formación y etapa de trabajo, o entre población en formación o población activa, otorgándole a la persona adulta los límites de la "intencionalidad" de los sistemas de formación planificados formalmente. Tradicionalmente los sistemas educativos no han considerado a la persona adulta como sujeto destinatario de sus concepciones y planificaciones. Los diseños de sistemas de enseñanza no han tenido en cuenta al adulto como un sujeto "aún en formación".

No obstante, el cambio acelerado que se produce en todos los órdenes sociales en la actualidad y que hacen que continuamente cambien las concepciones sobre habilidades, destrezas, conocimientos, etc, ha hecho que el sector referido a la educación y formación de personas adultas haya sido integrado en el discurso educacional, donde este tipo de educación pasa a perder el calificativo de *genuina* para esta etapa de la vida, para entenderla como un proceso vital que se desarrolla a lo largo de la vida (García Carrasco, 1997; págs 2- 3), apareciendo conceptos como "educación permanente", "educación a lo largo de la vida", o "educación continua".

1.2. Panorama Internacional de la educación de adultos.

Parece existir una tendencia mundial sobre todo, en los países desarrollados, por hacer que la enseñanza de adultos se consolide como un sector educativo propio. En este sentido, ya desde 1981 una de las primordiales recomendaciones de la **UNESCO** se refiere, a que los estados miembros elaboren leyes específicas para la Educación de Adultos.

Una de las razones que justifican esta tendencia, guarda relación con la sólida perspectiva de desarrollo que la educación de adultos va alcanzando en las sociedades más desarrolladas, produciéndose un aumento del número de personas pertenecientes a esta educación (llegando a triplicarse), en cortos períodos de tres o cuatro años (Flecha, 1990). De hecho, en la actualidad hay países, como los nórdicos, que dedican más fondos económicos a la etapa formativa adulta que a la etapa infantil o primaria.

A partir de 1992, y al incluirse este ámbito educativo en el Tratado de la Unión Europea de Maastricht, queda constituida formalmente, a través del artículo 127, la inclusión de la formación de la educación de adultos en el marco de la formación profesional, convirtiéndose en objeto de atención prioritaria por la Unión Europea. Al mismo tiempo, se sugiere no reducir su intervención formativa, estrictamente al campo profesional (García Carrasco, 1997, pág 88).

Siguiendo a Medina, O. (1997, págs 64-65)), al analizar el tipo de organización con el que funciona la Educación de Adultos en muchos países, nos encontramos con una gran diversidad. Así en Francia, se realiza desde tres sectores: estado, empresas e instituciones locales; en Alemania el gobierno controla las actividades de formación que conducen a titulaciones académicas, y a nivel local y regional, se controlan y gestionan la mayor parte de las actividades de formación; Suecia y Dinamarca son dos de los países que poseen una mayor estructura organizativa en la que se combina, la oferta municipal con la estatal que a su vez, son compatibles con organizaciones no gubernamentales; en Estados Unidos la educación de personas adultas está, siguiendo el carácter pragmático sajón, directamente relacionada con la adaptación de la población a los cambios tecnológicos, económicos y sociales, la adaptación de los emigrantes a la cultura americana y de los grupos menos favorecidos a los cambios en el mercado laboral.

La formación de personas adultas es, por tanto, un punto en el que convergen la mayoría de las políticas comunitarias, siendo considerada por éstas, como un importante instrumento de desarrollo. Programas de iniciativas comunitarias o de formación profesional como el Leonardo da Vinci, o el Sócrates, etc, han ofrecido y están ofreciendo a la educación de adultos amplios campos de actuación.

Esta tendencia se plasma también, en la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors en 1995. Comisión que opta por designar un proceso continuo de la educación, que abarque toda la existencia del individuo y que se ajuste a las dimensiones de la sociedad, con el nombre de "educación a lo largo de la vida". Según esta comisión, esta idea representa la clave para entrar en este nuevo siglo. La educación a lo largo de la vida no debe ser por tanto, un ideal lejano, por el contrario, debe tender a materializarse cada vez más en el complejo ámbito de la educación.

Por su parte, y más recientemente, el *Foro mundial de Educación de Adultos* celebrado en *Dakar en abril de 2000*, incluye como uno de los objetivos fundamentales en la educación de adultos el acceso general de las personas adultas a una educación básica y continua.

Estos son algunos de los rasgos de la Educación de Adultos en Europa y otros países. Analizamos a continuación cuales son las características de ésta en España.

1.3. Trayectoria de la Educación de Adultos en nuestro país.

La educación de personas adultas en España tiene sus orígenes en la creación de los primeros ateneos alrededor de 1820, año en que se crea el ateneo Científico y Literario de Madrid cuyo objetivo era satisfacer la demanda educativa de la población adulta. La creación de los mismos, se debe a exilados franceses que habían vivido experiencias similares en su país, donde fue fundado en 1785 el primer ateneo importante de la época contemporánea. No obstante, esta referencia francófona fue sustituida a finales del siglo XIX por la anglosajona, fruto del primer Congreso Pedagógico Internacional celebrado en Madrid en 1892.

Por su parte, la iglesia, y aunque siempre fue una institución presente en la educación de adultos al desarrollar experiencias educativas vinculadas a las capas más desfavorecidas socialmente, es a finales del XIX cuando lo hace de forma institucional. Así, Fray Joaquín Catalá en 1820 en Barcelona, y el padre Vicent, en la segunda mitad del mismo siglo en Valencia, crean respectivamente, la Academia Cívica y el Patronato de la Juventud Obrera, escuelas gratuitas para trabajadores dedicadas a la formación religiosa y ciudadana. En 1893 el Congreso Católico de Sevilla, sostiene en sus conclusiones la necesidad de crear escuelas nocturnas parroquiales dirigidas a obreros con las cuales “contrarrestar la influencia de la Institución Pública en temas religiosos y morales”.

Al amparo de la Constitución de 1869 en la que establece la libertad de imprenta, culto y enseñanza, así como el derecho de asociación y reunión, la cultura comienza a percibirse como una herramienta de emancipación social y derecho de asociación que permite a los trabajadores, buscar modelos educativos más ajustados a sus necesidades, de ahí, que nazcan en Madrid y Barcelona respectivamente, la Escuela del Trabajador y el Ateneo Catalán de la clase obrera.

En 1931 y con el objetivo de conseguir la integración del mundo rural en el marco social nacido de la República, se produce un intento en nuestro país por elevar el nivel cultural general a través de la impartición de clases y la creación de bibliotecas, dotando así a los ciudadanos de una educación basada en los principios democráticos.

Desde una perspectiva internacional, Lorenzo Luzuriaga liga nuestro país a la *The World Association for Adult Education* (Asociación mundial para el adulto), y en 1929 se publica en nuestro país el primer artículo sobre la enseñanza de adultos.

Otros momentos históricos y políticos de nuestra realidad social, tampoco han estado ajenos a la educación o formación de las personas adultas. Así, el franquismo se vio de forma progresiva forzado a dar una imagen hacia el exterior basada en acciones encaminadas a erradicar el analfabetismo. Como señalan Flecha, R.; López F y Saco, R. (1988), durante el régimen franquista la educación de adultos tuvo una serie de características que hacían referencia a aspectos como:

- a) *La alfabetización es una lacra social a erradicar*
- b) *Hay que obtener importantes resultados estadísticos, respondan o no a la realidad*
- c) *La educación de adultos es un deber y no un derecho de los interesados, de quienes el Estado se preocupa no como obligación ante los ciudadanos, sino como concesión paternalista*

- d) *El objetivo principal no es el propio aprendizaje , sino la conciencia en la ideología franquista*
- e) *La educación permanente se reduce a los contenidos académicos que no se asumieron en la edad infantil*
- f) *Los materiales basados en los destinados a los niños y en la ideología del régimen*
- g) *La educación de la mujer debe estar en función del papel que debe ocupar dentro de la familia y el hogar.*

En 1963 es impulsada una gran campaña de alfabetización en todo el Estado que tuvo como resultado, según fuentes oficiales del régimen, su eliminación poco tiempo después, llegando a afirmar “*que ya no había analfabetos*”. Independientemente de estos datos oficiales, la realidad era que nuestro país seguía apareciendo en los rangos estadísticos junto a países como Portugal y Grecia con las cifras más altas de analfabetismo. Asimismo, se produce una oposición explícita al ámbito internacional, en cuanto a la Educación de Adultos, al identificar el mismo, con la lucha cultural que se desarrollaba en esos momentos en los países latinoamericanos. Momento que también coincide con el nacimiento de los movimientos de la Educación de Adultos, con una marcada inspiración en la valorada obra teórica y práctica de Paulo Freire (Flecha, 1990).

No obstante, a lo largo del siglo XX la educación en España en general ha sido objeto de importantes cambios, impulsados, tanto desde las instituciones públicas como de las privadas, encaminados al desarrollo y potenciación de la formación permanente.

Ya más recientemente y coincidiendo con la instauración de la democracia, bajo un gran sentido europeísta, se instó a que se aplicasen a la educación de adultos los principios definidos por la UNESCO. Así, los centros basaron sus primeras experiencias en el modelo inglés y las Universidades Populares adoptaron el tipo de orientación trabajado en la República Federal Alemana.

Es, a partir de los años sesenta ,cuando se inicia en nuestro país una gran eclosión de proyectos educativos dirigidos a las personas adultas por lo que, este tipo de población comienza a ser objeto de intervención formal como no formal. Esta misma trayectoria se da en el resto de países europeos aumentando el número de proyectos educativos que, aunque con las diferencias propias de cada realidad, mantienen una base común que se consolida a medida que se incrementan los contactos entre organismos dedicados a la educación de adultos.

La educación de adultos ha sido tradicionalmente una enseñanza de tipo compensatorio en la que trabajaban conocimientos y habilidades no alcanzados en su momento en la escuela primaria, donde se apreciaban graves limitaciones y se aplicaba una metodología similar a la de la escuela ,sin tener en cuenta las experiencias vitales del adulto, sus particularidades cognitivas, personales y emocionales. En este sentido, la Ley General de educación de 1970 no fue una excepción, y aunque propuso una oferta más amplia en el campo de los conocimientos, tanto básicos como de formación media y profesional y contemplaba la colaboración con otras instituciones, no se llevó a la práctica de forma sistemática. A pesar de ello, esta ley no abordó en profundidad la educación de adultos y tan sólo transfirió los modelos académicos propuestos para la Enseñanza General Básica.

A partir de la Constitución de 1978, se abre una nueva etapa de libertades políticas en un marco plural y democrático que promovió un nuevo contexto social en el que se fue más sensible a la demanda formativa de la educación de personas adultas y a la reflexión y debate sobre el tema. Etapa que desembocó, en la publicación por el

Ministerio de Educación y Ciencia del *Libro Blanco de la Reforma de la Educación de Adultos* (García, Carrasco 1997).

Este documento, concebía la educación de adultos como “*un subconjunto del proyecto global de educación permanente*” siguiendo los criterios establecidos por la UNESCO, destinado a personas consideradas por la sociedad como adultas. El nuevo modelo integral de la educación de adultos debía atender a cuatro áreas esenciales: *la formación orientada al trabajo, la formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, la formación para el desarrollo personal, como base de todas ellas, y la formación general o de base*. Ello implicaba, por un lado, una nueva organización curricular mediante módulos o unidades formativas que tenía como objetivo hacer posible la elaboración, por parte del adulto, de su propio programa de estudios en función de sus necesidades e intereses, y por otro, una nueva configuración de la oferta educativa de adultos respecto a aspectos como: centros, organización territorial y profesorado.

La actual Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, y al que haremos referencia más adelante, se refiere a la Educación Permanente de Personas Adultas como *un principio básico del sistema educativo*.

Como hemos mencionado ciertos organismos han tenido un papel relevante en la Educación de Adultos. En el siguiente epígrafe haremos referencia al más importante la UNESCO.

1.4. Los organismos internacionales: el papel de LA UNESCO.

El foro más global y pluralista sobre educación en general y de adultos en particular, lo constituyen las **Conferencias Internacionales** sobre este tipo de educación convocadas por la **UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)** organismo, que sirve de enlace en la creación de políticas educativas, de planificación, investigación e innovación y el desarrollo de la educación.

La **I de estas Conferencias** celebrada en **1949 en Elsinor** tuvo lugar cuatro años después de la creación de la UNESCO y del final de la segunda guerra mundial. En ella, bajo la influencia de la vida sociocultural del momento (postguerra), se marcaron tareas de reconstrucción nacional y un proyecto común sobre el restablecimiento de relaciones pacíficas entre distintos países. El analfabetismo fue considerado como un aspecto propio de la Enseñanza de Adultos, pero debido a cuestiones prácticas se incluyó en la educación básica general. El enfoque otorgado a la educación de adultos se enfocó fundamentalmente a los valores y problemas de la Europa occidental, a la que pertenecían casi todos los países representados. Como uno de sus postulados, la vida entera se reconoce como un período de aprendizaje constante y por tanto, no se restringe solamente al marco escolar. Esta idea se profundiza en cada una de las posteriores conferencias.

La **II** de ellas se celebró en **Montreal en 1960** con la participación de 51 países y bajo una situación de mayor normalidad y progreso. En ella se abre un campo más amplio a la enseñanza de adultos, no ciéndola tan sólo a las enseñanzas tradicionales generando importantes campañas de alfabetización durante los años setenta. Por otro lado, y como aportaciones novedosas, figuran el establecimiento de relaciones entre personas adultas y jóvenes, la igualdad entre los sexos y la importancia que comienzan a tener las organizaciones no gubernamentales en este tipo de enseñanza.

Si bien en Elsinor la educación de adultos fue considerada como un complemento a la escolarización, en Montreal se la consideró como algo imprescindible.

En **1972** tiene lugar la **III de estas Conferencias** en **Tokio**, y aunque arranca con cierto desánimo ante los resultados obtenidos en las campañas de alfabetización realizadas hasta ese momento, se propone incluir la Educación de Adultos en la Educación Permanente y comenzar a hablar más que de “campañas”, de “programas de alfabetización”, en los cuales la alfabetización no fuese un fin en sí misma, sino un paso previo en el proceso de la Educación de Adultos. Así Lowe (1978, pág.119) señala:

“Hay que renunciar a la costumbre de considerar los programas de alfabetización como si constituyesen una unidad separada de otros programas de educación de adultos”.

Otra de las aportaciones de esta III Conferencia radica, desde una perspectiva global, en intentar integrar realidades hasta entonces separadas como la educación formal y la no formal, y los organismos gubernamentales y no gubernamentales. Se le otorga una relevancia especial a la Educación de Adultos respecto a la renovación de la educación y al desarrollo social y cultural, y se abre a grupos o minorías de marginación como emigrantes o minorías étnicas.

En **París en 1985**, tiene lugar la **IV Conferencia**, en la que se da una amplia visión de la situación de la Educación de Adultos en el mundo. Aunque se desarrolla bajo un clima marcado por la crisis de empleo, del estado del bienestar, de la educación y de la propia UNESCO, este organismo internacional elabora un informe en el que entre otros aspectos, y como señala Medina (1997), se realiza una clasificación de los países en tres categorías en función del tipo de organización y del grado de desarrollo en que se encontrara en cada uno de ellos la educación de adultos:

- Un primer grupo formado por países como Brasil, Ecuador, Colombia, Méjico, los Emiratos Árabes o Kenia, donde la responsabilidad fundamental de la Educación de Adultos recae en un solo ministerio, por lo general en el de educación, y donde funciona paralelamente a la enseñanza escolar. España, Portugal y Grecia también aparecen en este grupo debido a que son considerados países en vías de desarrollo.
- El segundo grupo, integrado por casi la totalidad de los países socialistas, en los que la filosofía y las principales orientaciones sobre Educación de Adultos emanan de un organismo político superior que impregna a todas las instituciones del estado. Esta educación es considerada como un factor esencial de socialización y un medio para facilitar la adaptación de los individuos, constituyendo parte de un sistema educativo global con vínculos estructurales con los demás elementos del sistema educativo.
- El tercer y último grupo, quedó constituido por la mayoría de los países europeos occidentales desarrollados: República Federal Alemana, Dinamarca, Suiza, Suecia, Reino Unido ;y Estados Unidos, Japón e Israel que desvinculan toda subordinación a una autoridad central.

Las tendencias más compartidas en este foro hacían referencia a aspectos como: el reconocimiento de la Educación de Adultos como un medio para lograr una mayor justicia social; la consideración de que este tipo de educación debe contribuir al desarrollo económico, social y a la mejora de las condiciones de empleo; considerar la lucha contra el analfabetismo en países de los continentes Africano, Americano y Asiático como un objetivo primordial; y dotar a la Educación de Adultos de los medios











necesarios para conseguir la integración de aquellos grupos que experimentan dificultades para su integración social. Ello obligó a reconsiderar muchos de los programas de intervención, teniendo en cuenta, la importancia de la formación técnica y profesional en relación con el incremento del empleo.

La **V Conferencia Internacional** de Educación de Adultos tuvo lugar en **1997 en Hamburgo**. Al ser la más reciente, aporta las pautas para diseñar una Educación de Adultos con la capacidad de ofrecer a hombres y mujeres los instrumentos necesarios y apropiados que les permitan enfrentarse a los desafíos de la sociedad del conocimiento, en la que el acceso a la información, tiene carácter esencial. Así mismo, propone un sistema de formación organizado y dinámico que responda a las demandas sociales, laborales, económicas y culturales. En ella se presentó el “*Plan de Acción para el Futuro de la Educación de Adultos*” en el que se toma como referencia básica el compromiso de fomentar la educación de adultos.

Este plan de Acción tiene como base la preocupación por los problemas planteados como consecuencia de un futuro, en el que se prevén profundos cambios sociales, avances científicos y tecnológicos, movilidad de la población y el inicio de la sociedad del conocimiento y la información. A estos hechos hay que añadir las elevadas tasas de desempleo, la dificultad de acceder al mundo laboral o los enfrentamientos entre grupos sociales con diferencias culturales, sociales, o religiosas.

La educación es considerada como el instrumento que proporciona a los individuos las herramientas necesarias para enfrentarse a estos problemas y entrar en el nuevo siglo con la preparación suficiente, que evite, su pertenencia a grupos de exclusión en una sociedad que avanza sin posibilidad de retrocesos. La idea de formar ciudadanos con más y mejores competencias, a la vez que creativos, se presenta como una estrategia de apoyo de los procesos de desarrollo sostenible.

La UNESCO ha reconocido la Educación de Adultos como parte del sistema educativo, formando parte del desarrollo integral de la persona a lo largo de toda la vida. En la conferencia de Hamburgo, se analizaron diez temas relacionados con este tipo de educación que quedan reflejados en el siguiente cuadro (cuadro 1.1).

Cuadro 1.1.	
	Educación de adultos y democracia.
	Mejora de las condiciones y calidad de la educación de adultos.
	Asegurar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica.
	La mujer, género y educación de adultos.
	La educación de adultos y el cambiante mundo del trabajo.
	La educación de adultos en relación al medio ambiente, la salud y la población.
	Educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías.
	Educación para todos los adultos: la capacidad de diferentes colectivos.
	Aspectos económicos de la educación de adultos.
	Fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad internacionales.

Algunas de las recomendaciones que se extraen de las conclusiones de esta última conferencia fueron ofrecidas a los países con la finalidad de que pudiesen arbitrar las medidas oportunas que permitan alcanzar los objetivos de la Educación de Adultos propuestos por la UNESCO para los próximos años, y se vinculan a aspectos como el







que, las naciones más desarrolladas apoyen la creación de programas educativos dirigidos a personas adultas, o que los programas de cooperación internacional tengan como objetivo prioritario, el apoyo a estos estados en vías de desarrollo para colaborar en la solución o mejora de los problemas educativos a los que se enfrentan.

Es evidente que ante el reto del presente siglo, las expectativas mundiales se dirigen al fomento de la educación de ciudadanos a lo largo de toda la vida para que tengan, la posibilidad de desarrollarse en una sociedad compleja en continua y acelerada evolución.

1.5. Necesidades formativas del Adulto.

La etapa de la vida que comprende la edad adulta abarca un amplio período en el que producen grandes cambios personales y sociales, a los que hemos de ir dando respuesta. Conocer las necesidades de formación y cómo atenderlas es imprescindible para que las políticas educativas se adecuen a esas demandas. Es también necesario realizar un análisis prospectivo de la evolución de la sociedad con el fin de determinar las necesidades educativas y formativas de los ciudadanos para que puedan desenvolverse en un mundo que cambia a gran velocidad y en el que, por tanto, se hace necesaria una formación continuada.

Las organizaciones internacionales señalan en materia de educación de adultos, que las prioridades en cuanto a ofertas, vienen determinadas por aspectos como los que se recogen en cuadro 1.2.

Cuadro 1.2.	
	La situación de desarrollo o subdesarrollo del país.
	El índice de analfabetismo absoluto o funcional.
	La situación laboral de las personas en edad activa.
	El desarrollo de procesos que promuevan la igualdad de oportunidades.
	La educación de adultos ante los problemas actuales: salud, medio ambiente, incremento de población ,etc.
	Cooperación internacional e interinstitucional.

Las acciones prioritarias en educación de personas adultas deben abarcar aspectos tan amplios como la alfabetización, las enseñanzas básicas, la formación para el empleo, la formación media y superior, la formación en la enseñanza de otras lenguas, la formación para el ocio y el tiempo libre, la formación para el uso de nuevas tecnologías, la formación para la integración y la igualdad de oportunidades o la formación para la conservación de la salud y el medio ambiente.

Esta oferta formativa debe ser diseñada atendiendo a la actualización y desarrollo de los individuos en el marco de las exigencias sociales de una sociedad moderna, basada en la información y el conocimiento, y teniendo en cuenta una serie de características como son:

- **la flexibilidad** en cuanto a momentos de inicio, finalización, horarios , etc, dando respuesta a las diferencias individuales.
- **el dinamismo**, facilitando la introducción a los cambios.

- **la diversidad** dando respuesta al colectivo de personas adultas sin discriminación alguna por razones de edad, sexo, raza o situación personal.
- **la versatilidad** entendiendo que debe ser una formación con capacidad de aplicación a campos diferentes y situaciones diversas.
- **la singularidad** utilizando métodos y técnicas específicas y apropiadas a este tipo de formación.

Debe ser, por tanto, una oferta formativa que parta de la detección de esas necesidades y sea un reflejo del desarrollo social actual y futuro.

Haciendo un análisis de estas prioridades, atendiendo al criterio *sectores sociales*, y partiendo de la premisa de que los planes y programas de la educación de adultos van dirigidos a toda la población que constituye este colectivo sin exclusión de grupos o individuo alguno, concluiríamos, que todos los sectores responsables de la educación deben actuar conjuntamente para facilitar el acceso a los procesos formativos del individuo a lo largo de todo su ciclo vital (Jabonero. 1999, pág 82-84). No obstante, podemos señalar y siguiendo a este mismo autor, que los colectivos que necesitan una atención preferente son:

a) los grupos sociales en situación de exclusión: es decir, las personas que no tienen adquiridos los niveles instrumentales básicos para enfrentarse a un mundo en el que el dominio de la lectura y la escritura son imprescindibles para la adquisición del conocimiento y el manejo de la información.

b) los grupos que provienen de la inmigración. Este colectivo necesita de una atención diferente y preferente debido a que tienen que enfrentarse a una cultura diferente con el agravante, en ocasiones del desconocimiento del idioma.

c) las minorías étnicas cuyas problemática es muy similar al anterior pero con la peculiaridad de ser grupos minoritarios.

d) las mujeres como grupo social que merece especial atención debido al papel secundario que ha tenido tradicionalmente en la sociedad. Aspecto que ha cambiado o está en proceso de cambio en muchas sociedades. No obstante, aún queda camino por recorrer por lo que es imprescindible, desarrollar programas de formación dirigidos a este colectivo.

En la actualidad surge un nuevo horizonte de necesidades educativas que no son meramente funcionales ni debe confundirse con el aprendizaje o la instrucción, sino que necesitan de respuestas sobre el sentido y el significado de un desarrollo más integral del sujeto que aprende. La educación debe ser entendida como la autorrealización de la persona. Según el informe Delors (1995, pág 58), nos encontramos ante un nuevo concepto de educación *“que intenta proporcionar cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él”*.

Siguiendo a García Roca, J; citado por Mñara Ferrer (2000), la nueva cultura de la educación está reconsiderando el concepto mismo de *saber*, que tiene menos de aprendizaje de conocimientos que de adquisición de una sabiduría que se despliega en cuatro aspectos: **aprender a aprender**, con el fin de aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida, **el saber hacer**, para poder influir en el propio entorno y adquirir las competencias que capaciten al individuo para hacer frente a las situaciones; **el saber ser** con el fin de contribuir a la realización personal en todas las dimensiones del ser humano, y **el saber convivir** para participar y cooperar

con los demás en actividades, realizar proyectos comunes y prepararse para resolver conflictos.

La escuela debe ser el pilar fundamental de la educación a lo largo de la vida, donde se adquieren competencias indispensables para la socialización permanente. La educación permanente no puede definirse, hoy en día, en base a un período concreto de la vida. En el siglo XXI la educación abarca desde la infancia hasta el final de la vida utilizando para ello, todos los medios que permitan a la persona adquirir conocimientos en los aspectos a los que hace referencia García Roca.

1.6 . La educación de adultos en el sistema educativo actual español.

Es quizás el momento actual el que demanda de la persona adulta un mayor grado de formación. El adulto necesita adquirir una formación amplia, precisa y versátil, pero también, alcanzar el dominio de aprendizajes y habilidades que le permitan acceder y/o cambiar de empleo, que le capaciten para desarrollar una capacidad crítica ante la diversidad de conocimiento en los que está inmerso o, adquirir el conocimiento y manejo necesario de las nuevas tecnologías.

Actualmente, en el panorama educativo mundial es un hecho consolidado el que la formación es una tarea permanente y continua que ha desarrollarse durante toda la vida. Sectores sociales implicados de forma directa o indirecta en la educación como sociólogos, psicólogos, pedagogos, docente, empresarios, sindicatos, etc., comparten también esta idea acerca de que la educación, debe estar presente en todas las etapas de la existencia humana.

La formación a lo largo de todo el ciclo vital es considerada como un factor indispensable para alcanzar, de forma satisfactoria, el dominio y la adaptación a situaciones nuevas, como la adquisición de conocimientos fruto de los avances científico- tecnológicos aplicables tanto, al ámbito profesional como personal.

El concepto de educación permanente, como señalan Jabonero y col.(1999), considerado en la LOGSE como “*el principio básico del sistema educativo*”, está cada vez más presente en los planes educativos de muchos países, ampliando los horizontes educativos a sectores sociales y ámbitos que requieren una formación permanente que de respuesta al continuo devenir de una sociedad donde se producen cambios a un ritmo vertiginoso

Es evidente, que estos cambios sociales hacen que los conocimientos se queden obsoletos rápidamente ya que los avances tecnológicos son tan complejos, que cualquier trabajador o profesional de cualquier sector productivo, necesita estar en continua formación. La formación inicial capacita para precisamente eso, iniciar o comenzar el ejercicio profesional pero, obviamente, no garantiza su validez a lo largo de la vida activa.

La LOGSE recoge en el Título III todo lo referente a la educación de personas adultas. En los artículos 51 al 54 se concretan los aspectos básicos del modelo de educación de personas adultas en el marco de la Reforma del Sistema Educativo. Así, el artículo 51.2 detalla los objetivos de este ámbito educativo, y que son:

- a) **adquirir y actualizar su formación** básica y facilitar el acceso a los diferentes 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.

Desde estos objetivos, la educación de adultos debe atender a tres ámbitos: **el formativo**, a través de la formación básica, **el profesional y el social**. Se indica que tendrán atención preferente “los grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o que presentan dificultades para su inserción laboral”., proponiendo como metodología el *autoaprendizaje*, y como modalidades de enseñanza *la presencial y a distancia* (Jabonero, y col. 1999, pág 145).

Las administraciones educativas tienen la obligación de organizar la educación de las personas adultas, ofreciendo una oferta amplia y adaptada a las necesidades y características de los diferentes sectores poblacionales. En el marco de la LOGSE, la educación de adultos se ha adaptado a las exigencias de una sociedad moderna que es parte de Europa y abierta al resto del mundo.

En este sentido, tanto la administración central española como algunas comunidades autónomas, han organizado esta enseñanza dirigida a personas que han superado la edad escolar obligatoria atendiendo a las enseñanzas básicas, la organización de los centros y del profesorado.

Las enseñanzas básicas representan el primer eslabón en la cadena formativa, constituyendo el punto de partida para acceder a otras formaciones académicas o laborales, así como para el desarrollo personal e integral de la persona adulta. Alcanzados estos objetivos mínimos y bajo la adquisición de los conocimientos necesarios, la persona adulta, puede optar a acceder a una formación más específica, o a otros niveles tanto académicos como laborales relacionados con el mundo del empleo.

El título III de la LOGSE, es un referente importante respecto a los principios básicos que deben regir la educación de adultos, en el que se tienen en cuenta el principio de la colaboración entre las distintas administraciones educativas, públicas y laborales, con el objetivo de ofrecer una educación integral de las personas adultas (Requejo, A. 1997).

1.7. Instituciones educativas y educación de adultos.

En estos momentos existen en España diferentes instituciones educativas cuya finalidad radica en la formación de personas adultas. La procedencia de esta diversidad educativa dedicada a la formación de este sector de la población es muy diversa. Instituciones públicas y privadas, organizaciones sindicales, ONGS, asociaciones, etc, desarrollan programas de actuación o realizan actividades enfocadas a personas que han alcanzado la adultez pero que demandan, por distintas razones, formación.

En torno a estas instituciones educativas que intentan dar respuesta a las necesidades de este amplio y heterogéneo sector social, se aglutinan una gran variedad de enseñanzas. Enseñanzas que tienen en común dos características importantes: **la singularidad y la heterogeneidad de las mismas**.

Como señalan Jabonero y col. (1999), la formación que en ocasiones demanda o necesita el adulto no siempre conduce a la titulación. Muchas de estas enseñanzas tienen como objetivo dotar a la persona para una determinada práctica profesional, o bien, ampliar, completar o actualizar técnicas o habilidades tanto profesionales como orientadas al desarrollo personal, social y cultural.

Respecto a los programas formativos, a excepción de los contenidos comprendidos en programas formativos de enseñanzas regladas que conducen a titulaciones reconocidas administrativamente, muchos otros no pertenecen a este tipo de programas. Se trata, de programas de educación ocupacional que responden más a demandas del mercado laboral o empresarial y cuya finalidad radica en el aprendizaje de destrezas o habilidades concretas. Por lo que se refiere a la formación orientada al desarrollo personal, social o cultural, la propuesta formativa abarca ámbitos relacionadas con la psicología, la sanidad, el ocio o los idiomas.

La demanda es amplia y diversa, por lo que las instituciones deberán diversificar y especializar ofertas formativas atractivas, de calidad y adaptadas a las necesidades de la población adulta. Veamos que instituciones dan respuesta a la formación de personas adultas.

1.7.1. El sector público.

Las instituciones públicas de educación de adultos están constituidas por aquellas que dependen de alguna de las administraciones públicas. Por tanto, hay instituciones que dependen del Ministerio de Educación y Cultura, otras de las Comunidades Autónomas, de Ayuntamientos, Cabildos, otros Ministerios como el de Trabajo y Asuntos Sociales, u organismos como el INEM.

En los siguientes párrafos analizamos la realidad institucional de la formación de personas adultas en el sector público.

A) La Administración Educativa Estatal.

Las competencias de la administración educativa estatal en cuanto a Formación de Personas Adultas se refiere, podrían quedar resumidas en el siguiente cuadro 1.3.

Cuadro 1.3
<ul style="list-style-type: none">• Fundamentar el modelo y sistematizar las acciones educativas de la formación de personas adultas.
<ul style="list-style-type: none">• Establecer la organización por niveles de las enseñanzas dirigidas a la población adulta.
<ul style="list-style-type: none">• Definir los objetivos de las personas adultas, realizar las adaptaciones precisas en función de las necesidades e intereses de este sector de población y delimitar la colaboración con otras instituciones.

Tomado de Jabonero M, López, I y Nieves, R. (1999)

La organización de las enseñanzas desde la perspectiva institucional de la administración educativa estatal es básicamente formal y reglada, orientada a la obtención de titulaciones básicas.

El que la administración educativa del estado mantenga como objetivo primordial de la educación de adultos, la obtención de titulaciones básicas, se debe fundamentalmente, a que este tipo de formación representa la etapa más elemental en el amplio proceso de la educación permanente que permite con posterioridad, el acceso a otras enseñanzas y aprendizajes más amplios, y que son requisito imprescindible para avanzar en la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos.

El modelo actual estatal de educación de personas adultas tiene como característica el ser un modelo ampliamente diversificado que abarca formaciones tan diversas como la enseñanza inicial, la educación secundaria, la formación profesional, aulas-taller, programas de formación específicos para mujeres o enseñanzas de idiomas, todo ello ofertando al alumno la posibilidad de optar por modalidades distintas de enseñanza: presencial o a distancia.

La educación de personas adultas ha ido aumentando de forma progresiva en los últimos años, se ha abierto a una amplia gama de propuestas formativas dirigidas a la diversificación la población a la que va dirigida.

B) La Administración Educativa Autonómica. La propuesta Canaria.

Debido a la descentralización del Estado, algunas de las Comunidades Autónomas del estado gestionan los servicios que son de su competencia. Bajo esta característica y en el marco de aplicación de la LOGSE, algunas comunidades que tienen transferidas las competencias en materia de educación han promulgado y regulado sus propias leyes sobre educación de adultos y han generado una alternativa de modelo curricular que afecta a este nivel educativo y que desarrollan en sus territorios. Es el caso de comunidades como Andalucía, Galicia, Cataluña o el País Vasco.

En nuestra Comunidad Autónoma Canaria, la Dirección General de Promoción Educativa, ha publicado en los últimos años diferentes propuestas con el fin de definir una respuesta adecuada a las necesidades educativas de las personas adultas.

La primera de ellas, y como documento de debate (Nuevo Modelo de Educación de Adultos en Canarias), aparece en 1990. Más tarde en 1992, se añade un nuevo documento, con carácter aún de primer borrador, sobre "Estructura y Elementos de Diseño", y es en 1994, cuando aparecen los "Fundamentos y Elementos del Diseño Curricular para la formación Básica de Personas Adultas".

En la actualidad (2002), y con vistas a establecer las bases de planificación, coordinación y financiación de la educación tanto formal como no formal, el Gobierno Autónomo tiene la intención de aprobar su propia Ley de Educación y Formación de Personas Adultas.

Desde su propuesta, lo importante es ofrecer un diseño único para la formación básica de personas adultas, en el que no se distingue entre Primaria y Secundaria y que abarca desde la primera alfabetización hasta el nuevo título reconocido por la LOGSE. Bajo un diseño curricular específico, se contempla que tanto sus supuestos de partida como componentes (objetivos, contenidos, sistemas de acreditación, etc), son propios.

En cuanto a los ámbitos en que se desarrolla la formación básica, señalar que se contemplan tres: **formación instrumental, formación orientada al trabajo y formación sociocultural**. Los objetivos generales se formulan de forma específica (veinte para la formación instrumental y diez para cada uno de los otros dos), dando la posibilidad, de que el centro incluya cuatro objetivos más para cada uno de los ámbitos.

La enseñanza se organiza en torno a dos grandes grupos: **Las enseñanzas regladas**, que incluye la formación básica (desde la alfabetización hasta el título de Graduado en Educación Secundaria), bachillerato, formación profesional e idiomas; y las **enseñanzas no regladas** que, con una amplia variedad, abarca a un gran sector poblacional (acceso a la universidad para mayores de 25 años; acceso a la formación profesional específica, cursos ocupacionales, actividades destinadas a la animación sociocultural, etc).

Estas áreas de intervención, parten de la concepción de que la persona adulta debe poseer determinadas competencias instrumentales, una formación relacionada con el mundo laboral y unas habilidades que le permitan la participación social. Dichas áreas son cuatro, que coinciden con las disciplinas científicas:

- **área de comunicación:** verbal, numérica, musical, plástica, visual y lenguas extranjeras.
- **área de conocimiento del medio:** físico, geográfico, biológico, social, ideológico y cultural.
- **área de técnicas:** procesos técnicos, máquinas y aparatos, materiales e instrumentos técnicos, tecnología, trabajo y sociedad, representación del diseño, construcción de objetos y sistemas .
- **área de habilidades:** sociales, cognitivas, educativas, motrices, para la salud y el consumo.

El diseño curricular se basa fundamentalmente, tanto en el dominio de competencias como en la realización de determinadas prácticas de instrucción. Por ello, tiende a ser un puente entre las enseñanzas regladas y las no regladas en la medida, que éstas últimas puedan ser acreditadas para la obtención del título de graduado. Para ello, se crea el **SAF (sistema de acreditación formativa)** como medio de reconocimiento y valoración de los diferentes niveles de consecución alcanzados en cada uno de los objetivos específicos de los ámbitos de formación.

Los objetivos definidos en el diseño Curricular Básico deben ser adaptados y concretados en el Proyecto Curricular de cada centro y pueden ser asociados a múltiples realizaciones concretas en cada uno de ellos. Por su parte, las decisiones respecto al SAF deben ser tomadas en base a los Proyectos Curriculares de los centros y de las Programaciones de Aula de los profesores.

C) La Administración Educativa Local.

En el ámbito de la Educación de Adultos se vienen desarrollando programas cuya financiación corren a cargo de Ayuntamientos, que a través de convenios, promueven acciones educativas dirigidas a personas adultas. Estas acciones educativas promovidas desde las administraciones locales, prestan un importante servicio, ya que se adaptan fácilmente a las demandas de la población del ámbito en el que actúan.

En este sentido, otras organizaciones de gran tradición en nuestro país son las Universidades Populares, que especialmente orientadas a la educación de adultos desarrollan sus actividades desde este ámbito local al que estamos haciendo mención.

El objetivo fundamental de estas instituciones es el desarrollo cultural, social, político y económico de la comunidad con el fin de conseguir mejorar los niveles de educación y formación de sus ciudadanos.

D) La Administración Laboral.

Facilitar a los ciudadanos los medios que les permitan adquirir titulaciones básicas que les abran las puertas a otro tipo de titulación, o iniciarse o progresar en el empleo, mejorar su nivel cultural e incrementar su cualificación personal, son objetivos básicos de la Administración Pública en la formación de personas adultas. A través de los programas de Formación Profesional Ocupacional desarrollados por la administración laboral, las personas en edad activa en situación de desempleo o de búsqueda del primer empleo pueden acceder a los cursos de formación que organiza el INEM (Instituto Nacional de Empleo), o en su caso a otros organismos dependientes de los gobiernos autonómicos, como por ejemplo en Canarias el ICFEM (Instituto Canario de Formación y Empleo).

Estos cursos suelen tener un carácter eminentemente práctico y su duración es variable. Su organización y desarrollo no responde al esquema de enseñanzas regladas y la titulación obtenida a través de ellos es profesional y habilita, exclusivamente, para el desempeño de la actividad laboral correspondiente.

La oferta de este tipo de formación es amplia, lo que permite acceder a ellos a gran variedad de usuarios con niveles de partida en su formación muy distinta. De ahí que se propongan cursos donde tienen cabida personas con certificaciones básicas, título de bachiller, FP1, FP2, diplomados o licenciados universitarios.

La actualización laboral se hace cada vez más imprescindible para los trabajadores por lo que la formación continua es el instrumento que ayuda a mantener activas a las personas. Esta formación sirve de promoción y avance que actualiza y renueva a los agentes de cambio.

Muchos de estos cursos están financiados por el Fondo Social Europeo a través de las Comunidades Autónomas y /o Ayuntamientos de quienes depende su organización y control. Otros, organismos como el Instituto de la Mujer también ejercen apoyo en la formación ocupacional dirigida a otros sectores de la población con el objetivo de favorecer su promoción en el ámbito laboral.

1.7.2. Los agentes sociales.

Organizaciones sindicales y empresariales, han tenido en las últimas décadas un gran protagonismo en la formación de personas adultas en edad activa a través de acuerdos nacionales de formación continua. En la actualidad con el denominado **Acuerdo Tripartito** que sustituye al FORCEM (Fundación para la Formación Continua para Empleados), también el INEM (Instituto Nacional de Empleo) entra a formar parte de las políticas activas de formación continua.

La implicación de este tipo de organizaciones en este ámbito, se debe al valor estratégico y prioritario que la Formación Profesional, tanto inicial como continua, tienen en el proceso de cambio tecnológico, económico y social que tienen lugar en la sociedad actual.

La formación continua constituye un pilar importante en el desarrollo social. Actualmente un número importante de personas necesitan acceder a actividades formativas de perfeccionamiento, actualización o aprendizajes de nuevas técnicas adaptadas a las exigencias de los sectores productivos.

Los objetivos de la formación continua van dirigidos a promover el desarrollo personal y profesional de los trabajadores y de las empresas, a contribuir a la eficacia mejorada la competitividad de las empresas, adaptarse a los cambios motivados por los procesos de innovación tecnológica, así como el desarrollo de nuevas actividades económicas.; objetivos que persiguen contribuir a proporcionar a los trabajadores un mayor nivel de cualificación.

El acuerdo Nacional de Formación Continua (ANFC) suscrito en 1992 por las organizaciones empresariales y sindicales más representativas, destaca el papel fundamental de la Formación Profesional y la necesidad reestablecer medidas de formación continua en el contexto de la libre circulación de trabajadores el desarrollo del mercado único.

En la actualidad la nueva ley de Formación Profesional y de la Cualificaciones, en este momento en el Parlamento Nacional (2002), pretende ser un marco regulador de los tres subsistemas de formación: la formación reglada, la ocupacional y la continua.

1.7.3. El sector privado.

En el sector educativo privado, la educación de personas adultas tiene una amplia y variada representación. Con una oferta heterogénea que atiende a la diversidad de necesidades formativas de esta población, tiene como características importantes la facilidad de admisión o de horarios. En este sector encontramos instituciones privadas con ánimo de lucro y sin él.

Las primeras de ellas, representan una opción a tener en cuenta por las personas adultas para la realización de actividades de formación. Su gran amplitud permite dar respuesta a una gran variedad de demandas formativas de la persona adulta, demandas que son muy diversas y, a la vez, muy concretas; el tiempo de dedicación es limitado y el nivel de exigencia personal generalmente alto.

Evidentemente las personas que acuden a este tipo de centro para su formación deben costearse la misma, por lo que son de difícil acceso para las personas que no disponen de los recursos económicos necesarios. Sin embargo, en el marco de la Educación Permanente, cumplen su cometido abriendo un gran campo de posibilidades en la formación que abarcan desde titulaciones académicas hasta idiomas o actividades relacionadas con el empleo del tiempo libre.

Un aspecto a tener en cuenta, en estos centros hace referencia a la evaluación de la calidad de las enseñanzas no académicas impartidas en ellos, ya que es difícil comprobar si la institución elegida es lo suficientemente cualificada y competente para llevara cabo su oferta formativa.

Otras entidades de diversa naturaleza prestan servicios al conjunto de la sociedad pero con la característica, de no tener fines lucrativos. Este tipo de instituciones educativas imparten formación bajo un objetivo común, servir de apoyo a los sectores más desfavorecidos de la sociedad que no disponen de recursos económicos para solucionar sus carencias en el ámbito formativo. Se incluyen en este grupo entidades como las Organizaciones No Gubernamentales (ONGS), asociaciones de diversa procedencia y todos aquellos grupos que desarrollan actividades formativas con algún fin social.

En las conclusiones del encuentro celebrado en Barcelona (Febrero 2002) de los países miembros de la Comunidad Económica Europea (CEE) ,se determinan pautas para los países miembros respecto a la ampliación de los sistemas de formación y acreditación formativa de los ciudadanos de la Comunidad Económica Europea, siendo éste el desarrollo de los criterios adoptados en el anterior encuentro celebrado en Lisboa (2000), en el que se incluía como elemento central la formación y el aprendizaje en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS).

En la actualidad, posiblemente el plan INFO XXI, sea uno de los programas más ambicioso de formación de las últimas décadas y que emulan a los programas de alfabetización de la década de crecimiento en España.

En Canarias, se desarrolló durante el año 2001 un plan de formación titulado "Internet para todos"que llegó a unas 12.000 personas y que sirvió de arranque cara a las acciones de la alfabetización informática.

CAPÍTULO 2.

EL ADULTO DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOEDUCATIVA

CAPÍTULO 2.

EL ADULTO DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOEDUCATIVA.

- 2.1. El concepto de persona adulta: aspectos psicosociales, cognitivos y emocionales.
- 2.2. El papel del desarrollo en la vida adulta.
- 2.3. Desarrollo cognitivo y adultez.
- 2.4. El adulto frente al aprendizaje: características del aprendizaje de las personas adultas.
- 2.5. El papel de la motivación en el aprendizaje del adulto.

2.1. EL concepto de persona adulta: aspectos psicosociales, cognitivos y afectivos.

Generalmente se asocia la edad adulta con la etapa de la vida en que se alcanza la madurez y la plenitud como producto de un largo proceso evolutivo. Si tan sólo definiéramos a la persona adulta bajo este criterio, estaríamos planteando que se llega a la adultez en el momento en el cual finaliza un proceso evolutivo, psíquico y físico que caracteriza a las tres etapas evolutivas previas: la niñez, la adolescencia y la juventud. Sin embargo, esa evolución no depende tan sólo de la naturaleza humana, el marco sionatural también está presente en la misma.

El concepto “*adultez*” tiene más connotaciones de carácter psicosocial que evolutivas y comúnmente, así es aceptado, de hecho, muchas clasificaciones sobre la etapa adulta, ya tengan un carácter conductual o afectivo, giran en torno a una idea central: las relaciones con los otros, el rol social asumido, marca el poder discriminar a la persona adulta de la que no lo es (Rodríguez Fernández, A, 1997, pág 178).

Este componente social hace que el concepto *adultez* tenga una marcada influencia no solamente social, sino también histórica. Ni en todas las culturas, ni en las mismas épocas, una persona es considerada como adulta de la misma forma. Aspectos como, la esperanza de vida, el tipo de trabajo desarrollado, los recursos socio-ambientales o los índices de población, harán que las fronteras entre la niñez, adolescencia y *adultez* estén más o menos ajustadas. Así, como señalan Jabonero y col. (1999, págs 37-38), *...“los diferentes roles, competencias, atribuciones o, incluso, periodos cronológicos varían en función de cada sociedad, que asigna a sus miembros la condición de “adulto” sin tener porque coincidir unas con otras, en aspectos cronológicos o psicológicos.*

Distintos investigadores, en un esfuerzo por estudiar la edad adulta, han realizado una serie de categorizaciones de etapas o períodos vitales que vienen configuradas, sustancialmente, por el tipo de tareas que se presuponen correctas para cada una de ellas (Havinghurst, 1972; Riegel, 1975; Newman, 1982; Bromley, 1966), y que según León (1971; pág 62) todas ellas, responden a la función social que tiene de *“repartir las tareas entre los grupos de edad y ayudar a cada individuo a conquistar su identidad personal gracias a un mejora jalonamiento de los trayectos a realizar”*.

En el cuadro 2.1 podemos observar, como ejemplo, una clasificación de este tipo (Cabello, 1997, pág 180).

Cuadro 2.1 Tareas de desarrollo correspondientes a los años adultos					
Adolescencia tardía y juventud (16-23)	Primera Adulthood (23-35)	Transición de la mitad de la vida (35-45)	Adulthood media tardía (45-57)	Transición de la adulthood (57-65)	Adulthood tardía (65 +)
Conseguir independencia emocional Prepararse para generar otros vínculos familiares Elegir una carrera profesional y prepararse para ella Desarrollar un sistema ético					
Elegir un compañero/a Iniciar una familia Dirigir un hogar Iniciar una profesión Asumir responsabilidades cívicas					
Adaptarse a una perspectiva temporal cambiante Revisar los planes profesionales Redefinir las relaciones familiares					
Mantener una profesión o desarrollar una nueva Volver a estabilizar las relaciones familiares Efectuar contribuciones cívicas maduras Ajustarse a los cambios biológicos					
Prepararse para la jubilación					
Adaptarse a la jubilación Adaptarse a una salud y fortaleza en declive Afiliarse a grupos ajustados a la edad Establecer planes de vida satisfactorios Conservar la integridad					

Fuente: Cabello Martínez, J. 1997. Extraído de Tennant (1991:65)

Otros autores analizan los aspectos más internos, tanto cognitivos como afectivos del sujeto, cuando describen las etapas de desarrollo. No es objeto de este trabajo desarrollar en amplitud las distintas teorías del desarrollo en la vida adulta, pero a modo de reseña, recogemos aquellas que consideramos han sido más significativas.

Desde el punto de vista cognitivo, Piaget reconoce diferentes estructuras que dirigen el pensamiento, que se suceden a lo largo de las etapas de la vida y que diferencian el pensamiento del niño del pensamiento del adulto. Identifica así, los cuatro estadios que caracterizan su obra: el *pensamiento sensoriomotor* (de 0 a 2 años), el *pensamiento preoperacional* (de 2 a 7 años), el *de operaciones concretas* (de 7 a 12) y el *de las operaciones formales* (de los 12 a la edad adulta). Cada uno de ellos se identifica por un cambio importante en la habilidad del sujeto para representar e interactuar con el medio.

Otros autores analizan el desarrollo desde lo afectivo. Por ejemplo, desde la perspectiva psicoanalítica, Erikson y Guardini, establecen ciertas etapas evolutivas atendiendo a criterios emocionales.

Guardini (1976), citado por Rodríguez, Fernández (1997: pág 182), divide la adulthood en tres períodos amplios (*adulthood, madurez y vejez*) y sitúa *los conflictos* en el tránsito de uno a otro. De la resolución que dé a cada uno de ellos dependerá el equilibrio o desequilibrio personal del individuo. Por su parte Erikson, establece en su teoría sobre el desarrollo del yo desde la infancia a la vejez, ocho estadios, de los cuales tres de ellos, concretamente los producidos a partir de la crisis de identidad del yo producida en la adolescencia, se refieren a la edad adulta y a la vejez (Erikson, 1981, págs 22-

56). El autor considera que estas etapas psicológicas se producen a través de una secuencia invariable, y que en cada una de ellas se produce una crisis del yo. La resolución de las crisis vividas en cada una de ellas influirá en la resolución de la siguiente.

Estas crisis de las que habla Erikson pueden ser identificables con crisis de carácter normativo de aproximación psicosocial, crisis provocadas fundamentalmente, por acontecimientos sociales o individuales.

Al respecto Tennant (1991), citado por Rodríguez, Fernández. A (1997; pág 183) hace una crítica a esta explicación sobre el ciclo vital al considerar esta teoría, como una teoría conformista que mantiene el conservacionismo social, al propugnar como salud psicológica la adaptación de la persona a las necesidades de una sociedad, sin cuestionar si esa sociedad es justa o no.

“Tanto Erikson como Freud tienen mucho que decir a cerca de la relación existente entre la psicología individual y la organización social, pero ninguno de ellos desarrolla un crítica social (...) La posibilidad de que algunas formas de organización social sean alineantes y psicológicamente enfermas, y que otras sean librepensadoras y psicológicamente sanas, no la extrapolaron sistemáticamente ninguno de los dos”.(Tennant, 1991: 48-9)

Acercándonos al concepto de adultez que plantea la corriente humanista, el desarrollo es entendido desde una perspectiva holística y recursiva al considerar “el proceso de llegar a ser uno mismo” (Rogers 1972). En este sentido, Knowles (1980), reconoce al sujeto que aprende, que toma decisiones, que hace elecciones en la vida adulta, como un sujeto siempre en evolución, en cambio ; y en su modelo androgámico propone que el “contrato de aprendizaje”, es el mejor exponente de la corriente humanista en la educación de adultos.

Este contrato de aprendizaje es un mecanismo utilizado por los alumnos para guiar y planificar su aprendizaje, siendo una forma de concretar el aprendizaje autodirigido, clave en el desarrollo adulto. La utilización de este contrato generalmente requiere de algún tipo de diagnóstico de necesidades, seguido de una especificación de las metas y objetivos, una identificación de los recursos, así como una evaluación de los progresos. Generalmente es negociado entre alumno y profesor, quien normalmente suele tener cierta implicación personal en las actividades de aprendizaje del contrato (como guía, supervisor, colega...) (Tennant 1991.,pág 17).






Otros autores entienden el desarrollo como un proceso dialéctico progresivo (Riegel, 1975; Buss 1979). El individuo es producto de la sociedad en la que vive, y a la que a su vez, el también modula. Ambas, persona y sociedad, están en un continuo cambio en el que se producen situaciones de conflicto o de mejora. Berger y Luckman (1980), plantean que la identidad personal se configura, se mantiene y se transmite, bajo un orden social; es una construcción social abierta que está constantemente supeditada a cambios y transformaciones. Esta identidad personal no es una identidad biológicamente determinada. Se construye a través de la interacción que mantenemos con personas que nos son significativas, de nuestro entorno, que configuran nuestro mundo social. Interiorizamos actitudes y roles que esas personas nos transmiten y de esta forma ampliamos nuestra propia identificación personal y social. Estos aspectos son ideas esenciales para la educación de adultos, ya que determinan y marcan, el peso que tienen el contexto y la interacción social en el desarrollo del individuo (Cabello, 1997).

Al respecto, Tennant (1991), señala que el aprendizaje autodirigido es uno de los conceptos claves en la educación de adultos. Este aspecto central del aprendizaje de

adultos es asociado con términos básicos del modelo humanista como *autoenseñanza centrada en el alumno, autonomía, satisfacción de necesidades*, que son muy bien acogidos por los postulados emergentes de la educación de adultos.

Rubio, R. (1980, pág 85), hace un análisis psicosocial del adulto en el que señala que el adulto de hoy en día, está mediatizado en mayor o menor medida, por una escala de valores establecidos desde la cultura y una concepción del mundo dominante, a la vez que condicionado por la propia idea de lo que es la cultura, la inteligencia o la conducta normal. Señala la autora, que la mediación en el propio desarrollo humano de estos valores y las actitudes consumistas hacia las que, de múltiples maneras nos encaminan los medios de comunicación social, hacen que nos encontremos con un prototipo medio de mujer y hombre adulto que no han desarrollado más que en mínima medida ,sus potencialidades como persona adulta.

Ferrán, M. (1977),citado por Jabonero, M.(1999), señala a modo de referencia, las características básicas de la persona adulta. Éstas tienen que ver con los aspectos recogidos en el cuadro 2.2.; en el que como vemos, van desde lo físico hasta lo profesional , pasando por lo psicológico.

Cuadro 2.2	
	Físicos: Un cuerpo desarrollado de forma estable y que es aceptado de forma satisfactoria por el individuo
	Psíquicos: Alta capacidad de comprensión, que servirá de forma progresiva para compensar la pérdida de asimilación que provoca el paso del tiempo
	Afectivos: amplia capacidad para percibir y responder adecuadamente a los propios sentimientos y a los de los demás
	Rasgos de personalidad: responsabilidad plena de los propios actos y una conducta autónoma y realista
	Profesional: capacidad para marcarse objetivos a medio y largo plazo y ser constante en su consecución

Por su parte, el propio Jabonero, M.(1999,págs,38-39), ahonda en las características de esta persona adulta. Señala, que teniendo en cuenta las características biológicas, psicológicas, sociales y funcionales de cada una de las distintas edades de la vida, y considerando que el concepto “edad” se ve modificado frecuentemente por otras variables como la clase social, el género, el nivel económico, etc, se reconocen ciertas etapas en el proceso evolutivo humano que tiene lugar a lo largo de la vida adulta y que recogemos a continuación:

a) la primera edad adulta que comprende el período vital que comienza con el final de la adolescencia y termina sobre los 25 o 30 años. Esta etapa cuya duración varía en función de los modelos sociales, se caracteriza, fundamentalmente, por la iniciación en la condición de adulto y del ejercicio de responsabilidades de la vida cívica, social, familiar o profesional.

b) La edad adulta media. Comprende desde el final de la etapa anterior hasta los 40 o 45 años. Suele ser la etapa en la que se consolidan situaciones laborales, sociales o familiares e implica la plena responsabilidad social y profesional.

c) La edad madura. Se establece entre los 45 y 60 años y se caracteriza por el mantenimiento de roles sociales ya adquiridos, y la reducción de dependencias familiares debido fundamentalmente a la emancipación de los hijos. En ella, y

dependiendo de los contextos sociales, se produce un crecimiento de la autonomía y el bienestar personal.

d) La prejubilación. Este es un concepto reciente debido a la puesta en práctica de ciertas políticas laborales. Abarca un período cronológico comprendido entre los 60 y 65 años y sus características principales tienen que ver con el mantenimiento de intereses vitales (tiempo de ocio), y menos centrados en lo profesional como ocurría en etapas anteriores.

e) La Jubilación. En este período, que en nuestra sociedad suele estar sobre los 65 o 70 años, se produce un incremento en las relaciones de dependencia. La actividad vital y las relaciones sociales y de ocio se ven limitadas.

En este proceso evolutivo existen dos factores intrínsecos al sujeto fundamentales para su aprendizaje, y que como señala el autor, modulan constantemente su capacidad para la adquisición de nuevos conocimientos. Nos referimos por un lado, a los **factores físicos** y por otro, a los que de forma más directa nos interesan desde el punto formativo de adultos, **los intelectuales**, a los que prestaremos especial atención en este mismo capítulo.

Estos últimos, no tienen porque ser asociados al deterioro físico o mental. De hecho, la inteligencia de los adultos es concebida hoy en día, como un complejo conjunto de destrezas, habilidades y saberes desarrollados paulatinamente (Sternberg, 1987).

2.2. El papel del desarrollo en la vida adulta.

Desde el punto de vista biológico el desarrollo supone un proceso *determinado* y el desarrollo cognitivo no es ajeno a esta influencia biológica. Ya en 1894 Baldwin publica, su teoría del desarrollo mental en la que incluye conceptos elaborados a partir de nociones biológicas, como es el caso de conceptos como reacción, acomodación, acomodación o esquema (conceptos por otro lado, reconocidos hoy como piagetanos), y que según Cairns y Ornstein, (1991), citados por Medina, (1997, pág 137), ejercieron posteriormente gran influencia en Piaget.

A lo largo de la historia de la psicología el acento en las investigaciones en el campo evolutivo estaba puesto en la infancia y la adolescencia. Ello coincidió con la masiva incorporación del niño al mundo educativo y el estudio de la problemática que ello suponía, hizo que se produjera un avance en este campo de investigación. Muchos psicólogos (Piaget, Hall, Preyer., Baldwin, etc.), centraron sus investigaciones en observaciones de niños y adolescentes. Escuela y aprendizaje se convierten en elementos centrales del niño y del adolescente, y el concepto de desarrollo se vincula a las experiencias escolares. Sin embargo, el estudio del desarrollo en la vida adulta fue relegado por la psicología.

Las teorías biologicistas, por su parte, han asociado los conceptos de desarrollo y crecimiento, con lo cual, desde su perspectiva, cuando no hay crecimiento (como ocurre en la edad adulta) no hay desarrollo, o lo que es lo mismo, no hay cambios. Por ello y como cita Palacios (1991, pág 347), *“desde este enfoque, sólo parece tener sentido estudiar a los niños y los adolescentes ya que es en ésta época cuando se suceden cambios importantes, no así después de la adolescencia, época después de la cual supuestamente, no hay desarrollo”*.

Si por otro lado, vinculamos el concepto de desarrollo al concepto de aprendizaje escolar, nos encontramos con otra razón explicativa sobre las dificultades de crecimiento que ha tenido la psicología de las personas adultas durante décadas. Desde esta perspectiva, si el desarrollo se asocia y se refiere a los cambios que están relacionados con el aprendizaje académico o escolar, evidentemente éste no es el ámbito del adulto para quién la escuela casi, no es parte de su vida. Sin embargo, cuando se habla de *procesos de aprendizaje* se suele hacer referencia a las etapas evolutivas que acontecen a lo largo de la vida, del ciclo vital o de las “fases” de la vida, en la que también se encuentra la vida adulta (Tennant 1991).

De forma similar, muchos programas de enseñanza de adultos remarcan la importancia de abordar las necesidades asociadas con el desarrollo y crecimiento del adulto. Así, Allaman (1982), señala que los estudios sobre la vida adulta revelan que la adultez es un periodo de cambio y de desarrollo, bastante similar a la infancia o la adolescencia y argumenta que estos resultados, revelan los supuestos que predominan sobre esta etapa de la vida: “*se trataría de un período de estabilidad en el que las capacidades, habilidades, y actitudes, previamente aprendidas son aplicadas a la actividad que se realiza en otros ámbitos como el trabajo, la familia, la vida cotidiana o tiempo de ocio*” (Allaman, 1982; pág 142).

Según este autor, es preciso difundir la información sobre el desarrollo del adulto a la sociedad con el fin, de entender a éste como un sujeto en continuo procesos de cambio, y de toma de decisiones vitales.

¿Existe alguna relación entre desarrollo y educación de adultos?. ¿Qué relaciones se establecen entre ambos aspectos?. ¿Qué supone el desarrollo de los adultos para los profesionales de la educación permanente. Knox (1979), señala algunos aspectos: predecir y explicar el éxito de la educación (los profesores suelen tender a hacer generalizaciones sobre el desarrollo de aptitudes o estilos personales con el fin de explicar y predecir una participación satisfactoria en la actividad educativa), y ayudar a las personas a adaptarse a los cambiantes roles de la vida adulta (familiares, profesionales y sociales).

Muchos educadores de adultos como señala Tennant (1991), aceptan sin dificultad el criterio de que, el desarrollo de los adultos constituye un concepto central en la educación de adultos, y el interés por ello, tiene como resultado un compromiso con la idea de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, de una educación recurrente o permanente. En este sentido, y como hemos comentado en el capítulo anterior, la política y los documentos de investigación de la UNESCO, la OCDE y del Consejo de Europa, se refieren con frecuencia *al desarrollo* de los adultos, como el interés principal de cualquier aprendizaje a lo largo de la vida.

2.3. Desarrollo cognitivo y adultez.

Hasta hace relativamente poco tiempo, los aspectos relacionados con las características cognitivas del adulto no habían sido abordadas desde la consideración del adulto *como un sujeto de aprendizaje* ya que se presuponía, que después de la adolescencia los procesos cognitivos habían llegado al grado máximo de maduración y por tanto, en lo único que cabía pensar era en el mantenimiento de la “forma intelectual”.

Así, durante el siglo pasado, el desarrollo intelectual era “tratado” como un proceso de crecimiento. La mente del niño era considerada en los mismos términos que la mente del adulto, y se pensaba que ésta se “expandían” de manera gradual a medida que se acumulaban conocimientos y experiencias

Desde una concepción tradicional el desarrollo de las capacidades intelectuales ha sido abordado de forma inexacta e insuficiente. Las investigaciones anteriores a los 60 parecían corroborar que el deterioro de las capacidades intelectuales durante la vida adulta se producía alrededor de los 20 años (Wechsler, Miles, Jones). Como consecuencia de ello, el aprendizaje debía estar centrado en la infancia y la adolescencia, etapas en las que se producía un ascenso de dichas capacidades (Flecha, R, 1990).

A partir de los años 70 los grandes modelos de evolución cognitiva comienzan a abordar el estudio de la vida adulta.

En un primer momento estos estudios toman como referencia los tests transversales, cuyos resultados se basan en mediciones realizadas en un mismo momento, a personas diferentes. En los últimos treinta años, los estudios se han basado en mediciones registradas a través de tests longitudinales, cuyos resultados demuestran la posibilidad de mantenimiento, incluso de cierto aumento progresivo de estas capacidades intelectuales a lo largo de la vida adulta.

Otra gran aportación científica en cuanto a las capacidades intelectuales del adulto, viene de la mano de la distinción entre inteligencia fluida (ligada a aspectos biológicos) e inteligencia cristalizada (ligada a la experiencia) (Catell, 1963). La inteligencia comienza a ser considerada desde una vertiente cualitativa y no cuantitativa como la proporcionada por los estudios sobre tests.

Éste, es un avance importante, para la educación de adultos. Si los currículos escolares de niños y adolescentes están fundamentalmente basados en la inteligencia fluida, los de la enseñanza de adultos deben estarlo en la cristalizada.

Las investigaciones de Jean Piaget abren también una perspectiva diferente al rechazar la idea de que el desarrollo cognitivo se debía a un proceso suave y gradual en el que cada concepto, cada realidad era tan sólo un ladrillo agregado a un montón más. Su conocida teoría sobre el desarrollo evolutivo, a través del cual se despliega el pensamiento siguiendo una serie de estadios, dotados cada uno de ellos, por la capacidad de realizar determinadas operaciones mentales y no otras, ha sido de gran valor. Veamos por qué.

La división hecha por el autor de uno de esos estadios, concretamente del estadio operacional, en dos subestadios: el de operaciones concretas y el de las operaciones formales, tiene una importancia particular para el desarrollo de habilidades de pensamiento adulto.

El estadio de las operaciones concretas se caracteriza por la capacidad de enfrentarse eficazmente tanto con los conceptos como con las operaciones concretas, pero no con los elementos abstractos. Durante este estadio, la capacidad de aprendizaje generalizado es limitado, lo que se aprende en un contexto es difícilmente transferible a otros contextos. Sólo cuando se ha alcanzado el estadio de las operaciones formales se pueden manejar eficazmente conceptos abstractos y aplicar las habilidades de razonamiento y solución de problemas a contextos diferentes de aquellos en los que se han adquirido (Nickerson, R; Perkins D y Smith, E , 1987).

Alcanzar este estadio de las operaciones formales constituye un proceso que tiene lugar, a través de los mecanismos de asimilación y acomodación. Sin embargo,

también es cierto que no todos los adultos y adolescentes alcanzan necesariamente este estadio (Serra, E; Abengozar, C y Zúcares, J, 1998).

Fuller (1980), por su parte, clasifica el razonamiento normal adulto en función de tres propiedades: a) *la inversión de la realidad y la posibilidad*; b) *el razonamiento hipotético-deductivo*; y c) *las operaciones sobre operaciones*. Según este autor, la diferencia fundamental entre el pensador formal y el preformal reside en la capacidad de “*generar posibilidades*” y de “*repensar*” sobre la realidad a la luz de esas posibilidades. El pensador preformal puede imaginar cómo las cosas podrían ser de diferentes a como son, pero suele percibir esas diferencias de forma peculiar. El pensador formal, en cambio, es capaz de construir toda una serie de posibilidades y de evaluar la realidad que le es relativa.

Por su parte, la concepción de inteligencia de Sternberg (1985), aporta ciertos elementos a la adultez. Plantea el autor tres tipos de inteligencia o manifestaciones inteligentes en el ser humano apropiadas para cada época de la vida: *la expresión crítica de la inteligencia* que se aplica al estudio en la resolución de problemas; *la formación empírica*, que consiste en el manejo de posibilidades para relacionar datos recientes con datos pasados, y *el pensamiento práctico*, que tiene como objetivo la evaluación de la información y el compromiso de la ejecución. Estas dos últimas funciones de la inteligencia son o están más cerca de los procesos cognitivos adultos.

También y como hemos comentado anteriormente, la aportación de Catell (1963), sobre *inteligencia fluida*, cercana a la capacidad general, que supone una forma de razonar y aprender de forma abstracta con un gran poder de generalización y de resolución de tareas, y que se ocupa de tareas como la formación de conceptos, de percepciones o de resolución de problemas; y la *inteligencia cristalizada*, fruto de la experiencia, que maneja datos de la memoria y de las vivencias de la persona, y que podría relacionarse con las *habilidades para tareas específicas* que señalan Hernández y García (1991, pág 314), y que según estos mismos autores, es algo así como la “*inteligencia experimentada*”, en cuanto en tanto es multiplicativa de las capacidades u operaciones concretas, supone un aspecto importante para entender la capacidad intelectual del adulto en tanto en cuanto está se va tornando más cristalizada.

Los postulados en pro y en contra de aprendizajes específicos y propios de cada etapa vital, surgen desde hace varias décadas. En este sentido, Schaie (1978) plantea ciertos “*tiempos*” en el desarrollo cognitivo asociados a esos aprendizajes específicos: el despertar del pensamiento del adolescente que se ocupa de *qué saber hacer* mientras que, el interés del adulto radica en *cómo manejar lo que se sabe*.

Por otro lado, y como señalan Marzo y Figueroa (1990), un diagnóstico válido sobre el perfil cognitivo del adulto debe detectar los conocimientos, las habilidades y los logros así como carencias y lagunas. Además dicho diagnóstico, debe situar su análisis en una perspectiva social, donde el entorno físico y social sea considerado como un poderoso elemento influyente en la persona. Así por ejemplo, el pensamiento pragmático y analógico que puede ser considerado como una desventaja intelectual lo es solamente, respecto al mundo alfabetizado y tecnológico, pero en muchos otros entornos o contextos sociales supone una forma de razonamiento absolutamente válida. No todas las personas ejecutan el mismo tipo de estrategias de razonamiento lógico deductivo ante las situaciones, y aunque es interesante el desarrollo del pensamiento lógico deductivo, no deben desvalorarse otras formas de razonamiento más adaptadas a entornos concretos, debido al indudable valor que este tiene en el marco cultural de referencia. En todo caso, será necesario considerar en que tareas o

tipos de tareas las dificultades son mayores, y que mejoras conlleva adoptar estas nuevas estrategias cognitivas.

Abordar el tema del aprendizaje en personas adultas puede tener ciertas connotaciones relacionadas con el desgaste temporal que el organismo sufre a lo largo del tiempo. No es objeto de este apartado hacer hincapié en las teorías que sustentan el proceso de envejecimiento señaladas por autores como (García Minué y Sánchez García, 1998), citados por Sáez y Escarbaja (1998). Nos interesa conocer que modificaciones, si las hubiera, se dan o aparecen en el adulto respecto a *la inteligencia*, y como influyen éstas en su capacidad de aprendizaje y por tanto, en su promoción educativa.

Independiente de las distintas concepciones sobre adultez, hoy en día la población adulta, incluyendo el segmento de la llamada tercera edad, tiene magnitudes cualitativas y cuantitativas tan amplias, que no configura un grupo homogéneo, por el contrario, nos encontramos con un grupo humano heterogéneo cuyas capacidades, habilidades o intereses varían considerablemente. Incluso, y debido entre otros factores a la esperanza de vida, comienza a hablarse de *la cuarta edad* (entre los 60 y 85), período que abarca un intervalo temporal más amplio que la niñez y juventud juntas, y que socialmente empieza a ser tenido en cuenta en los diseños formativos y de ocio (García Mínguez, J. 1998, pág 173).

Los resultados de las investigaciones más actuales en el campo intelectual arrojan datos esperanzadores respecto al aprendizaje adulto. Desde los estudios más recientes de la inteligencia, (Sternberg, 1985 ;Schaie, 1978, Gardner 1983) se ha roto con la idea de una inteligencia única e inamovible.

Durante mucho tiempo las capacidades cognitivas recibieron el mismo trato que las físicas, es decir fueron consideradas *capacidades en deterioro* debido al paso del tiempo. También el contexto sociocultural genera la aparición de habilidades cognoscitivas, que determinan direcciones y hábitos. Como la cultura está sometida a cambios, también la inteligencia está llamada a adaptaciones permanentes (García Mínguez, J. 1998, pág 176).

Como señala Yuste (1996, pág 51) *“existe un declive en la inteligencia pero sólo tardíamente y no de modo generalizado, sino para determinados aspectos, como la rapidez de reacción”*. Si bien, en algunos otros momentos de la investigación intelectual la velocidad del pensamiento era considerado una habilidad intelectual fundamental, hoy en día la capacidad intelectual considerada más cercana al adulto es la cristalización.

Otro aspecto importante asociado a la edad adulta y al “desgaste” intelectual es la capacidad de memorización. Al respecto Yuste (1996, pág 54) citado por García Mínguez, J. (1988), señala que no se debe acometer sus estudios tan sólo a los aspectos biológicos, si bien es cierto que están ahí, no convencen a largo plazo, lo que obliga a explorar el campo de la codificación y organización del pensamiento. El autor considera tres extensiones de la memoria: *la memoria implícita*, que responde a destrezas de rápida y automática respuesta, *memoria semántica* donde se incuba la experiencia, los conocimientos; y la *memoria episódica* que legaliza los hechos y acontecimientos.

Por tanto, el adulto *mayor* hoy en día debe ser considerado desde el ámbito cognitivo, como un sujeto con aún cierto potencial de desarrollo, que cristaliza su capacidad intelectual, permitiéndole abordar el mundo del aprendizaje y la formación desde la experiencia y las vivencias personales.

2.4. El adulto frente al aprendizaje: características del aprendizaje de las personas adultas.

El objetivo de este apartado es tan sólo, hacer mención a algunas de las características más significativas del adulto frente al aprendizaje, ya que en el capítulo 3 de este trabajo, analizamos en profundidad las distintas teorías que explican el aprendizaje de la persona adultas.

En este sentido, si tomamos la mayoría de edad como el umbral de la vida adulta, parece que nos situamos ante una etapa de la vida donde se han cumplido todos los plazos. Tradicionalmente, se sustentaba la idea de que a partir de este umbral, no sólo ya no era necesaria la formación, sino que los niveles de aprendizaje adquiridos eran los definitivos para el resto de la vida, y los no conseguidos, difícilmente se alcanzaban.

Esta concepción hace de la educación de adultos un gran cajón de sastre en el que, al menos de forma hipotética, todo es abordado bajo el mismo prisma. Sin embargo, en la actualidad y desde el contacto con la realidad, una nueva visión sobre la educación de adultos hace que ésta se desarrolle teniendo en cuenta las diferencias individuales en función de la capacidad personal, la posición cultural e incluso el estilo personal.

La **diversidad del conocimiento y la experiencia** constituyen una característica importante del adulto frente al aprendizaje. Estos aspectos deben ser fuente de enriquecimiento del acto educativo, no sólo en cuanto a la relación educador-educando, sino también entre los mismos educandos debido al poder enriquecedor que está interacción tiene para el proceso de aprendizaje en sí mismo.

El alumno adulto suele tener la concepción sobre sí mismo, de un sujeto "ignorante" dispuesto a dejarse "llenar" de conocimientos por el profesor. Considera que aprender supone, fundamentalmente, memorizar y por tanto, consciente de sus limitaciones en esta capacidad, infravalora su capacidad intelectual, incluso probablemente la de sus compañeros, a la vez que supervalora las capacidades y conocimientos del profesor (Rubio, R. 1980).

Todo aprendizaje supone un cambio que se convierte en parte de las pautas de respuesta en la conducta del individuo. Los adultos son individuos maduros cuyas necesidades e intereses son reales, funcionales y prácticos, y deben tenerse en cuenta y ser afrontados como tales en el proceso de aprendizaje Cass, (1974) citada por Knowles (1980). Según esta autora, el aprendizaje de la persona adulta necesita estar vinculado a experiencias vitales, cuyas características contemplen aspectos como: el estar orientadas hacia metas determinadas, ser funcionales y significativas para el sujeto o estar vinculadas a cualquier actividad humana.

¿Se enfrenta el adulto de igual forma que el niño o el adolescente al proceso de aprendizaje?. Sin duda, y aunque las leyes del aprendizaje siguen siendo las mismas y las características o pasos en el proceso de aprendizaje similares para niños y adultos, parecen existir diferencias claras y numerosas en este proceso cuando se aborda, desde la perspectiva del niño y cuando se hace desde la del adulto (Knowles, 1980; Tennant, 1988; Croos, 1981).

Fuentes psicológicas, filosóficas y sociológicas están en la base de las investigaciones desarrolladas por investigadores que expresan y reconocen la existencia de diferencias entre el aprendizaje del adulto y el de otros grupos de alumnos.

Estas diferencias hacen no sólo, que surjan investigaciones en torno al aprendizaje sino también a la enseñanza de este colectivo de alumnos. De aquí, que autores como Kidd, Titmus; Dave, Faure, Freire, Lowe, León, Maslow, Bromley o Knowles, muestren a través de sus trabajos, acuerdo en que estas diferencias tienen suficiente importancia, tanto en lo físico, lo psíquico o lo social, como para requerir de una enseñanza distinta, o al menos diferente, que tenga en cuenta estas características diferenciales.

Cabello, J. (1997, pág 206) señala algunas de esas características que hacen diferente al alumno adulto y al alumno joven ante el aprendizaje:

- El adulto es un ser en situación, no en expectativa, sea cual sea su nivel de estudios es responsable de un proyecto de vida en le presente.
- Para las personas adultas el aprendizaje supone una actividad secundaria, pero paralela a otras actividades relacionadas con su vida familiar, profesional o social.
- Asisten de forma voluntaria a cursos y estudios.
- Sus capacidades y actitudes para aprender están más relacionadas con el ejercicio y la práctica que con la edad.
- Son personas acostumbradas a asumir las responsabilidades de sus acciones y cuentan con una valiosa experiencia previa que se convierte en enriquecedora del proceso de aprendizaje.
- Como adultos, viven en un período de cambio marcado por etapas en las cuales, se experimentan transformaciones relacionadas con aspectos como el rol social, el autoconcepto, la educación o la motivación.

Bruner, (1980), asegura que en nuestra sociedad, las acciones, sentimientos y pensamientos del niño tienen lugar en una realidad referente a ayudas, responsabilidades, o acciones sobre objetos materiales y personas, que difiere completamente de la realidad del adulto. Vivir en esta realidad diferente condiciona de alguna forma, el aprendizaje adulto y nos alerta sobre la conveniencia de pensar en él desde otras perspectivas, de aprender a referirnos a él, como hace Bruner, como el proceso que permite *“dar a las personas la oportunidad de volver a la escuela, entendiendo la educación como un contrato vitalicio, voluntario y permanente”* (Bruner, 1996:12-13).

Kidd (1979), señala respecto a las citadas diferencias entre la realidad del adulto y la del niño, que éstas no sólo se dan en *grado* sino también en *índole*, y aunque las investigaciones en este campo son amplias, sus repercusiones en la enseñanza aún son escasas.

Knowles (1978) distingue cuatro áreas principales en relación a las diferencias entre el aprendizaje del adulto y el del niño :

- 1) **el concepto del propio ser**, en el que los adultos necesitan orientarse por sí mismos, mientras que los niños dependen de los otros.

2) el bagaje experiencial. El adulto cuenta con mayor experiencia de la vida y tiende a definirse a sí mismo a través de ella en lugar de recurrir a fuentes externas.

3) en el adulto **la disposición para aprender** se considera una “necesidad” derivada de su rol o de sus proyectos, mientras que en los niños es un “deber”.

4) el aprendizaje del adulto suele tener una **aplicación inmediata**, a corto plazo y está más centrado en *proyectos*, en cambio en el niño está más centrado en *materias* y tiene una *aplicabilidad a largo plazo*.

Algunas de las diferencias señaladas por autores como Tennant, Croos o el propio Knowles, entre las características del aprendizaje del adulto y del niño, quedan resumidas en el cuadro 3.1.

Cuadro 3.1. Niño /Joven	Adulto
El niño depende del soporte material, psicológico. Está dirigido por otros.	Se autodirige.
El niño percibe que su rol más importante es el de alumno.	El adulto percibe otros roles de sí mismo antes que el de alumno.
Los niños aprenden.	El adulto percibe el proceso de aprendizaje como una contribución valiosa a su desarrollo
Los niños ven los contenidos que aprenden como importantes porque los adultos dicen que son importantes.	Los adultos poseen distintas ideas sobre lo que es importante para aprender.
Los niños son un grupo homogéneo: edad, clase social ,etc.	Los adultos son muy diferentes unos de otros: edad, niveles educativos, etc.
Los chicos perciben el tiempo de diferente manera que la gente mayor. Nuestra percepción del tiempo pasa más rápidamente.	Los adultos perciben el tiempo de forma diferente a los niños. Ellos están más preocupados por el uso efectivo del tiempo.
Los chicos tienen una experiencia base limitada.	El adulto Tiene una rica base experiencial para conectar con los nuevos aprendizajes.
Los chicos aprenden rápidamente.	Los adultos aprenden más lentamente pero aprenden mejor.
Los chicos están abiertos a nuevas informaciones y rápidamente las integran a su punto de vista.	Los adultos pueden rechazar o desechar la nueva información que contradice sus experiencias.
La preparación del niño para aprender está conectada con el desarrollo académico madurativo.	La preparación del adulto está más vinculada a sus necesidades y necesita ajustarla a sus cambios de vida y roles.
El aprendizaje en los niños se enfoca en parte, porque lo que aprenden van a utilizarlo en el futuro.	El adulto está más centrado en lo mediato.
El aprendizaje en los niños está más motivado por elementos extrínsecos: notas, aceptación, etc.	Las motivaciones de los adultos son más intrínsecas: logro, valía, autoestima, etc.
Los chicos no tienen bien formadas las expectativas, las están formando aún.	Los adultos tienen sus expectativas bien formadas ,pero muchas veces están conectadas con sentimientos negativos.
Los niños perciben más las diferencias que los adultos.	Los adultos quieren ser tratados como iguales por los docentes.
Los niños poseen una orientación más centrada en las materias que en los problemas	Los adultos están más orientados a los problemas que a las materias.

2.5. El papel de la motivación en el aprendizaje del adulto.

Muchos son los condicionantes que están presentes en la persona adulta a la hora de proponerse un “nuevo esfuerzo” ante el aprendizaje. Condicionantes que tienen distinta naturaleza: social, personal, familiar, educativa, o cultural, y que hacen que para muchas personas adultas plantearse una segunda oportunidad frente al aprendizaje sea un reto difícil. No obstante, y teniendo en cuenta esta realidad del alumno adulto, es conveniente hacer un análisis sobre los tipos de motivos que presentan ante el aprendizaje. El que en el adulto surja la *necesidad de saber* ante el aprendizaje, se convierte en un reto importante para los profesionales de la enseñanza.

Esta necesidad de aprender, de saber, surge cuando el adulto se enfrenta a situaciones en que esa necesidad es palpable. En este sentido, Knowles, Holton y Swanson (2001) señalan que cuanto más conoce el profesor de adultos acerca de la *situación existencial* de los alumnos y de *su disposición* para aprender, más eficaz será su docencia.

Pratt (1988), propone un modelo explicativo a través del que aclara como las *situaciones existenciales* de los alumnos adultos influyen en la disposición para aprender de forma andragógica, y para ello parte de la premisa de que las experiencias de aprendizaje dependen en gran medida de la situación. En su modelo plantea las distintas necesidades de ayuda que los adultos requieren del profesional de la enseñanza; unos necesitan *dirección* en la instrucción del aprendizaje, mientras que otros, necesitan *apoyo emocional*, a través de estímulos afectivos como resultado del compromiso del alumno en el proceso de aprendizaje y la confianza en su capacidad de aprender. Este nivel de confianza y compromiso determina el nivel de dirección y apoyo que éste necesita. En la medida en que este nivel es alto, más estará preparado el alumno para enfrentarse a aprendizajes andragógicos.

Siguiendo los postulados del aprendizaje andragógico, los adultos se sienten más motivados con aquel aprendizaje que les ayuda a solucionar problemas cotidianos o les reporta beneficios internos. Ello no quiere decir, que los beneficios externos (notas, aumento de salario, etc,) no sean importantes, pero la *satisfacción de una necesidad interna* es el *motivador* más poderoso para el adulto (Knowles,1980).

Cuatro son los factores que analiza Wlodowsky (1885), para explicar esta diferencia, a través de los que concluye que la *motivación para aprender en los adultos* es la suma de ellos:

1. **el éxito:** los adultos quieren ser alumnos exitosos.
2. **la voluntad:** los adultos necesitan y quieren sentir que ejercen su voluntad en el aprendizaje.
3. **el valor:** desean aprender algo de valor, significativo para ellos.
4. **el gozo:** los adultos desean experimentar y sentir el aprendizaje como algo gratificante.

Sus postulados son muy similares a los planteados por Vroom,(1995) en su *teoría de la expectativa*, una teoría clásica en la motivación del adulto hacia el trabajo, en la que plantea que la motivación del individuo es la suma de tres factores:

- a) **la valencia** (el valor que la persona otorga al resultado de aprendizaje)
- b) **la instrumentalidad** (la probabilidad de obtener los resultados valorados)

- c) **la expectativa** (la creencia de que su esfuerzo conducirá a resultados que serán recompensados).

Otro factor importante en la motivación del adulto es **el control del aprendizaje**. Los adultos, que ejercen ese control, determinarán las necesidades de aprendizaje que requieren para alcanzar sus metas.

Pentland (1977), citado por Knowles, Holton y Swanson (2001), aún sabiendo que existen limitaciones en la ejecución de ese control, considera que las principales razones por las que los adultos escogen aprender “*por su cuenta*” se relacionan con el deseo de **controlar su propio proceso de aprendizaje**. El estudiante adulto determina sus necesidades de aprendizaje y el profesor responde a esas necesidades. Por tanto, este autor señala que el alumno adulto, es consciente de sus necesidades, evalúa el aprendizaje específico que demanda, y está suficientemente motivado como para comprometerse con cualquier aprendizaje.

Esta idea no es compartida por otros autores. Ante ella, Brookfield (1986) señala lo siguiente:

...” considerar que las necesidades de los aprendices determinan siempre la práctica apropiada equivale a ver al facilitador como un técnico en términos consumistas. Es como retirar todo el juicio profesional del docente y convertirlo en el que satisface las necesidades del consumidor. La educación se convierte en una enorme tienda en la que los facilitadores se convierten en proveedores de lo que los aprendices creen que les hará felices”. Brookfield (1986, pág 97).

Es evidente la estrecha relación que guardan rendimiento y motivación. Muchas son las investigaciones que han estudiado dicha relación (Mc Clelland, 1953; Lowell, 1953; Mitchell, 1961; Caron, 1963 ;Atkinson, 1964) citados por Hernández y García (1991). En este sentido, Hernández y García, (1991), establecen cuatro tipos de motivos y estudian su relación con otras variables del sujeto que aprende como: *Estilos y rasgos* (autoconcepto, hábitos organizativos, autocontrol, ansiedad); *Aptitudes* (razonamiento convergente y divergente) y *Tipo de tarea* (reproductiva, productiva, heterónoma o autónoma). Esos tipos de motivos son :

- **Motivación de logro:** deseos de perfeccionamiento y superación
- **Motivación de obligación:** autoexigencia y cumplimiento de la norma
- **Motivación epistémica:** deseos por conocer e investigar
- **Motivación de realización:** deseos por generar proyectos
- **Motivación afiliativa:** deseos de relacionarse con los otros ,recibir afecto y aprobación.

Posteriormente Hernández y García (1994)), concretan aún más su propuesta en las siguientes tipos de motivos respecto al aprendizaje y que se relacionan con los anteriormente señalados:

- **Motivación basada en la finalidad:** ¿por qué estudio?..¿para qué?...
 - a) **Externa:** “aprendo por obligación”, “por el examen, notas..”
 - b) **Interna:** “Aprendo por tener una profesión,”por ser útil para la vida”...
- **Motivación basada en la propia tarea:** ¿Qué me atrae al estudiar?.Intrínseca a la actividad: interés por la autoría, la construcción del conocimiento.
- **Motivación intrínseca al contenido:** ¿conecta con mis intereses, es interesante, para que me sirve..?

- **Motivación basada en las circunstancia de aprendizaje:** ¿Cómo me gusta estudiar?, ¿de forma activa, en grupo, participativa, de forma independiente...?

Centrándonos más específicamente en el alumno adulto, y con el fin de contextualizar nuestra investigación, que arranca de los estudios realizados por García, González y Muñoz de Bustillo,(1998) en nuestra comunidad autónoma sobre los factores motivacionales que llevan a las personas adultas a cursar estudios impartidos en centros de enseñanza de adultos, exponemos algunos de los resultados de dichos estudios. Los autores agrupan en tres los tipos de motivos:

- **Motivación afiliativa o social.** Recoge los elementos motivacionales como: *poder relacionarse con otras personas, hacer amigos, salir de casa, ocupar el tiempo libre, aprender a relacionarse con los demás, etc.*
- **Motivación Práctica.** Se agrupan en torno a este factor aspectos vinculados a la motivación de logro, pero a niveles muy básicos (consecución de mejoras económicas y sociales): Obtención de un título, conseguir un puesto de trabajo, poder ayudar a sus hijos en lo escolar, por formación, etc.
- **Motivación Dependiente.** Este tipo de motivación hace alusión a todos aquellos elementos motivacionales que muestran que el adulto es dependiente de terceros para decidir si estudia o no: los componentes de este factor son : estudiar por que se conoce a alguien que lo hace, porque lo hacen amigos o por presión familiar.

En cuanto a la relación entre estos tipos de motivos y otras variables como género, edad o nivel de estudios de los progenitores y de los propios alumnos (nivel sociocultural), señalan García, González y Muñoz de Bustillo (1998) que entre las mujeres se da más la motivación afiliativa, mientras que en los hombres la de dependencia. Respecto a la edad, son los alumnos comprendidos entre los 40 y los 73 años los que presentan mayor motivación afiliativa, los comprendidos entre 20 y 31 años muestran con mayor frecuencia motivos de carácter *práctico* y entre los menores de 19 los de carácter dependiente. En cuanto al nivel sociocultural, son los hijos de padres analfabetos, los que presentan mayor grado de motivación afiliativa frente a aquellos cuyos padres han alcanzado estudios primarios. En cuanto a el propio nivel de estudios de los alumnos adultos, aquellos que tienen poco o ningún nivel de estudios presentan mayor motivación de dependencia que los que han alcanzado cierto nivel cultural.

Creemos interesante señalar también, otro aspecto analizado por estos autores en el mismo trabajo y que hace referencia a las dificultades con que se encuentra el alumno adulto ante el aprendizaje, y que agrupan en las siguientes categorías:

- a) Dificultades relacionadas con las **técnicas de trabajo intelectual:** comprensión, memorización, planificación, esencialización de ideas, expresión, relación de ideas y aplicabilidad del contenidos.
- b) Dificultades relacionadas con **aspectos emocionales:** inseguridad, falta de iniciativa, temor al fracaso, sentimientos de culpabilidad.
- c) Dificultades relacionadas con **autoexigencia:** ser demasiado detallistas o perfeccionistas, ser excesivamente críticos consigo mismos.
- d) Dificultades relacionadas con el **no control:** hacer las cosas sin reflexionar, pérdida de motivación, tomarse las cosas poco en serio.

Nos parece interesante señalar que el modelo de intervención que presentamos en el capítulo 7 del presente trabajo, está íntimamente ligado a estos aspectos señalados por García, González y Muñoz de Bustillo, concretamente, a los aspectos emocionales y de no control o planificación. De hecho, están en la base del origen de la intervención psicoeducativa desarrollada en la población de adultos, cuya valoración por parte del profesorado constituye objeto de estudio de nuestra investigación.

CAPÍTULO 3.

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE DE PERSONAS ADULTAS

CAPÍTULO 3.

TEORIAS DEL APRENDIZAJE DE PERSONAS ADULTAS.

- 3.1. Teorías del Aprendizaje de Personas Adultas.
- 3.2. Teorías basadas en las características del Estudiante adulto y el Desarrollo Cognitivo.
 - 3.2.1. La Andragogía. Knowles (1980).
 - 3.2.2. El modelo "CAL". La teoría de Croos (1981).
 - 3.2.3. El modelo de Encapsulamiento. Rybash (1986).
 - 3.2.4. La teoría Triárquica de la Inteligencia. Sternberg (1985).
 - 3.2.5. La teoría de las Inteligencias Múltiples. Gardner (1983).
- 3.3. Teorías basadas en las Situaciones de Vida de los Adultos.
 - 3.3.1. Teoría del Margen y del Dominio. McClusky (1970).
 - 3.3.2. El Aprendizaje Experiencial. Kolb (1984).
 - 3.3.3. La teoría de la Competencia. Knox (1977).
 - 3.3.4. Teorías basadas en el ciclo de la vida.
- 3.4. Las Teorías basadas en la Transformación y el Cambio .
 - 3.4.1. La teoría del Aprendizaje Transformador y Emancipatorio. Mezirow (1991).
 - 3.4.2. La teoría de Boyd (1998).
 - 3.4.3. La teoría de la Conciencia Crítica. Freire (1974).
 - 3.4.4. La teoría del Cambio. Tennant (1988.)
- 3.5. Las Teorías basadas en aspectos Motivacionales.
 - 3.5.1. Los modelos de decisiones.
 - 3.5.2. La necesidad de aprender y las teorías del ciclo de la vida.
 - 3.5.3. Las orientaciones motivacionales.
- 3.6. Más allá de la Andragogía. Nuevas perspectivas en el estudio del aprendizaje adulto.
- 3.7. Consideraciones finales.

Si bien en el capítulo 2 de este trabajo hemos analizado las características psicoeducativas del adulto y su relación con el aprendizaje, damos comienzo con éste tercero al segundo bloque de nuestro marco teórico en el que recogemos aspectos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de las personas adultas. Así, en el presente capítulo abordaremos las teorías y modelos que han investigado e intentado dar respuesta a aspectos relacionados con cómo se produce el aprendizaje de la persona adulta, que características tiene, o a que aspectos esta ligado.

3.1. Teorías del aprendizaje de personas adultas.

Existen al menos dos razones que quizás expliquen por qué se han construido más teorías sobre el aprendizaje de adultos que sobre otras áreas relacionadas con la educación de adultos. Primera, que el único factor que comparten los organismos, programas educativos, profesionales de la educación, agentes ocupacionales, etc, es que todos trabajan con adultos en situaciones de aprendizaje, y segunda, que es el propio estudiante adulto debido a sus características particulares, el que marca y delimita las diferencia entre la educación adulta y otros niveles de educativos.

Las investigaciones y la construcción de una teoría sobre el aprendizaje de adultos han tomado varias direcciones. Algunos investigadores han estudiado por qué los adultos participan en actividades de aprendizaje; qué son capaces de aprender por sí solos; cómo estructuran el aprendizaje; cómo la capacidad de aprendizaje varía con la

edad, o por qué los estudiantes adultos son diferentes a los estudiantes jóvenes (Houles (1974);Croos (1981); Courtney (1986); Knowles (1987); Jarvis (2001).

El objetivo de este apartado es, por un lado, analizar el porque la necesidad de construir una teoría al respecto y, por otro, hacer un recorrido por las distintas teorías que han ido surgiendo en este campo.

¿Necesita el campo del aprendizaje de teorías que justifiquen como se produce este proceso en los adultos?.Antes de hacer una revisión sobre las teorías en este campo cabría preguntarnos si éste “necesita” de una teoría, y si así fuera, si es un objetivo alcanzable.

Courtney (1986; pág 162) plantea que la educación en adultos más que “ un área de ciencia”, es una educación principalmente de carácter moral y de intervención social, por lo que, quizás no se espera que se genere una teoría al respecto”. Ello no significa, aún teniendo en cuenta la afirmación planteada por este autor, que la investigación y la creación de teorías sobre ello deba ser rechazada.

A pesar de la naturaleza de este campo, existen buenas y poderosas razones para investigar sobre él: *“la acumulación sistemática de conocimiento es esencial para el progreso de cualquier profesión”*(Croos, 1981, Pág 110);

Kidd (1983, pág 118), apunta que una teoría sobre el aprendizaje en adultos debería: *a)servir de guía para el desarrollo del currículo y la selección de métodos y estilos de enseñanza; b)proporcionar hipótesis para la investigación y c) establecer criterios para la evaluación.*

Lamentablemente no se han desarrollado con facilidad teorías en este campo. Courtney (1986) apunta que algunas de las razones de ello están relacionadas con la naturaleza no científica de este campo; Cross (1981,pág 221) lo relaciona con la enorme diversidad de situaciones que se dan en el aprendizaje de adultos, en su naturaleza multidisciplinar y en la escasa preocupación habida por generar una teoría sobre ello.

Muchos son los investigadores que consideran que *una teoría sobre el aprendizaje en adultos* debería incluir aspectos específicos. Así Jensen, (1957), citado por Merriam (1993 b), en un estudio temprano, pero significativo, señala que son muchos los principios (cognitivos, emocionales, sociológicos) que los educadores deben tener en mente cuando se construye una teoría sobre aprendizaje de adultos. Hartree (1984) también citado por Merriam (1993 b), apunta que esa teoría debería ser tridimensional, incluyendo: *cómo aprenden los adultos, qué aprenden y qué es característico en su aprendizaje.* Houle (1961) por su parte, incluso considerando que no existen prácticamente diferencias entre cómo aprende un adulto y cómo aprende un niño, apunta que todas las teorías o “sistemas”, deben tener en cuenta cuatro aspectos básicos: *a) la naturaleza del estudiante, b) las metas que persigue, el ambiente social y físico de la enseñanza y c) las técnicas de aprendizaje y enseñanza, aspectos que son fundamentales al considerar el aprendizaje en el adulto.*

Rachal, (1986), citado por Merriam, (1993 b) propone tres criterios para evaluar la importancia de las investigaciones llevadas a cabo en este campo: *1) deben ser de aplicación práctica, 2) debe ahondar en la comprensión de este campo y 3) la condición de universalidad como criterio que debe ser prudentemente considerado.* Es decir, *la aplicación, la comprensión y la universalidad* son criterios relevantes en la educación de adultos, lo serán también en la creación de una teoría sobre aprendizaje de adultos.

La construcción de una teoría sobre el aprendizaje en adultos está aún en pañales. Más que una teoría bien desarrollada, existen intentos y formulaciones provisionales la mayoría de las cuáles, no cuentan aún con una aceptación amplia debido fundamentalmente a dos aspectos: *las teorías no se refieren solamente al adulto y no abordan todos los tipos de aprendizaje*. No obstante, cada uno de estas formulaciones contribuyen al desarrollo de una teoría amplia sobre el aprendizaje adulto.

Desde esta perspectiva, los últimos intentos por construir y perfilar una teoría en este campo se agrupan en cuatro categorías:

- **Teorías basadas en las características del estudiante adulto y el desarrollo cognitivo.**
- **Teorías basadas en las situaciones de vida del adulto.**
- **Teorías basadas en la transformación o el cambio.**
- **Teorías basadas en aspectos motivacionales.**

En la medida que entendamos cómo aprende el adulto, también seremos capaces de predecir cuándo y cómo este aprendizaje tiene lugar, y cómo podremos favorecer que éste ocurra.

3.2. Teorías basadas en las características del estudiante adulto y el desarrollo cognitivo.

Las teorías que componen este bloque hacen un análisis del aprendizaje de los adultos desde la perspectiva de las características del aprendiz adulto y del desarrollo cognitivo. La premisa fundamental de estas teorías es que ocurren cambios en el proceso de pensamiento con el paso del tiempo que pueden afectar a los alumnos adultos al modificar la forma en que interpretan la información, o alterar su disposición para enfrentarse a distintas experiencias de aprendizaje. Las teorías que presentamos son:

- **La andragogía. Knowles (1980).**
- **El modelo "CAL". La teoría de Cross (1981).**
- **El modelo de encapsulamiento. Rybash(1986).**
- **La teoría triárquica de la inteligencia. Sternberg (1985).**
- **La teoría de las inteligencias múltiples. Gardner (1983).**

3.2.1. La andragogía. Knowles (1980).

El término *andragogía* aparece por primera vez en la literatura norteamericana en 1926, a través de la publicación de un artículo de Lindeman en la revista *Worker's education*. En dicha publicación el autor, señala que dicho término es usado por el profesor Eugen Rosenstock en Alemania acuñando el término *andragogik*. Años más tarde Lindeman y Anderson traducen textos alemanes sobre escuelas populares e incluyen, bajo la sección de Andragogía, los métodos utilizados en esas escuelas (Medina,O. 1997, pág 322).

Leirman (1994, pág 99), señala que a principios de los años setenta en un intento de redefinir una serie de conceptos relacionados con la Educación de Adultos se propone

en Holanda reivindicar para este sector educativo un status científico bajo la denominación de Andragogía; aún así este concepto no se extendió demasiado y tan solo en la propia Holanda y algunos países del Este, se crearon algunas subfacultades de Andragogía.

Sin embargo, es Knowles quién en 1980, generaliza su utilización al titular una conferencia *Andragogy, not pedagogy*.

La andragogía es la teoría más conocida sobre el aprendizaje adulto y es definida por Knowles como el arte y la ciencia de ayudar, de facilitar el aprendizaje de adultos. Su teoría se sustenta en cuatro premisas basadas en las características de los alumnos adultos:

- 1) ***Cuando la persona madura su autoconcepto se mueve desde la dependencia hacia la autodirección o autonomía.***
- 2) ***El proceso de maduración y experiencia personal es fuente de aprendizaje.***
- 3) ***La disponibilidad de un adulto a aprender está estrechamente relacionada con el desarrollo de las tareas de su rol social.***
- 4) ***Se produce un cambio de perspectiva al madurar, pasando de una aplicación futura del conocimiento a una aplicación inmediata, de esta forma un adulto está más centrado en los problemas que en los temas o materias.***

La andragogía supone una tecnología propia para llevar a cabo con personas adultas cuyos factores diferenciales son ,el autoconcepto del adulto, la experiencia, la perspectiva temporal, la enseñanza basada en problemas o la indagación autodirigida (Knowles, 1982). Para Knowles, la andragogía se opone a la pedagogía en cuanto que ésta última supone, el arte y la ciencia para enseñar al niño, mientras que la andragogía es, como hemos señalado ,el arte y la ciencia que ayuda a los seres humanos a que aprendan de forma autodirigida. No obstante en palabras del autor, esta distinción merece una precisión:

....“Estas definiciones no implican que haya que enseñar a los niños pedagógicamente y a los adultos andragógicamente: Ambos términos sólo distinguen entre dos conjuntos de supuestos acerca de los estudiantes; el profesor que adopte uno de esos grupos de supuestos enseñará pedagógicamente, ya sea que trabaje con niños o con adultos, y el que adopte el otro grupo lo hará andragógicamente, sean sus alumnos adultos o niños”(Knowles,1982:21)

Los supuestos educativos androgógicos propuestos por Knowles cobran valor a medida que el niño va madurando y se convierte en adulto. Para este autor las diferencias que se producen en el desarrollo entre los *alumnos niños* y los *alumnos adultos* constituyen la base en la que se sustenta sus hipótesis.

Como hemos comentado anteriormente, y en palabras del propio autor, desde la perspectiva andragógica el ser humano evoluciona desde la dependencia hacia una mayor independencia; la experiencia acumulada a lo largo de su vida se convierte en fuente de aprendizaje; su predisposición hacia el aprendizaje está relacionada con aquellos roles sociales que el individuo asume a lo largo de la vida; según avanza el desarrollo, se requiere de un tipo de aprendizaje que dé respuestas inmediatas a los problemas y la motivación interna es más fuerte a medida que evoluciona el individuo (Knowles,1982 , págs 22-23).

Esta forma de entender el aprendizaje de las personas adultas, hace surgir una nueva concepción educativa basada en estos supuestos andragógicos que se diferencian de la basada en los pedagógicos. Estas diferencias quedan recogidas en el siguiente cuadro (cuadro 3.2).

Cuadro 3.2. Andragogía	Pedagogía
Aprendizaje autodirigido	Aprendizaje dirigido, planificado por el maestro
Negociación de objetivos entre el alumno y el maestro	Objetivos planteados por el maestro
Clima pedagógico informal, de respeto mutuo, de colaboración, consensual	Clima pedagógico formal, autoritario, enjuiciador
Planes de trabajo basados en proyectos, contratos de estudios, ritmos variables	Planes de trabajo basadas en unidades temáticas, programas y secuencias lógicas
Actividades educativas basadas en estudio independiente, en proyectos de investigación, la autonomía	Actividades educativa Basadas en la transmisión de conocimiento y la dirección del aprendizaje

Tomado de Knowles (1982)

Esta teoría, o “modelo de premisas” como lo llama el autor (Knowles,1980, pág 43), ha proporcionado a los educadores de adultos *“una identidad”* que diferencia éste área de otras áreas de la educación, en especial de los de los niños.

La andragogía como señala Bard,(1984, pág 11), citado por Merriam (1993 a), *“ha cambiado el papel del estudiante en la educación para adultos y en la fuente del desarrollo humano. Pero también ha causado gran controversia, debate filosófico y un análisis crítico más que ningún otro concepto, teoría o modelo propuesto sobre el aprendizaje del adulto”*.

Uno de los primeros punto de crítica fue la inferencia original establecida por Knowles, de que la andragogía, con todas sus implicaciones tecnológicas para la enseñanza, definía el aprendizaje de adultos y su pedagogía como un conjunto de implicaciones que también definían el aprendizaje de los niños. Más tarde, aclaró su posición, estableciendo que la andragogía-pedagogía representa un continuo y que el uso de ambas técnicas era apropiado en diferentes tiempos, y en diferentes situaciones sin importar la edad del estudiante. Debido a ello, al no proclamar que la andragogía fuese exclusiva de y para los adultos, su status como teoría sobre aprendizaje de adultos, queda en palabras de Cross (1981.pág 225) *“suspendida en el aire”*.

Hartrees (1984) citado por Merriam (1993 a), señala que no queda claro si Knowles presenta una teoría de aprendizaje o una teoría de enseñanza, donde el aprendizaje de los adultos difiere del de los niños, o si al final lo que existe es una teoría o unos principios sobre la buena práctica educativa. Las premias que plantea Knowles, pueden ser leídas como descriptores del estudiante adulto o como principios prescriptivos sobre cómo debería ser el estudiante adulto.

En el mismo sentido, Brookfield (1986, pág 98) evalúa hasta que punto se puede extraer de la andragogía *“un conjunto de premisas bien fundamentadas de prácticas adecuadas”*. Este autor argumenta que la autodirección es más un resultado deseable que una condición dada, y el ser un aprendizaje centrado en los problemas y el deseo de la aplicación inmediata del mismo ,pueden llevar a un enfoque reduccionista del aprendizaje, considerando que tan sólo la premisa referida a la experiencia está bien fundamentada.

En la revisión hecha por Davenport y Devenport (1985) citados por Merriam y Caffarella (1991), se plantean el uso de concepto andragogía y el debate de si es o no una teoría. Señalan estos autores que la andragogía ha sido clasificada como una teoría de aprendizaje de adultos, una teoría de educación de adultos, una técnica de educación de adultos, una teoría tecnológica de la educación de adultos, un conjunto de premisas, etc, por lo que creen que se necesitaría realizar mayor número de estudios empíricos que confirmasen si la andragogía tiene las funciones de explicación y predicción que se suelen asociar con una teoría plenamente desarrollada.

3.2.2. El modelo “CAL”. La teoría de Cross (1981).

Un segundo intento por construir una teoría basada en las características de los adulto es el modelo **CAL** (CAE en castellano) de Cross sobre las **Características de los Adultos como Estudiantes**.

Croos (1981) propone un marco provisional para acomodar el conocimiento actual sobre lo que se conoce acerca de los adultos como estudiantes. Su propuesta se basa en las diferencias entre los niños y los adultos y toma como criterio dos variables: **las características personales y las características situacionales** (Jarvis,P, 2001). *Las características personales* incluyen las dimensiones física, psicológica y socioculturales, y reflejan el crecimiento y desarrollo desde la infancia a la edad adulta. *Las situacionales* se centran en aspectos exclusivas de los adultos como son, el aprendizaje a tiempo completo frente al aprendizaje parcial o la participación voluntaria frente a la obligatoria en el aprendizaje.

Según el autor su modelo, incorpora una investigación completa sobre aspectos como: *el envejecimiento, el desarrollo de fases y etapas, los proyectos de aprendizaje o la motivación*. Señala que es un modelo dinámico que estimula la investigación debido a la relación que se puede establecer entre las distintas variables: *“relación entre etapa de desarrollo del Yo y el desarrollo cognitivo ,entre la participación voluntaria en el aprendizaje y los puntos de transición de las etapas en el desarrollo, y si ello generan una cantidad extra de voluntad hacia el aprendizaje...”* (Croos1981, pág 248). Por tanto, desde sus postulados parece existir una relación entre las etapas del desarrollo y la voluntariedad en el aprendizaje.

El modelo **CAL** es un modelo que aún intentando ser comprensivo con el aprendizaje adulto, es tan amplio que hace difícil su operativización. Incorpora conocimientos sobre el aprendizaje de adultos, y su puesta en práctica puede facilitar la comprensión de las especificidades de las situaciones de aprendizaje de un adulto. Es un modelo que según muchos autores necesita ser aún evaluado profundamente y ser empíricamente comprobado.

3.2.3. El modelo de encapsulamiento. Rybash(1986).

En esencia, el modelo de encapsulamiento propuesto por Rybash en cuanto al aprendizaje en la persona adulta, puede relacionarse con los términos de inteligencia fluida y cristalizada propuestos por Cattell.

Rybash entiende que las capacidades cognitivas más generales, se van cristalizando a lo largo del desarrollo en conocimientos cada vez más específicos, lo que supone que mientras declinan componentes que ayudan al procesamiento de la información en

general, emergen estilos de pensamiento y el uso adecuado de conocimientos expertos en áreas específicas.

El conocimiento que el adulto adquiere va a depender cada vez más, según el modelo propuesto por Rybash (1986), de aspectos del contexto en que éste se desarrolla, de las habilidades para aprender que vaya desarrollando, y del sentido integrador de ese aprendizaje en relación a los dominios de la persona.

El modelo guarda relación con aspectos de la inteligencia cristalizada, más relacionada con la experiencia del sujeto y con las habilidades para tareas específicas que este va desarrollando. Las ideas de Merriam y Caffarella (1991), al señalar que los aparentes déficits y el declinar del aprendizaje que aparecen con la edad guardan relación con aspectos ligados al nivel de entrenamiento y continuidad en el aprendizaje guardan conexión con algunos puntos del modelo propuesto por Rybash.

3.2.4. La teoría triárquica de la inteligencia . Sternberg (1985).

Sin ser una teoría específica del aprendizaje de la persona adulta, consideramos que la teoría de Sternberg sobre la inteligencia, aporta un marco válido y comprensivo de las dimensiones intelectivas a desarrollar a lo largo de la vida. De ahí, que la recojamos, incluso pueda servirnos de base para el desarrollo de los programas de intervención que están en la base de este trabajo de investigación y que detallamos en el capítulo 7.

Sternberg (1985), en su teoría triárquica de la inteligencia combina la cognición y el contexto para “comprender” la inteligencia humana y su desarrollo. Según su teoría, tres son los aspectos de los que consta la inteligencia: un componente analítico, un componente sintético y un componente práctico. Estos aspectos los agrupa en tres subteorías que constituyen la teoría triárquica de la inteligencia: **la componencial, la experiencial y la contextual.**

a) La subteoría componencial.

En el marco teórico propuesto por Sternberg este aspecto es el que relaciona la inteligencia con el mundo interno del individuo. Según los postulados de las teorías del procesamiento de la información, todo comportamiento humano es el resultado de la combinación de procesos elementales. Sternberg utiliza el concepto de *componente* como constructo básico de su teoría. Un *componente* es un proceso mental que opera sobre las representaciones internas, que permite transformar un input sensorial en una representación conceptual. Más tarde en 1980, el autor amplía la noción de proceso elemental subdividiéndolo en tres clases dependiendo de la función que desempeñan:

1) componentes de adquisición de conocimiento: estos procesos sirven para adquirir, para aprender nueva información y para resolver problemas. Sternberg entiende que la adquisición del conocimiento conlleva decidir que información es importante para aprender, para que sea almacenada, relacionada y vinculada a los conocimientos previos del sujeto. Implican por tanto, el uso de *estrategias de codificación selectiva* (esencialización), *combinación selectiva*

(estructuración de la información) y *comparación selectiva* (relación de la nueva información con la que ya se tiene).

2) los componentes de ejecución o solución: son los procesos encargados de realizar los planes y decisiones tomadas por los metacomponentes. Incluyen estrategias de *codificación* de estímulos, *almacenamiento de información*, *generación de alternativas*, y *comparación o establecer relaciones*.

3) los metacomponentes: son procesos ejecutivos de alto nivel, que permiten, planificar, controlar y evaluar la ejecución de una tarea y que constituyen la base principal del desarrollo de la inteligencia ya que toda actividad y retroalimentación del sistema es filtrada por ellos. Estos aspectos, rentabilizan la acción de los componentes de adquisición y ejecución, de tal forma, que si no ejecutasen su función correctamente, ésta será necesariamente incorrecta con independencia de que los demás componentes desempeñen correctamente su tarea.

b) la subteoría experiencial

De acuerdo con la teoría triárquica, la experiencia actúa como mediadora entre el mundo interno y externo de las personas, permitiendo la interacción entre ambos. Según esto, la aplicación de los componentes a la experiencia resulta, especialmente relevante, para el desarrollo de la inteligencia cuando la tarea es relativamente nueva y cuando se intenta automatizar una tarea.

Todo individuo según Sternberg, posee en mayor o menor medida, un potencial que le permite de forma intuitiva y creativa, resolver problemas así como, la capacidad de automatizar lo aprendido, pudiendo transferir así aprendizajes de maneras distintas y a otras situaciones (Sternberg y Davidson, 1983).

c) la subteoría contextual.

Sternberg define la inteligencia en términos de la conducta ejecutada por los sujetos en diversos contextos, o lo que es lo mismo, de como funcionan los componentes en los contextos. En este sentido, tres son las funciones que desempeñan los componentes en relación a los contextos: ***adaptación al entorno, selección de los nuevos entornos en los que es posible un mejor ajuste contextual y moldeamiento de viejos contextos.*** La interacción de esta inteligencia con los contextos da lugar a ***la inteligencia práctica.***

3.2.5. La teoría de las inteligencias múltiples. Gardner (1983).

Gardner (1983), plantea una visión distinta a la unidimensionalidad de la inteligencia y de cómo evaluarla. Aporta un enfoque alternativo y pluralista que reconoce diferentes facetas cognitivas, que tienen en cuenta, el hecho de que las personas poseen diferentes potenciales cognitivos.

Es la que se ha venido a llamar **teoría de las inteligencias múltiples**. En ella Gardner establece una clasificación de los campos de la inteligencia donde tienen cabida siete tipos de inteligencias:

1) inteligencia Lingüística: “es el tipo de capacidad exhibida en su forma más completa por los poetas” Gardner (1995, traducción al castellano, 1983, pág 26).

2) Lógico- matemática: constituida como su propio nombre indica, por la capacidad lógica - matemática y científica. En los individuos dotados de esta inteligencia, el proceso de resolución de problemas es, a menudo, extraordinariamente rápido.

3) Viso- espacial: la capacidad para formarse un modelo espacial y para maniobrar y operar usando este modelo (marinos, escultores, ingenieros, cirujanos o pintores tienen según el autor, altamente desarrollada esta inteligencia espacial).

4) Corporal-kinestésica: es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleados en el cuerpo, o en partes del mismo, (bailarines, atletas, artesanos, muestran inteligencia corporal alta)

5) Musical: quizás éste tipo de capacidad pasa, en palabras del propio autor, por tener en cuenta otras consideraciones para considerarla una inteligencia como puede ser el que ciertas partes del cerebro desempeñan papeles importantes en la percepción y la producción musical, sin olvidar el factor ambiental .

6) Interpersonal: entendida como la capacidad para entender a las otras personas, lo que les motiva, o cómo trabajan individual y cooperativamente (vendedores, políticos, profesores, médicos, suelen tener altas dosis de esta capacidad). Supone una inteligencia social, para saber convivir e influir en los demás.

7) Intrapersonal: hace referencia a aquella capacidad orientada hacia dentro. Es la capacidad de formarse un modelo ajustado de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo eficazmente en la vida.

La teoría de las inteligencias múltiples se ha desarrollado como un enfoque de la cognición humana que puede someterse a contrastes empíricos. Es además, una teoría que tiene un gran número de implicaciones educativas (Gardner ,1995).

Posteriormente este autor desarrolla en colaboración con el grupo de investigación de *Harvard University's Project Zero*, el **programa Spectrum** como una primera iniciativa destinada a descubrir las capacidades intelectuales más destacadas en el alumnado y cuyos objetivos pasan por, evaluar los diferentes dominios de la inteligencia, detectar las potencialidades en estos dominios y enriquecerlas. Establece los dominios del *Spectrum* como “estados finales” o dominios que los adultos valoran en nuestra sociedad para el éxito académico y profesional.

Se parte de la concepción teórica de que no todo el alumnado, tiene porque aprender de igual modo, sino que por el contrario, hay que detectar qué potencialidad tiene cada alumno para estimular y enriquecer sin descuidar otras área, aquellas en las que pueden llegar a desarrollar por su propio potencial. En este sentido, sus concepciones teóricas se fundamentan en sus propias investigaciones en las que pone de manifiesto que todas las mentes humanas no son iguales (Gardner,1995). En la medida que los educadores conozcan más sobre ellas más pueden ayudar al alumno a enriquecer su mente. De ahí que esta forma de entender la inteligencia, lleve a los autores a denominar al programa *Spectrum*, en el sentido de un amplio conjunto o espectro de inteligencias del ser humano (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000, pág 23).

3.3. **Teorías basadas en las situaciones de vida de los adultos.**

Las teorías que presentamos en este bloque intentan explicar el aprendizaje de adultos desde la perspectiva de los roles sociales que éstos asumen, desde sus responsabilidades, su crecimiento y desarrollo vital. Parten por tanto, de las situaciones de vida de los adultos. Haremos referencia a las siguientes teorías:

- **Teoría del margen y del dominio. McClusky (1970).**
- **El Aprendizaje Experiencial. Kolb (1984).**
- **La teoría de la competencia. Knox,(1977).**
- **Teorías basadas en el ciclo vital o ciclo de vida.**

3.3.1. **Teoría del margen y del dominio. McClusky (1970).**

Si bien las teorías señaladas hasta aquí están basadas en las características del adulto como estudiante, la teoría del margen y del dominio de McClusky (1970) citado por Courtney, (1992) está enclavada en las situaciones de vida de los adultos, en los papeles que desempeña y en sus responsabilidades.

En sus postulados teóricos McClusky, argumenta que la adultez es un período de crecimiento ,de cambios e integración en el que el sujeto, constantemente, hace balance entre la carga de energía necesaria y la cantidad de la que dispone para ejecutar sus situaciones de vida. Establece las bases para el desarrollo de una *psicología diferencial del potencial del adulto* en la que son fundamentales los conceptos de *margen* (el poder del que dispone una persona aparte de el que requiere para llevar a cabo sus propias responsabilidades) , y el *dominio o compromiso* (la percepción del tiempo, los períodos críticos y el autoconcepto) (Knowles, Holton y Swanson, 2001; pág 58).

Los *ajustes de la capacidad* se convierten en una cuestión de máxima preocupación en la vida del adulto, ya que la persona acumula y después abandona responsabilidades modificando, los papeles, que en sucesivas etapas de la vida se van dando. El adulto “selecciona” su aprendizaje equilibrando riesgo y efectividad.

McClusky considera que las personas adultas mejoran su autoestima a través de aquel aprendizaje que es relevante para sus situaciones de vida. Este aspecto guarda conexión con algunos de los postulados andragógicos planteados por Knowles, en tanto en cuanto el aprendizaje del adulto ha de estar vinculado a sus experiencias, intereses y ser fácilmente aplicable.

3.3.2. **El Aprendizaje Experiencial. Kolb (1984).**

Kolb (1984) define el **aprendizaje experiencial** como el proceso por el que se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia (Kolb,1984, pág 38). Para este autor el aprendizaje no es tanto, la adquisición o transformación de los contenidos, como la interacción entre los contenidos y la experiencia en el que uno transforma al otro. De aquí que plantee, que el trabajo del educador no consiste sólo en transmitir ideas nuevas, sino también en modificar las ideas viejas que tengan cabida en las nuevas.

Su modelo de aprendizaje experiencial está basado en el modelo solución de problemas de Lewin, y tiene muchas conexiones teóricas con los modelos de Dewey y Piaget. Algunas de las características de este tipo de aprendizaje señaladas por Kolb son:

- 1) *el aprendizaje es un proceso opuesto al producto.*
- 2) *es un proceso continuo fundamentado en la experiencia.*
- 3) *el proceso de aprendizaje requiere la resolución de conflictos entre modos opuestos de adaptarse al mundo, por ejemplo: aprender un idioma con reglas gramaticales contrarias a las del propio idioma.*
- 4) *es un proceso holístico (integrado) de adaptación al mundo.*
- 5) *implica transacción entre las personas y el mundo.*
- 6) *aprender es el proceso de crear conocimiento.*

Bajo este modelo, el aprendizaje se concibe como un ciclo compuesto por cuatro etapas:

- a) *la experiencia concreta, inmediata.*
- b) *la observación y reflexión sobre dicha experiencia.*
- c) *la formulación de hipótesis o algún tipo de teoría.*
- d) *la comprobación de dicha teoría mediante la acción práctica.*

Para Kolb estas cuatro etapas se combinan para crear cuatro estilos de aprendizaje. Argumenta que en todo aprendizaje existe un conflicto o tensión entre los polos opuestos de, al menos, dos dimensiones: la primera de ellas tiene **la experiencia concreta** en uno de los polos, y **la conceptualización abstracta** en el otro, la segunda **la acción práctica y la experimentación** en uno de sus polos, y **la observación reflexiva**, en el otro, como podemos observar en el siguiente esquema.



Modelo de aprendizaje por experiencia de Kolb

El alumno ideal es capaz de operar en cualquiera de los polos de ambas dimensiones. Si el alumno desea ser efectivo, debe diferenciar cuatro tipos de habilidades que

guardan relación con cada una de las etapas que completan el ciclo de aprendizaje: *habilidades de experiencia concreta, de observación reflexiva, de conceptualización abstracta y de experiencia activa*. Es decir, debe ser capaz de involucrarse en experiencias nuevas, debe ser capaz de reflexionar sobre esas experiencias y observarlas desde muchas perspectivas, debe ser capaz de generar conceptos que integren sus observaciones en teorías lógicas y razonadas y además, debe ser capaz de usar dichas teorías para tomar decisiones y resolver problemas siendo capaz de operar en cualquiera de los polos de ambas dimensiones (Kolb 1975).

Kolb (1976) desarrolla un *inventario de estilos de aprendizaje* cuya función es mediar la posición relativa de una persona en la “experiencia concreta” versus la “conceptualización abstracta” y la “experiencia activa” versus la “observación reflexiva”. Mediante ello identifica cuatro estilos de aprendizaje básicos: **convergente, divergente, asimilativo y acomodativo**. Estas cuatro etapas del modelo permiten el diseño de experiencias de aprendizaje para adultos.

Por su parte, Knowles, Holton y Swanson (2001,pág 164) sugieren algunas estrategias de aprendizaje útiles para cada uno de los componentes (cuadro 3.3)

Cuadro 3.3 Etapas del modelo de Kolb	Estrategias de aprendizaje
Experiencia concreta	Simulación , estudio de casos, experiencia real, demostraciones
Observaciones y reflexión	Debates, grupos activos, observadores designados
Conceptualización abstracta	Contenidos compartidos
Experimentación activa	Experiencia en laboratorio, sesiones prácticas, experiencias de trabajo

Los métodos de enseñanza por experiencia, tienen con los alumnos adultos, según Holton y Elwood,(1997) una doble ventaja: la base de experiencias acumuladas del alumno adulto y la posibilidad de transferencia al desempeño después del aprendizaje.

3.3.3 . La teoría de la competencia. Knox (1977).

La teoría de la competencia de Knox (1977) se centra también en las situaciones de la vida del adulto. Según el autor, el aprendizaje en adultos es definido al menos por dos características: *el rol actual del adulto y la estrecha relación que existe entre el aprendizaje y la acción de los programas educativos*.

Este autor define la competencia como la capacidad de actuar de manera satisfactoria, si se dan las oportunidades, lo que implica una combinación de actitud, conocimiento y destreza. Como punto neurálgico de esta teoría, está la noción de **discrepancia** ente el nivel actual y el nivel deseado de competencia. Esta competencia ayuda a explicar la motivación del adulto y los logros, tanto en actividades de aprendizaje como en el desempeño de roles.

La teoría se basa en la premisa de que el aprendizaje de un adulto es a la vez, **evolutivo y transaccional**. Es **evolutivo** ya que es esencial, en los cambios que el adulto atraviesa a lo largo de los años; es **transaccional** en el sentido de que: a) los

estudiantes están motivados a aprender a través de la interacción con su contexto social, y b) interactúan con las personas dentro de la propia situación de aprendizaje.

El modelo contenido en la teoría tienen los siguientes componentes interactivos: *el contexto, las características del pasado y las actuales, la actuación, las aspiraciones, el autoconcepto, las discrepancias, los contextos específicos, la actividad de aprendizaje y el papel del docente.*

Esta teoría expone un conjunto de conceptos interrelacionados que giran entorno a lo que Knox define como el **propósito de aprendizaje** del adulto que explica, porque los adultos se interesan por aprender y ofrece, numerosas posibilidades para la investigación sobre aspectos acerca de cómo los adultos definen las competencias deseables que les permiten aprender, o cuales son los estilos de enseñanza o procedimientos más efectivos para la adquisición de esas competencias.

3.3.4. Teorías basadas en el ciclo de la vida.

Las teorías **del ciclo de la vida**, han estado durante mucho tiempo ligadas al concepto de desarrollo. Con la influencia de figuras como Freud y de los estudios llevados a cabo por psicólogos de la adolescencia, las investigaciones llegan a su madurez. Más tarde se produce un cambio en sus concepciones. Primeramente con Jung, que se interesó por toda la extensión de la vida humana. Después con los escritos de Nuegarten, Buhler y otros, se produjo un giro hacia los adultos y surge una fuerte creencia en cuanto a que en este período de la vida se podía dar crecimiento y patrones significativos de aprendizaje.

Entre estas teorías en las que se describe el curso de la vida, y en las cuales la preocupación central radica en investigar, analizar y perfilar el desarrollo del adulto en todas sus etapas, las más difundidas son: la teoría de **Levinson (1986)**, la del **desarrollo de la identidad del yo de Erikson (1959)** y la del **desarrollo del yo de Loevinger (1976)**.

Levinson delimita varios estadios en la edad adulta fundamentados en eventos sociales comunes a todos los individuos. Divide la vida adulta en tres etapas: la etapa de *edad adulta temprana (17-45)*, *edad adulta madura (45-60)*, y *la adulta tardía (60 en adelante)*. La vida consiste, en períodos en los que se combinan etapas de estabilidad y etapas de transiciones. En cada etapa de estabilidad, se imponen ciertas tareas predecibles y en cada transición, cambios, también predecibles (Levinson, 1986, págs 3-13). Su modelo se compone de estructuras basadas en el ciclo vital que constituyen una mediación entre el individuo y su contexto.

Por su parte, Erikson (1959), y como hemos comentado en el capítulo 2, propone que la identidad del adulto se desarrolla a través de la solución de ocho crisis o dilemas que se presentan a ciertas edades, y que si se resuelven con éxito, proporciona a la persona un significado en el contexto psicosocial en el que éste se desarrolla.

Las teorías de estos dos autores han contribuido a popularizar dos momentos importantes de transición: la transición a la edad adulta intermedia o crisis de la mitad de la vida y la transición a la edad adulta tardía (Vega, J.L. y Bueno, B, 1996, pág 264).

Loevinger (1976) por su parte, propone un modelo basado en el desarrollo del Yo a través de diez etapas que abarcan, desde la infancia hasta la edad adulta.

A diferencia de los dos autores anteriores, no supone que los adultos progresan en todos los períodos, de hecho muchos plantea que muchos de ellos se quedan “detenidos” en los periodos intermedios. Esta teoría tiene, según el propio autor, importantes implicaciones para las premisas andragógicas del aprendizaje autodirigido, ya que el desarrollo del yo influye en éste.

Cabría señalar también las aportaciones teóricas de **Havinghurst (1972)**, quién describe la adultez como un período de desarrollo casi en el mismo sentido que la infancia o la juventud. Su opinión sobre el ciclo de la vida es que esté, está marcado por una larga serie de tareas que denomina de “*éxito de desarrollo*” en el aprendizaje, que proporcionan satisfacción y reconocimiento social. Para el autor estas tareas reflejan dos funciones fundamentales que complementan la educación: la función *instrumental*, por la que una persona utiliza el aprendizaje para conseguir metas externas, y la función *expresiva*, en el que la meta se sitúa en el mismo hecho de aprender. Las tareas relacionadas con la función instrumental incluyen aspectos como la preparación para un puesto de trabajo, o el criar a los hijos; las relacionadas con la función expresiva, ser miembros de un grupo o aprender por razones epistémicas o de realización personal.

Sus trabajos han contribuido a la comprensión de los factores motivacionales que se encuentran tras el aprendizaje de los adultos al considerar estos factores desde una perspectiva más amplia, en la que hace una reflexión sobre el papel que juega *la sociedad* en la motivación de los individuos al exigir de ellos, toda una serie de funciones, y no solamente desde el punto de vista individual de la motivación.

El efecto de las teorías del ciclo vital en el aprendizaje, tanto las descritas por los autores anteriores como cualquier otra, es muy similar. La vida del adulto transcurre en una serie de etapas y transiciones, cada una de las cuales impulsa a un territorio desconocido. Cada transición hacia una nueva etapa, crea una motivación para aprender. Entender el desarrollo en *el ciclo vital*, hará que los profesionales del aprendizaje de adultos presten atención a las motivaciones de sus alumnos por aprender (Knowles, Holton y Swanson 2001).

La principal contribución de las teorías basadas en el ciclo vital a los principios andragógicos radica en clasificar y perfeccionar la disposición de aprender por parte de los adultos. Todas estas teorías comparten una premisa básica: *hay ciertos cambios predecibles en la vida adulto que se convierten en una fuerza primaria aprovechable para el aprendizaje.*

Según los principios básicos de la andragogía, los adultos tienen mejor predisposición para aprender cuando el aprendizaje satisface una necesidad inmediata de la vida y se motivan más cuando esa necesidad es interna. Entender los cambios en la vida de los adultos permite a los educadores de adultos: *a) anticipar las necesidades de aprendizaje que surgen en los diferentes momentos de la vida, b) entender cómo los sucesos de la vida facilitan o inhiben el aprendizaje en situaciones particulares, c) preparar al adulto para los cambios de la vida, d) dar importancia a los momentos “propicios para la enseñanza” para acelerar el aprendizaje y, e) diseñar experiencias de aprendizaje más significativas* (Knowles, Holton y Swanson 2001, pág 194).

3.4 . Teorías basadas en la Transformación y el Cambio.

Las formulaciones teóricas que configuran este apartado están centradas en la reflexión, en la construcción mental de la experiencia y el significado interno; en los cambios que ocurren en el interior. La reflexión sobre el contenido de las experiencias de cada individuo es un componente común de todas ellas. El pensamiento reflexivo es considerado en algunas de ellas, la estructura de pensamiento propia de la edad adulta y es considerado “un prerrequisito” necesario para la interrogación, la resolución de problemas, donde la contradicción llega convertirse en una de las bases del pensamiento (Allaman, 1983, pág114; citado por Courtney, S. 1992).En este bloque haremos referencia a las siguientes teorías:

- **La teoría del Aprendizaje Transformador y Emancipatorio. Mezirow (1991).**
- **La teoría de Boyd (1988).**
- **La Concienciación Crítica. Freire (1974).**
- **La teoría del Cambio. Tennant(1988).**

3.4.1. La teoría del Aprendizaje Transformador y Emancipatorio. Mezirow (1991).

La teoría de Mezirow es la más desarrollada de este grupo de teorías. La teoría del **aprendizaje transformador** supone una descripción comprensiva de la complejidad con la que la persona adulta construye, valida y reformula el significado de su experiencia. La experiencia, la reflexión y la racionalidad son aspectos centrales en su teoría que tiene como base la influencia de los postulados teóricos del filósofo alemán Habermans (1978).

El aprendizaje transformador supone un proceso emancipatorio en el que el sujeto debe ser consciente, de manera crítica, de cómo y por qué las estructuras psicoculturales modulan la forma en que nos percibimos o valoramos nuestras relaciones, reconstruyendo esta estructura, para que se produzca la transformación. A través de este proceso los adultos llegan a reconocer sus roles de dependencia inducidos culturalmente y, las razones de por qué se generan éstos y como superarlos.

....” *El aprendizaje en la madurez no supone añadir o acumular aquello que ya sabemos, sino más bien que el nuevo aprendizaje transforma el conocimiento existente en una nueva perspectiva y de esta manera “emancipa “ al que aprende. Como resultado de este tipo de aprendizaje sé es consciente de las “asunciones culturales” que rigen las reglas, los roles y las expectativas sociales que dictan la manera en que percibimos, actuamos, pensamos y sentimos”*Mezirow (1991, pág 3).

Mezirow (1998), considera que para que se produzca una transformación significativa para el sujeto deben darse en ella una serie de fases: *la autoevaluación, la evaluación crítica, el reconocimiento de otras formas de actuación, la exploración de nuevos roles o acciones, el desarrollo de planes de acción, adquisición de conocimiento y habilidades, el desarrollo lo planificado, el autoanálisis de los nuevos roles y, reintegrar en la vida, nuevas perspectivas*, en las cuales el énfasis debe estar en incorporar *al cambio* una actitud de “*racionalidad*” para que pueda darse ese tipo de transformación significativa.

Para el autor, el aprendizaje supone la capacidad de explicitar, elaborar, contextualizar, validar y /o actuar sobre algún aspecto de nuestros compromisos con la realidad, y si estas funciones son realmente definitorias de la educación, está puede definirse como el proceso de fomentar el esfuerzo deliberado por ampliar la propia capacidad de explicitar y elaborar , contextualizar y validar esos compromisos. Por ello, plantea, que la andragogía como orientación filosófica de los educadores de adultos, ..."se refiere al proceso de fomentar en el adulto estos esfuerzos de aprendizaje con el fin de aumentar de forma progresiva la capacidad del adulto a la hora de ser cada vez más autónomo y responsable -más autodirigido..." Mezirow (1998, pág 26).

Mezirow resalta el *factor cognitivo* en el proceso como base del cambio, mientras que para otros autores como Robert Boÿd, que veremos a continuación, en la base de la transformación están los procesos emocionales y de creatividad.

3.4.2. La teoría de Boÿd (1988).

Con un enfoque de corte más "profundo", Boÿd, pone el énfasis en que la transformación es un cambio fundamental en la personalidad de los individuos. Cambio que supone la resolución de un dilema personal que se integra en la personalidad a través de la toma de conciencia. El proceso de "**discernir**" es central en su teoría e incluye, la utilización de distintas fuentes (símbolos, imágenes, arquetipos) como facilitadores de la creación de la visión personal.

El proceso de individualización pasa por el diálogo entre la conciencia (ego) y los poderosos contenidos del inconsciente, dónde las imágenes, como las representaciones psíquicas, juegan un papel central en el plano emocional y espiritual. Sueños, fantasías, historias, ritos, tradiciones, ritmos, música, etc., forman parte de nuestras experiencias y, como tales, un gran potencial para generar cambios.

Sells,(2000), plantea incorporar algunos de estos aspectos en la "formación" de la persona adulta. Así ,plantea que para conseguir la transformación lo que denomina es el "**método imaginativo**" que supone ejecutar una serie de pasos que van desde describir una imagen lo más claramente posible a asociarla con aspectos de nuestra vida; amplificarla incorporando historias, mitos, símbolos, etc; y animar la imagen compartiéndola verbalmente con otras personas.

Para este autor, este proceso es la base para "**exteriorizar**" nuestro mundo inconsciente e incorporar la imaginación a nuestras vidas como herramienta para la transformación.

3.4.3. La concienciación crítica. Freire (1974).

La teoría de Paulo Freire está basada en un cambio social radical. La educación para Freire no es neutral, o bien oprime, o bien libera. La concienciación y la reflexión "son procesos en los que los hombres son sujetos de conocimiento, que logran, un conocimiento más profundo sobre la realidad socio-cultural que modela sus vidas, como de su capacidad para transformar esta realidad, que tiene lugar en un encuentro auténticamente educativo"(Freire 1970 a ,pág 27).

El autor adopta el término “**concienciación**” para describir el proceso a través del cual las personas y las fuerzas históricas y sociales van en contra de sus propios intereses. La concienciación conduce a la **conciencia crítica** del Yo como un sujeto capaz de reflexionar y actuar sobre el mundo con la finalidad de transformarlo. El primer paso hacia un entendimiento crítico consiste en apreciar la diferencia entre el mundo natural (que es inalterable) y el mundo de la cultura (que es una construcción social, y por tanto, alterable) (Tennant, 1988 pág 156).

Freire ha operacionalizado su teoría de la educación a través de técnicas que han tenido gran éxito en luchar contra el analfabetismo, sobre todo en países del tercer mundo. Aunque algunos autores han sugerido que la concienciación no ofrece una explicación clara sobre los distintos tipos de aprendizaje que un adulto puede experimentar.

Fuera del contexto político, *la concienciación* comparte con las teorías de la transformación la idea de que el aprendizaje en *adultos* supone el proceso de hacerse consciente de las propias asunciones, creencias y valores y la transformación de todos ellos a nuevas perspectivas o a diferentes niveles de conciencia.

3.4.4. La teoría del cambio. Tennant (1988).

*Los educadores suelen estar preocupados por proponer el aprendizaje como una herramienta para el cambio personal. En ocasiones esto se hace explícito a través de programas que mejoran la autoestima, el autoconcepto o la inteligencia emocional y cuyo objetivo es el crecimiento personal. Otras veces se hace implícito en programas o enfoques que trabajan la discriminación por género, la violencia doméstica, aspectos ambientales, o incluso en temas relacionados con la salud. La idea es que el **cambio individual** está vinculado al **cambio social*** (Tennant, 2000, pág 1).

Este autor señala que, por ejemplo, en los lugares de trabajo se producen diferentes situaciones de cambio que implican o suponen una reorientación de los individuos respecto a valores, actitudes o las formas en que se perciben a sí mismos. Por ejemplo, un aprendizaje sobre cómo mejorar o incluir nuevas tecnologías en un trabajo puede suponer un *cambio* en el papel de los trabajadores que influya en la identidad de los mismos. De ahí que plante que los educadores de adultos, deban analizar sus propias asunciones y hacer explícitas sus posiciones teóricas y vincularlas a la práctica pedagógica de manera coherente.

En su teoría del **autocambio**, Tennant (1988), sugiere que los modelos teóricos del desarrollo adulto tales como los de Havighurst (1972), Erikson (1959), Levinson, (1986) o Loevinge (1976), ya comentados en el apartado 3.3.4, plantean periodos o etapas en las que se combinan momentos de estabilidad, equilibrio o balance alternativo, con momentos o periodos de inestabilidad y transición, aceptando que estos períodos de la vida son bastante predecibles y estables.

Más recientemente, (Tennant, 2000), plantea bajo sus principios teóricos que las pautas de comportamiento propias de la edad son fruto de las características que rigen **la organización social** a la que pertenece el individuo, que se produce una **“institucionalización de la vida”**, y que el fenómeno del **“sí mismo”**, es una forma subjetiva y organizada de construcción del cambio.

De alguna manera, la teoría de Tennant apunta a que el *autocambio* no se produce solamente por una acción terapéutica o educativa, sino que también es producido por la conexión con estructuras sociales o un proyecto individual de construcción social (pertenecer a nuevos grupos sociales o estimular la conciencia o la internalización de

estructuras sociales). Así, cita el autor, que para que el cambio ocurra: a) *el aprendiz tiene que tener la experiencia de estar siendo escuchado*, b) *debe aportar su punto de vista y se sentirse comprendido* y c) *que el aprendiz se sienta aceptado por el grupo* (Tennant 2000, pág 8).

Como observamos, el énfasis está puesto entre el individuo y el grupo. No puede producirse el cambio si el individuo no se siente integrado en el grupo. Este aspecto es también compartido con otros autores como Anderson y Goolishian (1992), para quienes ese cambio pasa por dar respuesta a preguntas como *¿quién soy?*, *¿cuáles son los secretos de mis deseos?*, *¿cuál es mi postura ante ellos?* denominando a su enfoque *“enfoque narrativo”* o *“autobiográfico”*. A través de estas preguntas los sujetos *“experimentan historias”* acerca de cada una de estas categorías.

Tennant profundiza en el modelo reflexivo y autobiográfico como clave para el cambio, donde el aprendizaje es fruto de ese cambio, del descubrimiento de uno mismo.

3.5. Teorías basadas en aspectos motivacionales.

Houle (1974), señal que uno de los aspectos más estudiados en la educación de personas adultas ha sido el campo motivacional. *¿Qué lleva a los hombres y mujeres adultos a introducir un aprendizaje sistemático en sus patrones de vida? ¿por qué los motivos son tan importantes? ¿por qué siempre recurrimos a este punto cuando intentamos comprender los fenómenos que están detrás del aprendizaje en general y de los adultos en particular?.*

Quizás cuando hablamos de participación de los adultos en la educación, salvo excepciones, inferimos que se trata de una actividad voluntaria.

Los estudios teóricos en este ámbito han intentado identificar y clasificar cuales son los motivos que mueve a la persona adulta hacia el aprendizaje, bajo la asunción de que una vez conocidos los motivos, conoceremos las razones o causas que se encuentran tras la decisión. Así por ejemplo, Cross (1981), dedica dos capítulos de su conocida obra *Adults as Learners* al análisis de las razones y motivos del aprendizaje en adultos en los que detalla modelos que intentan reflejar y explicar que está en la base de la decisión de llevar a cabo formas organizadas de aprendizaje.

La investigación sobre la participación de adultos en la educación se ha centrado sobre todo en Estados Unidos y desde los años 60, en analizar los motivos que hacen que el adulto se involucre en el aprendizaje. Tres son los grupos de teorías pertenecientes a este enfoque : *los modelos de decisiones, los estudios relacionados con las teorías del ciclo de vida y las orientaciones motivacionales.*

3.5.1. Los modelos de decisiones.

Los modelos de decisiones son conceptualizaciones que explican las condiciones que *gobiernan o modulan* el hecho de participar en diferentes “elementos”, unos personales y psicológicos, otros sociales.

Se centran más en las *decisiones* que llevan a la acción, a la participación, que en los motivos para ella. Por ello, todas los modelos que se integran en este enfoque, otorgan mayor importancia a las condiciones que influyen en la acción, que a los

orígenes de la necesidad de aprender, aunque, haya un intento por apresar ambos fenómenos.

Si bien los factores de personalidad juegan un papel relevante en algunos de estos modelos, no son factores necesariamente dominantes, otorgando ese papel de dominio, a las estructuras sociales, a las condiciones del ambiente y al papel que éstos elementos ejercen en la toma de decisión.

Las investigaciones más representativas de este enfoque sobre modelos de decisión, incluyen a autores como: Love (1953); Boyd (1960,1965), Millar (1967);Dossier (1973), Rubenson (1978), Grotelueschen y Caulley (1977), Croos(1981), Darkenwald y Merriam (1982) y Cookson (1986), citados por Courtney, S.(1992).

3.5.2. La necesidad de aprender y su relación con las teorías del ciclo de vida.

Un pequeño número de estudios independientes componen establecen o toman sus ideas y conceptos de las *teorías del ciclo de la vida* de autores como Havighurst (1972), para explicar la participación del adulto en el aprendizaje.

La idea básica, es que las etapas de la vida o los cambios del desarrollo en la vida de una persona crean necesidades, especialmente centradas en las llamadas *fases de transición*. Estas necesidades se traducen en *necesidades de aprender* nuevos conocimientos y destrezas para enfrentarse a los factores de cambio.

Las teorías del ciclo de la vida, constituyen las teorías *por excelencia* sobre el origen de la necesidad de aprender. A través de ellas se tienen en cuenta las condiciones que generan o inhiben el impulso de la toma de decisiones. Las teorías del desarrollo del adulto se aplican a la educación de adultos e incluyen autores como Havighurst y Orr(1956); Havighurst (1963);Knox y Videbeck (1963); Phifer (1964) o Marple (1969),citados por Courtney, S.(1992); Erikson (1959) ,Levinson (1986), Loevinger (1976),Havighurst (1972).

3.5.3. Las orientaciones motivacionales.

Las investigaciones sobre las orientaciones motivacionales arrancan de los estudios sobre *tipologías* de estudiantes de Houle (1961). El énfasis en este enfoque radica en la personalidad y supone un intento por establecer su relación con los aspectos motivacionales que modulan la participación de los adultos en la enseñanza.

Desde esta perspectiva, las *orientaciones motivacionales* hacia el aprendizaje de los sujetos, son el resultado directo de los rasgos de personalidad y temperamento. Entendidas así, constituyen un claro intento de responder más al origen de la necesidad de aprender, que a los factores que regulan la decisión de participar en el aprendizaje. De ahí, que sus aportaciones al mundo instruccional del aprendizaje adulto sean escasas. No obstante es de señalar los trabajos realizados desde este enfoque por autores como Houle (1961), Sheffiel (1963), Boshier (1980), Dossier y Collins (1985) Clayton y Smith (1987), Goodnow (1982), Ordos (1980), Dickinson y Clark (1975),citados por Courtney, S.(1992) y que han aportado algunos aspectos sobre clasificaciones de estilos motivacionales basados en elementos de rasgos.

3.6. Más allá de la andragogía. Nuevas perspectivas en el estudio del aprendizaje adulto.

Hoy en día surgen nuevas perspectivas sobre la andragogía fruto de la investigación y las teorías de diversas disciplinas. Autores como Knowles, Holton y Swanson (2001) analizan seis principios con los que consideran que se relaciona la andragogía y analizan las *nuevas ideas* que definen cada uno de ellos. Estos principios son: **1) La necesidad de conocer al alumno, 2) el aprendizaje autodirigido, 3) la experiencia previa del alumno, 4) la orientación o inclinación del aprendizaje, 5) la disposición y 6) la motivación por aprender.** De ellos, analizamos a continuación los cuatro primeros, ya que los relacionados con los aspectos motivacionales han sido señalado en el apartado 3.5 de este capítulo.

- **La necesidad de conocer del alumno.**

El principio central que establece que los adultos “necesitan conocer” las razones para comprometerse con un aprendizaje, ha llevado a considerar la premisa, hoy en día aceptada, de que los adultos deben participar en el proceso de su aprendizaje.

Muchos programas de aprendizaje de adultos tienen como característica distintiva, el control compartido de la organización y la facilitación del aprendizaje entre profesor y alumno. Hacer participar y colaborar al adulto en este proceso satisface su necesidad de conocer y estimula su autoconcepto como alumnos independientes.

Estudios como los de Tannenbaum, Mathieu, Salas y Cannon- Bowers (1991), o Hicks y Klimoski (1987), señalan tres aspectos sobre los que el adulto necesita tener información y participación antes de aprender: *el qué, el cómo y el porqué del aprendizaje.*

- **El aprendizaje autodirigido.**

Quizás ningún otro aspecto de la andragogía ha recibido tanta dedicación y ha ocasionado tantos debates como la premisa de que los adultos son alumnos autodirigidos. El compromiso de los adultos con este tipo de aprendizaje es una conclusión de las investigaciones relacionadas con el aprendizaje adulto. Pero ¿qué se entiende por aprendizaje autodirigido?. Son dos las concepciones que prevalecen en la bibliografía (Brookfield, 1986 ; Candy, 1991).

La primera, considera que el aprendizaje autodirigido es una *autoenseñanza* en la que los sujetos toman el control del funcionamiento y las técnicas de enseñanza. En la segunda, se concibe como *autonomía personal*, a la que Candy (1991) denomina *autodidactismo* y que, supone, asumir el control de las metas y propósitos del aprendizaje con el fin de hacerlo propio.

Ambas dimensiones son relativamente independientes pero generan confusión. Una persona puede ser muy autónoma pero puede elegir aprender bajo un esquema dirigido por el profesor por motivos de conveniencia, rapidez o estilo de aprendizaje. Por el contrario, otra quiere ampliar sus conocimientos sobre un tema determinado, y después de barajar varios sistemas, opta por seguir un curso de especialización. De hecho muchos adultos consideran que la instrucción tradicional constituye el mejor sistema de aprendizaje cuando “saben poco sobre un tema”, y optar por ésta, en vez de por la autoenseñanza, no significa que se ceda el control del aprendizaje. De igual

forma, sólo porque un adulto se comprometa con la autoenseñanza, no significa que sea autónomo. Para la mayoría de los profesionales del aprendizaje, la dimensión más importante del aprendizaje autodirigido es fomentar *la autonomía personal* (Knowles, Holton y Swanson 2001, págs 150-151).

Grow (1991), considera que el aprendizaje autodirigido depende de las situaciones y que el profesor debe hacer coincidir sus “estilos” con los de los estudiantes. Para ello propone cuatro etapas en la autonomía del aprendizaje del alumno (*dependiente, interesado, participante y autodirigido*) cada una de las cuales requiere de estilos de enseñanza distintos.

- **La experiencia previa del alumno.**

El estudio del papel que la experiencia previa del alumno juega en el aprendizaje se ha convertido en un importante campo de investigación respecto al adulto, sobre todo, en el campo profesional. Las experiencias del adulto acentúan las diferencias individuales, proporcionan una base rica en recursos para el aprendizaje, motivan, inhiben o dan forma al nuevo aprendizaje, y proporcionan la base para la identidad del alumno.

Tradicionalmente, las investigaciones se han centrado en los aspectos relacionados con las estrategias de aprendizaje, sin embargo, hoy en día, se enfatiza la idea de que la experiencia del adulto inhibe o fomenta el aprendizaje, aspecto por tanto a tener muy en cuenta en el aprendizaje adulto (Knowles, Holton y Swanson 2001).

La mayoría de las líneas de investigación coinciden con la premisa central, de que la experiencia en el adulto desempeña un papel fundamental en la formación del aprendizaje. Algunos investigadores, como los que citamos a continuación, si bien no centran sus estudios en el modelo andragógico, si establecen principios respecto a la experiencia previa que creemos importante reseñar.

Argyris(1982), señalan las dificultades y la importancia de vencer la tendencia natural de resistencia al aprendizaje que pone en tela de juicio los esquemas mentales de la experiencia previa. Para este autor, el aprendizaje es de *circuito simple* (aquel que coincide con las experiencias y valores del sujeto y al que responde de forma automática) por un lado y de *doble circuito* por otro, (aquel que no coincide con dichas experiencias ni con los esquemas y, requiere que el sujeto cambie por completo sus esquemas mentales).

Schon (1987), de forma similar, se refiere al “*conocimiento en acción*”, al que define como las respuestas más o menos automáticas basadas en nuestros esquemas mentales que nos permiten realizar las actividades cotidianas. Supone, el proceso de meditar, de hacer metacognición, mientras actuamos para descubrir en que momento nuestros esquemas ya no son apropiados y poder cambiarlos.

También las teorías cognitivas sobre los esquemas mentales, el procesamiento de la información o las investigaciones de la memoria explican cómo influye la experiencia previa en el aprendizaje. Senge (1990) identifica los modelos mentales con estructuras cognitivas que surgen de las experiencias de los individuos y que, forman parte, de la organización del aprendizaje.

Los teóricos constructivistas también defienden diversos métodos para facilitar el aprendizaje desde las experiencias previas. Savery y Duffy (1996), postulan una serie

de principios docentes de corte constructivistas donde la conexión con los esquemas previos esta patente en cada uno de ellos.

Por último la teoría tradicional del diseño instruccional también destaca la importancia de los modelos mentales en el aprendizaje (Merrill,1992). Uno de los aspectos fundamentales en el diseño instruccional es la aceptación de que las estructuras mentales moldean la manera en que se aprende.

- ***La orientación o inclinación del aprendizaje.***

Los adultos aprenden mejor en la medida en que el conocimiento se orienta o está centrado en la resolución de problemas y cuando la información se conecta con sus experiencias cotidianas. Prefieren una “*orientación*” del aprendizaje basada en la solución de problemas, que en el contenido de un tema. De ahí, que el método de aprendizaje por experiencia (Kolb,1984) haya sido asumido en la práctica educativa del adulto ,ya que tiene una doble ventaja: por un lado, aprovechar la base de las experiencias de los alumnos adultos y por otro, incrementar las probabilidades de transferir el aprendizaje (Knowles, Holton y Swanson, 2001, págs 162-163).

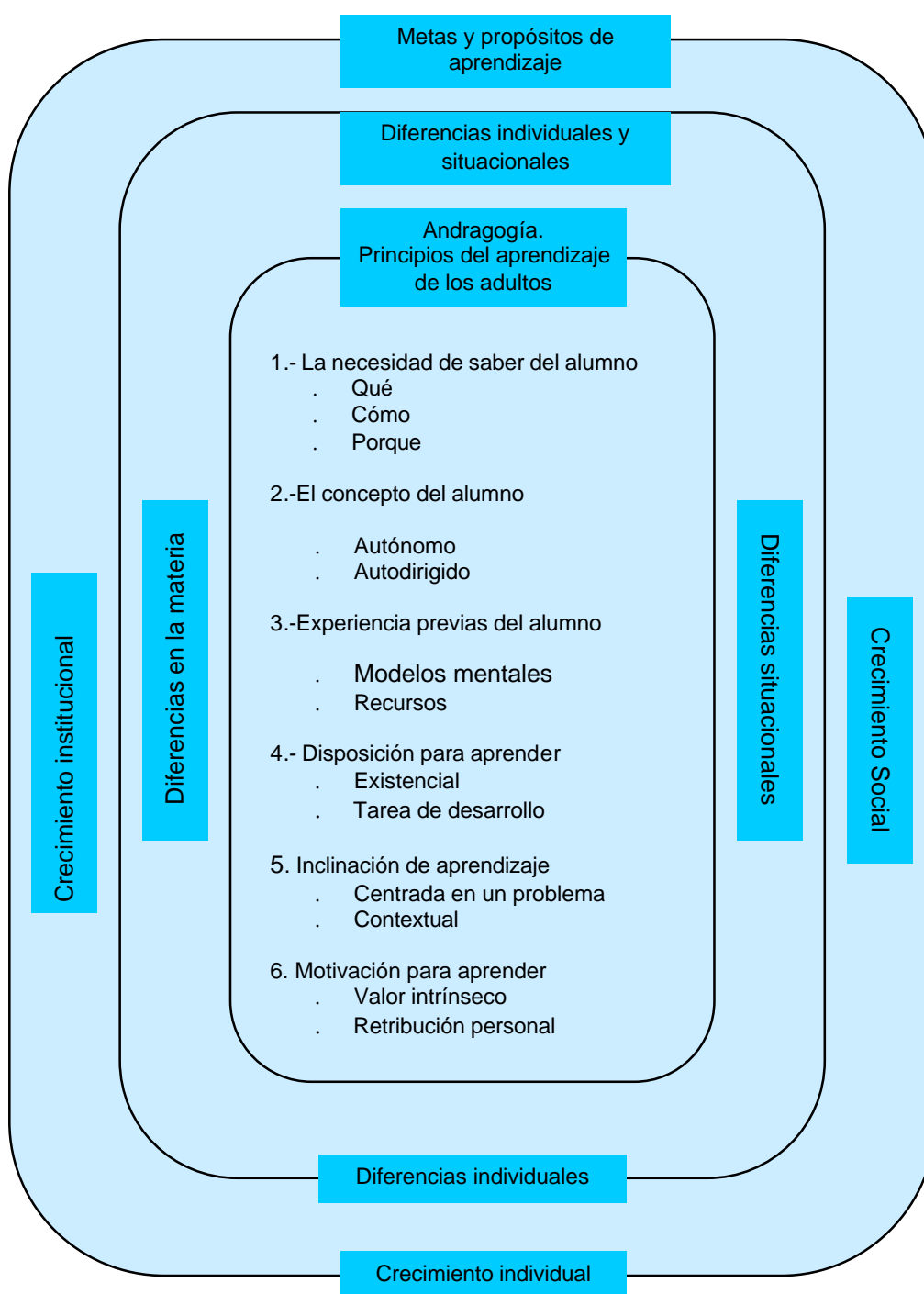
Llegado este punto, nos parece interesante hacer mención a la reflexión que sobre ***la andragogía en la práctica*** hacen Knowles, Holton y Swanson (2001). Los autores ofertan la andragogía como un nuevo método para aplicar de forma sistemática los principios andragógicos en muchos campos del aprendizaje de adultos. Plantean tres niveles de la andragogía en la práctica:

- 1) Las metas de aprendizaje.***
- 2) Las diferencias individuales y situacionales.***
- 3) Los principios básicos del aprendizaje andragógico del adulto.***

Como podemos observar en la ***figura 3.4***, en el nivel exterior, aparecen las metas y propósitos del aprendizaje y que los autores consideran niveles de desarrollo. Si bien la postura más tradicionales entre los teóricos del aprendizaje es pensar que el aprendizaje supone fundamentalmente un crecimiento individual, los autores agregan dos esferas más, el crecimiento institucional y el social como elementos críticos para entender la andragogía en la práctica.

En el nivel intermedio sitúan las diferencias individuales y situacionales, a las que consideran variables (características individuales del alumno, diferencia de materias, diferentes situaciones de aprendizaje) que actúan como filtros que moldean el ejercicio de la andragogía. Por su parte, el nivel central recoge los seis principios fundamentales del aprendizaje de adultos, la andragogía y a los que acabamos de referirnos.

Figura 3.4.
La andragogía en la práctica.



Tomado de Knowles, Holton y Swanson , 2001

El modelo propone un proceso de pensamiento tridimensional para abordar las situaciones del aprendizaje de adultos:

- 1) Los principios básicos del aprendizaje adulto proporcionan un fundamento sólido para diseñar las situaciones y experiencias de aprendizaje de adultos. Reflejan una metodología eficaz para el aprendizaje.
- 2) Las características individuales del alumno, de la materia, y situacionales en las que va a tener lugar el aprendizaje del adulto deben ser tenidas en cuenta.
- 3) Las metas y propósitos de aprendizaje por los que se conduce el aprendizaje de adultos, proporcionan una estructura que da forma a la experiencia. Este factor puede modificar el énfasis entre los principios básicos de aprendizaje, es decir, el aprendizaje como educación básica tendrá distintas metas que el aprendizaje como desarrollo de recursos humanos, por lo que los principios se aplicaran de forma distinta en ambos casos.

3.7. Consideraciones finales.

A pesar de que existe una cantidad importante de literatura sobre el tema del aprendizaje de adultos, también es cierto, que muchas de ella proceden de otros ámbitos fuera de la educación de adultos. Sin embargo, los adultos como estudiantes están siendo objeto de un creciente número de investigaciones empíricas, sobre todo en áreas relacionadas con las habilidades para el aprendizaje y características de los estudiantes adultos.

Como hemos observado a lo largo de este capítulo, existen muchas formulaciones teóricas que intentan explicar el aprendizaje de adultos. Unas más centradas en aspectos relacionadas con las características de los alumnos como estudiantes (Knowles, Knox, Croos,), otras que enfatizan los aspectos más cognitivos de cambio reestructuración y transformación del adulto (Mezirow, Freire, Tennant)otras en las situaciones de vida de los adultos, roles responsabilidades (McClusky, Kolb) y otras en aspectos motivacionales (Houle, Havighurst,)

Sin embargo, y teniendo en cuenta que la descripción que se hace de este fenómeno, es un paso previo para la construcción de una teoría, aún queda mucho que recorrer en cuanto a la investigación empírica se refiere sobre el aprendizaje de personas adultas. Se necesita de una profunda investigación sobre el tema que permita construir una teoría con cuerpo propio. No obstante algunas de ellas tienen una aplicabilidad práctica interesante. Es el caso de la andragogía de Knowles que, ayuda a entender el fenómeno del aprendizaje de adultos y la forma de abordar este aprendizaje desde el fenómeno educativo.

Hemos de señalar también, que la mayoría de las teorías señaladas en este capítulo identifican una serie de componentes en el aprendizaje de adultos. Estos son:

- a) *la autodirección o autonomía como característica o meta en la educación de adultos.*
- b) *la importancia de la experiencia en el aprendizaje del adulto.*
- c) *la importancia de la reflexión sobre el propio aprendizaje.*
- d) *la acción como expresión necesaria del aprendizaje que ha tenido lugar.*

Estas características someramente señaladas sobre el aprendizaje del adulto, nos dan pie para introducirnos en el siguiente capítulo, en el que abordaremos los aspectos relacionados con la enseñanza de las personas adultas.

CAPÍTULO 4.

**EL PROFESOR DE ADULTOS: FUNCIONES, MÉTODOS Y
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA**

CAPÍTULO 4.

EL PROFESOR DE ADULTOS: FUNCIONES , MÉTODOS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

- 4.1. El papel del profesor de adultos.
- 4.2. Funciones docentes.
- 4.3. Funciones del profesor de adultos.
- 4.4. Métodos de enseñanza y aprendizaje de adultos.
 - 4.4.1. Distintas concepciones sobre métodos educativos.
 - 4.4.2. Propuestas metodológicas para la educación de personas adultas.
 - 4.4.2.1. La enseñanza basada en la experiencia previa.
 - 4.4.2.2. La enseñanza basada en la participación.
 - 4.4.2.3. La enseñanza basada en la diversidad.
 - 4.4.2.4. La enseñanza basada en sistemas modulares e itinerarios formativos.
- 4.5. Estrategias de enseñanza en la formación de personas adultas.
 - 4.5.1. Pedagogos versus Andragogos.
 - 4.5.2. La enseñanza metacognitiva.
 - 4.5.3. El pensamiento reflexivo-emocional .
 - 4.5.4. La visión constructivista.
 - 4.5.5. La indagación como recurso.
 - 4.5.6. El aprendizaje contextualizado.
 - 4.5.7. El aprendizaje situado y auténtico.
- 4.6. Consideraciones generales.

4.1. El papel del profesor de adultos.

Es difícil definir el papel del educador en la educación de personas adultas ,ya que ,la idea que se tiene de él varía en función de la perspectiva profesional desde la que se analice. Los ámbitos en los que las personas adultas desarrollan su actividad son cada vez más amplios, variados y complejos. La diversidad de la oferta y la demanda, las exigencias del mercado laboral sobre los nuevos perfiles profesionales, los espacios de ocio y tiempo libre, una sociedad cambiante que convive con otra realidad social de marginación y pobreza, generan la necesidad de una formación continua, una realidad que debe ser atendida y que requiere de un perfil amplio de educador de adulto cuyo denominador común es el público adulto (Romans y Viladot,1998).

La sociedad actual en la que se produce un resurgir del conocimiento, donde la relevancia de la información es palpable, y los avances científicos y tecnológicos se producen a una velocidad vertiginosa, se encuentra inmersa en grandes cambios que hacen que su estructura social, cultural y económica esté sometida a cambios que afectan a todos los ámbitos del desarrollo de la persona y por lo tanto, también al mundo educativo. Esta sociedad necesita de ciudadanos que sepan desenvolverse con éxito tanto en el presente como en el futuro, y es en este proceso de formación, donde el educador de personas adultas desempeña un papel fundamental facilitando el autoaprendizaje que les permita descubrir el conocimiento y dominar habilidades que pueden transferir a otros aprendizajes.

El “aquí y ahora” como lema de la formación es sustituido por muchos educadores por “entonces y después”, en el sentido de ser un aprendizaje con más poder de transferencia y que admite ciertos niveles de “incertidumbre”.

Para ello, y como señala Jabonero (1999), en el contexto de la formación de personas adultas, los profesores, educadores o formadores han de tener en cuenta algunos factores:

- *Las características del aprendizaje de los adultos*
- *sus necesidades de formación*
- *sus experiencias y vivencias personales respecto al aprendizaje*
- *el tipo de metodología más apropiada para trabajar con el alumno adulto*
- *dominar información precisa que garantice una buena orientación académica, laboral y personal*
- *conocer aspectos curriculares y metodológicos que permitan estructurar las materias alrededor de conocimientos significativas*

El profesor de adultos debe adquirir la formación necesaria, que le permita, conducir a las personas hacia un proceso educativo adaptado y coherente con sus necesidades y posibilidades. Aún teniendo en cuenta esta premisa fundamental, también es cierto que este colectivo de profesorado parte de la misma formación inicial que cualquier otro profesional que ejerce la docencia en etapas educativas diferentes y reciben escasa o ninguna formación específica para desarrollar su tarea educativa con este tipo de alumnos (Cabello, 1997).

Knowles (recogido por Marcelo 1989, pág 68) señala respecto a las características del aprendizaje adulto y la formación del profesorado lo siguiente:

“los adultos se motivan por aprender en la medida en que experimentan necesidades e intereses que ese aprendizaje satisfaga; el aprendizaje de los adultos está orientado a la vida, por tanto las unidades para organizar el aprendizaje son las situaciones de la vida; la experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje adulto, por tanto el cuerpo metodológico de la educación es el análisis de la experiencia; los adultos tienen una profunda necesidad de ser auto-dirigidos(...), (...)la educación de adultos debe tener en cuenta las diferencias individuales en estilo, lugar y ritmos de aprendizaje”.

Si el profesorado de adultos debe fomentar a través de su metodología, la participación y autonomía en el aprendizaje, resulta imprescindible este mismo énfasis en su formación docente para atender a este tipo de alumnado.

Por tanto, ¿necesita la educación de adultos de un profesional de perfil determinado?. La heterogeneidad de la etapa adulta, tanto por la amplitud de las edades que abarca, como por la diversidad de experiencias, necesidades personales o situación, genera un proceso formativo muy diferente al de otras etapas, por lo que creemos que la educación de adultos necesita educadores, que si bien, partan de una formación básica común, desarrollen estrategias y metodologías apropiadas y adaptadas a programas educativos concretos.

¿Cómo realizar esta formación?. En los actuales planes de estudios de las Escuelas de Formación del Profesorado no se contempla ninguna especialidad que cubra esta demanda. Los docentes reciben la misma formación básica por lo que carecen de una especialización inicial. Ante esta realidad y, para paliar esta deficiencia, las Administraciones (estatal o autonómicas), organizan cursos dirigidos a estos colectivos de profesionales. La variabilidad de temas trabajados en los mismos abarca, desde seminarios o cursos sobre las características del aprendizaje de las personas adultas, metodologías específicas o el desarrollo de programas de intervención o

características psicopedagógicas del alumno adulto. La necesidad de una formación continua del profesorado de adultos es evidente tanto en los aspectos mencionados hasta aquí, como en sus ámbitos de actuación: formación básica, ocupacional y sociocultural.

4.2. Funciones docentes.

Generalmente la definición de cualquier profesión pasa por definir y delimitar las funciones que la identifican, y a la vez la diferencian de cualquier otra. Por lo que se refiere al ámbito educativo, muchos autores han señalado aquellas que caracterizan el desempeño profesional del docente. Cooper (1993), establece algunos aspectos generales que deben ser considerados en la competencia profesional del docente y que citamos a continuación:

- **el dominio del contenido**, tanto de la propia materia como de las técnicas o estrategias de enseñanza que faciliten y favorezcan el aprendizaje
- **el conocimiento teórico sobre el aprendizaje y la conducta humana**, es decir de cómo aprende conceptos, comportamientos y emociones el ser humano.
- **mantener actitudes que faciliten el aprendizaje y las relaciones humanas**, es decir, actitudes positivas hacia la materia de aprendizaje, los alumnos, hacia sí mismo y la propia comunidad educativa.

Por su parte Hernández, P. (1991), plantea una serie de funciones que los profesionales de la docencia deben considerar antes, durante y después de la interacción en el aula: la organización, la comunicabilidad didáctica, la motivación, la interacción con el alumnado, el control comportamental y la evaluación (cuadro 4.1).

La función **organizativa** guarda relación con la planificación de la enseñanza y el control del contexto. Recoge a su vez dos aspectos: la organización interna (programación de la enseñanza, evaluación, ayuda y seguimiento del proceso de aprendizaje) y externa (establecimiento de normas, preparación del aula, material, tiempo asignado a las tareas, etc). Es una de las funciones que más influye en el rendimiento (Brophy y Good, 1986; Justicia, 1996; Hernández, P. 1993).

La función de **evaluación** mantiene estrecha relación con la función anterior. En ella se plantean objetivos, fines educativos y criterios de evaluación que han de ser programados secuenciados y verificados.

La función **motivadora**, hace referencia a la capacidad del docente para motivar y estimular el aprendizaje de los alumnos, como a sí mismo respecto a diversos aspectos de la enseñanza. Es un elemento muy relacionado con lo emocional y se fundamenta en principios psicoeducativos de los que se deriva una taxonomía de estrategias relacionadas con cómo iniciar el aprendizaje y mantener la motivación (Hernández, P, 1991, Hernández ,P y García L, 1995).

La **comunicabilidad didáctica** supone la capacidad del docente para comunicar los contenidos para ser comprendidos por los alumnos. La comunicabilidad didáctica se basa en los principios educativos relacionados con la claridad informativa, conexión con los esquemas previos y la organización de la información. Al igual que en la función anterior, de ella se deriva una taxonomía de estrategias para ayudar a acceder

a la información, suscitar esquemas previos y estructurar la información (Hernández, P.1991; Hernández ,P y García L, 1995).

Cuadro 4.1. Relación entre funciones docentes y aprendizaje.		
FUNCIONES DOCENTES	SUPONEN	¿QUÉ RELACIÓN GUARDAN CON EL APRENDIZAJE?
ORGANIZACIÓN	Control previo, diseño y planificación de clase y contenidos	Variable fundamental en el proceso de enseñanza. Mayor rendimiento
COMUNICABILIDAD	Transmitir la información con claridad, y estructuración	Mayor comprensión del proceso y posibilidad de producir ideas
MOTIVACIÓN	Estimular el aprendizaje, despertar la curiosidad, hacer pensar	Posibilidad de implicación en lo que se aprende
CONTROL COMPORTAMENTAL	Gestionar el aula globalmente	Relación con la atención y la efectividad en las tareas. Relación con la motivación
INTERACCIÓN	Participación y cooperación. Comunicación entre docente y alumno	Mayor participación con estilos interactivos positivos
EVALUACIÓN	Valorar la consecución de los objetivos de aprendizaje	Feed- Back al alumnado
AUTOFORMACIÓN	Formación permanente del profesorado	Mejora la profesionalización docente
ORIENTACIÓN	Ayudas al aprendizaje	Generar probabilidad de éxito en la tarea del estudiante
INDIVIDUALIZACIÓN	Adecuar la situación de enseñanza a las características del alumnado	Mayor motivación y rendimiento en las tareas propuestas

Tomado de Hernández Jorge, C 2001

Por lo que se refiere a la función de **interacción**, está función además del valor motivacional que tiene, posibilita corregir errores del proceso de aprendizaje. Se vincula con la relación profesor-alumno y aborda la dimensión afectiva del aprendizaje. La generación de diferentes estilos docentes tiene relación con esta función.

La función de **control** o regulación del grupo tiene que ver con la gestión, orden y disciplina del aula. Los docentes con más éxito en el control comportamental de los alumnos son aquellos que mejor organización interna tienen, desarrollan un aprendizaje significativo, hacen un análisis de los estímulos perturbadores, explicitan y acuerdan las normas o utilizan el refuerzo ante conductas positivas de los alumnos.

La función de **orientación** hace referencia a aquellas ayudas que el profesor presta al aprendizaje de los alumnos. Esta orientación puede ser antes, durante y después del aprendizaje, siendo el feed-back uno de los medios por el que puede mejorarse este proceso.

Por último la función de **individualización**, surge de la necesidad de adaptar la situación de enseñanza a las diferentes cualidades o aspectos del alumnado. Esta función nos permite trabajar desde la diversidad en diferentes situaciones formativas.

4.3 . Funciones del profesor de adultos.

El conocimiento por parte del docente de personas adultas de cuáles son sus propias funciones se hace necesario para poder acotar el conjunto de competencias, conocimientos y habilidades que deben desempeñar y enseñar. Un acercamiento interesante a este campo es el llevado a cabo por Villanueva (1987) quién examina las funciones otorgadas por algunos autores a este colectivo docente, y que a modo de síntesis exponemos en el cuadro 4.2.

Cuadro 4.2. Funciones del educador de adultos	
Knowles (1980)	<p>Función diagnóstica: supone ayudar al alumno a que hagan un diagnóstico de sus necesidades como alumnos particulares dentro del campo de su propia realidad</p> <p>Función de planificación: consiste en planificar con los alumnos una secuencia de experiencias que producirán los aprendizajes deseados</p> <p>Función motivadora: hace referencia a crear o generar las condiciones para que los alumnos deseen aprender</p> <p>Función metodológica: implica seleccionar las técnicas más efectivas para producir los aprendizajes deseados y autodirigidos</p> <p>Función de recursos: supone proporcionar los recursos y materiales necesarios para producir los aprendizajes deseados</p> <p>Función evaluativa: supone ayudar a los alumnos a medir Los resultados de las experiencias de aprendizaje</p>
Freire(1988)	<p>Función filosófica-política: la educación no es neutra, se implica para conseguir la educación como práctica de libertad</p> <p>Función de liderazgo: guiando a la persona adulta</p> <p>Función reflexivo-pedagógica: el educador utiliza la reflexión crítica para ayudar a las personas adultas a adquirir el conocimiento</p> <p>Función dialógica-comunitaria: el educador debe dialogar, sin imponer su visión del mundo, superando la contradicción de poder que suponen los roles</p> <p>Función concienciadora-liberadora: proceso a través del cual se toma conciencia de la opresión y se tiende a la liberación</p> <p>Función teórico-práctica: la teoría y la práctica deben estar en continua dialéctica en el docente</p> <p>Función didáctica: es la función que vertebra todas anteriores.</p>
Schefknercht (1970)	<p>Formación- enseñanza: implica proporcionar habilidades y conocimientos curriculares</p> <p>Información: suministrar la alumno la información necesaria respecto a sus posibilidades de autorrealización .</p> <p>Animación- Participación: supone contemplar la participación del alumno en el proceso de aprendizaje</p> <p>Consejo-Orientación: implica ser guía en el aprendizaje</p>
Villanueva(1987)	<p>Didáctica: supone el conocimiento y manejo de técnicas de enseñanza</p> <p>Dialogante: implica el compartir con el sujeto que aprende, vivencias, tener en cuenta las características individuales, etc.</p> <p>Orientación: el profesor de adultos se convierte más un orientador que en un profesor</p> <p>Innovadora: implica formación del profesorado en conocimiento y recursos metodológicos aplicados al alumno adulto.</p>

Parece existir una serie de elementos comunes en cuanto a las funciones del profesor de adultos señaladas por estos autores. Nos referimos a las funciones relacionadas con el papel de orientador que se le atribuye, y al tipo de aprendizaje que éste debe generar en el alumno, un aprendizaje autodirigido, dónde el profesor se convierte en guía y mediador del mismo.

Las teorías del aprendizaje son útiles para los profesionales de la enseñanza cuando éstas facilitan su labor docente. Es evidente que las *teorías que sobre aprendizaje* tiene un profesor, ejercen influencia sobre *sus teorías de enseñanza*.

Si analizamos los distintos conceptos de enseñanza en función de las teorías de las que parten los estudios de adultos, observamos aspectos como los planteados desde el enfoque humanista por Rogers (1969, pág 106-126), quién define el papel del profesor como un *facilitador* del aprendizaje, en el que el elemento crítico en el desempeño de este papel, es la relación personal entre el *facilitador y el alumno*; relación que depende de tres cualidades de actitud del profesor: 1) lo genuino, 2) el interés, la confianza y 3) el entendimiento empático y la capacidad de escuchar con sensibilidad. Por su parte Maslow (1972), aunque suscribe los planteamientos de Rogers, destaca con más profundidad la responsabilidad del profesor de *proporcionar seguridad*. Muchos seguidores de Rogers y Maslow han trasladado y experimentado sus teorías a la conducta del aula. Es el caso de Brown (1971), quién describe el desarrollo de la educación integrando en el aprendizaje los elementos afectivos y cognitivos.

Houle, 1972, identifica ocho componentes en la labor del profesor, componentes que van desde: 1) la identificación de la actividad educativa, 2) la toma de decisiones en la instrucción, 3) la identificación y precisión de objetivos, 4) el diseñar, 5) adecuar los objetivos a las necesidades, 6) ejecutar la actividad, 7) evaluar, y 8) examinar las situaciones para nuevas actividades educativas.

Desde una perspectiva más andragógica, Tough (1979), relaciona el aprendizaje autodirigido del adulto con papel de ayuda del profesor. Sus investigaciones han generado un perfil congruente del papel del profesor de adultos y que recoge en tres grupos de características:

- **características referidas al elemento emocional.** Es un profesor cálido, que acepta y anima al alumno en sus proyectos y problemas y que trata al alumno como un igual. Da lugar a que el alumno se sienta cómodo en la relación establecida entre ambos.
- un segundo grupo que implica fundamentalmente, la **percepción del profesor** que confía en la habilidad del alumno para hacer *planes autodirigidos* de su aprendizaje.
- y un tercer grupo de características, relacionadas con **la ayuda** que éste puede prestar al alumno, una ayuda basada en las *necesidades, metas y objetivos* de esos alumnos.

Estas características, coinciden con los principios que están en la base de la concepción del profesor andragógico planteado por Knowles (1980) y que aparecen en cuadro 4.3. Como se observa en el citado cuadro, son 16 los principios de enseñanza que plantea el autor y que relaciona con las condiciones de aprendizaje andragógico.

Cuadro 4.3 EL papel del profesor andragógico.	
Condiciones de aprendizaje	Principios de enseñanza
Los alumnos sienten la necesidad de aprender	1.-El profesor ayuda al alumno en sus posibilidades de autorrealización. 2.- Ayuda al alumno a esclarecer sus aspiraciones. 3.- Ayuda a diagnosticar a cada estudiante sus lagunas entre sus aspiraciones y su grado de desempeño. 4.- Ayuda al alumno a identificar los problemas cotidianos a los que se enfrenta
El ambiente de aprendizaje se caracteriza por comodidad, confianza y respeto mutuo, amabilidad, libertad de expresión y aceptación de las diferencias	5.-El profesor proporciona materiales adecuados (pupitres, decoración, etc) que generan interacción(p. ejemplo, es conveniente que ninguna persona se siente detrás de la otra). 6.-Acepta las diferencias individuales de cada alumno, respetando sentimientos e ideas 7.-Trata de generar relaciones de confianza y amabilidad con los estudiantes, comprometiéndolos en actividades cooperativas evitando la competitividad y los juicios. 8.-Expone sus propios sentimientos.
Los alumnos perciben las metas del aprendizaje como sus metas	9.- Hace que los alumnos participen en el proceso de formular objetivos de aprendizaje, tomando en cuenta sus necesidades, las de la instrucción, él mismo, la materia y la sociedad.
Los estudiantes aceptan compartir la responsabilidad de diseñar y operar en una experiencia de aprendizaje, por lo que tienen un sentimiento de compromiso que les hace participar en el proceso de aprendizaje.	10.-Comparte con los alumnos, idea, proyectos, métodos, materiales, y les invita a decidir juntos. 11.-Ayuda a los alumnos a organizarse en grupos, a repartir tareas, para compartir tareas en los procesos de indagación de los proyectos de enseñanza-aprendizaje.
El proceso de aprendizaje se relaciona con la experiencia de los alumnos.	12.-El profesor presta ayuda para explotar sus propias experiencias como recursos de aprendizaje y lo hace, a través del uso de técnicas de discusión, simulaciones, método de casos, etc. 13.- Hace coincidir la presentación de sus recursos con el grado de experiencias de los alumnos. 14.-Ayuda al alumno a aplicar el nuevo aprendizaje a sus experiencias, convirtiendo así el aprendizaje en un proceso más significativo e integrado.
Los alumnos tienen la sensación de progresar hacia metas.	15.- Establece con los alumnos, criterios y métodos aceptables para mediar el progreso en los objetivos de aprendizaje. 16.- Ayuda a los alumnos a adquirir y aplicar el conocimiento para autoevaluarse de acuerdo con esos criterios.

Wlodowski (1985) sugiere un modelo basado en las *características del profesor* de adultos que considera eficaces cara a la *motivación del alumno*. Este autor considera que es probable que el profesor que posea estas características, a las que agrupa en cuatro categorías (cuadro 4.4), esté motivado por la enseñanza y por tanto que genere esa misma motivación en el alumnado.

Cuadro 4.4. Características y habilidades del profesor motivador . (Wlodowski 1985)	
Destrezas: El poder del conocimiento y la preparación.	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce bien las características del alumnado. • Está preparado para transmitir el conocimiento en el proceso educativo.
Empatía: Facultad de comprensión y consideración.	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene un conocimiento realista de las necesidades y expectativas del alumno. • Adapta la instrucción al grado de experiencia y habilidades de los alumnos. • Tiene en cuenta las consideraciones de los alumnos.
Entusiasmo: Facultad de compromiso y animación.	<ul style="list-style-type: none"> • Le interesa y valora la enseñanza. • Expresa su compromiso con el grado apropiado de emoción, estímulo y energía.
Claridad: Facultad para expresar y organizar el contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos le entienden y siguen con facilidad. • Facilita la comprensión al alumno haciendo uso de diferentes formas en la expresión, uso de ejemplos, etc.

Adaptado de Knowles, M.S. Holton.E y Swanson R (2001,pág 167)

4.4. Métodos de enseñanza y aprendizaje de adultos.

“El concepto de método es uno de los más utilizados en el ámbito de la pedagogía a nivel teórico y a nivel práctico. Sin embargo, cuando se entra en su análisis, es uno de los términos más confusos y polivalentes...El método se refiere a la acción educativa en sí misma...y la acción resulta difícil aprenderla en conceptos fijos y esquemáticos” (Gimeno 1981:225-226).

Esta cita de Gimeno (1981) expresa claramente como el análisis de métodos o estrategias de enseñanza en función de las características específicas del desarrollo curricular es una tarea necesaria pero también difícil, tanto o más cuando hablamos de educación de personas adultas.

En este capítulo presentamos en primer lugar algunas reflexiones sobre las distintas concepciones metodológicas para acercarnos poco a poco, a las investigaciones sobre las estrategias de enseñanza en relación con los rasgos más característicos del aprendizaje de las personas adultas.

4.4.1. Distintas concepciones sobre métodos educativos.

“En la bibliografía especializada aparecen como métodos educativos una amalgama de orientaciones difíciles de conceptualizar y organizar bajo una estructura lógica. En general, pertenecen a distintas categorías conceptuales, tienen distintas posibilidades de aplicación en la práctica, y sus grados de delimitación sobre las acciones a realizar son muy distintos. Así, es fácil de encontrar en estos textos propuestas similares con denominaciones variadas, tales como, modelo, estrategia, técnica, método, metodología...” (Cabello, J. 1997; pág 202).

Dos son las grandes categorías en que en que pueden agruparse las concepciones sobre los métodos de enseñanza. Una más **cerrada y centrada en el conocimiento**, en la que el método se concibe como una destreza a desarrollar en el profesorado que le permite obtener resultados positivos y duraderos en la enseñanza. La metodología se convierte en una “ciencia del método”. Otra más **abierta y receptiva** a las relaciones que tienen lugar en el aula entre los diferentes elementos que configuran el proceso enseñanza-aprendizaje. Es una concepción basada en el conocimiento práctico, en la que se trabaja bajo el concepto de estrategia que alude a la planificación de la enseñanza y el aprendizaje en función de criterios y principios que orientan la toma de decisiones para organizar la acción didáctica (Stenhouse, 1991). Los aspectos metodológicos configuran un amplio abanico de principios de actuación que, al mismo tiempo que guían la práctica educativa, están sometidos a confirmación, a través de la valoración y la reflexión crítica, convirtiéndose así en un medio muy valioso en la escuela.

Si los métodos hacen referencia a ese amplio abanico de principios que guían la práctica educativa, las estrategias configuran o forman parte de ellos. Siguiendo las aportaciones de algunos autores (Apps, 1991; Blanco, 1992; Torres, 1994; Williams, 1980) podemos señalar algunas consideraciones generales sobre las estrategias metodológicas:

- Aunque son una guía para la práctica docente, no predeterminan la misma. El uso de las mismas estrategias puede variar los resultados en función del contexto, el profesor o los alumnos.
- Aquellas que se elijan para su desarrollo, han de potenciar el modelo didáctico del profesor y ser coherentes con su pensamiento sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Es conveniente que el docente domine un amplio número de ellas para poderlas poner en práctica haciendo uso de su competencia profesional.
- Ningún método, ninguna estrategia por sí sola garantiza una buena enseñanza o un buen aprendizaje. Ello va a depender de la combinación de otros muchos factores (contenido a enseñar, características del alumnado, situaciones de aprendizaje, etc)
- Es importante y necesario mantener una actitud crítica sobre la propia práctica docente con el fin de evitar caer en la rutina o superar resistencias al cambio.

Williams (1980), señala tres aspectos fundamentales respecto a cómo el docente debe ser consecuente con sus concepciones y principios a la hora de elegir los métodos de enseñanza a través de los cuales, abordar su docencia: *reconocer y conocer cierto número de **métodos** bajo los que desarrollar sus clases; considerar sus*

concepciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, y tener en cuenta que su **estilo docente** le lleva a enseñar de un modo determinado.

En cuanto a adultos se refiere, la cantidad de propuestas metodológicas presentadas como específicas de este sector educativo, es bastante limitada si la comparamos con las presentadas en otros ámbitos educativos (Ander-Egg,1981; Gouguelin 1973; Maillo, 1979; Salas y Quereizaeta, 1975).

Los métodos para trabajar con personas adultas consisten más en propuestas de acción abiertas y provisionales, que en prescripciones concretas para conducir la acción a modo de solución técnica al problema de cómo enseñar.

4.4.2. Propuestas metodológicas para la educación de personas adultas.

El objetivo de cualquier método de enseñanza radica en facilitar la tarea de enseñar, teniendo como meta ayudar a los estudiantes a descubrir los conocimientos, y capacidades, alentarlos a producir cambios en sus estrategias de aprendizaje, aplicar los conocimientos y desarrollarse como personas. El papel del profesor en este proceso es central y por ello, necesita disponer de una amplia gama de estrategias de enseñanza que impulsen tanto a los alumnos como a él mismo, en la tarea de enseñanza y formación.

En cuanto a la relación entre aprendizaje de adultos y métodos de enseñanza, los trabajos desarrollados toman como criterios aquellas aportaciones psicológicas, pedagógicas, sociológicas y epistemológicas que son útiles para la práctica docente en la medida, en que puedan ser reinterpretados desde la finalidad de cada proyecto educativo o el conocimiento didáctico de las personas adultas (Flecha, 1995; Alonso,1995).

Muchas y muy distintas son las propuestas metodológicas a considerar si se realiza una aproximación a los principios metodológicos adecuados a la educación de las personas adultas. Cabello, (1999, pág 209), recoge la aportación hecha por Stephen (1991), citando a Entwistle y Hounsell (1975) acerca de los métodos de enseñanza de personas adultas. Los autores realizan una clasificación sobre métodos de enseñanza según el grado de control o libertad del proceso y los relaciona con las teorías que, según los autores guardan relación con ellos (cuadro 4.6.).

Como se observa en el cuadro, establecen claramente la relación entre diferentes métodos, distintas concepciones sobre enseñanza que se mueven entre el control y la libertad y añaden complementariamente su relación con las distintas teorías sobre el aprendizaje.

Cuadro 4.6. Métodos de enseñanza y teorías del aprendizaje relacionadas		
<i>Exploratorio, que subraya la libertad y la propia expresión: retrospectiva y subjetiva de la evaluación</i>		
Método de enseñanza	Teoría relacionada	Tipo de teoría
Grupos de discusión sin coordinador. Proyectos de colaboración	Rogers Maslow	Humanista Lectura libre de antecedentes
Trabajo individual en proyectos	Bruner	Cognoscitiva
Debates orientados por un tutor Seminarios orientados por un tutor Celdas de aprendizaje Conferencias Lectura orientada Aprendizaje con ordenador	Perry Marton Ausubel Broadbent Lindsay/ Norman Pask	Del desarrollo Cognoscitiva Procesamiento de la información
Cursos de Plan Keller Aprendizaje programado	Gagné Skinner	Análisis de tarea Conductista
<i>Estrecho control del contenido y del método; resultados medidos psicométricamente y relacionados con objetivos específicos y predeterminados</i>		

Tomado de Cabello Martínez (1999). Fuente Entwistle y Hounsell, 1975 (citado por Stephens, 1991)

Existen otras clasificaciones o agrupaciones de métodos de enseñanza en relación al grado de participación del alumno y del profesor en el proceso de enseñanza. Un ejemplo lo encontramos en el modelo **MAMI** de Hernández, P.(1997b) en el que analiza los métodos instruccionales en relación con los puntos de vista objetivista o subjetivista y el papel activo o pasivo del profesor y del alumno (Cuadro 4.5).

En la representación gráfica del modelo se considera de forma vertical, un continuo entre “el objeto y el sujeto”. Los métodos que acentúan el objeto (conocimiento estructurado y reflejo de la realidad existente) son más logocéntricos (centrados en la materia), mientras que los métodos que acentúan al sujeto son más psicocéntricos (centrados en las características y en leyes psicológicas de los alumnos). Por tanto los métodos más logocéntricos son más objetivistas, mientras que los psicocéntricos tienden a ser más constructivistas.

En el eje horizontal, también se establece un contiguo en la parte superior en relación al predominio del papel del **profesor**, manifestado por su actividad externa al escenario escolar: **activo** (transmisor, protagonista), **interactivo** (interrogador, coactor) y **pasivo** (director, manager). En el margen inferior otro continuo relacionado con el papel o actividad del **alumno**: **pasivo** (receptor), **interactivo** (conversador, coactor) y **activo** (ejecutor, realizador).

Al conjugar las dimensiones “objeto-sujeto” con los tres tipos de actividad del profesor y el alumno, se forman seis celdillas donde cada una de ellas es representativa de una metodología prototípica con características propias: *metodología expositiva-conclusiva*, *expositiva-suscitadora*, *interactiva-reproductiva*, *interactiva-productiva*, *activa-reproductiva* y *activa-productiva*.

Cuadro 4.5 Modelo de Asignación de Métodos Instruccionales (Modelo MAMI)			
OBJETIVO Conocimientos académicos, formalizados, acumulados y transmitidos culturalmente	ACTIVO Profesor	INTERACTIVO Profesor	PASIVO Profesor
Perspectiva Logocéntrica	Método expositivo conclusivo	Métodos interactivos reproductivos <ul style="list-style-type: none"> • Evaluativo • Clarificador • Tutorial 	Métodos activos reproductivos <ul style="list-style-type: none"> • Entrenamientos • Prácticas cerradas
Perspectiva Psicocéntrica	Método Expositivo-suscitador	Métodos interactivos productivos <ul style="list-style-type: none"> • Deductivo (germinal) • Inductivo(mapa conceptual) • Horizontal (socrático, coloquio, debate) 	Métodos activos productivos <ul style="list-style-type: none"> • Investigación y descubrimiento • Prácticas abiertas • Trabajos elaborativos
SUJETO Conocimientos personales, cotidianos y capacidades para interpretar y construir el conocimiento	PASIVO Alumno	INTERACTIVO Alumno	ACTIVO Alumno

Fuente: Hernández P. (1997b:303)

Freire, (1994, pág 88) señala que partiendo del supuesto de que las estrategias metodológicas, procesos o técnicas deben ser coherentes con el pensamiento del profesor ,con los objetivos, con la utopía o con el sueño del que está impregnado en proyecto educativo ,el educador de adultos en busca de esta coherencia, se sentirá más seguro en su práctica docente en tanto en cuanto, domine conocimientos acerca de las características del aprendizaje de la persona adulta, sobre sus procesos de aprendizaje, sus motivaciones o características personales.

En este sentido, Cabello,(1997), tratando de aportar propuestas metodológicas adecuadas a la educación de personas adultas, señala una serie de principios básicos en los que basar la opción metodológica: **la enseñanza basada en la experiencia previa, la diversidad, la participación, y el sistema modular.**

4.4.2.1. La enseñanza basada en la experiencia previa.

Son las aportaciones de Dewey (1939), sobre programas de formación de adultos basados en la experiencia y desarrollados en Alemania durante el siglo XIX, donde encontramos el origen de este tipo de aprendizaje. Se trata de un procedimiento de aprendizaje que hace que el alumno esté en contacto con las realidades estudiadas y que las nuevas adquisiciones se apoyen en lo que ya saben y en cómo lo saben (Bank, 1991, citado por Cabello, 1997).

Este tipo de aprendizaje como señala Chickering (1977), no debe confundirse con el aprendizaje basado o centrado en los intereses del alumno. El aprendizaje basado en la experiencia parte de las vivencias previas para construir nuevos conocimientos, sentimientos o habilidades. Esta estrategia, metodológica se resume en un *ciclo* de cuatro etapas:

- a) *una experiencia personal completa,*
- b) *observaciones y reflexiones sobre a experiencia,*
- c) *conectar lo anterior con la formación de conceptos abstractos y generalizaciones,*
- d) *comprobar las implicaciones de esas generalizaciones anteriores en situaciones nuevas (Chickering ,1977).*

Algunas de las ideas de Dewey enriquecidas más tarde por otros autores como Coleman, arrojan las siguientes conclusiones basadas en este tipo de aprendizaje: 1) el aprendizaje basado en la experiencia no está en conflicto con aquellos aprendizajes basados en lenguajes simbólicos (escrito, hablado, visual), sino que son complementarios; 2) el docente debe romper las resistencias a su uso. Estas resistencias provienen de nuestros propios miedos para desarrollar experiencias de este tipo, bien porque desconocemos procedimientos para evaluar sus resultados, o bien para planificar una enseñanza que parta de la experiencia.

La puesta en práctica de esta estrategia metodológica en la enseñanza de adultos, ha derivado, en distintos planteamientos de enseñanza - aprendizaje en este colectivo de alumnos como: ***acreditación por la experiencia, aprender a aprender, aprendizaje personal partiendo de la experiencia cotidiana o procesos de experiencia grupal*** (Melamed,1991).

4.4.2.2. Enseñanza basada en la participación.

Entenderemos la participación, tal como señala Freire (1994, pág 85), *“como una práctica educativa democrática...”*“*haciendo educación desde una perspectiva crítica, progresiva, nos obligamos a engendrar, estimular y favorecer la propia práctica educativa en el ejercicio del derecho a la participación por parte de quién está directa o indirectamente ligado a este quehacer”*.

Siguiendo a Bernstein, (1990), citado Cabello,(1997), para que en las instituciones educativas se puedan dar las condiciones necesarias y efectivas para la democracia, es preciso, que se hayan institucionalizado en ellas tres derechos relacionados entre sí: ***crecimiento, inclusión y participación.***

Por su parte, Santos, (1996) señala que esta participación debe inspirar las concepciones, las actitudes y las estructuras de la escuela; participando así en el aprendizaje, en la convivencia y en la toma de decisiones.

Villasante, (1995) propone una alternativa novedosa, para llevar a cabo una Investigación en la Acción Participativa, a través de la cual, esa *participación* facilite la toma de decisiones referidas, tanto, a necesidades, como al desarrollo de programas que respondan a esas necesidades. Se trata de potenciar la autoemancipación y la implicación popular través de proyectos alternativos e integrales.

¿Cómo entender la participación en la práctica educativa?. Las precisiones sobre *la participación* ponen de manifiesto la existencia de diferentes formas de entenderla. Formas que dependen, entre otros aspectos, de las concepciones sobre educación y de su papel social. Así, *la idea positivista y funcionalista* de la educación sostiene, siguiendo los postulados conductistas sobre el aprendizaje, que el alumno es orientado hacia una tarea que deciden y dirigen los profesores; sin embargo, *la posición social crítica*, considera *la participación* un pensamiento crítico al entender lo educativo más allá del mero rendimiento académico.

De vital importancia es para la Educación de Adultos el participar en distintos ámbitos educativos. Al respecto, Bretones (1996), como resultado de las aportaciones de numerosos trabajos sobre ámbitos de participación, realiza un estudio del que señalamos los ámbitos referidos a la Educación de Adultos:

- El sistema educativo: conocimiento de los marcos de las estructuras educativas y su funcionamiento. Ello permite situar el trabajo del profesorado y el alumnado en centros y explora nuevas posibilidades.
- Entorno laboral: conocimiento de la relación oferta-demanda.
- El centro educativo: elaboración, ejecución y evaluación de proyectos. El centro como espacios de participación.
- El aula: selección y programación de contenidos, construcción compartida del conocimiento, relaciones humanas, interdisciplinariedad.

Fomentar el aprendizaje y la enseñanza desde la participación de estos ámbitos supone centrarse en la *actividad* de las personas adultas, en sus *experiencias* procurando que su aprendizaje sea *participativo*, evitando, que se convierta en una repetición de vivencias escolares pasadas (en muchos casos frustrantes) y se les de juego a la participación mediante, el diálogo y la cooperación. A través de esta actividad el adulto desarrollará sus propias estrategias de aprendizaje y tomará decisiones compartidas.

4.4.2.3. Enseñanza basada en la diversidad.

Aceptar y tener en cuenta la diversidad como parte de la realidad de las personas adultas es, más incluso que en otros niveles educativos, un hecho fundamental para su aprendizaje. El bagaje experiencial, el saber informal y el conocimiento formal deben estar en la enseñanza de adultos totalmente relacionados. Su aprendizaje requiere de la conexión de los contenidos abstractos con sus experiencias personales y entornos sociales.

¿Qué factores necesitamos tener en cuenta para comprender el concepto de diversidad en el ámbito de las personas adultas?. Al respecto, Cabello,(1997) señala

tres aspectos: **La cultura personal de cada individuo** (conocimientos experienciales basados en lo laboral-profesional, lo asociativo, o las aficiones); **la cultura del entorno de procedencia** (cultura popular del barrio, pueblo, urbano ,grupo social, cultura familiar) y **la cultura de orden transcontextual** (modos de pensar, de sentir, de hacer). Cada persona adulta, en proceso de formación, se encuentra en una situación concreta respecto a estos ámbitos. Por ello, el profesorado de adultos además de establecer el diagnóstico de cada alumno en estos ámbitos, deberá construir un planteamiento educativo distinto tanto desde lo individual como lo grupal; de ahí que la meta en educación de adultos no sea la homogeneidad, sino el perfeccionamiento de cada individuo en función de sus características personales.

Este enfoque de diversidad, supone desde la práctica docente, introducir cambios que faciliten un auténtico currículum abierto para la Educación de Adultos, que permitan a los centros y a los equipos profesionales negociar y gestionar una optatividad acorde con las condiciones de enseñanza y aprendizaje de las personas adultas (Cabello,1997, págs 220-221).

4.4.2.4. Enseñanza basada en sistemas modulares e itinerario formativos.

Al hilo de lo que venimos comentando, no es de extrañar hablar de una enseñanza basada en sistemas modulares e itinerarios formativos. En este sentido, la estructura organizativa de los centros de adultos está regulada por una serie de referentes tanto externos(etapa, ciclo curso, aula),como internos(contenidos mínimos de etapa, ámbitos, bloques temáticos, desarrollo curricular, DCB...).

Conocer estos aspectos, y su funcionamiento, es importante para poder desarrollar un proyecto curricular abierto que bien puede concretarse en un sistema modular de la enseñanza de adultos. De hecho muchas comunidades autónomas, funcionan bajo esta estructura.

Por su parte, poner en práctica un sistema modular como estrategia de enseñanza – aprendizaje en la educación de adultos, implica asumir una concepción curricular determinada, de acuerdo con una filosofía también determinada, y transformar los fines educativos en estrategias para lograr un aprendizaje contextualizado, situado y transformador (Álvarez,1987; Lundgren, 1992).

El sistema modular está constituido por un conjunto de principios y opciones que permiten organizar la actividad didáctica con la participación de los adultos y con la posibilidad de adaptarlos en los diferentes ámbitos donde está presente (aula, centro, asociaciones, barrios...) Ello requiere que ante la implantación de un sistema modular, estos principios educativos y metodológicos, deban ser debatidos entre los educadores.

Teniendo en cuenta el marco legal de la LOGSE, el sistema modular se relaciona directamente con tres aspectos: *niveles de concreción del currículum* , en los que se determinan aspectos metodológicos ,se adaptan objetivos, y se dan ciertos márgenes de autonomía para la contextualización de la enseñanza ; *comprensividad y diversidad* en base a los que la enseñanza se organiza en torno a un tronco común que garantice el acceso a los conocimientos básicos, pero atendiendo, a la diversidad mediante adaptaciones y diversificaciones curriculares; supone una organización comprensiva de la enseñanza.

El establecimiento de *módulos* requiere, por un lado, de la organización, planificación y evaluación del trabajo desarrollado tanto por el profesorado como por el alumnado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro, la acreditación de los resultados. Supone tomar decisiones, determinar su naturaleza (obligatorio u optativos), núcleos temáticos ,objetivos, evaluación, etc., lo que constituye una estructura abierta e interrelacionada de los mismos, dando lugar, a la construcción de itinerarios.

En la enseñanza de adultos, según Cabello (1997), los sistemas modulares son recomendables por algunas razones como son:

- a) Reconocen la heterogeneidad de situaciones y posibilidades de aprendizaje.
- b) Dan respuesta a la complejidad de los procesos enseñanza-aprendizaje que pueden presentarse en grupo.
- c) El profesorado y el alumnado pueden hacer explícitas sus intenciones educativas.
- d) Permiten participar en procesos de decisión con autonomía.

Este sistema modular presenta a su vez, una serie de ventajas en torno a la educación de adultos: 1) respeta los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos y sus situaciones de partida, 2) reconoce los aprendizajes previos de los alumnos; 3) las personas adultas tienen posibilidades de construir sus itinerarios formativos y modificarlos en función de sus intereses y posibilidades,4) compagina la formación reglada con la no reglada, 5) permite aprovechar los recursos contextuales para la formación según los intereses culturales y sociales y no sólo académicos, y 6) favorece la relación con el medio al lograr que el adulto se sienta participe del proceso educativo y social en el que está inmerso.

4.5. Estrategias de enseñanza en la formación de personas adultas.

¿Son las propuestas metodológicas que se presentan como propias y adecuadas a la educación de personas adultas diferentes, a las presentadas para otros niveles educativos?.¿Requiere el adulto de estrategias de enseñanza diferentes?.

4.5.1. Pedagogos versus andragogos.

Si bien la pedagogía significa el arte y la ciencia de conducir de guiar a los niños, como ya señalamos en los capítulos 1 y 3 ,y en torno a ella, se estructura un modelo pedagógico que asigna al profesor toda responsabilidad sobre, qué hay que aprender, cómo se ha de aprender y si se ha conseguido aprender, la andragogía, como también señalamos, parte de la premisa de que entre otros aspecto, la autonomía del sujeto forma parte importante de su aprendizaje, lo que hará que el profesor haga todo lo posible porque el alumno asuma un amplio grado de responsabilidad en ese proceso. Proporcionar al alumno la conexión de sus experiencias con el contenido, atender a sus diferencias individuales y tener en cuenta la dimensión emocional del aprendizaje, forma parte de una metodología andragógica (Knowles, Holton y Swanson 2001).

Una de las primeras aportaciones *metodológicas respecto al alumno adulto* la encontramos en los trabajos de Mezirow (1991), quién señala que cada uno de los tipos de aprendizaje que define en su teoría: **el técnico, el práctico y el**

emancipatorio necesitan o demandan **diferentes estrategias de enseñanza**. Por ejemplo, para alcanzar el aprendizaje *emancipatorio* en los estudiantes, los profesores necesitan animar a la transformación de la perspectiva. En adultos maduros, esto puede hacerse tomando como referencia los cambios que tienen lugar en la vida adulta (promoción laboral, crisis de madurez, jubilación, etc)

No todos los investigadores , adoptan, frente al aprendizaje adulto una posición andragógica. Este es el caso de Boulton-Lewis (1994), quién centra sus investigaciones en torno a la memoria y las etapas de desarrollo que se producen en el aprendizaje de adultos. Respecto a la memoria, presenta datos en los que se constata que no existe un declive serio de memoria hasta alcanzar los 60 años. Por tanto, los adultos hasta esta edad pueden estar capacitados, al igual que un adulto joven, para afrontar con éxito las situaciones de aprendizaje. A través sus investigaciones, presenta resultados sobre los mecanismos por los que la memoria trabaja basándose más en los conocimientos, y por lo tanto, funciona de arriba abajo, más que en las experiencias (de abajo –arriba), tal y como argumentaba el modelo del procesamiento de la información.

Las ideas de Boulton-Lewis muestran un adulto que puede trabajar con éxito con un modelo *pedagógico tradicional* centrado en la figura del profesor, quién determina los ritmos de aprendizaje, sin tener demasiado en cuenta los elementos individuales de cada sujeto, y dónde la participación del alumno en el proceso de aprendizaje es muy limitada. Esta concepción no coincide con la planteada por otros autores como Knowles o Owens, quienes señalan que el modelo andragógico facilita el aprendizaje del adulto, al mostrar el profesor formas y actitudes que fomentan la implicación tanto emocional como conceptual del alumno con el aprendizaje.

4.5.2 . La enseñanza metacognitiva.

Dart (1994), a través de sus trabajos, señala que los profesores de adultos no suelen trabajar en sus alumnos la potenciación de estrategias metacognitivas, a las que considera fundamentalmente ,*estrategias constructivistas*. Considera que este es un tema al que los educadores de adultos debieran dar prioridad, sobre todo por lo que se refiere a la toma de conciencia por parte del alumno sobre sus destrezas.

Para este autor, ofrecer a los estudiantes adultos tales estrategias para su aprendizaje, implicaría que los profesores se convirtiesen en facilitadores del conocimiento y no meros proveedores de él.

Al igual que Mezirow (1991), está a favor de un modelo de enseñanza andragógico más que pedagógico y postula que los estudiantes, a través de grupos de trabajo, deben ser animados a alcanzar “*estrategias elaborativas*” negociando con los docentes sus propios procesos de aprendizaje. El aprendizaje deberá personalizarse, haciendo que los alumnos relacionen los nuevos conocimientos con sus conocimientos o aprendizajes previos y, fomentando, la capacidad de generar metacognición sobre el mismo.

Topping (1997), por su parte, hace referencia al beneficio que proporciona el trabajar sistemas de tutoría entre iguales, para el desarrollo de la conciencia metacognitiva de los alumnos y la transferencia de esta habilidad a otras situaciones. Esto ayuda, entre otros aspectos, a la toma de conciencia de los alumnos de su propio estilo de aprendizaje.

Por su parte, Hernández y García,(1997,pág 58), señalan que los procesos metacognitivos implican que la persona ante una tarea , tema o problema, sea consciente para ver y describir los elementos y aspectos de que consta; de enjuiciar y buscar las soluciones más adecuadas, de planificar la acción, y de revisar y corregir el proceso de trabajo desarrollado.

Por tanto, los procesos metacognitivos parecen ser beneficiosos para el dominio del aprendizaje en las personas adultas.

4.5.3. El pensamiento reflexivo-emocional.

Otros autores como King y Kitchener (1994) reconocen como objetivo de la educación de alumnos de estudios superiores la promoción del pensamiento *reflexivo-emocional*, lo que implica, que los docentes muestren respeto por los alumnos considerándolos como personas y generen en el aula un clima de aprendizaje en el que los alumnos tengan la oportunidad para establecer juicios críticos. Estos autores reconocen una gama de diferencias individuales entre los estudiante, en particular, en la asunciones que realizan sobre el conocimiento (asunciones epistémicas). Asunciones que por otro lado, deben ser valoradas por los docentes de manera informal.

Reconocer la dimensión emocional del aprendizaje, estimular y apoyar al alumno, otorga al docente de adultos el papel de consejero-orientador de forma similar al que realizan los profesores de niños o adolescentes.

Por su parte, Baxter Magolda (1996), sostiene que los profesores de cursos superiores deberían solicitar a sus estudiantes que analizaran y evaluaran el conocimiento adquirido en cursos o niveles más bajos, y que, desarrollasen sistemas de creencias sobre ellos. Ello requiere, de la creación en el aula de un ambiente de aprendizaje que proporcione a los alumnos independencia, experiencia directa en la toma de decisión, responsabilidad en sus acciones e interacción con otros estudiantes. Todo ello, con la finalidad de evaluar y explorar condiciones para establecer, por parte de los profesores, verdaderas relaciones con los alumnos y tratarlos como adultos.

Schmeck (1998) se centra en el aprendizaje de *tácticas* más que en el de estrategias. Bajo sus postulados teóricos plantea, que es la personalidad del alumno ,quien modula y decide las *tácticas* que éste utiliza para aprender.

Respecto al alumno adulto, sostiene que la capacidad de intervención que el profesor puede tener en la personalidad de éste es muy poca, debido a que su personalidad ya está formada cuando se acerca al aprendizaje. A pesar de ello, Schemeck señala, que son los adultos de edades *standars* (entre los 25-30 años) los que permiten mayor grado de modificabilidad en ella ,ya que, el aprendizaje se determina mayoritariamente a través de la personalidad básica manifestada en este periodo cronológico, mientras que en los adultos de más edad estos cambios son casi inexistentes. Si bien el autor reconoce que el moldeamiento de la personalidad no forma parte del trabajo del educador de adultos, cree que éstos deberían hacer compatible la docencia con la personalidad de sus alumnos. Para ello, establece, una escala de personalidad que puede ser utilizada para diagnosticar las características generales/básicas del estudiante, que recoge entre otros elementos el si el adulto está o no orientado positivamente hacia el aprendizaje.

Por otra parte, el autor, presupone que los alumnos más convencionales, que hacen uso de la memorización literal, requieren profesores que trabajen básicamente conceptos, y sean “pedagogos”, mientras que los alumnos reflexivos, autodidactas,

necesitan docentes que les ayuden a reflexionar y así fomentar su potencial. Es decir profesores “andragogos”. Sus investigaciones también parecen concluir, que son las profesoras las que mejor adoptan el papel de provocar debates en grupos, los cuales favorecen un aprendizaje más reflexivo emocional y cognitivamente.

4.5.4. La visión constructivista.

Sutherland (1997) sostiene que los conocimientos adquiridos a través del aprendizaje experiencial y constructivista, se relacionan de forma directa, lo que redundará positivamente en el aprendizaje y la enseñanza de los adultos, sobre todo, cuando el docente es considerado como el andragogo que facilita el aprendizaje.

Aceptar este postulado, supone dar un giro respecto a *quién* establece el diseño del curso, ya que se otorga en este proceso, un importante papel al estudiante partiendo de su aprendizaje experiencial previo, de cómo utiliza esos conocimientos y de sus procesos cognitivos. El docente tiene así la posibilidad de utilizar el aprendizaje informal de los alumnos e incluirlo en las propuestas sobre como trabajar los contenidos (proyectos, disertaciones sobre los temas, etc.).

Siguiendo con esta línea más constructivista de la educación, Topping (1997) conecta sus investigaciones con las nociones vygostkianas sobre enseñanza-aprendizaje. La idea de la tutorización entre iguales, propuesta por Vigostky, es aplicada por Topping (1977), a los modelos de aprendizaje que adopta cada estudiante de forma individualizada, conservando el trabajo en pequeños grupos, y donde la tutoría entre iguales se convierte en una estrategia para resolver problemas y facilitar la conciencia metacognitiva del alumno hacia el aprendizaje. Particularmente recomienda, que las tutorías entre iguales se realicen *en parejas*, donde el mejor estudiante ejerza de tutor y los papeles sean intercambiados en el tiempo, teniendo en cuenta las competencias de especialización de los componentes. Esta idea se asemeja a la de Zona de Desarrollo Próximo planteada por Vigostky.

Según Topping, (1997), los *tutores entre iguales* se benefician de la conciencia metacognitiva y transfieren esta habilidad a nuevas situaciones. A partir de sus trabajos este autor, determina también que *el tutor* desarrolla más conciencia sobre su propio estilo de aprendizaje. Así mismo, considera que la tutorización entre iguales para la enseñanza con adultos, puede tener consecuencias muy positivas e interesantes en aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. Por ejemplo, un adulto con dificultades de aprendizaje moderadas puede ser tutor de otro que presente mayores dificultades, con el fin de que se desarrolle en éste último una determinada habilidad.

4.5.5. La indagación como recurso.

Otro grupo de conceptos sobre enseñanza, cuyos fundamentos teóricos encontramos en las formulaciones sobre el pensamiento crítico de Dewey y los teóricos cognitivos, dan lugar a los métodos de **descubrimiento o de indagación**. Bruner, (1961,1966) tal vez como el más notable exponente de este enfoque de enseñanza, identifica cuatro criterios en los que debe basarse una enseñanza por indagación:

- Debe tener en cuenta las experiencias que generen eficazmente en el individuo una predisposición hacia el aprendizaje.
- Debe especificar la manera en que han de estructurarse los conocimientos para que el alumno pueda captarlos con facilidad.
- Debe especificarse la secuenciación más eficaz cara a la presentación de los materiales que han de aprenderse.
- Debe especificarse la naturaleza y pasos de refuerzo y feed-back en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bruner (1966), considera que la voluntad de aprender, es un motivo intrínseco, que como tal encuentra su origen y su recompensa en la propia actividad de aprender. Este principio coincide con uno de los principios básicos de la andragogía: la necesidad de aprender del alumno adulto, necesidad que arranca de que los adultos necesitan saber porque deben aprender algo antes de aprenderlo (Knowles, Holton y Swanson 2001).

Postman y Weeingarther (1969), señalan algunas de las características observables en la conducta de profesores, que desarrollan un método de indagación:

- El profesor no suele transmitir al alumno lo que piensa que deben saber. Ello aumenta la probabilidad de que el alumno haga sus propios descubrimientos.
- Como estrategia utiliza el cuestionamiento. Las preguntas divergentes son una herramienta importante para abrir la mente, el pensamiento.
- Por lo general, no acepta una única respuesta a una pregunta. No significa que desvalore este tipo de respuesta cerrada, pero sí considera que este tipo de respuesta sólo sirve para terminar con cualquier razonamiento posterior.
- Sus explicaciones se desarrollan a partir de las respuestas dadas por los alumnos y no desde una estructura lógica previamente determinada.
- Fomenta la interacción, no solo profesor-alumno sino entre los propios estudiantes.
- Considera que el sujeto que aprende debe aprender a depender de sí mismo como pensador.

Son conductas y actitudes que otorgan al profesor un papel distinto al que tradicionalmente se la ha otorgado. Suponen, un ambiente de indagación en el que se producen encuentros humanos cuya naturaleza viene determinada en gran medida por el profesor (Postman y Weingartner, 1969).

De nuevo, podemos considerar que muchas de estas conductas son extrapolables a la educación de adultos, ya que guardan relación con las características del aprendizaje de la persona adulta: un aprendizaje autodirigido, un alumno que acepta compartir la responsabilidad de su aprendizaje, o que está abierto a la participación en su aprendizaje.

4.5.6. El aprendizaje contextualizado.

Las investigaciones respecto a los contextos educativos de los adultos, se centran, fundamentalmente en experiencias de aprendizajes en situaciones concretas y ,en la actualidad ,en centros de trabajo.

Pillay, (1997) sostiene, en cuanto a estudiantes de estudios superiores, que suele ser difícil enseñarles al mismo tiempo conocimientos de ámbito específico y general. Por ello, sugiere que el docente establezca en primer lugar los principios y después construya el conocimiento de ámbito específico sobre esos principios, utilizando la deducción, o viceversa pero no, conjuntamente.

Blaxter y colaboradores (1997), desde una perspectiva más sociológica que psicológica, por lo que sus aportaciones a la enseñanza son escasas, señalan que es clara la necesidad de prestar un servicio de apoyo al adulto en la institución educativa. Centran este apoyo en elementos sociológicos del aprendizaje (servicios de bibliotecas, salas de estudio, servicio de guarderías para el cuidado de los hijos, etc), más que en el propio proceso de aprendizaje (estrategias, apoyo socioafectivo, etc). Sin embargo, es importante, también tener en cuenta esta consideración social del aprendizaje.

Para estos autores, las relaciones que los adultos establecen entre los distintos aspectos de sus vidas (trabajo, familia, ocio, etc;) y la educación van variando según pasa la vida. Lo importante está en cómo los adultos perciben estas relaciones cruciales para ellos. Por ejemplo, para la mujer adulta, acercarse de nuevo al aprendizaje, puede ser un elemento importante en su vida, debido a que en determinados ambientes y/o momentos sociales, la formación era abandonada muy pronto para insertarse en el mundo laboral o cuidar de las familias.

A nivel más específico, varios son los ámbitos o contextos particulares entorno a los cuales se agrupan los estudios sobre el alumno adulto (situaciones que facilitan el éxito en el aprendizaje, aspectos motivacionales, etc.). Veamos algunos de ellos.

Las investigaciones realizadas por Beaty y colaboradores (1997) se centran en las circunstancias o situaciones en que los estudiantes adultos aprenden con éxito y en cuales no. En sus estudios realizados, fundamentalmente con mujeres, concluyen que es muy importante que el docente conozca cuáles son los **factores socio-culturales de procedencia** del colectivo con el que trabaja ya que éstos constituyen, una variable fundamental que afecta, en este caso más a las mujeres que a los hombres al acercarse al aprendizaje (situación de empleo de maridos, edad de los hijos, actitud de sus familias ante su avance académico). Sólo así podrán enseñar bajo criterios concretos y adaptar sus contenidos y metodologías a esos factores diferenciales; metodologías que deben tener grandes dosis de flexibilidad, contextualización y aplicabilidad de los aprendizajes.

Richardson (1994) través de sus resultados empíricos respecto a las características particulares de los estudiantes universitarios adultos, presenta datos donde los alumnos hasta los 50 años rinden tan bien como los comprendidos entre 18 y 22 años, incluso con un nivel de profundización superior que estos últimos. Argumenta el autor, que esta diferencia radica en un factor tan importante como **la motivación intrínseca por el aprendizaje**, factor que facilita en estos alumnos el desarrollo de mayor número de destrezas de aprendizaje. Este aspecto, tiene un gran valor para los profesores al permitirles orientar el aprendizaje de este tipo de alumno. Sin embargo, Hartley y Trueman (1997), matizan los resultados de Richardson al no encontrar diferencias significativas respecto al rendimiento entre alumnos con las mismas características (estudios superiores y edad), por lo que señalan que los profesores no tienen por qué modificar de forma significativa sus aspectos metodológicos en caso de tener ambos grupos de alumnos en sus aulas.

Newstead y colaboradores (1997), también centran sus investigaciones en las diferencias respecto a la motivación entre alumnos adultos y alumnos jóvenes. En

general, los estudiantes adultos, tienen un mayor grado de motivación intrínseca que los jóvenes, son más susceptibles al aprendizaje y ésta susceptibilidad está modulada por un variable tan importante como es el que su aprendizaje, esté más ligado al hecho de poder alcanzar un **mayor desarrollo personal** que a aspectos vocacionales. Sugieren, por tanto, que los profesores deben satisfacer esta “*forma de motivación*” ofertando, muchas más oportunidades para que estos estudiante trabajen temas cercanos a sus intereses personales. Esta conexión entre el aprendizaje y sus intereses y motivaciones, hace que los estudiantes maduros no se defrauden ni defrauden.

4.5.7. El aprendizaje situado y auténtico.

Muy relacionado con lo que acabamos de exponer, el aprendizaje contextualizado, está el aprendizaje situado. Para autores como Brown, Collins y Duguid, (1989), citados por García L. y otros (2002), la artificialidad de los ambientes escolares de aprendizaje escolar hacen que no exista transferencia, entre este tipo de aprendizaje y el extraescolar. Esta falta de transferencia puede ser compensada a través de la instrucción, modelando ésta lo más posible con el fin de que se semeje a la que se produce en los ámbitos naturales. La situación de clase es válida para la construcción social del conocimiento, pero es un ambiente en el que se enseñan conocimientos y habilidades abstraídos de sus ambientes de aprendizaje, de los ambientes de aplicación en los que se crearon.

El aprendizaje situado es una concreción del enfoque constructivista en busca de alternativas al enfoque del procesamiento de la información. Esta idea sobre aprendizaje, concede más importancia al contexto y a la experiencia, es decir a las situaciones informales de la enseñanza, planteando el término de *cognición cotidiana*. La cognición cotidiana resulta clave para resolver las dificultades que surgen durante la vida, y que son, cualitativamente distintos a los problemas predefinidos, característicos de la enseñanza basada en el enfoque cognitivo. La construcción social de la realidad se basa en la cognición y en la acción práctica que tienen lugar en la vida cotidiana (García L, y otros, 2002).

La cognición situada se caracteriza porque:

- actúa sobre situaciones concretas
- interpreta situaciones concretas
- resuelve situaciones emergentes
- negocia el significado de los términos
- utiliza planes como recursos
- construye socialmente la realidad social y física.

Desde el punto de vista educativo, se trataría de utilizar planes en los que la experiencia y actividades que se soportan en el marco cultural del alumno pasen a formar parte del contexto del aprendizaje escolar. Esta postura procede de las investigaciones desarrolladas en los hogares y ámbitos laborales. El conocimiento está adaptado a ámbitos, propósitos y tareas en los que es aplicado. El papel del profesor es clave es este proceso. Ya que no todo el currículum escolar puede ser trasladado a ámbitos externos a la escuela, es necesario que el profesor sea consciente de las posibilidades potenciales del contenido y lo enfatice al presentarlo al alumno. Son, las tareas *auténticas*, las encargadas de establecer las posibles aplicaciones de los contenidos curriculares.

4.6. . Consideraciones generales.

Hasta aquí hemos detallado algunas de las consecuencias que para la Enseñanza de Adultos han aportado distintos autores. Nos interesa analizar ahora algunas otras ideas respecto a este tema y llegar a algunas conclusiones.

Si bien algunas de las ideas que se exponen a continuación son especulativas, (Sutherland,1997), también es cierto que tienen carácter constructivistas y permiten hacer un amplio análisis sobre la investigación de la enseñanza en general, que permita un desarrollo curricular y una enseñanza más adaptada al alumno adulto. Nos centraremos en dos aspectos: **las modalidades de enseñanza y el tipo de evaluación.**

¿Cual es la estructura ideal de enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes adultos?. ¿Aprendizaje parcial o total?.

El método parcial según Sutherland (1977), incluiría una serie de clases magistrales determinados días a la semana durante un semestre. A cada una de estas clases les seguiría un seminario. Una vez finalizado éste, los alumnos contarían con una serie de días para resumir las ideas expuestas y reintegrarlas en los marcos conceptuales existentes. Al final de la unidad, serían capaces de expresar su conocimiento sobre el tema.

Inglis (1994), citado por Sutherland (1997), propugna un **acercamiento por goteo**: dosis regulares de conocimientos para que los alumnos adultos tengan la oportunidad de integrar los nuevos conocimientos con su aprendizaje experiencial y con sus conocimientos previos más conceptuales.

Otra opción, la constituye la enseñanza a **distancia o no presencial**. Conceptualmente, no se diferencia del enfoque que Inglis (1994), denomina *por goteo*, a excepción de que los conocimientos no provienen directamente del docente sino de otros medios o programas (radio, televisión, internet o material escrito). Por lo general, en este tipo o modalidad de enseñanza existe una gran estructuración y esencialización de los aspectos más importantes de los temas. Estos son expuestos bajo un lenguaje simple y claro. En la actualidad estos sistemas están en auge debido a la incorporación de la formación on-line.

Una tercera opción es el **auto-aprendizaje** (Boud, 1988, Knowles, 1977). Este tipo de aprendizaje tiene muchos elementos en común con el aprendizaje a distancia ,incluso, podrían ser sinónimos si los profesores trabajasen bajo la concepción de que el aprendizaje de sus alumnos siempre puede ser autodidacta, sólo hay que facilitarlos. Un modelo de estas características pueden ser las universidades abiertas de verano, seminarios, o cursos cortos. Este enfoque resultaría bastante apropiado por ejemplo para el aprendizaje de idiomas. Sin embargo podría tener menos éxitos a niveles de competencia cognitiva más bajos, donde el alumno aún se esfuerza por establecer relaciones entre diferentes conceptos y hechos, intentando encajarlos en un marco teórico apropiado. En esta situación el factor cansancio podría superar los beneficios del esfuerzo (Sutherland 1977).

Otro aspecto importante a considerar es cuál es la mejor manera de evaluar al alumno adulto. En cuanto a los exámenes formales, en los que se proporciona al alumno adulto el mismo tiempo de ejecución que a los alumnos jóvenes, los trabajos de Richardson (1995) y Hartley y Trueman (1993), citados por Sutherland (1997), demuestran, con gran evidencia que este tipo de evaluación no es apropiada ni

conveniente, para medir los resultados de los alumnos adultos, a no ser, que se les permita acceder al material durante las pruebas.

Algunas alternativas válidas a ello podrían ser la evaluación *continua* o la *presentación, en seminarios de discusión* de los conocimientos adquiridos. Estas modalidades permiten a los alumnos adultos aplicar todo su aprendizaje experiencial. Sin embargo, presentan la dificultad de poder obtener evaluaciones objetivas y fiables. En cuanto a las pruebas de *elección múltiples* parece ser, que no son las más apropiadas para este tipo de alumno. La presión del tiempo suele ser para ellos un handicap frente a los alumnos más jóvenes, aunque también es cierto, que eliminando la fijación de un tiempo determinado por respuesta podrían adaptarse a su realización Sutherland (1997).

Con estas consideraciones generales sobre modalidades de enseñanza y tipos de evaluación en la Enseñanza de Adultos, terminamos el bloque dos del marco teórico dedicado al aprendizaje y la enseñanza de personas adultas. Consideramos, que contamos en este momento, con claves suficientes que nos permitan adentrarnos en campo de la intervención psicoeducativa ,objetivo del tercer y ultimo bloque del marco teórico, y al que damos paso a continuación.

CAPÍTULO 5.

INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

CAPÍTULO 5.

INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

- 5.1 El concepto de intervención psicoeducativa.
- 5.2 La intervención psicoeducativa y su relación con los distintos enfoques psicológicos.
- 5.3 Modalidades de intervención psicoeducativa.
 - 5.3.1. La intervención individual y grupal
 - 5.3.2. La intervención interna y externa.
 - 5.3.3. La intervención directa e indirecta.
 - 5.3.4. La intervención proactiva e intervención reactiva.
- 5.4 Modelos de intervención psicoeducativa.
 - 5.4.1. El modelo clínico.
 - 5.4.2. El modelo de servicios.
 - 5.4.3. El modelo de programas.
 - 5.4.4. El modelo de consulta y formación.
- 5.5. Ámbitos de intervención.
- 5.6. Evaluación de programas de intervención psicoeducativa.
- 5.7. El metaprograma y su papel modulador en la intervención psicoeducativa.

Conocer que supone la intervención psicoeducativa, sus modalidades y ámbitos de intervención, el diseño y evaluación de programas de intervención para el aprendizaje de adultos, así como ,conocer nuestra propuesta de intervención para el desarrollo de habilidades intelectivas, relacionales y emancipatorias en los adultos, son los principales aspectos a los intentaremos dar respuesta a través de este último bloque teórico que comenzamos con este capítulo 5.

5.1. El concepto de intervención psicoeducativa.

Orientación escolar, orientación educativa, intervención psicopedagógica, intervención educativa, asesoramiento psicopedagógico, son algunos de los rótulos utilizados para referirse la concepto de intervención psicoeducativa (Coll, 1989), lo que nos da una idea de la dificultad o ambigüedad conceptual observada en este ámbito. Al respecto, algunos autores, consideran estos términos como similares (Mahery Zins,1989; Sobrado 1990; Gupta y Coxhead, 1993), mientras otros plantean diferencias entre ellos (Batista y col 1992; Jiménez y Porras, 1997; Vélaz de Medrano, 1998) citados por Hernández Jorge, (1997).

No sólo la diversidad de denominaciones que el término tiene, dificulta su delimitación conceptual. La heterogeneidad del término también queda patente cuando observamos las diferentes funciones que realiza un profesional de la intervención psicoeducativa: diagnóstico de escolares con necesidades educativas especiales, demandas curriculares, mejora del clima organizacional de los centros, etc.

El concepto de intervención psicoeducativa, aunque se relaciona fundamentalmente con los procesos educativos o formativos, se encuadra en el de intervención psicológica. Como señala Hernández (1991, pág.385), "*hablar de educación es hablar de intervención, intervención que va más allá de la prevención y abarca la*

optimización, puesto que la educación supone potenciar todas y cada una de las capacidades del ser humano”.

Tradicionalmente la intervención psicoeducativa se ha centrado o circunscrito al marco escolar. Sin embargo, actualmente el término intervención psicoeducativa se ha ido supliendo por el de *intervención psicopedagógica* o en algunos casos el de *acción psicopedagógica*, sobre todo cuando hace refiere a la intervención desarrollada por profesionales del campo de la psicopedagogía. Actualmente, por tanto, la intervención psicoeducativa, se extiende más allá de las fronteras de la escuela y se desarrolla en los diferentes contextos donde surgen planteamientos formativos o educativos. Esta intervención psicoeducativa recoge elementos generales de la intervención psicológica y supone, una acción sistemática y organizada, situada en un ambiente o contexto natural y que puede ser llevada a cabo por distintos profesionales con el fin de rehabilitar, prevenir u optimizar los comportamientos de los integrantes de dicho contexto (Hernández, Jorge. 2001,pág 158).

Por otro lado, parece existir un acuerdo importante entre distintos autores (Bassedas, Coll y Rosseell; 1981; Vélaz de Medrano , 1998) en definir la intervención psicoeducativa como el proceso que *abarca tanto aspectos **emocionales** (intra e interpersonales) como **instruccionales** que se dan en situaciones escolares.; que complementa la actividad escolar y en ningún caso la suplanta, que se delimita temporalmente y se sistematiza y organiza en base a un conjunto de actividades interrelacionadas (programas, proyectos de intervención), destinadas a promover el desarrollo de habilidades de los sujetos que participan de ella.*

5.2. La intervención psicoeducativa y su relación con los distintos enfoques psicológicos.

Desde este apartado haremos referencia, de forma esquemática, a los enfoques psicológicos propios de la psicología general que nacieron desde la investigación realizada fuera del contexto o escenario educativo (práctica clínica, laboratorio, etc), pero que han propuesto valiosas alternativas a la intervención psicoeducativa. Estos son:

- *El Psicométrico Diferencial.*
- *El Conductual.*
- *El Cognitivo.*
- *El Sociocultural.*
- *El Constructivista.*

Veamos que características presenta cada uno de ellas y que aportan a la intervención psicoeducativa, mediante la información sintetizada que presentamos en los siguientes cuadros (5.1; 5.2 ;5.3 ;5.4 y 5.5).

Cuadro 5.1 Enfoque Psicométrico Diferencial**Características:**

- El individuo tiene capacidades innatas generales, predefinidas y estáticas
- La intervención tiene carácter individual, es intensiva y se da alejada del entorno del individuo.
- El fin de la intervención es corregir el mecanismo afectado o defectuoso, es una intervención reactiva
- El papel del profesional es el experto
- Las áreas de intervención están estipuladas previamente y son estáticas (CI, rasgos de personalidad).

Dificultades de este modelo de intervención:

- El reduccionismo de sus planteamientos: considera la dificultad de forma aislada. Reduce la intervención a planteamientos individuales.
- Inhibición de responsabilidades de otros agentes en la intervención (padres, docentes). El profesional asume toda responsabilidad en la resolución de los conflictos.
- Genera falsas expectativas. Generar expectativas de resolución rápida y satisfactoria de los conflictos que por lo general no ocurre así.

Cuadro 5.2. Enfoque Conductual**Características**

- El cambio comportamental se concibe como un proceso de influencia ambiental.
- El alumno o usuario de la intervención toma un papel activo-reactivo ante la misma.
- El profesional de la intervención tiene el papel de experto y utiliza técnicas para resolver problemas.
- Las estrategias de intervención se basan en técnicas propias de modificación de conducta
- El diseño de la intervención es exhaustivo y sistemático, contemplando procedimientos y evaluación.
- El contexto supone un ambiente de gran efectividad (fruto de la planificación, sistematización).

Aportaciones a la intervención:

- El manejo de antecedentes y consecuentes: fortalecimiento de respuestas adecuadas, reducción de respuestas inadecuadas, aprendizaje de nuevas respuestas.
- Realización de diagnósticos situacionales frente a los generales realizados por el modelo testológico.
- Asumir la intervención no sólo individual sino también de los contextos (aula centro escolar)
- La planificación del diseño de intervención.

Cuadro 5.3. Enfoque Cognitivo**Características:**

- El aprendizaje es autónomo y activo mentalmente en el proceso.
- Los aspectos cognitivos guían el comportamiento.
- El profesional de la intervención genera autonomía en el sujeto de intervención.
- Las estrategias de intervención se basan en estrategias metacognitivas.
- El fin de la intervención supone el desarrollo de todas las capacidades cognitivas del sujeto(procesos internos: expectativas, creencias, etc).
- Los ámbitos de intervención son fundamentalmente los cognitivos.
- El diseño de la intervención es exhaustivo y sistemático en el que se consideran las cogniciones de los agentes y sujetos de intervención como moduladores del cambio.
- El contexto supone un ambiente de efectividad, considerando los aspectos internos del sujeto en la intervención (expectativas, conocimientos previos).
- La intervención debe ser global implicando en ella al docente.

Aportaciones a la intervención:

- Permite la intervención psicoeducativa sobre el docente, las estrategias de aprendizaje y enseñanza.
- Toma en cuenta la formación de expectativas en el escenario escolar y social.
- Permite generar disposición positiva en los agentes implicados en la intervención, sin embargo, obvia los aspectos emocionales.
- La modalidad de intervención es tanto preventiva (formación del profesorado) como reactiva(modificación de cogniciones inadecuadas), dirigida al individuo o al grupo y de forma individual o grupal.

Cuadro 5.4. Enfoque Sociocultural**Características:**

- El aprendizaje es un proceso interactivo.
- El profesional de la intervención es un agente mediador.
- El sujeto objeto de intervención es activo y construye el cambio a través de la interacción con los otros.
- La metodología consiste en crear situaciones interactivas estableciendo zonas de desarrollo.
- La evaluación es dinámica y contextualizada.

Aportaciones a la intervención:

- Contempla la intervención psicoeducativa desde un aspecto global.
- Revaloriza la relación interpersonal en los procesos educativos.
- La intervención se produce a través de programas que permiten intervenir en el contexto global del marco educativo.
- Abarca la prevención tanto de forma individual como grupal.
- Supone un modelo ecológico de la intervención psicoeducativa (contextos de aprendizaje).
- Permite la intervención en las relaciones interpersonales abordar las interacciones en el aprendizaje: sistemas de tutoría entre iguales, enseñanza recíproca.

Cuadro 5.5. Enfoque Constructivista**Características:**

- La intervención asume un modelo colaborativo.
- Es una intervención mediada.
- El fin de la intervención es preventiva optimizando los servicios de los centros o la comunidad educativa.
- El sujeto de intervención es constructor de su propio aprendizaje..
- Los contenidos de intervención no están predeterminados.
- El profesional de la intervención se convierte en un mediador de su proceso de cambio.
- El contexto o clima de intervención debe de caracterizarse por ser afectivo y generador de procesos de búsqueda.
- La intervención es eminentemente preventiva.

Aportaciones a la intervención:

- Ofrece una perspectiva colaborativa de la intervención.
- Mejora la relación y actitudes entre los participantes debido al efecto de co-autoría.
- Reduce la resistencia de los participantes ante la intervención debido a los éxitos provocados por la colaboración
- Permite la intervención en el desarrollo de estrategias para aprender, motivacionales, etc.

Como se desprende de las aportaciones de los distintos enfoques a la intervención, observamos como ésta se ha ido enriqueciendo con las aportaciones de los enfoques más recientes. Nuestro modelo de intervención es cercano a los enfoques constructivista y sociocultural, en el sentido de que asume sus características y comparte sus concepciones.

5.3 . Modalidades de intervención psicoeducativa.

En función de los objetivos que se plantea, ya sean de rehabilitación, de prevención, de compensación, de mejora, etc); de los enfoques teóricos que la sustenten (conductuales, cognitivos, humanistas...); de las técnicas que emplee (psicológicas, educativas, etc); de modelos que subyacen en ella (clínico, educativo, etc) ,o de las modalidades de intervención ,*la intervención psicoeducativa* puede ser muy diversa.

En este apartado intentaremos realizar un visión global de las diferentes modalidades de intervención psicoeducativa ,así como de las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas. Concretamente plantearemos las modalidades:

- Intervención individual y grupal.
- Intervención interna y externa.
- Intervención directa e indirecta
- Intervención proactiva e intervención reactiva.

5.3.1. La intervención individual y grupal.

Este tipo de intervención como señala Bisquerra (1989), se refiere a la acción sobre un solo individuo frente a la acción sobre un grupo o colectivo., lo que supone un continuo que va desde, la intervención con un individuo hasta la intervención en una comunidad amplia, pasando por pequeños grupos.

La intervención individual en el marco escolar tiene sus orígenes en el movimiento de salud mental en el que Witmer (citado por Sandoval, 1993), resalta la idea de la "ontogenética" o el uso de tratamiento psicológico para facilitar un desarrollo adecuado. Este tipo de intervención, en su primera etapa, se centraba en aconsejar para el cambio de actitudes escolares, asumiendo posteriormente la intervención a través de la orientación vocacional. Actualmente se asume que este tipo de intervención va más allá de planteamientos emocionales y acoge el entrenamiento en aspectos educativos como las estrategias de trabajo intelectual (García, y otros 2001).

Por su parte, la intervención grupal surge de la psicología social, concretamente, de los estudios sobre los procesos grupales. Actualmente, este tipo de intervención se trabaja ampliamente, desde diferentes formas, y con planteamientos preventivos o de mejora. Los ámbitos de intervención son amplios y abarcan desde la autoestima, estrategias de aprendizaje o habilidades sociales y de comunicación. Se desarrolla también este tipo de modalidad con grupos que presentan problemas concretos: autoayuda, inmigrantes en centros de acogida etc.(Claiborn, Kerr y Strong, 1990, citados por Sandoval, 1993).

5.3.2. La intervención interna y externa.

Esta modalidad hace referencia a la intervención que se realiza desde los centros escolares o contexto objeto de la intervención (interna o descentralizada), frente a la que se realiza desde fuera de ellos (externa o centralizada) (Reynolds y col, 1984; Elliot y Witt, 1986, Marchesi 1993; Bisquerra, 1998).

Las ventajas de la intervención externa tienen que ver, por un lado, con que quienes intervienen conocen más los servicios comunitarios que rodean a los centros, y por otro suele tener mayor grado de objetividad debido, a la existencia de una menor implicación en los problemas concretos del centro y mayor posibilidad de supervisión por parte de la administración (Eric, 1963, citado por Reynolds y col.1984; Elliot y Witt, 1986; Marchesi, 1993).

Sus inconvenientes radican en que su aproximación al contexto donde se interviene, es más distal, lo que implica un mayor desconocimiento de la realidad.; la escasez de tiempo del que disponen los profesionales para el desarrollo de la intervención debido a sus diversas tareas profesionales en otros espacios, y por último, se da cierta desconfianza entre el profesorado o personal de los centros frente a aquellos que realizan este tipo de intervención externa por la falta de relación cotidiana con ellos (Aubrey,1993; Bassedas, 1988; Phillips, 1969, citados por Reynolds y col. 1984).

Por lo que se refiere a la intervención interna, ésta goza de las ventajas de las que adolece la externa. Existe mayor vinculación con el profesorado y los centros y por tanto, la desconfianza que señalábamos anteriormente tiende a desaparecer. Se conoce más la realidad educativa y organizativa de los centros y hay más posibilidades de intervenir debido al tiempo que los agentes de intervención están en los centros, lo que implica ser más sensibles a la necesidades.

Los inconvenientes suelen estar ligados a la dificultad de los profesionales de la intervención para plantear programas preventivos generales porque “la realidad apremia” y se tiende a atender con mayor frecuencia a las demandas cotidianas (Hernández, P, 1994).

La intervención psicoeducativa atendiendo a estas modalidades, se distribuye de forma distinta en los distintos países. Así en Alemania o Dinamarca se apuesta en los últimos años por un modelo interno a la escuela con especialistas que comparten tareas docentes con las de intervención (Rus, 1994). En EEUU la mayor parte de estos servicios se mueven en un continuo de centralización-descentralización (Reynolds y col. 1984). En nuestro país se mantiene un modelo mixto, siendo externo, para el caso de la enseñanza Primaria e interno para la Secundaria, aunque se tiene a este último aspecto también en la Primaria. En cuanto a la Educación de Adultos, nuestra comunidad autónoma carece en la actualidad de este tipo de servicio.

5.3.3. La intervención directa e indirecta.

Esta modalidad de intervención se refiere a aquella que se realiza por un profesional directamente con los sujetos implicados (directa), frente a la que se lleva a cabo a través de colaboradores o profesionales (indirecta o mediada) (Aubrey, 1993; Elliot y Witt, 1986; Hernández, P. 1994; Reynolds y col. 1984).

El tipo de funciones que suele llevar consigo la intervención directa son: el diagnóstico, el tratamiento de casos-problema o la terapia a determinados sujetos y en programas preventivos y potenciadores relacionadas con la construcción del autoconcepto, la autonomía, etc. En la indirecta se suelen utilizar métodos relacionados con el modelo más tradicional de consulta mediante colaboradores y, se trabajan más aspectos relacionados el entrenamiento a docentes, familia o educadores (Reynolds y col, 1984).

En cuanto a la valoración de la efectividad de ambos tipos de intervención, parece ser que la indirecta tiene un mayor impacto potencial que la directa; a través de la formación de adultos o agentes que influyen en los alumnos u usuarios de la intervención, puede llegarse a un mayor número de ellos y tener un mayor potencial preventivo (Gutkin y Conoley, 1990).

5.3.4. La intervención proactiva e intervención reactiva.

Esta dimensión hace referencia al planteamiento preventivo frente al de tratamiento de la intervención. Así la proactiva es aquella que tiene lugar antes de que ocurran los problemas o las situaciones problemáticas. La intervención reactiva, por el contrario, se desarrolla cuando se han desarrollado los problemas (Reynolds y col, 1984; Elliot y Witt, 1986, Román y García Villamizar, 1990; Bisquerra, 1992).

Si analizamos las ventajas e inconvenientes de estas dos modalidades podríamos señalar, que ambas son relativas y complementarias, ya que las bondades de unas son las deficiencias de la otra.

Así, los resultados de la intervención reactiva se observan a corto plazo, mientras que los de los programas preventivos se dan largo plazo. Por otro lado, los docentes o profesionales de los centros de intervención, requieren de intervenciones inmediatas ante los problemas cotidianos, percibiendo que el esfuerzo en la prevención es algo así como un “lujo” que no cabe en muchas ocasiones. También, hay que tener en cuenta que a los profesionales les resulta costoso diseñar y establecer programas preventivos y por último, que la intervención preactiva difunde más los conocimientos psicológicos que la reactiva que se centra en la actuación individualizada o a pequeños grupos (Román y García Villamizar, 1990; Bisquerra, 1992; Clarizio, 1979).

Una reflexión interesante sobre este tipo de modalidad es la planteada por Bassedas (1988). La autora plantea que no siempre se puede llevar a cabo una intervención preventiva y ello depende de variables como: la implicación del profesorado, las necesidades de los docentes o sus expectativas frente al papel del psicólogo o del psicopedagogo.

En resumen, atendiendo a estas modalidades y analizando sus ventajas y desventajas, compartimos las recomendaciones que hacen algunos investigadores al proponer que la intervención psicoeducativa comprenda distintas modalidades a la vez: individual-grupal; indirecta-directa, preventiva-reativa (Clarizio, 1979, Cowen, 1977 citado por Elliot y Witt, 1986).

5.4. Modelos de intervención psicoeducativa.

La existencia de distintas definiciones y concepciones sobre lo que es un modelo explicativo de la realidad, dificulta el hecho de poder cerrar un concepto único entorno a la intervención psicoeducativa se refiere.

A pesar de ello, Vélaz de Medrano (1998) señala el “carácter instrumental” del concepto de modelo y, concretamente en el ámbito de la intervención psicoeducativa, también consideramos su carácter “bidireccional”. Es instrumental porque supone representaciones, sistemas o estructuras simplificadas de la realidad que sirven para contrastar la teoría y para describir e interpretar los hechos. Es bidireccional porque además de servir para contrastar teorías, también ayuda a complementarla partiendo de la interpretación elaborada de los hechos.

Los criterios barajados por distintos autores para clasificar los modelos de intervención psicoeducativa son muchos. Nosotros, siguiendo a autores como Repetto y col, 1994; Álvarez, 1991; Vélaz de Medrano, 1998, o Bisquerra, 1998, hemos clasificado los modelos en los siguientes:

- Modelo clínico.
- Modelo de servicio.
- Modelos de programas.
- Modelos de consulta y de formación.

5.4.1. El modelo clínico..

Este modelo se ha visto influenciado por las teorías de la personalidad, la educación especial y el movimiento de salud mental. Sus fundamentos teóricos amplios y diversos no responden a una sola orientación teórica recibiendo así, influencias de enfoques racionalistas, teorías de aprendizaje, enfoques psicoanalíticos, etc (Patterson, 1978, Monereo, 1996).

Es un modelo que se caracteriza por tener un enfoque médico-clínico relacionado con los clásicos de rasgos o factores, desde el cual los desajustes en la conducta del alumno (bajo rendimiento, agresividad social, falta de motivación) , son considerados síntomas más bien psicofísicos ,innatos, con una atribución individual al problema en el que el entorno no juega ningún papel.

Tiene como finalidad reeducar o rehabilitar las dificultades de carácter individual del sujeto. El tipo de intervención que se realiza suele ser externa al centro e independiente de la organización, actividades o currículum.

Como actividades más características de este modelo están el diagnóstico, el tratamiento y el seguimiento de éste y como instrumento de trabajo se utiliza la entrevista individualizada (Monereo, 1996, Bisquerra, 1998).

Entre las desventajas que presenta el modelo podemos señalar: 1) el uso de etiquetas de diagnóstico estáticas que generan prejuicios y expectativas negativas; 2) su carácter terapéutico y de intervención individualizada y directa, interfiriendo en objetivo principal de la intervención como es el extender sus beneficios a la mayoría de los usuarios en su trayectoria personal, académica y profesional, 3) el papel de experto del profesional que suele generar actitudes pasivas entre los demás profesionales de los centros y 4) suele realizarse como una actividad aislada y no integrada en un proyecto global (Monereo, 1996; Vélaz de Medrano, 1998).

En la actualidad este modelo de intervención ha ido siendo sustituido por programas de intervención más globales lo que implica moverse en un polo más educativo y modificador (Hernández, P; Aciego, R y García D.1991).

5.4.2. El modelo de servicios.

Este modelo de intervención psicoeducativa suele ser externo al centro y supone la oferta de "servicios o prestaciones", generalmente desde instituciones públicas, dirigidos a diferentes ámbitos (educación, salud...),y cuyo fin es atender a las demandas de la población (Álvarez Rojo, 1994).

Centrado en las necesidades o demandas sociales, suele realizarse mediante intervención directa por parte de servicios especializados; de carácter público y social es una modalidad centrada en el tratamiento o en la resolución de problemas (Vélaz de Medrano., 1998).

Es un modelo de gran tradición europea, donde la intervención psicoeducativa ha estado durante mucho tiempo ajena a los centros escolares. Sin embargo en Estados Unidos ya desde los años 70, se generaron experiencias de programas compensatorios integrados en la escuela (Reynolds y col, 1998; Elliot y UIT,1986; Marchesi,1993, Aubrey, 1993, Vélaz de Medrano 1998).

Como ventajas, el modelo facilita información a los agentes educativos, favorece la distribución de los escolares en función de criterios externos definidos por el sistema, establece colaboración entre los diferentes profesionales y conecta a los centros educativos con otros centros de la comunidad.

Sus inconvenientes radican en aspectos como: el poco conocimiento y conexión con el centro, la descontextualización de los problemas, el diagnóstico mediante tests psicométricos, la intervención reactiva y la poca coordinación entre los profesionales.

Hoy en día este tipo de intervención a través de servicios, ha ido ampliando sus campos de actuación y asumiendo no sólo el tratamiento de las dificultades sino también de prevención.

5.4.3. El modelo de programas.

El nacimiento de este modelo tiene que ver con la necesidad de superar las limitaciones de los dos anteriores y pretende dar respuesta a las demandas educativas y sociales. Arranca a principios de los 70 en Estados Unidos, donde tradicionalmente, y como ya hemos comentado, existe una larga tradición en intervención a través de programas integrados en el sistema socio-educativo.

Siguiendo las definiciones ofrecidas por diversos autores, las características de los programas de intervención, y a las que hemos hecho mención con anterioridad a definir el concepto de intervención psicoeducativa, tienen que ver con: ser una acción sistemática, programada y organizada cuyo objetivo es prevenir, rehabilitar o mejorar aspectos psicoeducativos, emocionales y comportamentales del ser humano, así como a lograr metas formativas partiendo de las necesidades de los sujetos y en un contexto determinado (Morrill, 1980: 332; Aubrey, 1982:53; Bisquerra, 1992:18; Montané y Martínez, 1994:83, Repetto y otros, 1994:714).

Al igual que el modelo de servicios, este modelo suele basarse en intervención directa mediante la acción del profesional de la intervención, aunque la diferencia entre ellos radica en que éste, se dirige a grupos amplios de sujetos.

Desde este enfoque, la intervención es concebida como una acción intencional, sistemática y contextualizada dirigida a satisfacer necesidades generales previamente identificadas. De esta forma asume los principios de prevención, desarrollo e intervención social y el carácter educativo de la intervención psicoeducativa (Rodríguez, y col 1993, citado por Hernández Jorge, C, 2001).

Algunas de las ventajas de este modelo estriban en: su diseño previo, que implica optimizar los recursos tanto humanos como materiales; su sistematización y análisis de necesidades que delimita establecer prioridades en la intervención; facilitar la prevención ya que puede llegar a un número amplio de sujetos, y en la evaluación, que posibilita una mejora de la intervención.

Como inconvenientes señalar que: requiere de disponibilidad en cuanto a tiempo de los profesionales; la propia institución, en ocasiones, carece de la estructura acorde a este tipo de modelo de intervención que permita su correcta ejecución; y la formación y hábitos de los profesionales para trabajar este tipo de programas de intervención.

Autores como Mitchell y Gysbers, (1978); Gysbers,(1990), Rodríguez y col. (1993); Bisquerra,(1998), señalan algunos de los criterios a tener en cuenta para que el modelo de programas resulte exitoso. Algunos de ellos son:

- Debe integrar un conjunto de acciones y modalidades de intervención diversas (individual, grupal, directa , indirecta).
- Debe integrarse en programas educativos más amplios donde se incluyan diferentes áreas y objetivos de forma interrelacional.
- Asumir un planteamiento cooperativo, integrando a distintos agentes de cambio social o educativo insertados en el contexto donde se interviene (familia, profesionales, etc).
- Integrar el modelo en el currículo con el fin de que se consiga la “infusión curricular” de la intervención.
- Estructurar el diseño y desarrollo del programa teniendo en cuenta las siguientes fases:
 - a) *Realizar un análisis del contexto, de las necesidades y características del grupo de intervención (expectativas, etc), y los recursos disponibles (ambientales, humanos, etc).*
 - b) *Analizar la evidencia teórica y empírica acerca de los resultados obtenidos en programas similares en situaciones similares.*
 - c) *Diseñar el programa en diferentes niveles de concreción, actividades, etc.*
 - d) *Aplicar y realizar el seguimiento del desarrollo del programa.*
 - e) *Evaluar y reflexionar sobre los resultados obtenidos.*
 - f) *Tomar decisiones sobre la mejora y la continuidad del programa.*

5.4.4 . El modelo de consulta y formación.

El modelo de consulta es el máximo representante de la intervención psicoeducativa indirecta, en cualquiera de sus modalidades: individual o grupal, centrada en el tratamiento, la prevención o el desarrollo (Reschly, 1981, Gutkin y Conoley, 1990, Rodríguez y col., 1993).

Como finalidad, este tipo de intervención contempla dos aspectos: aumentar la competencia del consultante en su relación con el cliente (alumno, padre, etc) y ayudar a trasladar esta competencia a casos similares, por lo que la formación es una función importante del modelo de consulta (Vélaz de Medrano, 1998 citado por Hernández Jorge, C, 2001).

Procede de cuatro campos distintos que a su vez, han generado distintos enfoques, que utilizan diferentes estrategias de intervención, y tienen distintas finalidades y estilos profesionales. Los campos a los que nos referimos son: el de la salud mental, el planteamiento conductual, el desarrollo de las organizaciones y el psicoeducativo.

- a) Respecto al campo de la salud mental, este enfoque pretende extender el conocimiento sobre la salud mental entre la población con el fin de capacitar a los profesionales en la resolución de estas dificultades (Figgs y Stoker, 1990). Caplan (1970) pionero en este campo, señala las bases de un modelo preventivo, dirigido más a problemas que a sujetos problemáticos. Mantiene una perspectiva terapéutica de la intervención centrada en aspectos

emocionales y comportamentales. Como estrategias de intervención utiliza técnicas abiertas que permitan la reflexión: modelado, juego de roles, resolución de problema, dramatizaciones (Alpert, 1981).

b) El planteamiento conductual parte de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1969). Se focaliza en la modificación de conducta de los sujetos donde se inicia al consultante en técnicas para ello. Es un enfoque en el que se combinan la finalidad terapéutica, la preventiva y la de desarrollo utilizando técnicas basadas en las teorías del aprendizaje: modelado, manejo de antecedentes y consecuentes, refuerzo, etc (Russell, 1981).

c) Por su parte, el enfoque del desarrollo de organizaciones parte de la idea de que para que se produzca el desarrollo de las potencialidades del individuo debe “cuidarse el ambiente de la institución par que ésta cumpla sus objetivos”. (Dinkmeyer y Carlson, 1976;) señalan que se deben proporcionar por parte del profesional, las estrategias necesarias para que los miembros del centro soluciones los problemas. Tiene carácter preventivo y de desarrollo donde la intervención pretende generar un contexto favorecedor que fomente la participación e interacción entre los miembros, la creatividad y asuman responsabilidades.

d) El enfoque psicoeducativo entiende el modelo de consulta como el intercambio de información entre el consultor (orientador) y otros agentes de ámbito educativo (profesores, padres, tutores) en un plano de igualdad, con un objetivo claro: ayudar en el desarrollo integral del alumno. Ello supone por tanto, que la intervención del consultor es indirecta respecto al alumno. En cuanto a las técnicas que utiliza, presenta un planteamiento mixto en el que se atienden aspectos emocionales e intelectivos, se adoptan técnicas de intervención tanto conductuales como de desarrollo de organizaciones o del enfoque de salud mental, lo que da a este modelo un carácter integrador.

Curtis y Zins,(1981); Reschly, (1981); Gutkin y Conoley,(1990), sostienen que estos enfoques del modelo de consulta, ofrecen una modalidad de intervención indirecta en la escuela. Mientras que unos se dirigen al sujeto en particular o pequeño grupo (salud mental o comportamental), otros lo hacen a los aspectos contextuales e institucionales (organizacional). Por su parte, unos como el enfoque de salud mental, dirige su intervención al ámbito emocional, otros como a aspectos externos como la conducta (comportamental) y otros a aspectos de relación interpersonal (organizacional).

Pryzwansky,(1977), citado por Bisquerra, (1998); Raffaniello, (1981); Brown y col., (1995), señalan que los enfoques de consulta obtiene mejores resultados con la aproximación colaborativa. En ella la relación consultor-consultante se desarrolla como co-autoría, lo cuál rompe el papel protagonista de uno (consultor frente al otro consultante) estableciéndose un trabajo cooperativo entre profesionales que ofrecen distintas visiones de una misma situación y generan alternativas de solución conjuntamente.

5.5. Ámbitos de intervención.

Hasta aquí hemos expuesto las diferentes modalidades y modelos de intervención psicoeducativa y en este apartado nos centraremos en los ámbitos en los que se

desarrolla la intervención. Según Maher y Zins (1989), la intervención psicoeducativa se destina a:

- el desarrollo cognitivo (enseñar a pensar, razonar, toma de decisiones, solución de problemas);
- funcionamiento afectivo (autoconcepto, autocontrol, temperamento);
- socialización (interacción con los iguales o con adultos, etc);
- logros académicos;
- forma física (aspectos de coordinación motora);
- preparación para la formación profesional.

Bisquerra (1992), centra los objetivos de la intervención psicoeducativa en tres dimensiones: *la educativa*, que hace referencia a desarrollo de habilidades o estrategias de aprendizaje de los alumnos, la de *desarrollo personal*, referida tanto a aspectos relacionados con el ajuste personal y social de los alumnos y la de *desarrollo de la carrera*, centrada en la orientación vacacional de estudios y empleo.

Por su parte Hernández, P. (1991, pág 238-242) plantea un modelo de fines educativos que podrían constituir el fundamento de los que parten los contenidos o ámbitos de intervención psicoeducativa. Dichos fines deben, según el autor, considerar la *realidad integral del ser humano*, que abarca la *educación psicobiológica* (desarrollo físico-corporal en interacción con la dimensión psíquica) ,*la educación intelectual* (enseñar a pensar) y *la educación afectivo-comportamental* (desarrollo de la personalidad, aspectos emocionales, ajuste personal y adaptación social (enseñar a vivir).

Por tanto, estos fines educativos, determinan los ámbitos de la intervención que pueden centrarse tanto en aspectos intelectivos, como emocionales. Los intelectivos recogen las estrategias o habilidades de aprendizaje, rendimiento ; los emocionales el ajuste personal, la adaptación y la realización personal.

Como resultado de estos postulados, Hernández ,P. y colaboradores han desarrollado una serie de programas instruccionales a través de los cuales abordar la intervención. Dichos de programas se caracterizan por tener un marcado carácter preventivo u optimizador y están dirigidos tanto a alumnos (intervención directa) como a profesores (intervención indirecta).

La efectividad de estos programas ha sido evaluada a través de medidas cuasiexperimentales y mediante las valoraciones cualitativas realizadas por los destinatarios de la intervención (profesores y alumnos) sobre los beneficios de los programas (Hernández P.y García Hernández,M.D. 1985; Hernández P. y Santana , L. 1988; Hernández P. y García, L.A. 1991; Hernández P, García Hernández. M.D, y Aciego de Mendoza, 1991; Hernández P, Aciego de Mendoza, R y Domínguez, R.,1994; Muñoz de Bustillo, Hernández, P y García L,A. 1998).

Como más adelante señalaremos, los programas de intervención desarrollados en el proyecto NOUS, y que son el objeto de este trabajo, emergen de esta línea de trabajo, y por tanto, atienden a los ámbitos intelectualivo, afectivo y emocional.

5.6. Evaluación de programas de intervención psicoeducativa.

A la hora de evaluar la intervención psicoeducativa y siguiendo a Alonso Tapia (1995), un aspecto importante a tener en cuenta es el contexto teórico del que se parte, es decir, desde que enfoque se plantea la evaluación.

Hernández Jorge (1996) recoge al respecto, las aportaciones que desde los distintos paradigmas y modelos se hacen sobre las características de la evaluación psicoeducativa, y que a modo de síntesis recogemos en el cuadro 6.7. En dicho cuadro la autora, sintetiza los diferentes modelos en el que indica que el modelo mixto es la mejor espacio para la evaluación de programas.

Cuadro 6.7. Relación paradigmas - modelos y características de la evaluación.	
Modelos	Características
Paradigma cuantitativo	Intenta conseguir la máxima objetividad Requiere de una estricta sistematización en el seguimiento del proceso de evaluación. Su diseño desemboca en resultados numérico-estadísticos. Utiliza técnicas evaluativas de tipo interrogatorio (oral o escrito). Las fases de evaluación conllevan: codificación de datos, selección de estrategias e instrumentos de evaluación, recogida y tratamiento de datos.
Paradigma cualitativo	Utiliza técnicas evaluativas basadas en la observación. Fases de evaluación: observación, recopilación de impresiones, intercambio de las mismas, elaboración de informe. Sus garantías de rigor científico hacen referencia a: contraste de información entre evaluadores, credibilidad de las fuentes, validez externa y autenticidad.
Paradigma mixto	Representa la mejor opción para el análisis de programas ya que se complementan ambos paradigmas(interpretación cualitativa de los datos cuantitativos y la aproximación cuantitativa de la evaluación cualitativa).
Modelo conductista	Se centra en la valoración del logro de los objetivos teniendo en cuenta la productividad y eficacia del programa. La información es recogida de manera objetiva para lo que utiliza cuestionarios cerrados, tests estandarizados, etc. Es un paradigma de corte cuantitativo debido al objetivo que persigue, a la utilización de instrumentos estandarizados y de datos objetivos. Presenta dificultades para ser aplicado en la realidad la educativa debido a que es difícil un total control experimental de la situación escolar y dificulta poder observar las interacciones que se dan entre los agentes de intervención (profesores) y los destinatarios (alumnos).
El modelo humanista	Evalúa los resultados y los procesos que tienen lugar en la consecución de los mismos. Tiene en cuenta variables psicoeducativas como las expectativas, teorías o creencias. Considera la evaluación como un proceso de mejora de los programas. El evaluador forma parte del proceso de implementación y evaluación. Se adecua con mayor facilidad a las situaciones educativas.
El modelo holístico	Para la evaluación toma en consideración aspectos como: el desarrollo de los contenidos del programa (ámbitos de intervención, metodología...), la fundamentación conceptual, social y psicoeducativa del proyecto, las variables de los sujetos y agentes de intervención

Respecto al concepto de evaluación de programas, nos centraremos a continuación en algunas definiciones sobre el mismo apuntadas por diferentes autores. Así Stoffebeam (1971), citado por De la Torre 1994, pág 317) la define como *“el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil que permita juzgar alternativas de decisión”*.

Maher y Kratochwill (1980), citados por Hernández Jorge (1997), plantean que la evaluación de programas de intervención es un proceso sistemático que debe incluir la valoración no sólo de los resultados del programa, sino también la evaluación del proceso de implementación del mismo.

Por su parte Repetto (1994, págs 880-881), señala diferentes conceptos de evaluación: la evaluación como valoración del progreso hacia unos objetivos (implica la formulación de objetivos específicos en términos comportamentales para observar la consecución) la evaluación como descripción de un programa (hace hincapié en los acontecimientos surgidos en el desarrollo del programa: expectativas, juicios sobre el programa, etc) la evaluación como ciencia aplicada (intenta establecer relaciones causales entre el cambio de las sujetos y la aplicación del programa) y la evaluación como empirismo racional (utiliza diseños comparativos experimentales, el análisis de las necesidades y de los objetivos y medidas compuestas de resultados).

Para esta autora *“la evaluación de programas es la actividad sistemática y continua, integrada en el proceso educativo, que tiene como objetivo proporcionar un análisis de la máxima información científica sobre la que se puede formular un juicio de valor, sobre la que se apoye la subsiguiente toma de decisiones sobre dicho programa”* (Repetto, 1994, pág 882).

Compartimos con la autora esta afirmación. En este sentido, nuestro trabajo pretende dotar de *un juicio de valor*, en este caso docente, sobre los programas de intervención del Proyecto NOUS. Los programas de intervención desarrollados por el equipo del Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología, han sido evaluados en cuanto a su efectividad. Consideramos que esta evaluación ha sido un paso necesario e imprescindible que nos ha ayudado en la mejorar y promoción de estos programas.

5.7. El metaprograma y su papel modulador en la intervención psicoeducativa.

Sin duda, la consideración de variables que mejoran la intervención y que modulan su efectividad, han sido tenido en cuenta por diversos autores (Maher e Illaback, 1982, 1985; Kratochwill y Van Someren, 1993, Elliot y UIT, 1986; Hernández y García, 1993; Flugmun y Reschly, 1994), citados por Hernández Jorge, C (1996).

En este sentido, son muchos los autores que aportan modelos sobre la implementación y evaluación de programas y que tienen en cuenta no solo las variables de resultado, sino también elementos a considerar antes y durante el desarrollo de la intervención, (variables input y variables proceso respectivamente) (Maher e Illaback 1985; Pérez Juste, 1995, Repetto, 1994; Alonso Tapia, 1995; Hernández, 1993).

Al respecto Hernández, P. (1993, pág 400), indica...*“la efectividad de un programa,, está más allá de su propia bondad intrínseca, siendo en este sentido, tanto o más importante que ésta, la bondad de su ejecución. La consideración cuidadosa y*

sistemática de los distintos factores, relacionados con la puesta en marcha y éxito de un programa, da lugar a otro programa más allá del que se quiere aplicar, y al que daremos el nombre de metaprograma”.

Para este autor, si bien, es difícil separar el programa del metaprograma, ya que la consideración de éste último está implícito en el propio concepto de intervención psicológica como un planteamiento científico y sistemático, la consideración y explicitación de las variables que inciden en la mejora de la intervención, *el metaprograma*, es lo que lleva a que éste sea eficaz, tanto en su proceso de desarrollo como de resultados.

Las variables metaprogramas que inciden en la efectividad de la intervención, son tomadas en consideración en los programas instruccionales desarrollados por el equipo del departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de la Universidad de La Laguna, destinados a la mejora de las habilidades intelectuales en los estudiantes (PIME-3); la mejora de las habilidades afectivosociales de los alumnos (PIE; PIELE; PIECAP; PIE-ANE), la mejora de las estrategias afectivosociales de los alumnos (PIELE-PA), la mejora del clima del aula destinado al profesorado; mejora de las estrategias de aprendizaje (NOTICE); la mejora de la Inteligencia Interpersonal en adultos (Relacionándonos con calidad); la mejora de la Inteligencia Práctica para personas adultas (Pensando desde lo cotidiano); la mejora en estrategias de aprendizaje para personas adultas (Construyendo nuestro método de estudio); mejora de la Inteligencia Emocional en adultos (Programa para la mejora de la inteligencia emocional). (Hernández y Jiménez, 1983; Hernández y García, 1985, 1997; Hernández y García Hernández, 1992; Hernández y Aciego, 1990; Hernández y Santana, 1988; Hernández y Alemán, 1991, Hernández, García y Muñoz de Bustillo, 1995), citados por Hernández Jorge, 2001; (García y González, 1998; Martín, Muñoz de Bustillo, Padrón y Rodríguez, 2000; Capote, Hernández, Domínguez, Muñoz de Bustillo y Torbay, 2000; Capote, López, Martín y Padrón, 2000).

Estos programas de intervención señalados se caracterizan, fundamentalmente, por ser programas instruccionales, o lo que es lo mismo, por ser desarrollados en situaciones de enseñanza-aprendizaje, y dirigidos, bien a alumnos, bien a profesorado, bien a monitores.

Algunas de las características psicoeducativas de estos programas señaladas por Hernández y García (1991, pág 143), son las siguientes:

- Se estructuran en unidades de contenidos diferenciadas. Su sistematización pasa necesariamente por desglosar la información en unidades diferenciadas que ayuden a la distintividad de la misma.
- Desarrollan por tanto, una programación sistemática, considerando el diseño de objetivos, procedimientos y evaluación general de los programas al mismo tiempo que de las unidades o sesiones.
- La explicitación de la utilidad del programa, la valía del sujeto de intervención, etc, que se utilizan como estrategias de implicación, generan expectativas positivas en los sujetos de intervención tanto, al iniciar el programa como en cada una de las sesiones del mismo.
- La utilización de estrategias de interacción para reducir la densidad informativa (uso de analogías, ejemplificaciones) y que encaden la información, así como, de estrategias que generen la implicación de los sujetos en el programa (trabajo en grupo, comunicación de experiencias, preguntas...), son principios psicopedagógicos tenidos en cuenta en la aplicación de los programas.

- El considerar la evaluación de los mismos desde varias perspectivas. En este sentido, no sólo se evalúa el cambio, sino aspectos como la comprensión del programa, el nivel de transferencia y la persistencia de los cambios.

Estos programas de intervención han demostrado su eficacia, considerando las ganancias objetivas y subjetivas de los agentes directos o indirectos de intervención (Hernández, García y Muñoz de Bustillo, 1995). Se confirma, en estas investigaciones, que la utilización de variables metaprograma que guían la intervención, ayudan a la eficacia de la misma, la comprensión y valoración positiva por parte de los sujetos que participan en ella (Hernández Jorge, 1996).

CAPÍTULO 6.

**DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN
PARA EL APRENDIZAJE DE ADULTOS.**

CAPÍTULO 6.

DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE ADULTOS.

- 6.1. Modelos de planificación de programas.
- 6.2. La transferencia del aprendizaje :Objetivo de todo programas de intervención.
- 6.3. Bases teóricas para la planificaron de programas educativos para adultos
- 6.4. La planificación de programas de intervención.
 - 6.4.1. El desarrollo de objetivos de aprendizaje.
 - 6.4.2. Selección y secuenciación del contenido de aprendizaje.
 - 6.4.3. Selección de técnicas instruccionales.
- 6.5. Evaluación de programas.

Queremos a través de este capítulo, aproximarnos a las características del diseño y la evaluación de programas de intervención psicoeducativa en el campo de las personas adultas, por ser nuestro campo de estudio y por las particularidades que como hemos visto en capítulos anteriores, tiene el aprendizaje y la enseñanza de este colectivo.

6.1. Modelos de planificación de programas.

Existen una gran variedad de modelos de planificación de programas educacionales para adultos que van, desde estudios conceptuales y experimentales para planificación de programas, hasta manuales, guías y folletos. Algunos de estos modelos, tales como los de Houle (1972) ,Laird (1985), Knowles (1980), Cervero,(1988), Harris (1989), y Tracey (1992),se consideran trabajos precursores en este campo.

Todos ellos toman como base del proceso de planificación, las necesidades formativas del alumno y comparten la idea de que este proceso requiere de una serie de componentes y tareas fácilmente identificables, que son básicas para elaborar la planificación de un programa de intervención psicoeducativa para adultos.

Caffarella (1994) señala que el desarrollo de este tipo de programas tiende a generar tres tipos de cambios en los usuarios: un **cambio individual** relacionado con la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades y con la revisión de valores y creencias; un **cambio a nivel organizativo** que como resultado genera nuevas formas de actuar o de trabajar; y un **cambio social y comunitario** ligado a la posibilidad de dar respuestas alternativas al mundo social (mayor grado de compromiso).

Sin embargo, la autora también plantea que, a pesar del deseo de cambio implícito en todos los programas educativos, no siempre la realidad demuestra que se produzca en estos términos, es decir, no siempre tiene lugar la **transferencia de aprendizaje**, aspecto que es considerado por los agentes de cambio, como un elemento fundamental en todo proceso de cambio.

Uno de los aspectos que todo programa debe cuidar para que se produzca esa transferencia es que cuente, con un buen diseño que facilite su ejecución (Caffarella, R. 1994).

Los modelos de planificación de programas difieren en cuanto a formatos y modalidades de intervención. Pueden presentar una planificación **simple**, en la que se presenta dividido por etapas (unidades) que se desarrollan mediante una serie de pasos consecutivos (por ejemplo, del paso uno al cinco), o muy **compleja** donde se usan otro tipo de estrategias más elaboradas (diagramas de flujo que representan puntos de decisión) (Knowles, 1980; Harris, 1989; Sork, 1990; Tracey, 1992).

Otros autores como Nadler (1982) o Sork y Caffarella, (1989), presentan modelos de planificación concebidos como **sistemas abiertos o sistemas cerrados** de intervención.

En los **sistemas cerrados** todos los elementos que intervienen en la planificación del programa deben estar previamente identificados y los resultados, predeterminados y asegurados. Por su parte los **sistemas abiertos**, reconocen que los factores externos existen y que tienen impacto en el proceso, y que muchos de ellos están fuera del control del que planifica. Caffarella, (1994, pág 19) señala al respecto, que son muy pocos los programas educativos que pueden planificarse bajo sistemas cerrados. Las cosas más simples o las más complicadas pueden afectar al desarrollo y resultados de los mismos, y obviar este aspecto es un error.

Por otro lado, los llamados programas **lineales**, constituyen otro grupo de modelos de planificación. En ellos, el educador desarrolla cada una de las etapas (unidades) siguiendo un orden secuencial y lineal hasta completar el proceso. Este tipo de modelo suele ser útil para aquellos monitores noveles en la aplicación de programas, pero suele perder atractivo con el tiempo debido fundamentalmente a la secuenciación a la que están sometidos, no permite excesivos cambios.

Una alternativa a esta orientación lineal, es la conceptualización de la planificación de programas como un **proceso**. Proceso que conlleva la interacción dinámica de un conjunto de elementos, componentes y toma de decisión. Esta última forma de entender la planificación supone, que quien planifica el programa, debe tener en cuenta todos esos componentes y elementos que intervienen en el proceso, y los readapte para que encajen con las demandas de las diferentes situaciones de planificación (Houle, 1972; Caffarella, 1985; Murk y Wells, 1988; Sork y Caffarella, 1989; Cervero y Wilson, 1991, 1994).

Pero, ¿qué hace que un modelo de planificación de programas sea útil?. Un proceso de planificación sistemático puede ser una poderosa herramienta para el diseño de programas educativos efectivos y significativos. Sork y Caffarella, (1989, pág. 235), señalan cinco razones para justificar la utilidad de los modelos de planificación de programas:

- **los recursos pueden ser utilizados con mayor efectividad**
- **el trabajo diario resulta más sencillo**
- **se anima al equipo de trabajo debido a la asunción de los objetivos**
- **se provee de una base para el control**
- **se mejora la calidad de los programas**

Sin embargo, también es cierto, que existen algunas razones por las que este tipo de modelos de planificación no son utilizados con regularidad como son: *la presión del tiempo, el clima de la organización o centro donde se desarrolla, la falta de conocimientos sobre los propios modelos y la creencia de que los modelos constriñen mucho como para que sean útiles.*

Uno de los modelos de planificación de programas para estudiantes adultos más interesante es el **modelo interactivo** de Caffarella (1994). El modelo contiene diez componentes, cada uno de los cuales, requiere de una serie de tareas determinadas (Figura 6.1)

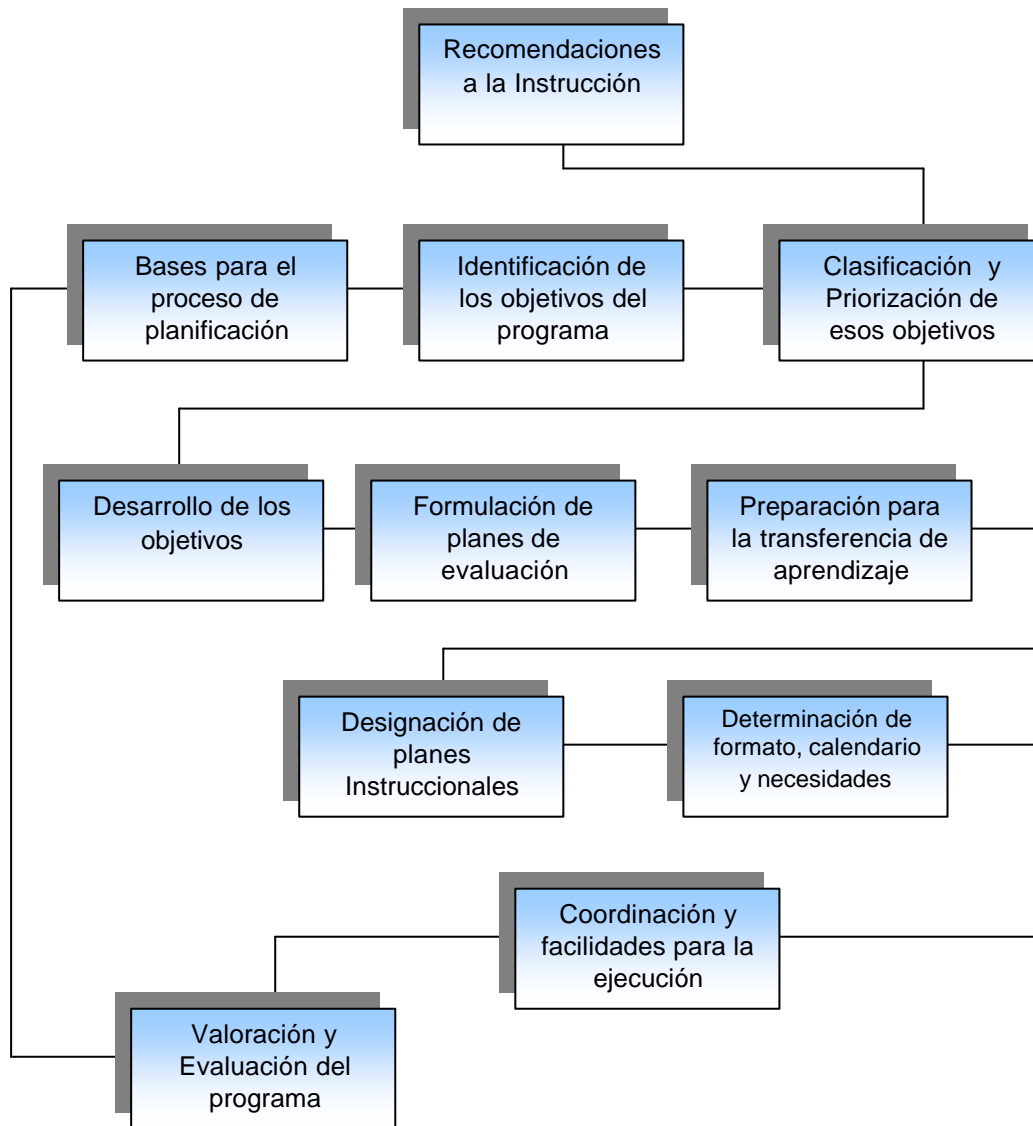


Figura. 6.1.
Fuente :Caffarella, R 1994, pág: 18

Su propuesta de trabajo para planificar el desarrollo de un programa, pasa por: establecer una combinación entre componentes y tareas que han de ser trabajadas de forma conjunta; aplicar el modelo con flexibilidad y apoyar su desarrollo en el propio proceso de planificación.

La autora establece dos principios básicos y fundamentales en los que apoyar este desarrollo: *los programas educativos deberán focalizarse en lo “que” los estudiantes estén realmente aprendiendo y en “cómo” este aprendizaje genera cambios.*

Para la construcción del modelo Caffarella, se basa fundamentalmente en tres tipos de fuentes: en *las descripciones tanto clásicas como actuales de planificaciones de*

programas; en las características del aprendizaje de adultos y la experiencia de los educadores y en el personal de apoyo sobre la implementación de programas.

De entre las tareas de cada componente (elemento) del modelo, una de ellas adquiere para la autora especial relevancia: **la preparación para la transferencia del aprendizaje** que incluye aspectos centrales como: *decidir cuáles de las estrategias de transferencia de aprendizaje deberían ser utilizadas, determinar los sujetos que necesitan ser parte del proceso de transferencia del aprendizaje (monitores, participantes, supervisores), y elegir las estrategias más útiles para facilitar la aplicación de lo aprendido.* Veamos de forma más detallada la transferencia del aprendizaje.

6.2. La transferencia del aprendizaje: Objetivo de todo programa de intervención.

La transferencia de aprendizaje supone la aplicación efectiva por parte de los estudiantes, de los contenidos, habilidades o estrategias aprendidas tras haber recibido un programa educacional. Supone, por tanto, dar respuesta dentro del proceso de aprendizaje a preguntas relacionadas con, cómo aplicar lo aprendido teniendo en cuenta las distintas situaciones o realidades de los sujetos o cómo usar ese aprendizaje (Siberman, 1990; Kemerer, 1991; Killion y Kayorl, 1991; Broad y Newstrom, 1992).

Aunque, la transferencia no es un componente nuevo en el proceso de planificación (Michalak y Yager, 1979; Nadler, 1982; Fox, 1984), ha sido, sin embargo, en las últimas décadas, cuando se ha convertido en un elemento primordial a tener en cuenta en los procesos de planificación de programas, tanto por parte de los estudiantes como por aquellos que desarrollan y ejecutan programas educacionales. Es por ello, que muchos programas contemplan como un objetivo fundamental, **el desarrollo de planes de ayuda** a los estudiantes **para aplicar o transferir lo aprendido** (Caffarella 1994, pág 108).

El objetivo de la *transferencia de aprendizaje* es ayudar a que los sujetos que participan en un programa, realicen **“cambios”**. Cambios en sí mismos, en sus formas de actuar, en otras personas, en organizaciones, centros, y/o en la sociedad (Rogers, 1983; Hall y Hord, 1987; Martin y Mazmanian, 1991; Ottoson, 1993).

Sin embargo como ya hemos señalado anteriormente, no en todos los momentos de la investigación sobre intervención a través de programas se ha considerado de igual forma el valor de la transferencia de aprendizaje.

Así, en un primer momento, ayudar a los estudiantes y a los agentes de cambio, a aplicar lo que se había aprendido en el ámbito personal, profesional, social, etc., no constituía un objetivo primordial de la intervención. Era un aspecto hasta cierto punto, obviado en el proceso de planificación del programa. Se asumía que la aplicación de lo aprendido en un programa instruccional sucedería de alguna manera, sin más.

Sin embargo, y como también hemos comentado en apartados anteriores, es imprescindible que en la planificación de programas se tenga en cuenta la transferencia de aprendizaje como parte esencial para su efectividad.

Caffarella 1994, págs 108-109) considera los siguientes aspectos como facilitadores de esa transferencia:

- *Decidir cuáles de las estrategias de la transferencia de aprendizaje deben ser empleadas.*
- *Determinar qué personas se necesitan para formar parte del proceso de transferencia de aprendizaje (p.e. los estudiantes, el personal de planificación de programa, los monitores, los supervisores, los agentes de la comunidad).*
- *Elegir las estrategias de transferencia más útiles para ayudar a los estudiantes a aplicar lo que han aprendido (por ejemplo, el desarrollo de planes de aprendizaje individualizados, suministrando tutores o compañeros que guíen el proceso, crear grupos de autoayuda o de apoyo, ofreciendo intervenciones para el desarrollo de la organización, etc).*

Muchos de los factores que promueven o inhiben el proceso de transferencia pueden no estar bajo el control de los agentes de intervención, por lo que es importante que éstos (profesores, monitores, educadores) sean conscientes de ello. Nos referimos a aspectos como la experiencia de los estudiantes, el contenido del programa, el contexto de la organización o de la comunidad /sociedad. Los únicos de estos factores sobre los que sin duda ,la mayoría de los agentes pueden tener mayor grado de control, son el **diseño y la ejecución** del programa. Por lo tanto, para que el programa sea eficaz, es importante que estos aspectos sean tratados con especial cuidado para que tenga lugar **la transferencia de aprendizaje** (Broad, y Newstrom, 1992).

6.3. Bases teóricas para la planificación de programas educativos para adultos.

Cómo aprenden los adultos, cómo cambian o que principios teóricos y prácticos explican su aprendizaje, son algunas de las consideraciones tenidas en cuenta por los investigadores en el proceso de planificación de programas de intervención, y en la propia base de los programas educativos. Caffarella (1994, pág 24) en su modelo interactivo de intervención, hacen referencia a los siguientes aspectos:

- *Los adultos pueden y quieren aprender, sin importar su edad.*
- *Cuentan con un rico bagaje de conocimiento y experiencia. Aprenden mejor cuando su experiencia se tiene en cuenta, y cuando la nueva información se construye basándose en su conocimiento y experiencia pasada.*
- *Los adultos están motivados para aprender basándose en una combinación de fuerzas internas y externas. Necesitamos entender la naturaleza de estas fuerzas y cómo interactúan en la inhibición y/o motivación del aprendizaje de adultos.*
- *Todos los adultos tienen estilo de aprendizaje y éstos difieren de unos a otros.*
- *La mayoría de los adultos son pragmáticos en sus aprendizajes, intentan aplicarlo a situaciones cercanas.*
- *No están predispuestos a comprometerse a aprender a menos, que el contenido sea significativo para ellos.*
- *Generan sus propias metas y objetivos, ante las situaciones de aprendizaje y estos pueden no coincidir, con los de la propia situación de aprendizaje.*
- *Los adultos prefieren estar involucrados en el proceso de aprendizaje, más que ser recipientes de conocimiento pasivos. Por ello, buscan ser un apoyo los unos para los otros en el proceso de aprendizaje.*
- *Aprenden al mismo tiempo, de manera independiente y con autoconfianza por una parte, de manera interdependiente por otra, en relación con los otros y en colaboración.*

- *La mayor parte de lo que los adultos aprenden, tiene efecto en otros (por ejemplo en los compañeros de trabajo y en la familia).*
- *Son más receptivos al proceso de aprendizaje en situaciones que les sean tanto física y psicológicamente cómodas.*
- *En el aprendizaje de los adultos, el qué, el cómo, y el dónde son modificados por los numerosos roles que desempeñan (trabajador, padre, socio, amigo, esposa /o), por su género, por su etnia y su clase social.*

Otros muchos autores como Belenky, Clinchy, Goldberger y Tarule (1986), Brookfield (1986), Mezirow (1991), Merriam y Caffarella (1991), y Merriam (1993 a), también comparten muchos de estos aspectos señalados por Caffarella (1994).

Aplicar modelos de planificación de programas, supone conocer tanto a antes como durante el proceso de aplicación, algunos aspectos sobre pensamientos, creencias o expectativas que los monitores tienen sobre: concepciones teóricas, creencias sobre los objetivos de la educación, sobre los procesos de planificación, sobre el adulto como estudiante o sobre el proceso de aprendizaje adulto. Conocer estas creencias es la piedra angular de una práctica ética (Merriam, 1993 b).

Por lo que se refiere a nuestro modelo de intervención que exponemos en el capítulo 7 de este trabajo, señalar que coincide con el modelo interactivo de la autora ya que se trata de un modelo ,donde recogemos tanto antes como después de la intervención, la valoración que el profesorado realiza sobre este tipo de intervención psicoeducativa llevada a cabo a través de cuatro programas instruccionales en los que se trabajan distintos tipos de habilidades: intelectivas (Técnicas de Trabajo Intelectual e Inteligencia Práctica) sociafectivas (Inteligencia interpersonal e Intrapersonal) en aspectos como: dificultad de ejecución , motivación e implicación de los estudiantes y del profesorado, nivel de utilidad, organización del material , transferencia ,etc.,

6.4. La planificación de programas de intervención.

El desarrollo de programas instruccionales proporciona un marco de interacción importante entre estudiantes y profesores (monitores, agentes de cambio). Por ello, es necesario cuidar detalladamente algunos aspectos de su diseño o planificación que conforman el proceso instruccional: a) objetivos, b) contenidos, c) técnicas instruccionales y, d) estrategias de evaluación que conforman el proceso instruccional. Ello, requiere de las siguientes tareas:

- 1.- Desarrollar de manera clara y comprensible los objetivos de aprendizaje para cada sesión instruccional.
- 2.- Seleccionar y secuenciar el contenido basándose en el conocimiento y la experiencia de los estudiantes, la naturaleza del contenido en sí mismo, y la preferencia del docente.
- 3.- Elegir la técnicas instruccionales que más se ajusten a los objetivos de aprendizaje propuestos y a las necesidades del docente: conferencias, estudios de casos, role playing, relatos de historias, juegos, y análisis de metáforas.
- 4.- Seleccionar o crear los materiales instruccionales que motiven el aprendizaje.

5.- Elegir un componente de evaluación por cada segmento instruccional, que motive el aprendizaje del estudiante y ayude a determinar si la actividad ha producido el resultado deseado.

Los diseños claros y concisos, proporcionan a los docentes pautas que les ayudan a desarrollar los programas de forma sencilla y guiada mientras avanzan en el proceso instruccional. Hacer que el proceso funcione, es un componente extremadamente importante en la implementación de un programa (Caffarella, 1994, Merriam y Caffarella, 1991).

Veamos algunas consideraciones sobre cada uno de los pasos señalados que contribuyen a la claridad y eficacia del programa.

6.4.1. El desarrollo de los objetivos de aprendizaje.

Los objetivos de aprendizaje describen el resultado de una actividad educativa específica. Deben ser seleccionados cuidadosamente, ya que, establecen el tono y la dirección de lo que se espera que los estudiantes hagan y aprendan durante la actividad instruccional. Por lo tanto, el monitor de programas debe tener presente y claro, cuales son los objetivos de aprendizaje propuestos para cada una de las unidades instruccionales (Mager, 1984; Tracey, 1992).

Estos mismos autores señalan, que el establecimiento de los objetivos de aprendizaje resulta de gran utilidad por cuatro razones fundamentales: proporcionan consistencia al diseño de la instrucción, sirven de guía para la elección del contenido del programa y los métodos instruccionales, así como para la evaluación sobre lo que los estudiantes han aprendido, y de guía para los estudiantes con el fin de ayudarles a organizar su propio aprendizaje.

Por su parte, Bloom, (1953); Dichk y Carey, (1990); y Rothwell y Kazanas, (1992), plantean cuatro principales categorías en las que basar o seleccionar los objetivos de aprendizaje:

- *Adquisición de conocimiento,*
- *Desarrollo de las habilidades intelectuales,*
- *Desarrollo de las habilidades psicomotoras,*
- *Cambio de actitudes, valores, y/o sentimientos.*

Houle (1972), es otro de los autores, que haciendo referencia a este aspecto del proceso de planificación, señala que al igual que los objetivos generales del programa, los objetivos de aprendizaje deben *“estar claramente definidos, de forma que se entiendan por todos de la misma manera”* Houle (1972, pág 149).

Tracey (1992) describe algunas reglas generales para comunicar los objetivos de manera clara y correcta. Estas son: *evitar palabras poco frecuentes, buscar la simplicidad y claridad, y revisar lo que ha sido propuesto de manera que los objetivos digan lo que se quiere decir con ellos.*

Cada uno de los objetivos de aprendizaje debe coincidir con los de los estudiantes, por lo que deben *describir, hacer referencia* a lo que los estudiantes deben ser capaces de **saber, hacer y sentir**. Su formulación debe hacerse bajo una estructura en la que se recojan aspectos como: **estar presentes en el primer término de la oración** (“El

estudiante será capaz de...), contener **un verbo de acción, y una referencia al contenido** (...que el alumno describa el tema que va a ser enseñado..).

La formulación de este tipo de objetivos conlleva algunas dificultades relacionadas con la selección de los verbos de acción que se ajusten a cada categoría de aprendizaje. Para orientar en este aspecto, Rothwell y Kazanas,(1992), sugieren la siguiente clasificación:

- a) *Para la adquisición de conocimiento: identificar, enumerar, definir, describir,...*
- b) *Para reforzar las habilidades cognitivas: reflejar, comparar, contrastar,..*
- c) *Para el desarrollo de habilidades psicomotoras: demostrar, producir,...*
- d) *Para cambios en actitudes, valores y/o sentimientos: defender, juzgar,...*

Otros autores han sugerido una serie de componentes adicionales útiles para *clarificar en profundidad* qué deben ser capaces de **saber, hacer o sentir** los estudiantes. Mager, (1984) y Dick y Carey(1990), describen dos elementos más, que han de contener los objetivos de aprendizaje: **las condiciones en las que el aprendizaje deben ser demostrado** (ante tal situación;dado un problema del siguiente tipo....) y **los criterios** para una **actuación efectiva y válida**. Estos dos elementos, son apropiados solamente, para objetivos de aprendizaje que puedan ser cuantificables. Hay cierta clase de resultados de aprendizaje, que no permiten un criterio de comportamiento o actuación. Esto ocurre cuando la creatividad, la confidencialidad, la sensibilidad, los sentimientos, actitudes y valores son el centro de la actividad de aprendizaje; por ejemplo, los cambios profundos en el aprendizaje de valores y actitudes, son extremadamente difíciles, si no imposibles, de expresar de manera significativa en términos de conductas (Knowles,1980; Caffarella, 1992).

6.4.2. Selección y secuenciación del contenido de aprendizaje.

La selección del contenido, es decir, elegir aquello que va a ser enseñado durante la actividad de aprendizaje, es todo un reto. Factores como el tiempo, el formato, el bagaje de los alumnos o las características del material, pueden limitar o condicionar el trabajo de los monitores en este sentido.

En la base del proceso de selección del contenido del programa, están los objetivos de aprendizaje. Tracey (1992) recomienda como procedimiento para facilitar esta tarea, la elaboración de un esquema o diagrama de flujo de los contenidos propuestos por objetivos, e ir aumentando este esquema poco a poco con los detalles del contenido. Este suele ser un procedimiento válido cuando se dispone de poco tiempo y resulta necesario priorizar el contenido en términos de importancia y relevancia. Señala también, que se debe poner especial atención, en no obviar puntos e ideas importantes, en enfatizar temas que no merecen de una atención excesiva, o en no repetir con demasiada frecuencia material ya presentado.

Por su parte, Nadler, (1982) recomienda este aspecto señalado por Tracey (1992) cuándo el tiempo de que se dispone es reducido, ya que resulta más eficaz priorizar el contenido bajo criterios de importancia o relevancia para los sujetos.

Smith y Delahaye (1987), facilitan un marco de referencia para realizar la priorización de contenidos atendiendo a los siguientes criterios:

- **Lo que los estudiantes deben saber:** contenido esencial para alcanzar los objetivos.
- **Lo que los estudiantes deberían saber:** contenido que apoya al material esencial y debería ser incluido si el tiempo lo permite.
- **Lo que los estudiantes podrían llegar a conocer:** contenido que resulta interesante y relevante, pero no esencial.

El orden o secuenciación de los contenidos en el diseño de programas es también un elemento importante a tener en cuenta. No existe una única manera de ordenar el contenido. ¿Deberá desplegarse desde lo general hacia lo específico o viceversa?; ¿Deberá ir de lo abstracto a lo concreto o de lo concreto a lo abstracto?. Según Houle, (1972) y Smith y Delahaye (1987), esta secuenciación depende de algunos factores como *el conocimiento de los alumnos, su experiencia, la naturaleza del contenido en sí mismo, y la preferencia del monitor*.

También Tracey (1992), ofrece una serie de recomendaciones acerca de como realizar esta secuenciación:

- Empezar la sesión con materiales que sean familiares a los alumnos para después introducir el material nuevo.
- Dar a los alumnos un contexto o marco de referencia para organizar lo que tienen que aprender.
- Comenzar con tareas fáciles al principio de las sesiones.
- Introducir al principio de las sesiones conceptos amplios y términos técnicos que tengan aplicación durante el proceso instruccional.
- Utilizar aplicaciones prácticas de conceptos y de principios al inicio de las sesiones.
- Suscitar conocimientos y habilidades previas en los sujetos al inicio de la sesión para poder ensamblar los conocimientos y habilidades siguientes.
- Realizar actividades prácticas, revisión de habilidades y conocimientos como parte fundamental de la transferencia de aprendizaje.
- Introducir de forma gradual conceptos y habilidades nuevas en las tareas o actividades a realizar.
- Estructurar objetivos muy relacionados en grupos independientes. No sobrecargar ninguna tarea con elementos que sean difíciles de aprender.
- Realizar prácticas sobre las habilidades trabajadas y repasar los conceptos y principios en situaciones donde puede darse transferencia de aprendizaje y en los tramos finales de las sesiones.

6.4.3. Selección de técnicas instruccionales.

¿Qué factores debe considerar el diseñador/ monitor de programas para decidir qué técnica instruccional se ajusta mejor a una determinada situación?. Robinson, (1979); Apps, (1991); Rothwell y Kazanas, (1992). Al respecto Tracey, (1992), señalan ocho aspectos o factores para ello:

1.-.Los objetivos de aprendizaje: ¿se centran los objetivos en la adquisición de nuevos conocimientos, mejorar capacidad de razonamiento, desarrollar habilidades psicomotoras, o cambiar actitudes, valores y/o sentimientos?

2.-. Monitores: ¿son los monitores capaces de utilizar las técnicas, ¿se sienten cómodos aplicándolas?

3.- Contenido: ¿son los contenidos concretos o abstractos?, ¿cuál es el nivel de complejidad y comprensión del material?

4.-Alumnos: ¿de cuántos alumnos consta el grupo?, ¿cuáles son las características de estos alumnos?, ¿cuáles son las expectativas de los alumnos en cuanto a técnicas o procedimientos a utilizar; ¿serán capaces de aprender con dichas técnicas?

5.-Características de las técnicas de aprendizaje: ¿qué se puede hacer de forma realista con esas técnicas?; ¿qué dificultades presentan en su utilización?

6.-Tiempo: ¿de cuánto tiempo disponemos?

7.- Coste, esfuerzo: ¿la utilización de las técnicas es realista en función al coste o esfuerzo de su aplicación?

8.- Espacio, equipo, y material: ¿se cuenta con el espacio, equipo y/o materiales necesarios para utilizar las técnicas seleccionadas?.

De estos ocho factores, los dos primeros, es decir **el foco de los objetivos de aprendizaje y la capacidad de los monitores de utilizar las técnicas elegidas**, son según el autor fundamentales.

Respecto al primero de ellos, señala una serie de técnicas intruccionales apropiadas para cada una de las siguientes categorías:

- **Adquisición de conocimiento:** Conferencia, Panel, Discusión en grupo, Grupos para comentar, Panel de reacción, Charla Adaptada, Grupo de escucha.
- **Mejora de la capacidad de razonamiento:** Estudio de casos, Juegos, Ejercicios de simulación, Incidente crítico, Debate, Práctica reflexiva, Observación, Encuentro en silencio.
- **Desarrollo de habilidades psicomotoras:** Demostración con respuesta demostración, Simulación, Ensayo-Error, Ejercicio de práctica de habilidades, Modelo de comportamiento.
- **Cambio de actitudes, valores y/o sentimientos:** Role playing, Simulación, Discusión en grupo, Cuenta Experiencias, Análisis metafórico, Juego, Ejercicio de experiencia estructurada, Práctica Reflexiva.

El segundo factor clave para elegir las técnicas instruccionales, es la capacidad del monitor. ¿Tiene el monitor conocimiento, habilidad y confianza para aplicar una determinada técnica? ¿se siente cómodo utilizándola?. Si no es así, la incomodidad del monitor puede interferir. Así, si un monitor utiliza una nueva técnica y no parece funcionar como pensaba, estará continuamente disculpándose con los alumnos (Robinson, 1979; Apps, 1991; Rothwell y Kazanas, 1992; Tracey, 1992).

Por otro lado, el principio de la **participación activa** del alumno ha sido señalado por autores como Knowles (1980), Silberman (1990), y Munson (1992), como un elemento importante en la selección de las técnicas instruccionales:

“Dada la posibilidad de elegir entre dos técnicas, se escoge la que más nivel de participación dé al alumno” (Knowles, 1980, p. 240).

Caffarella (1994) realiza una clasificación de algunas de estas técnicas, indicando el grado de participación que cada una de ellas genera en el alumnado:

- ❖ **Alta:** discusión en grupo, grupo para comentar, estudio de casos, juego, simulación, ejercicio de simulación, experiencia estructurada, incidente crítico, ensayo-error, análisis metafórico.

- ❖ **Media:** panel de reacción, charla adaptada, grupo de escucha, modelo de comportamiento, role playing, cuenta historias, entrevista en silencio, observación, práctica reflexiva.
- ❖ **Baja:** conferencia, charla, panel, demostración.

6.5. Evaluación de programas.

La evaluación del programa determina si el diseño y la realización del mismo ha sido efectiva y si los objetivos han sido alcanzados, antes, durante y después de su aplicación.

“... El corazón de la evaluación de programas radica en juzgar el valor y la oportunidad del programa, lo cual no es nada fácil. El diseño del programa y su realización suele ser más fácil de evaluar que los resultados de la intervención, porque las medidas para estos últimos resultados suelen ser vagas, y su uso para juzgar si un programa en concreto fue fructífero o no, resulta bastante problemático” (Caffarella, 1994, pág 132).

Caffarella (1994), señala que diseñadores y monitores de programas, al igual que utilizan procedimientos de evaluación diseñados de modo sistemático, deberían también aprovechar otro aspecto muy rico del proceso de evaluación: **la evaluación informal** evaluación que se va presentando a lo largo del desarrollo e implementación del programa de forma natural. Por ello, los planes de evaluación, deberían centrarse, según la autora en cinco tareas:

- *Especificar tanto criterios formales como informales que serán utilizados para ella*
- *Determinar procedimientos para la recogida de información a evaluar (observaciones, cuestionarios, aplicabilidad, transferencia, revisión de pruebas)*
- *Plantear cómo se analizará la información, incluyéndose la información recogida en los procesos de evaluación informal.*
- *Describir cómo se evaluará el éxito del programa (bajo la utilización de criterios)*
- *Desarrollar estrategias de perfeccionamiento del programa en base a los resultados obtenidos.*

Utilizar los procesos de evaluación como una herramienta para la revisión de programas permite valorar en que han fallado o han tenido éxito y por tanto, mejorar su estructura, organización, temporalización, contenidos, etc, con el fin de ajustarlos a la realidad del contexto en el que se van a desarrollar.

Siguiendo a autores como Dick y Carey, (1990); Brookfield, (1990, 1992); Bennett y Clasper, (1993); utilizar una evaluación instruccional, supone evaluar el propio proceso de evaluación, atendiendo a los distintos momentos en que está se desarrolla.

Para los autores señalados, las principales razones que justifican la realización de este tipo de evaluación hacen referencia a:

- 1) Evaluar el bagaje de los alumnos, las experiencias y preparación para el aprendizaje cuando se integran en una actividad o programas (**evaluación inicial**).
- 2) Para mejorar el proceso instruccional y los materiales (**evaluación en el proceso**).
- 3) Para descubrir si efectivamente la instrucción ha producido los resultados deseados (**evaluación de resultados**).
- 4) Para ayudar a los alumnos a ser estudiantes más eficaces (**evaluación como ayuda al aprendizaje**).

Veamos cada uno de ellos.

1.- Evaluación inicial.

La evaluación hecha antes o al comienzo de la actividad de aprendizaje, permite conocer qué es lo que los alumnos saben y pueden hacer, y cuál es su opinión sobre el contenido que se presenta.

Los métodos de evaluación en este nivel pueden variar desde, dar a los alumnos cuestionarios simples para que contesten (sobre quienes son, sus conocimientos previos y su experiencias en relación con el contenido, etc) hasta realizar tests de comprensión sobre los conocimientos y las habilidades requeridas (Bennett y Clasper, 1993). La información obtenida puede ser también utilizada como línea base para la evaluación que se realicen terminada la actividad.

2.- Evaluación del proceso.

Aplicar una evaluación para mejorar el proceso instruccional y los materiales puede realizarse durante la actividad instruccional (evaluación formativa), después de ésta (evaluación sumativa), o en ambos momentos. Este tipo de evaluación es realizada normalmente por los monitores y/o por los alumnos y es fundamental en la evaluación de programas instruccionales (Brookfield, 1990; Apps, 1991; Munson, 1992; Powers, 1992).

3.- Evaluación de los resultados.

Como ya hemos señalado, los objetivos de aprendizaje son el punto de arranque para la evaluación de resultados de programas instruccionales, y las técnicas de evaluación elegidas necesitan ajustarse a esos objetivos (adquisición de conocimientos, mejora de la capacidad de razonamiento, desarrollo habilidades psicomotoras, y/o cambios de actitudes, valores y/o sentimientos).

Smith y Delahye,(1987); Harris, (1989); Silberman,(1990); Tracey, (1992); y Bennett y Clasper (1993), entre otros, señalan algunas de las técnicas de evaluación más usadas en función de cuatro tipos de conocimientos:

- *Adquisición de conocimiento: **Test de papel y lápiz, Ensayos, examen oral y presentaciones orales.***
- *Mejorar la capacidad de razonamiento: **Estudio de casos, Ensayos, Entrevistas.***
- *Desarrollo de las habilidades psicomotrices: **Test de prácticas, Observaciones en el lugar de trabajo, Revisión de productos.***
- *Cambio en actitudes, valores y/o sentimientos: **Role playing, Test de papel y lápiz, Ejercicios, Simulación.***

A pesar de que la clasificación de las técnicas de evaluación es útil, en el diseño de programas, debe tenerse en cuenta el hecho de que dependiendo de cómo se diseñe una técnica, ésta pueden ajustarse a más de una categoría de aprendizaje. Por ejemplo, las pruebas o ejercicios escritos, dependiendo del tipo de preguntas, pueden medir adquisición de conocimiento, mejora de la capacidad de razonamiento, cambio de actitudes valores y/o sentimiento o todos a la vez.

Smith y Delahaye (1987) han señalado tres puntos importantes a tener en cuenta cuando se lleve a cabo una evaluación instruccional:

- a) Muchos alumnos están ansiosos sobre cualquier tipo de evaluación sobre lo que han aprendido. Los profesores deben responder a esta ansiedad con respeto hacia esos sentimientos de los alumnos.
- b) Se deben suministrar las instrucciones sobre cómo se va a llevar a cabo la evaluación de forma clara y precisa (el formato y la extensión de la evaluación; demandas de la evaluación ...).
- c) Se debe crear un ambiente cómodo y relajado, pero efectivo.

4. Evaluación como ayuda al aprendizaje.

La razón final de hacer evaluaciones instruccionales es ayudar al aprendizaje.

...“Para que una evaluación sea de ayuda debe ser educativa...(1)Debería ayudar al que la recibe a ser más experto y reflexivamente más crítico con respecto a la actividad de aprendizaje específica, (2) debería ayudar a los alumnos a desarrollar una estrategia sobre su proceso de aprendizaje habitual y de su ritmo de forma que pueda juzgar sobre cuándo dar crédito y cuando ser suspicaces, (3) debería ayudar a los adultos a desarrollar su autoconcepto de sí mismos y tener como medio el ser estudiantes para alimentar su autoconfianza y motivarlos para creer que áreas como: la capacidad, el conocimiento, la acción y la estrategia que han considerado cercana a ellos, es efectivamente accesible” (Brookfield 1992:pág 22).

Brookfield (1992), describe siete indicadores que pueden ayudar a los monitores a valorar si un proceso de evaluación es útil y significativo para los estudiantes de forma que se comprometan en el proceso de aprendizaje:

- **Claridad:** Describir con claridad, precisión y en un lenguaje comprensible para los estudiantes, los criterios que se utilizarán para evaluar su aprendizaje.
- **Especificidad:** Describir con precisión los criterios de lo que se espera de ellos (por ejemplo, en términos de: participación en clase, tareas por escrito, y otros) y las acciones específicas para mejorar su esfuerzo de aprendizaje.
- **Premura (Inmediatez):** Proporcionar feedback tan pronto sea posible después de que la actividad ha sido realizada.
- **Accesibilidad:** Dar oportunidades a los estudiantes para discutir sobre su evaluación
- **Afirmación:** reconocer los esfuerzos de los alumnos y sus logros, sin importar lo mucho o lo poco que son.

- **Orientación futura:** Ofrecer sugerencias claras de cambios y acciones futura.
- **Justificación:** asegurase de que los estudiantes entienden cómo y por que su evaluación puede ayudarles en sus esfuerzos de aprendizaje.

Son los indicadores de la **afirmación y de la orientación futura** los más significativos y motivantes, tanto para los monitores como para los alumnos (Brookfield 1992).

Con este capítulo hemos intentado apresar las características que la bibliografía otorga a la planificación y evaluación de programas de intervención en Educación de Adultos. Muchas de ellas son compartidas en nuestro trabajo. Las particularidades y características del modelo de intervención que hemos desarrollado es el objetivo del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 7.

**PROYECTO NOUS: UNA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE
PROGRAMAS INSTRUCCIONALES.**

CAPÍTULO 7.

PROYECTO NOUS: UNA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE PROGRAMAS INSTRUCCIONALES.

- 7.1. Nuestro modelo de intervención psicoeducativa con personas adultas.
- 7.2. La inteligencia para aprender.
 - 7.2.1. El proceso de estudio. Modelos explicativos.
 - 7.2.2. “Construyendo nuestro estilo de estudio”: Un programa instruccional para aprender habilidades de aprendizaje.
 - 7.2.2.1. Estructura del programa.
 - 7.2.2.2. Metodología.
- 7.3. La Inteligencia práctica.
 - 7.3.1. “Pensando desde lo Cotidiano”: Un programa instruccional para la mejora de la Inteligencia Práctica.
 - 7.3.1.1. Estructura del programa
 - 7.3.1.2. Metodología.
- 7.4. La Inteligencia Interpersonal.
 - 7.4.1. “Relacionándonos con Calidad”: Un programa instruccional para la mejora de la Inteligencia Interpersonal.
 - 7.4.1.1. Estructura del programa.
 - 7.4.1.2. Metodología.
- 7.5. La Inteligencia Intrapersonal.
 - 7.5.1. “Inteligencia Intrapersonal: Desarrollo de la Inteligencia Emocional”. Un programa instruccional para la mejora de la Inteligencia Interpersonal.
 - 7.5.1.1. Estructura del programa.
 - 7.5.1.2. Metodología
- 7.6. Resultados de la intervención: algunas consideraciones.

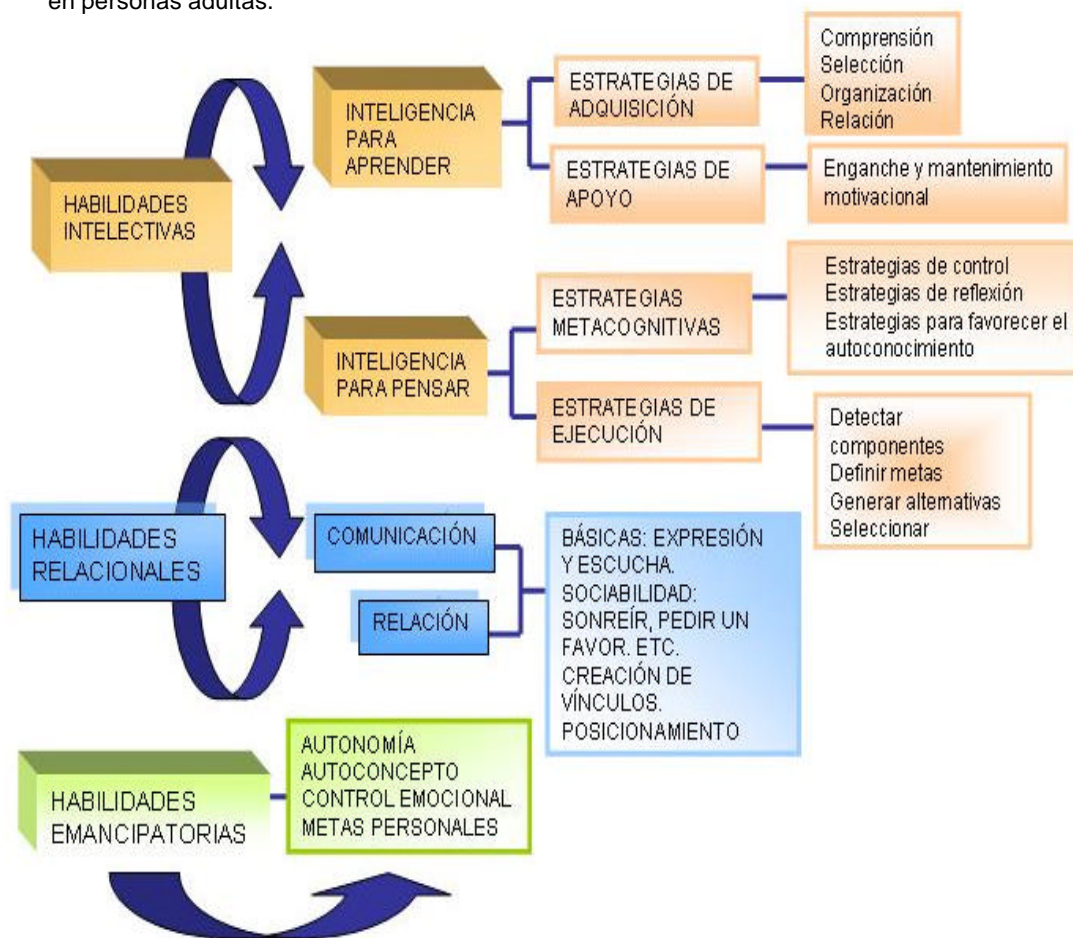
El objetivo del presente capítulo es exponer nuestra perspectiva sobre la intervención psicoeducativa en personas adultas así, como sus ámbitos de intervención. Para ello, comenzaremos haciendo una justificación, acerca de las razones que nos han llevado a realizar este tipo de intervención y cómo queda enmarcada en las líneas de investigación de nuestro departamento. Posteriormente, expondremos cada uno de los programas instruccionales a través de los que hemos llevado a cabo la intervención atendiendo a aspectos teóricos, estructurales y metodológicos de los mismos.

7.1. Nuestro modelo de intervención psicoeducativa con personas adultas.

Nuestro modelo de intervención está basado en el diseño y aplicación de cuatro programas instruccionales para la mejora de tres grandes bloques de habilidades: **intelectivas, relacionales y emancipatorias** que corresponde a dos bloques de intervención, **el ámbito intelectual y el ámbito sociafectivo** (ver figura 7.1).

Dentro del **ámbito intelectual** tenemos en cuenta dos tipos de habilidades: las habilidades **para aprender y las habilidades para pensar**. Las primeras de ellas están relacionadas con las técnicas de trabajo intelectual y recogen dos grandes grupos de estrategias de carácter cognitivo (adquisición) y las de carácter motivacional (apoyo). Las habilidades para pensar distinguen estrategias metacognitivas (control, reflexión, y supervisión) y estrategias de ejecución. Como se puede observar, esta distinción es similar a la realizada por Sternberg en su teoría Triárquica de la inteligencia.

Figura 7.1: Desarrollo de habilidades y ámbitos de intervención en personas adultas.



Por lo que se refiere al **ámbito sociafectivo**, las habilidades tenidas en cuenta para su mejora son: las **habilidades interpersonales (relacionales)** en las que trabajamos dos bloques las habilidades básicas (de comunicación y las relacionales), y las **habilidades emancipatorias** relacionadas con aspectos intrapersonales (autoconcepto, autonomía personal, control emocional y proyecto de vida).

La elección de estos ámbitos de intervención viene motivada por nuestra inquietud por conocer y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la realidad de las personas que acuden a los centros de adultos. Esta inquietud arranca y se vincula a la trayectoria de las líneas de investigación de nuestro departamento que se plasman en la publicación de un gran número de programas de intervención destinados, a diferentes agentes educativos (Hernández, P.; Aciego de Mendoza, R 1990; Hernández P, y García Hernández M. D.1992; Hernández P, y Gracia , L.A 1991; Hernández P, y Gracia, L.A 1997; Hernández P y Padrón M, (1994), Hernández P, García L.A.y Muñoz de Bustillo, 1995).

El modelo de intervención que presentamos es producto del **Proyecto Nous** desarrollado por investigadores del Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa y Psicobiología de la Universidad de La Laguna durante en 1998-99 y subvencionado por la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación del gobierno Autónomo Canario.

Dicho proyecto, pretendió ser una primera aproximación a las características y peculiaridades de la Educación de Adultos en el contexto de la Comunidad Autónoma de Canarias. Proyecto que emerge de la inquietud de la Consejería de Educación por establecer contenidos formativos atendiendo al desarrollo de habilidades ante la nueva reforma de la Educación de Adultos. Algunos de los objetivos planteados en él son los siguientes:

- *Realizar un estudio sobre los perfiles psicoeducativos de las personas adultas en formación en centro de Educación de Adultos.*
- *La elaboración de programas instruccionales que facilitaran la labor docente del profesorado en cuatro ámbitos básicos de intervención: técnicas de trabajo intelectual, habilidades sociales, solución de problemas e inteligencia práctica, e inteligencia emocional.*
- *La formación del profesorado en estos programas.*
- *La aplicación de los programas al alumnado de los centros.*

Para cubrir el primero de estos objetivos, se realizó una investigación con el fin de determinar las diferencias existentes entre las personas adultas, con respecto a las dificultades con que se encuentran cuando se reincorporan al sistema educativo, así como en las distintas motivaciones que hacen que el adulto tome la decisión de acercarse a la educación (García, González, y Muñoz de Bustillo, 1998).

En el cuadro 7.2, podemos observar algunas de las conclusiones más significativas extraídas de este estudio. Estos primeros resultados facilitaron un dato importante, conocer las características y motivaciones de las personas que acuden a los centros de Educación de Adultos. Es decir, nos permitieron construir un perfil psicoeducativo de las personas que acuden a estos centros de la Comunidad Autónoma. Conocer la realidad de los sujetos sobre los que se va desarrollar un programa de intervención, es considerado fundamental para el diseño y planificación de programas de intervención (Caffarella, 1994).

Para la consecución del segundo objetivo, se elaboraron cuatro programas instruccionales, que fueron llevados a las aulas por profesorado de los Centros de Adultos. Estos programas corresponden a las áreas de intervención que aparecen en el cuadro 7.3, y responden a los títulos que también aparecen en el citado cuadro.

En la **Figura 7.4**, que aparece al final del capítulo (pág 178), se recogen los objetivos, contenidos, metodología, etc, de tres de los cuatro programas aplicados por el profesorado: (*“Pensando desde lo cotidiano”, “Relacionándonos con Calidad”* e *“Inteligencia Intrapersonal: Desarrollo de la inteligencia emocional”*). El programa *“Construyendo nuestro estilo de estudio”* se encuentra en fase de revisión y publicación.

En los puntos siguientes ahondaremos en la justificación teórica de cada uno de los programas, así como en el análisis pormenorizado de los mismos. Haremos por tanto, una breve introducción teórica para analizar, posteriormente, cada uno de ellos atendiendo a aspectos estructurales y metodológicos.

Cuadro.7.2.
Perfiles psicoeducativos en la Educación de personas adultas en Canarias.

Muestra:

16 centros de Educación de Adultos de los 36 existentes en la comunidad autónoma.

Sujetos:1198

- Edad media de las personas que acuden a los centros de adultos es de 27 años.
- El 67.5% son mujeres
- Un 70% pertenecen a zonas urbanas periféricas
- Un 75% tiene recursos económicos limitados.

Perfil psicopedagógico:

- Persona joven de bajo recurso económico
- El 80% de los progenitores no ha superado los estudios primarios
- Principales problemas : carencia en habilidades intelectuales básicas (falta de estrategias para enfrentarse al aprendizaje), en habilidades de dominio y control personal (inseguridad, falta de iniciativa, baja autoestima)

Motivos:

Los tipos de motivos por los que las personas adultas acuden a los centros se agrupan en tres grandes grupos:

- Por encontrarse o relacionarse con otras personas (motivación afiliativa)
- Por la obtención de un título para conseguir un puesto de trabajo
- Por presión familiar

Predominan las motivaciones de carácter social o de pertenencia, en detrimento de otros motivos más relacionados con la tarea en sí misma, de realización personal o por el propio aprendizaje.

Cuadro 7.3	
Área de intervención	Programa
Técnicas de Trabajo Intelectual	Construyendo nuestro estilo de estudio
Inteligencia Práctica	Pensando desde lo Cotidiano
Inteligencia Interpersonal	Relacionándonos con Calidad
Inteligencia Intrapersonal	Inteligencia Intrapersonal: Desarrollo de la Inteligencia Emocional

Fuente:

Técnicas de Trabajo Intelectual (García y González, 1998, sin publicar)

Inteligencia Práctica (Martín, Muñoz de Bustillo, Padrón y Rodríguez, 2000)

Inteligencia Interpersonal (Capote, Hernández, Domínguez, Muñoz de Bustillo y Torbay,2000)

Inteligencia Emocional (Capote, López, Martín y Padrón, 2000).

7.2. La inteligencia para aprender.

El interés por el estudio del conocimiento desde el planteamiento de participación activa del sujeto que aprende, se ha visto incrementando notablemente en las últimas décadas. Un interés similar ha alcanzado el estudio de las estrategias de aprendizaje como mejora de la capacidad y el rendimiento de los alumnos.

Más que nunca, hoy en día, es necesario que la educación nos se limite a transmitir conocimientos, más bien debe fomentar la capacidad de seguir aprendiendo. La necesidad de enseñar a aprender, de enseñar estrategias de aprendizaje, se hará más imprescindible en la medida en que los centros escolares abandonen los métodos reproductivos que han caracterizado el estudio en el pasado, y se acerquen a una enseñanza constructivista.

Esta necesidad de enseñar a aprender se hace aún más palpable cuando nos referimos al alumno adulto, alumno que debido a sus características, necesita de una enseñanza andragógica desde la cuál, el sujeto que aprende evoluciona desde la dependencia hacia la independencia; donde la experiencia acumulada a lo largo del tiempo se convierte en fuente de aprendizaje, y la predisposición hacia el aprendizaje está relacionada con aquellos roles sociales que asume el individuo al lo largo de la vida; por otro lado, según avanza el desarrollo, se requiere de un tipo de aprendizaje que dé respuestas inmediatas a los problemas de aprendizaje como motivacionales (Knowles,1982).

7.2.1. El proceso de estudio. Modelos explicativos.

“De todas las posibles interpretaciones que se puede dar sobre el estudio, se deduce, como factor común, que el estudio implica un aprendizaje en intensidad. Es una actividad que va más allá de una simple recepción informativa.... estudiar, supone un esfuerzo por aprender. Se trata, pues, de un aprendizaje intencional que conlleva un esfuerzo especial”....(Hernández y García, 1991, pág 17)

Hernández y García (1991,págs, 26, 121-122), señalan dos grandes teorías generales en las que se apoyan los métodos de estudio, el conductismo y el cognitivismo. Las aportaciones del conductismo, hacen referencia a aspectos externos y motivacionales, y el estudio es entendido como una secuencia compleja de conductas, donde antecedentes y consecuentes son la base que garantiza su éxito y dónde los hábitos de estudio son el objetivo central; las de la cognitivismo a : **los procesos cognitivos**, otorgando un papel relevante en el proceso de estudio a los esquemas o los distintos tipos de codificación, **a la comprensión del texto**, acercándose a la realidad psicológica de las tareas de estudio, y a los estudios sobre **la metacognición**.

Los autores (1991, págs 125-134), exponen algunos modelos que se acercan a los elementos cognitivos señalados (procesos cognitivos, comprensión del texto y metacognición) : el modelo de Cook y Mayer, el modelo de Anderson y el modelo de los propios autores.

El modelo de Cook y Mayer (1983), centrado en estrategias lectoras, es un modelo constituido por cuatro partes, dos referidas a aspectos externos observables (ejecución y estrategias de lectura), y otras dos a aspectos cognitivos internos (codificación y aprendizaje resultante). Este modelo propone la consideración de estrategias que actúan sobre uno o más procesos, que a su vez generan un

aprendizaje resultante en función del proceso o procesos activados. Las estrategias de estudio desde el modelo, se apoyan en procesos cognitivos internos y se materializa su rendimiento a través de pruebas de ejecución.

El modelo de Anderson (1979), analiza tres estadios: 1) referido a actividades prelectoras (clarificación de objetivos del estudio, escudriñamiento inicial), 2) que abarca actividades durante la lectura (recogida de información, respuesta activa del sujeto, y de enjuiciamiento y feedback), 3,) engloba las actividades postlectoras, lo que supone enriquecer el aprendizaje, generar textos alternativos e incrementar la retención de la información.

El último de los modelos a los que nos referimos es el de Hernández y García. Los autores consideran la actividad de estudio como un proceso bidireccional *de arriba abajo y de abajo-arriba*, y plantean un paralelismo entre las estructuras del texto y las del sujeto, por lo que consideran que éstas son un buen medio para facilitar las técnicas de estudio. En función de las estructuras señaladas y los procesos cognitivos básicos (esencialización, estructuración, elaboración y memorización) y los procesos motivacionales, se extraen las estrategias de estudio.

Hernández y García, (1997) amplían el modelo otorgándole una perspectiva mucho más constructivista e instruccional si cabe, dando lugar al **NOTICE (Normas orientativas para el trabajo intelectual en el currículo y el estudio)** y que pretende dotar al profesorado de las estrategias que faciliten *enseñar a pensar*.

El **NOTICE** es un programa, dirigido a proporcionar, al alumno las ayudas que le permitan tener éxito en el estudio, pero es el profesor quien proporciona esas ayudas. Este es un aspecto novedoso e interesante del programa ya que generalmente los métodos de estudio, no contemplan esta consideración.

El modelo trabaja nueve procesos, correspondientes a nueve habilidades y en tres momentos o fases de la clase o del estudio (inicial, central y final). Para cada uno de ellos se establecen tipos de estrategias: **Estrategias de trabajo con el texto**, en las que el aprendizaje tiene como referencia el texto y se intentan potenciar las estrategias referidas a la esencialización, la estructuración y la elaboración de la información; **Estrategias de soporte al estudio**, referidas a tres procesos o habilidades (memorización, motivación y control); y **Estrategias de producción propia**, cuya finalidad es proporcionar a los alumnos herramientas para resolver problemas investigar o expresarse.

7.2.2.. "Construyendo nuestro estilo de estudio": Un programa instruccional para aprender habilidades de aprendizaje.

El programa **"Construyendo nuestro estilo de estudio"** está basado en un enfoque constructivista de la educación y atiende a las características del aprendizaje de la persona adulta. Generalmente los programas de Técnicas de Trabajo Intelectual han primado los aspectos de trabajo con el texto o los de planificación ante el estudio, dejando al margen los aspectos personales del sujeto que aprende.

El modelo que presentamos se centra en este último aspecto, en la persona que aprende, en el adulto que se esfuerza por aprender y pensar. Cada técnica, cada estrategia parte de la persona, la cual ha de reflexionar y tomar conciencia de la utilidad y conveniencia de las mismas, así como de los contenidos experienciales que posee. El aprendizaje parte de los conocimientos previos y de la experiencia del sujeto

por ello, el programa plantea cuestiones y ejercicios para que el alumno se pregunte, explore, investigue, descubra y valoren el aprendizaje partiendo de situaciones cercanas, y toma como referencia el modelo NOTICE anteriormente comentado (Hernández y García, 1997).

Si bien generalmente, los métodos de estudio se han basado en enfoques como el de *control* del aprendizaje, (centrando en estrategias de planificación, de control del ambiente, o de suministración de feed-back , no teniendo en cuenta ni los contenidos de aprendizaje ni al sujeto que aprende) o en el *enfoque normativo*, (basado en la administración de pautas de actuación ante el texto y el estudio, que parten de las investigaciones sobre la memoria, la comprensión o el pensamiento y que están más centrado en cómo trabajar con la información...cómo subrayar, como esquematizar...).El modelo que presentamos, si bien, se centra en los contenidos no olvida a la persona como sujeto que aprende.

Es un enfoque *generativo-experiencial*, que tomando en consideración las aportaciones del modelo de control y del modelo normativo, tienen en cuenta las experiencias del sujeto como punto de partida para el aprendizaje. Bajo este enfoque, las pautas de trabajo han de ser ajustadas a las demandas y necesidades de la persona que aprende y ello, en el alumno adulto, es un aspecto primordial.

7.2.2.1. Estructura del programa.

El programa está compuesto por dos tipos de material. El primero de ellos denominado **“cuaderno de trabajo”** es el material diseñado para el alumno. Consta de 20 unidades a través de las que se trabajan diferentes aspectos que facilitan el desarrollo de habilidades de trabajo intelectual en la persona adulta.

La organización de estas unidades está estructurada en tres bloques cada uno de los cuales atiende a elementos diferentes: **el bloque I a la comprensión de conceptos, el bloque II a la selección de información , el bloque III a la organización de la información, el IV a la elaboración , el V a la motivación, el VI a la memorización y el VII a la planificación y control .** En la **Figura 7.5**, aparecen detallados cada uno de estos bloques así como las unidades de trabajo que los componen.

El segundo es la **“guía docente”**, material para el monitor en el que se recogen aspectos metodológicos que facilitan la puesta en práctica del programa y de cada una de las unidades. En ella aparecen orientaciones específicas de cada de ellas A través de dichas orientaciones, el monitor puede conocer los objetivos de las unidades, tener acceso a ciertas aclaraciones conceptuales sobre las habilidades a trabajar, a aspectos relacionados con la temporalización y a las soluciones de los ejercicios planteados.

Los otros tres programas que describimos más adelante, cuentan con ambos tipos de material (cuaderno de trabajo y guía docente). (Ver Anexo II).

El objetivo general del programa es que los estudiantes lleguen a construir su propio método de trabajo, partiendo desde sus experiencias y necesidades, lo que guarda relación con los postulados andragógicos de Knowles(1982). Para dicho autor el proceso de maduración personal es un fuente de aprendizaje y la persona adulta está preparada para aprender siempre que ese aprendizaje esté, orientado hacia los roles o

papeles sociales que desarrolla, la aplicación del conocimiento sea inmediata y esté más centrada en la resolución de problemas que en materia misma.

En el **Anexo II**, páginas 323-327, presentamos, a modo de ejemplo, la unidad nº 1 del cuaderno de trabajo y de la guía docente. En la **Figura 7.5** exponemos la estructura de cada uno de los bloques y el título de las unidades que el programa.

7.2.2.2. Metodología.

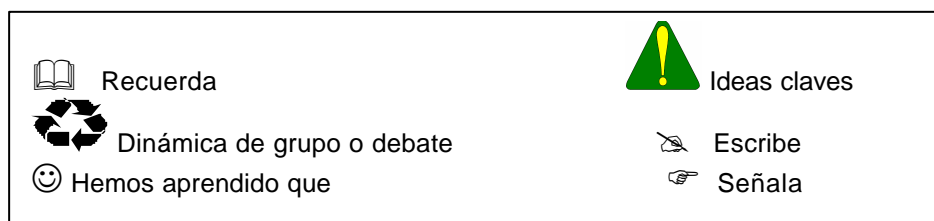
La metodología sugerida para el desarrollo del programa es una metodología inductiva en la que se parte de elementos experienciales o situaciones concretas extraídas de la vida cotidiana (noticias publicadas en los medio de comunicación provinciales, nacionales, etc., o textos escolares cercanos a los alumnos). Esta forma de trabajar posibilita la participación de las personas que reciben el programa, facilitando su motivación y fomentando una actitud activa e interactiva en el desarrollo de las sesiones de trabajo. Activa, porque requiere la realización de ejercicios prácticos por parte de los sujetos; e interactiva porque genera la participación, la interacción y el debate entre los participantes y el profesor con el fin de descubrir o construir los contenidos de cada unidad.

Cada una de estas unidades concluye con un apartado de “ideas claves” a través del cual, se pretende consolidar el aprendizaje de cada una de ellas. Estas ideas claves sirven de enganche entre cada una de las unidades.

Por último es importante considerar, que si bien el programa fue elaborado atendiendo a la población de los Centros de Enseñanza de Adultos, puede ser adaptado a otras realidades socioculturales.

Partiendo de este hecho, y debido a que la realidad de alumnado y tipo de enseñanza de estos centros es muy diversa, hemos de señalar que sería un requisito importante, aunque no imprescindible, que los destinatarios tuviesen adquiridas las habilidades básicas de lectoescritura para poder desarrollar con ellos el programa. No obstante, en caso de que no fuese así, pueden ser utilizadas otro tipo de estrategias como la lectura oral de las unidades; requerir que el grupo responda verbalmente a algunos ejercicios en lugar de por escrito, o utilizar formas de respuesta simbólicas (dibujos) que representen las ideas que los participantes quieren manifestar, u aquellas otras que se consideren.

Para facilitar la realización de los ejercicios, se utilizan, los siguientes símbolos para guiar su desarrollo. Estos símbolos son utilizados igualmente en el resto de los programas.



Señalar también que tanto éste como los otros tres programas que describiremos a continuación, aunque están concebidos para ser impartidos fundamentalmente como módulos específicos, pueden ser adaptado a otras modalidades de aplicación.

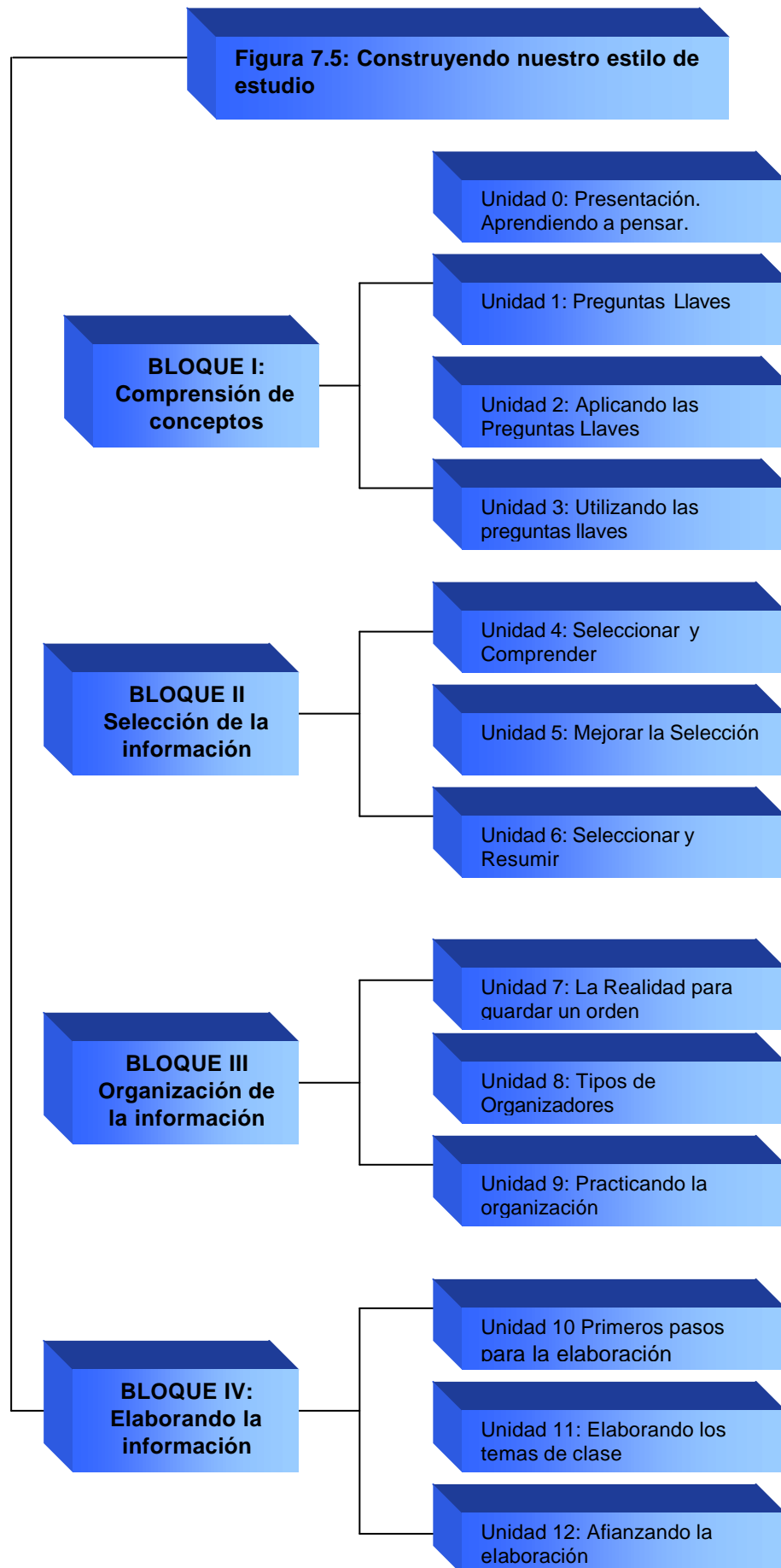


Figura 7.6. Elaboración propia.
 Fuente: García L , y González, C (1998). Sin publicar.

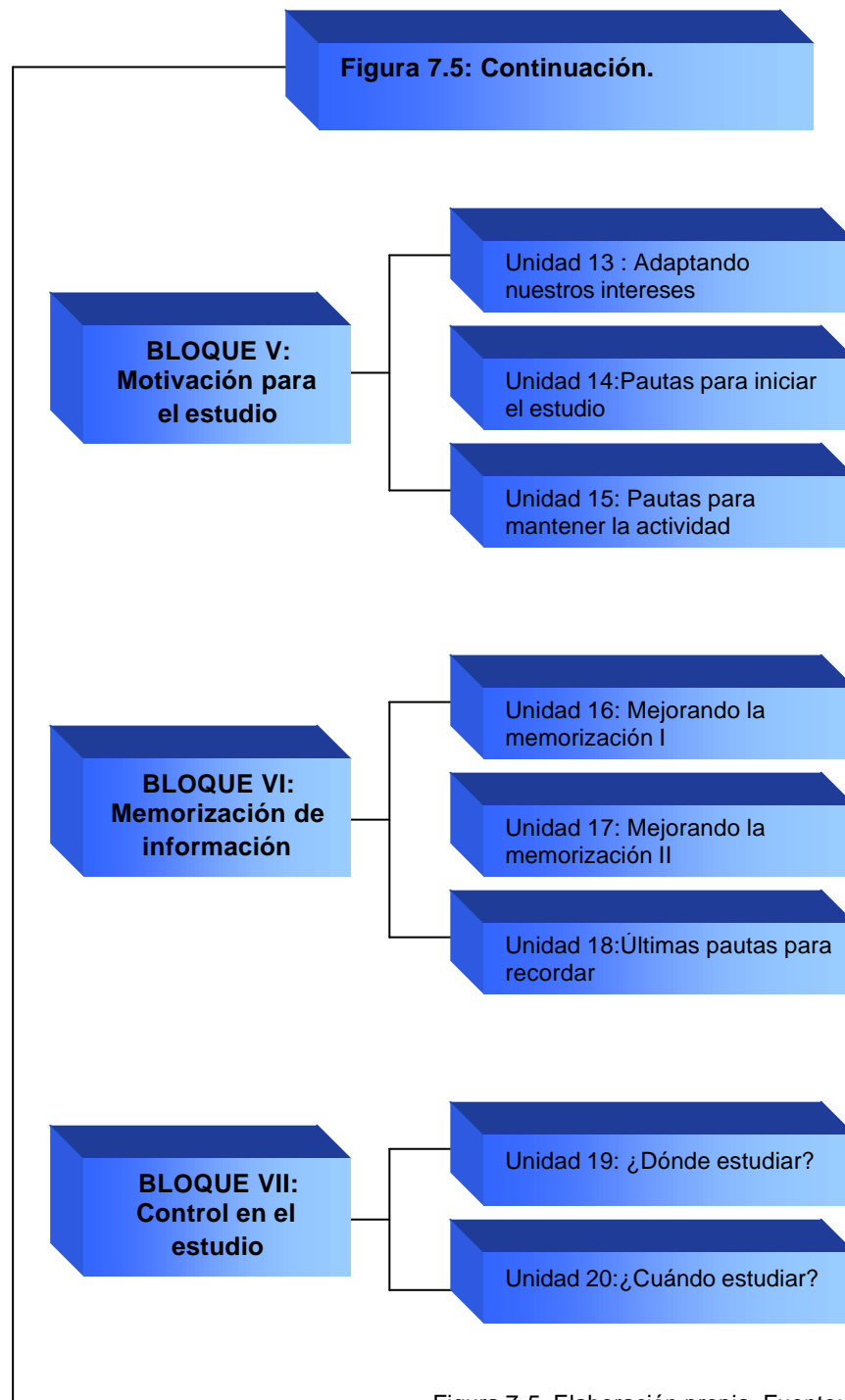


Figura 7.5. Elaboración propia .Fuente: García L , y González, C (1998). Sin publicar.

7.3. La Inteligencia práctica.

Uno de los tópicos más estudiados desde del mundo de la psicología ha sido sin duda el de inteligencia .Autores como Spearman, Thurstone, Guilford o Cattell, entre otros, contribuyeron a través de sus trabajos al nacimiento de diferentes teorías sobre el funcionamiento de la inteligencia, así como de los famosos tests de inteligencia. Sin

embargo, pronto fueron apareciendo las primeras críticas a este enfoque psicométrico tanto sobre aptitudes generales (C.I) como específicas.

Posteriormente aparecen otros autores y otras teorías que plantean la existencia de diferentes tipos de inteligencia. Uno de ellos ha sido Gardner (1995) que con su teoría de las inteligencias múltiples plantea la existencia de siete tipos de inteligencias diferentes: la inteligencia musical, la cinético-corporal, la lógico-matemática, la espacial, la interpersonal y la intrapersonal, y que es posible destacar en algunas de ellas y no tener desarrolladas las demás.

Asimismo, comienza a hablarse de otro tipo de inteligencia denominada práctica y que se define como aquella inteligencia o capacidad necesaria para operar con éxito en contextos del mundo real (Sternberg, 1986), o como la capacidad para comprender el entorno y utilizar este conocimiento para determinar la mejor manera de conseguir unos determinados objetivos (Williams, Blythe, White, Li, Sternberg y Gardner, 1999).

Este término de inteligencia práctica, nace de unos estudios (Sternberg, Conway, Ketron y Bernstein, 1981), mediante los que los autores pretendían conocer las características que diferenciaban a las personas que eran consideradas inteligentes por los demás. Encontraron que estas características que diferenciaban a unas y otras personas eran, el poseer una gran habilidad para resolver problemas, una destacada habilidad verbal y de expresión así como, una competencia social superior a la media.

Sternberg (1985) como señalamos en el capítulo 3 de este trabajo, expone un modelo triárquico de la inteligencia, caracterizado por tres componentes principales: *la capacidad de adquisición de conocimiento*, que implica estrategias de codificación, combinación y comparación selectiva; *la capacidad de solución de problemas* que implica estrategias de codificación, inferencia de relaciones entre estímulos, generación de alternativas, comparación y justificación de la alternativa elegida; y *las habilidades propias de los metacomponentes*. Todos estos aspectos rentabilizan la acción de los componentes de adquisición y resolución, tal como la disponibilidad para seleccionar lo importante, planificar, supervisar, detectar componentes de un problema, definir metas o generar alternativas validas de solución. En este proceso tienen un papel fundamental las habilidades metacomponenciales. Cuando esta inteligencia se pone en juego en diferentes contextos, da lugar a *la inteligencia práctica*.

La inteligencia práctica sería esa inteligencia, que ante una situación novedosa o problemática nos permite ser capaces de seleccionar la información necesaria, contextualizarla, definir una meta a lograr, generar las alternativas adecuadas y ejecutarlas, planificándolas previamente, supervisando su ejecución y revisando el resultado final.

De Bono, (2000) en esta línea propone el concepto de **pensamiento práctico**, al que define como una habilidad cognitiva definida en los siguientes términos:

...“*El pensamiento práctico es aquello en que empleamos el tiempo cuando no estamos ni dormidos ni muertos. Así, como sólo arreglamos el motor del coche cuando tiene algún defecto, únicamente tomamos conciencia del pensamiento cotidiano cuando no funciona bien. Es el pensamiento que está en juego cuando planificamos nuestras vacaciones discutimos, cuando hacemos una mayonesa, cuando buscamos una buena excusa cuando llegamos tarde al trabajo, cuando intentamos resolver de manera fácil determinada tarea; el pensamiento cotidiano tiene que ver con la educación de nuestros hijos, abrir una botella de cerveza cuando se nos ha perdido el saca tapas, o el defender bien una posición en una discusión de política, filosófica o social*”.

...” *El pensamiento puede ser considerado una habilidad que como tal, se puede entrenar, como nos entrenamos para jugar al fútbol, a cocinar o a manejar un ordenador. Muchas veces se considera que el pensamiento es cuestión de inteligencia innata y muchas investigaciones sobre el tema, están llenas de resultados que trabajando con sujetos que habían recibido mejor educación resultaron ser pensadores muy limitados. Considerar el pensamiento una habilidad más que un don, es el primer paso que nos permitirá hacer algo por mejorarlo*” (De Bono, E. 2000, págs 9, 42)

7.3.1. “Pensando desde lo Cotidiano”: Un programa instruccional para la mejora de la Inteligencia Práctica.

La inteligencia práctica cuya mejora es el objetivo de este programa, se define como la capacidad para resolver los problemas y afrontar adecuadamente situaciones que se nos presentan en nuestra vida diaria. Tres son los aspectos que proporcionan la mejora de las capacidades, habilidades y destrezas que nos permiten afrontar con éxito las situaciones y problemas de nuestra vida cotidiana:

a) saber distinguir o delimitar en el comportamiento humano, acciones, pensamientos y sentimientos.

En un mundo caracterizado por la acción, es necesario estimular la toma de conciencia en las personas sobre dos aspectos. Uno, que las acciones que ejecutamos., incluso las más simples, requieren por nuestra parte la realización de una secuencia de tareas o pasos, que no pueden ser obviados debido a la utilidad que para la planificación y toma de decisiones tiene. Otro, ser consciente de que en esta secuencia coexisten pensamientos, sentimientos y acciones.

b) saber tomar decisiones.

Continuamente nos enfrentamos a situaciones que demandan de nuestra parte una resolución. De cómo nos enfrentemos a ellas, depende que alcancemos nuestros objetivos con éxito, a un menor coste y con mayor grado de satisfacción. El entrenamiento en la toma de decisiones implica usar procesos cognitivos como : definir una situación, detectar los diferentes componentes de la situación, definir metas o generar alternativas; procesos afectivos como saber mirar la situación con calma o reconocer el nivel de implicación en la situación para poder objetivarla, y procesos conductuales, que conllevan la consideración de los diferentes pasos y tareas a realizar para la resolución exitosa del problema así como el uso de estrategias encaminadas a la organización, planificación y control.

c) saber como hacer elecciones y movernos por la vida.

Este aspecto implica conocer nuestras habilidades, motivaciones, características personales y valores de forma que podamos elegir mejor aquello que más se ajusta a nuestros propios intereses, obteniendo como resultado un mayor éxito y realización personal.

El programa “**pensando desde lo cotidiano**” pretende estimular la capacidad de reflexión y análisis sobre los acontecimientos diarios de manera, que promueve el control y autogobierno personal. Para ello el programa entrena dos grandes grupos de estrategias: las metacognitivas y las de ejecución. Las metacognitivas hacen referencia a la reflexión o toma de conciencia, al control sobre la tarea y al autoconocimiento o contextualización. Las de ejecución son estrategias que nos

permiten resolver con éxito los diversas situaciones problemas con que nos enfrentamos de forma diaria. La puesta en practica de ellas supone: saber detectar los componentes de un problema o situación, definirla con precisión, definir las metas (redefinir la situación) y generar alternativas y seleccionar las más óptimas(**Figura 7.6**).

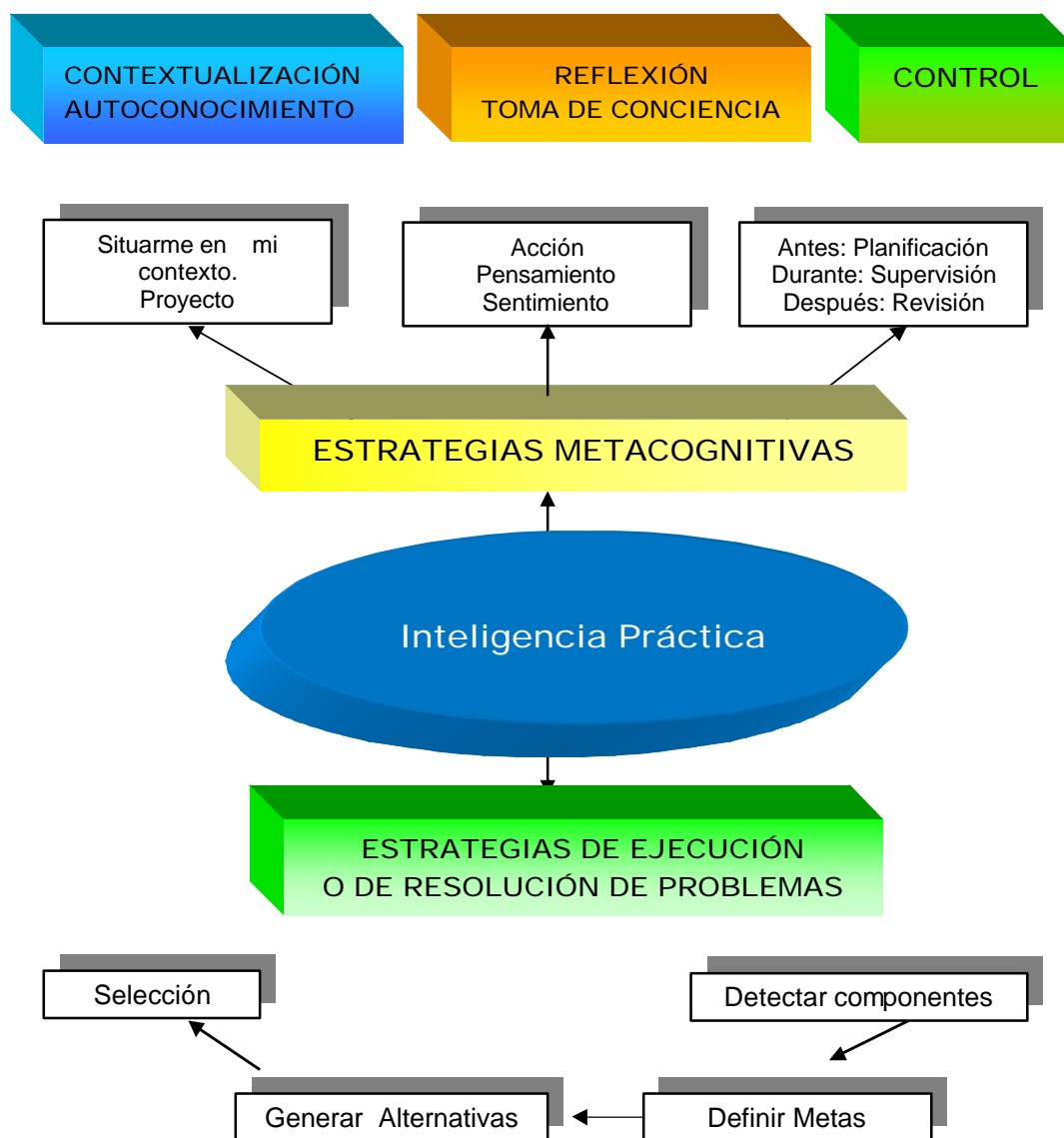


Figura 7.6. Elaboración propia

Los factores de éxito no sólo tienen que ver con los pasos anteriormente citados, sino con otros aspectos a considerar que tienen que ver con el docente y con el grupo de participantes. Según Hernández y García , 1991 y Hernández, 1993, estos aspectos hacen referencia a :

- ? **Conocer y comprender el programa.** Tanto los docentes como el grupo deben conocer el programa, su aplicación y utilidad y los pasos que deben desarrollarse en él.

- **Tener expectativas positivas.** Es decir, que tanto docentes como participantes crean en las posibilidades del programa y en sus propias posibilidades de cambio. Además los docentes deben creer en sus posibilidades para llevar el programa con éxito.
- **Generación de un clima de trabajo adecuado.** Es decir, que se desarrolle en el grupo un ambiente de confianza, afecto y distensión; así como de funcionamiento efectivo de trabajo.
- **Organización y estructuración.** Es decir, contemplar objetivos claros, temporalización adecuada; materiales, coordinación entre todos, evaluación, etc.
- **Generar estrategias de interacción.** Esto hace referencia a que el docente debe utilizar actividades o estrategias para motivar y comunicar en el grupo. Es decir, partir de sus necesidades, conectar con sus intereses, plantear preguntas de reflexión; organizar la información; etc.

7.3.1.1 . Estructura del programa.

El programa de Inteligencia Práctica "**Pensando desde lo cotidiano**" consta de dos elementos de trabajo: un cuaderno de trabajo que recoge el material (las unidades) para trabajar con los alumnos y una guía para el docente.

El cuaderno de trabajo consta de 23 unidades, divididas en dos bloques. El primero de ellos abarca desde la unidad nº 1 a la nº 16 , ambas inclusive, y su objetivo es ofrecer la ayuda y el entrenamiento necesarios para afrontar las situaciones que se nos presentan en la vida diaria ,y las pautas para resolver, con el mayor éxito posible los problemas.

El segundo lo constituyen las unidades comprendidas entre los números 17 y 23. Su objetivo es ofrecer una guía para la orientación en la fascinante aventura que supone vivir, y ayudar a elegir la profesión, las tareas o actividades que mejor se adapten a las habilidades, motivaciones, intereses y características personales.

Por su parte la guía del docente, ofrece las orientaciones específicas para el desarrollo de cada una de las unidades (aclaraciones conceptuales, objetivos a conseguir, temporalización, orientaciones metodológicas y soluciones de los ejercicios planteados). También ofrece la posibilidad de realizar un seguimiento de cada una de las sesiones a través de una 'hoja de seguimiento' en la cual se refleja el avance del grupo, cumplimiento de objetivos, metodología empleada, utilidad de la sesión etc.

En la **figura 7.7**, presentamos la estructura del programa así como el título de cada una de las unidades.

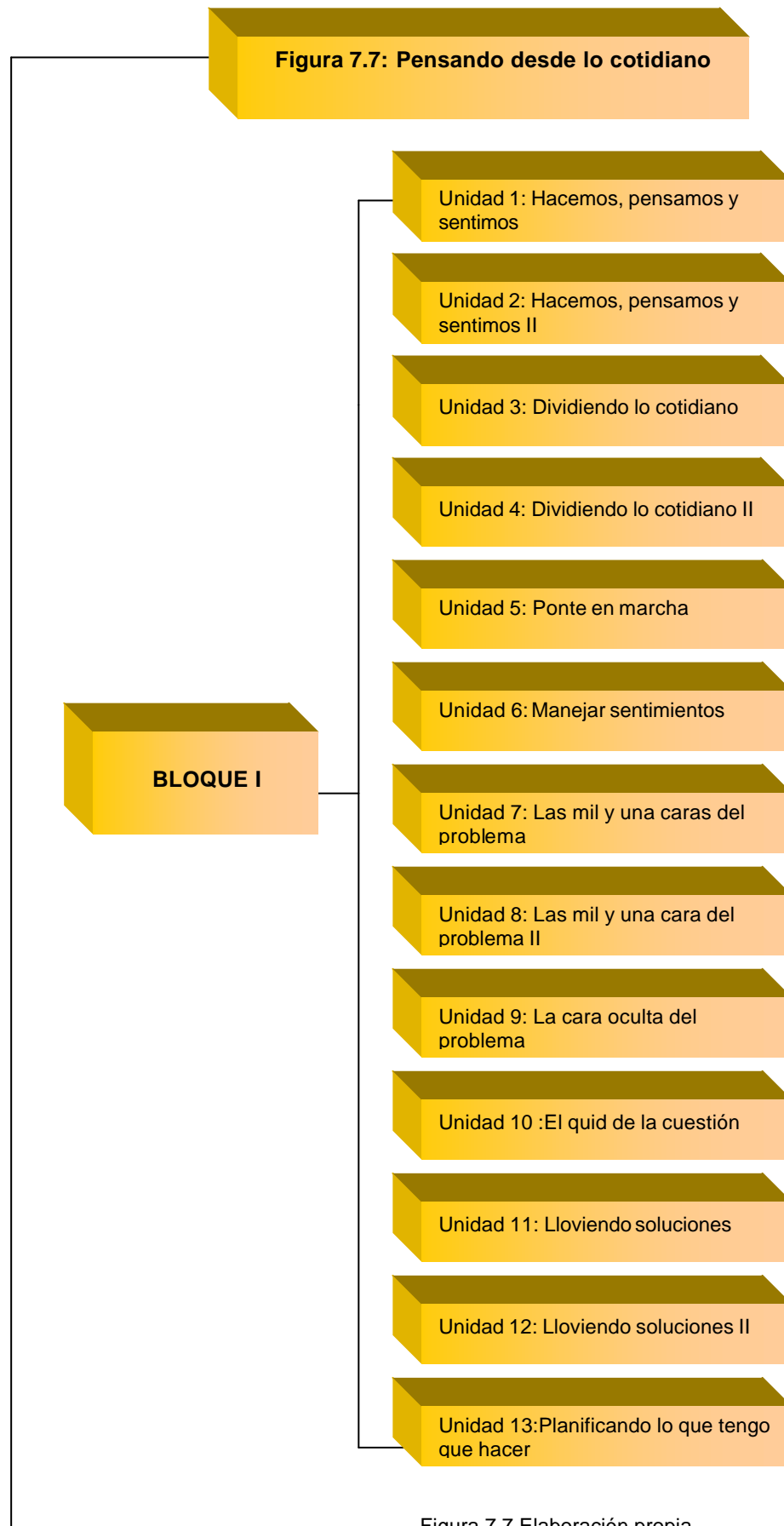


Figura 7.7. Elaboración propia
Fuente: Martín, y otros 2000.

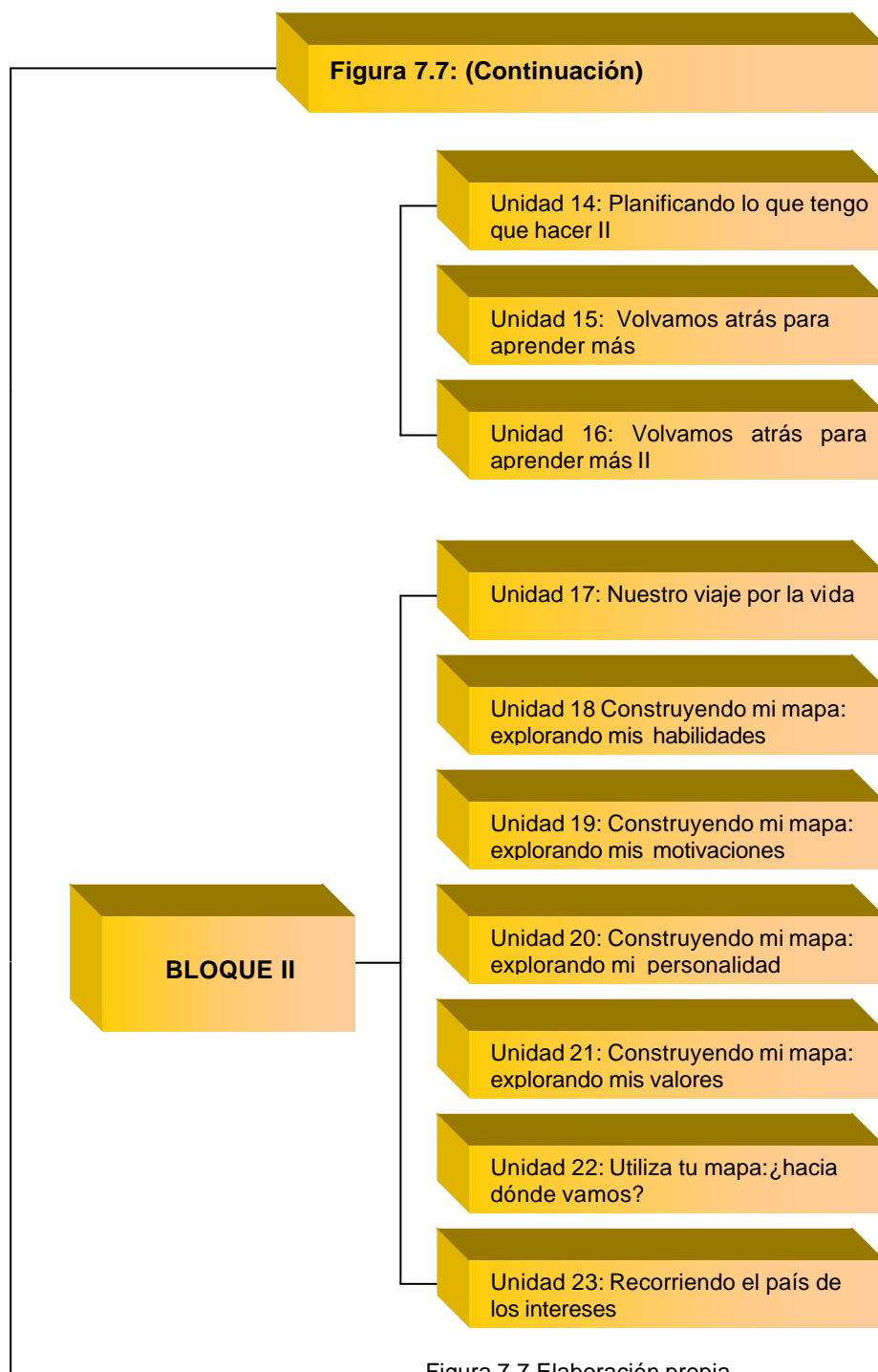


Figura 7.7.Elaboración propia.
Fuente: Martín y otros 2000.

7.3.1.2 . Metodología.

Para el desarrollo del programa se sugiere una metodología inductiva en la que se parte de elementos experienciales o situaciones concretas extraídas de la vida

cotidiana. A partir de estos hechos se intenta extraer las ideas principales que se quieren trabajar así como sus conclusiones o “ideas claves” de cada unidad de trabajo

Esta tipo de metodología posibilita la participación, facilitando su implicación y fomentando una actitud activa e interactiva en el desarrollo de las sesiones.

La mayoría de las unidades se dividen en partes en las que por lo general, se inician tratando de recordar lo visto en la unidad anterior o relacionándolo con el contenido que se va a desarrollar en la siguiente.

Aparecen igualmente, en cada unidad, las “ideas claves” a la que ya hemos hecho mención en el anterior programa descrito, que facilitan no sólo la consolidación de lo aprendido, sino que favorecen un aprendizaje “paso a paso”. Los ejemplos, analogías o historias de las que se parte suelen ser *sencillas y claras*. Cada unidad termina con un resumen (“hoy hemos aprendido que”) en el que se presentan de forma simple y clara las ideas aprendidas.

En algunas de las unidades, se sugiere que la realización de los ejercicios o actividades se desarrolle de forma individual, con el fin de que cada uno de los participantes tome una mayor conciencia del proceso, lo que no implica que se puedan generar debates y puestas en común con la finalidad de provocar la reflexión, unificar criterios o facilitar la corrección.

Al igual que hemos comentado en el anterior programa, es importante considerar que los programas fueron elaborados teniendo en cuenta la población de los Centros de Adultos por lo que, se sugiere que en caso de que los participantes no tuviesen adquiridas o consolidadas las habilidades instrumentales básicas de lectoescritura, pueden utilizarse otras estrategias, como la lectura oral de las unidades, requerir que el grupo responda verbalmente a los ejercicios en lugar de por escrito, o utilizar formas de respuesta simbólicas como el dibujo, fotogramas, etc, a través de los cuales los participantes representen las ideas que quieren manifestar.

Como también hemos hecho para los anteriores programas descritos, en el **Anexo II**, páginas 328-333, aparece a modo de ejemplo, la unidad **nº 7** del cuaderno de trabajo y de la guía docente.

7.4. La Inteligencia Interpersonal.

Relacionarnos con los otros es inherente a la condición humana, de la misma manera que lo es caminar y mantenernos erguidos. De la misma forma que se aprenden maneras o posturas incorrectas al andar, también ocurre que en las relaciones con los demás aprendemos formas inadecuadas de relación. Por esto nos solemos sentir mal, estar insatisfechos, o generar malos entendidos.

A veces pensamos que nos gustaría que estas situaciones que nos hacen sentir mal se resolvieran: todos tenemos buenos propósitos. Sin embargo, no sabemos realmente cómo hacerlo o pensándolo mejor, nadie nos ha enseñado. Quizá es por la idea socialmente aceptada de que una persona con don de gentes “nace”, no se “hace”, y ésta es una idea equivocada, o que relacionarse es algo sencillamente fácil.

Utilizamos estrategias y habilidades para relacionarnos con los demás. Cuando somos niños nuestra relación se centra en aspectos básicos relacionados con el cuidado, el

afecto. Cuando somos adolescentes es importante sentirse aceptado por el grupo de referencia. Cuando somos adultos lo importante es asumir la propia responsabilidad en las relaciones, independientemente de los demás. Estas destrezas se aprenden a través de nuestra experiencia personal y en nuestros ambientes naturales. Así los modelos sociales son una fuente importante de aprendizaje.

Sin embargo, estos modelos no siempre propician relaciones sociales adecuadas. Por ejemplo, las personas educadas en ambientes agresivos o retraídos se mostrarán agresivas o inhibidas en sus relaciones; mientras que las educadas en un contexto de respeto y tolerancia mutuo desarrollarán conductas más equilibradas. De la misma manera, las concepciones o creencias que tenemos de los demás generan formas de interacción inadecuadas. Como por ejemplo creer que en la sociedad tenemos que “pisar” a los demás para conseguir lo que se quiere o creer que los demás valen más o menos que yo.

Por tanto, aprender a relacionarnos exclusivamente en nuestros ambientes naturales puede traer consecuencias no necesariamente positivas por varias razones. Una de ellas es que aplicamos la técnica del ensayo-error para adquirir las habilidades. Es decir, aplicamos una habilidad y si no nos sirve empleamos otra sin saber por qué no funciona en un caso y sí en el otro. Por otra parte, se pueden desarrollar hábitos más de supervivencia que estrategias y habilidades apropiadas a distintas situaciones (Dikson, Hargie y Morrow; 1991).

La inteligencia interpersonal consiste en la capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y mejor forma de cooperar con ellos. Constituye una habilidad correlativa -de vuelta hacia el interior- que permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz (Gardner, 1983).

¿Cómo aprender a relacionarnos mejor?. Existen experiencias concretas de que las habilidades y destrezas para mejorar nuestras relaciones se aprenden tanto en situaciones no formales como en contextos más formales. En el primer caso, este entrenamiento se ha venido realizando, por ejemplo en las escuelas de padres y madres, en educación familiar, relaciones de pareja, etc. Por otra parte existe evidencia empírica que nos indica que este aprendizaje puede darse en situaciones formales como es el contexto de enseñanza-aprendizaje; es decir, que estas habilidades pueden entrenarse (Goldstein y col, 1989). El entrenamiento en habilidades sociales se ha trabajado desde diferentes teorías:

a) Teoría conductista. La aportación principal del conductismo es la idea de que los comportamientos sociales no son innatos sino aprendidos. Estos aprendizajes se producen cuando se asocian comportamientos con determinados estímulos, cuando se refuerzan conductas tanto positiva como negativamente o cuando se observan modelos. Por tanto, esta perspectiva entiende las habilidades sociales como aquellas conductas observables aceptadas socialmente.

Esta perspectiva se centra exclusivamente en entrenar conductas manifiestas tanto verbales como no verbales. Por ejemplo, mirar a los ojos para escuchar, dar las gracias después de un cumplido, etc. Esto es un aspecto importante, sin embargo, obvia los procesos más internos de las personas, como: los pensamientos, lo que esperan, las actitudes, etc. Aspectos que quedan recogidos en la perspectiva siguiente.

b) Teoría cognitiva. Desde esta perspectiva las habilidades sociales se aprenden no sólo por asociación, refuerzo o modelado, sino que la persona con su universo interno

(pensamiento, expectativas, etc.) interpreta la realidad, generando su propio aprendizaje. Por tanto, no sólo es importante la conducta sino la intención que le pone la persona a ésta. Una misma conducta puede ser movida por intenciones diferentes.

La teoría cognitiva plantea que una persona para tener buenas relaciones interpersonales necesita no sólo desarrollar conductas sino pensar sobre ellas. Por tanto, ha de plantearse ¿porqué tengo conflictos en mis relaciones?, ¿qué alternativas tengo para mejorarlas y qué consecuencias tienen?, ¿qué objetivos me propongo para mejorar?, ¿cómo me sentiría yo si fuera la otra persona? (Spivack y Shure, 1974).

c) Teoría humanista. La teoría humanista considera a la persona como un ser integral, en el que se interrelacionan las diferentes dimensiones del ser humano. Es decir, no solamente tiene en cuenta a éste como sujeto de reacciones y conductas sino además considera el mundo de las emociones, sentimientos e interpretaciones. Esta perspectiva asume un aspecto olvidado en las anteriores teorías: el componente afectivo-emocional.

Por tanto, el entrenamiento se centra en el componente afectivo del funcionamiento social. Desde el enfoque humanista se pretende que las personas conozcan más sus necesidades y sentimientos en el proceso de interacción y cómo estas necesidades y sentimientos revierten en los otros. Se plantean aspectos como: ¿cómo me siento frente a los otros?, ¿cómo se sienten los otros frente a mí?, ¿qué barreras emocionales tengo a la hora de comunicarme?, ¿qué necesidades emocionales cubro en mis relaciones?. El eje central de esta perspectiva es considerar el aspecto emocional de las relaciones sociales.

d) por último, **la perspectiva constructivista** actual, recoge el planteamiento de la teoría cognitiva y añade la idea de que el individuo construye su propio estilo de interacción social. Por tanto, se desarrolla el pensamiento crítico en el entrenamiento de las habilidades sociales. Esto supone plantearse ¿qué habilidades poseen las personas antes del entrenamiento?, ¿cómo utilizar las habilidades que poseen para el mismo?, ¿qué consideración tienen acerca de sus habilidades?, ¿cómo incorporar las habilidades al estilo personal?, ¿resulta útil para el ambiente donde se relacionan?. Se trata de que la persona asuma y construya su propio estilo de interacción social.

Todas estas teorías o corrientes aportan las bases para entender la complejidad de las relaciones interpersonales, aunque ninguna, por sí sola, da respuesta a ello. Cada enfoque aporta un aspecto que completa el mundo de las relaciones humanas, configurando las tres dimensiones básicas del comportamiento interpersonal: la dimensión cognitiva (pensamiento), la dimensión afectiva (sentimiento) y la dimensión conativa (comportamiento). (Ver cuadro 7.8).

El entrenamiento en habilidades Interpersonales debe considerar, para que sea exitoso, una serie de pasos. Estos son:

- **Identificar las necesidades.** Es decir, conocer el nivel de partida que tienen los participantes en las habilidades que van a entrenarse. Esto puede hacerse a través de diversos procedimientos como cuestionarios, dinámicas grupales, etc.
- **Presentación de la habilidad.** Es decir, explicar a los participantes la habilidad que se va a trabajar. Esta presentación no debe ser meramente expositiva, sino con actividades que impliquen al grupo y les hagan reflexionar sobre la habilidad.
- **Modelado.** Es decir, plantear situaciones en las que el docente sirva de modelo adecuado a la habilidad que después pondrán en práctica los participantes.

- **Práctica.** Es decir, poner en práctica la habilidad a entrenar, que debe ser guiada por el docente, a través de actividades como el role playing.
- **Retroalimentación.** Es decir, ofrecer a los participantes información de cómo han llevado a cabo su práctica. Este feedback debe ser tanto sobre los aspectos positivos como sobre los aspectos a mejorar y debe ofertárselo el docente y el resto del grupo.
- **Transferencia.** Es decir, realizar prácticas de estas habilidades en situaciones naturales. Para ello las situaciones deben ser sencillas y planteadas paso a paso, con el fin de hacer exitosa la práctica.

Los factores de éxito no sólo tienen que ver con los pasos anteriormente citados sino con otros aspectos a considerar que tienen que ver con el docente y con el grupo de participantes. Según Hernández y García , 1991 y Hernández, 1993, estos aspectos hacen referencia a :

- **Conocer y comprender el programa.** Tanto los docentes como el grupo deben conocer el programa, su aplicación y utilidad y los pasos que deben desarrollarse en él.
- **Tener expectativas positivas.** Es decir, que tanto docentes como participantes creen en las posibilidades del programa y en sus propias posibilidades de cambio. Además los docentes deben creer en sus posibilidades para llevar el programa con éxito.
- **Generación de un clima de trabajo adecuado.** Es decir, que se desarrolle en el grupo un ambiente de confianza, afecto y distensión; así como de funcionamiento efectivo de trabajo.
- **Organización y estructuración.** Es decir, contemplar objetivos claros, temporalización adecuada; materiales, coordinación entre todos, evaluación, etc.
- **Generar estrategias de interacción.** Esto hace referencia a que el docente debe utilizar actividades o estrategias para motivar y comunicar en el grupo. Es decir, partir de sus necesidades, conectar con sus intereses, plantear preguntas de reflexión; organizar la información; etc.

Cuadro 7.8. Aportación de las distintas perspectivas a las relaciones interpersonales	
Conductista	<i>Comportamiento</i>
Cognitivo	<i>Pensamiento</i>
Humanismo	<i>Sentimientos, emociones</i>
Constructivismo	<i>Sentido crítico</i>

7.4.1. “Relacionándonos con Calidad”: Un programa instruccional para la mejora de la Inteligencia Interpersonal.

Nuestro programa “**Relacionándonos con calidad**” tiene una doble finalidad. Por un lado, aprender las destrezas y estrategias adecuadas para una mejor relación interpersonal y por otro, estimular un mayor bienestar personal derivado de la adquisición de estas destrezas. Esta doble finalidad se concreta en los siguientes objetivos generales:

- Tomar conciencia de nuestro estilo personal de interacción con los otros
- Conocer qué estrategias y aspectos debemos considerar para mantener relaciones interpersonales adecuadas y satisfactorias y cómo aplicarlas a la vida cotidiana.
- Readaptar las destrezas aprendidas a nuestro estilo personal y desarrollar el sentido crítico ante las relaciones que mantengamos en nuestra vida.

Entendemos, por tanto, necesario asumir la globalidad de la relación interpersonal que es algo más que expresar comportamientos o pensamientos. Por esta razón, nuestro programa se centra en trabajar las siguientes habilidades y capacidades (**Figura 7.9**):

- **Comunicación.** Es una condición básica para que se de la relación, ya que si no comunico o expreso ideas, pensamientos, emociones o no estoy dispuesto a escuchar a los demás no pueden establecerse las relaciones.
- **Relación.** Entendemos que la relación es algo más que escuchar y comunicar pensamientos o emociones. Implica un estilo de interactuar y crear vínculos afectivos entre las personas. En muchos momentos hay una serie de barreras que nos impiden relacionarnos, por ello es importante romperlas, aprendiendo determinadas destrezas como por ejemplo: mantener una conversación, aceptar y ofrecer disculpas, quejas o elogios.
- **Autoconocimiento.** No somos seres ‘automáticos’, tenemos nuestras creencias o valores que nos conducen a actuar y a relacionarnos de una determinada manera. En este sentido un programa para aprender a relacionarse con otros debe ofertar la posibilidad de reflexionar acerca de cuál es mi estilo personal y cuál debe ser el cambio o la mejora que quiero desarrollar. Es decir, cuáles son mis barreras para relacionarme, cuáles son los aspectos positivos que tengo y debo potenciar, etc.
- **Sentido crítico.** El autoconocimiento no es suficiente, también debe ofertarse la posibilidad de mantener una postura crítica ante esto. ¿Mis relaciones con los otros son satisfactorias? ¿Por qué? ¿Quiero relacionarme de otra manera? ¿Por qué? ¿Cómo defender mis derechos? ¿Cómo ser asertivo?.

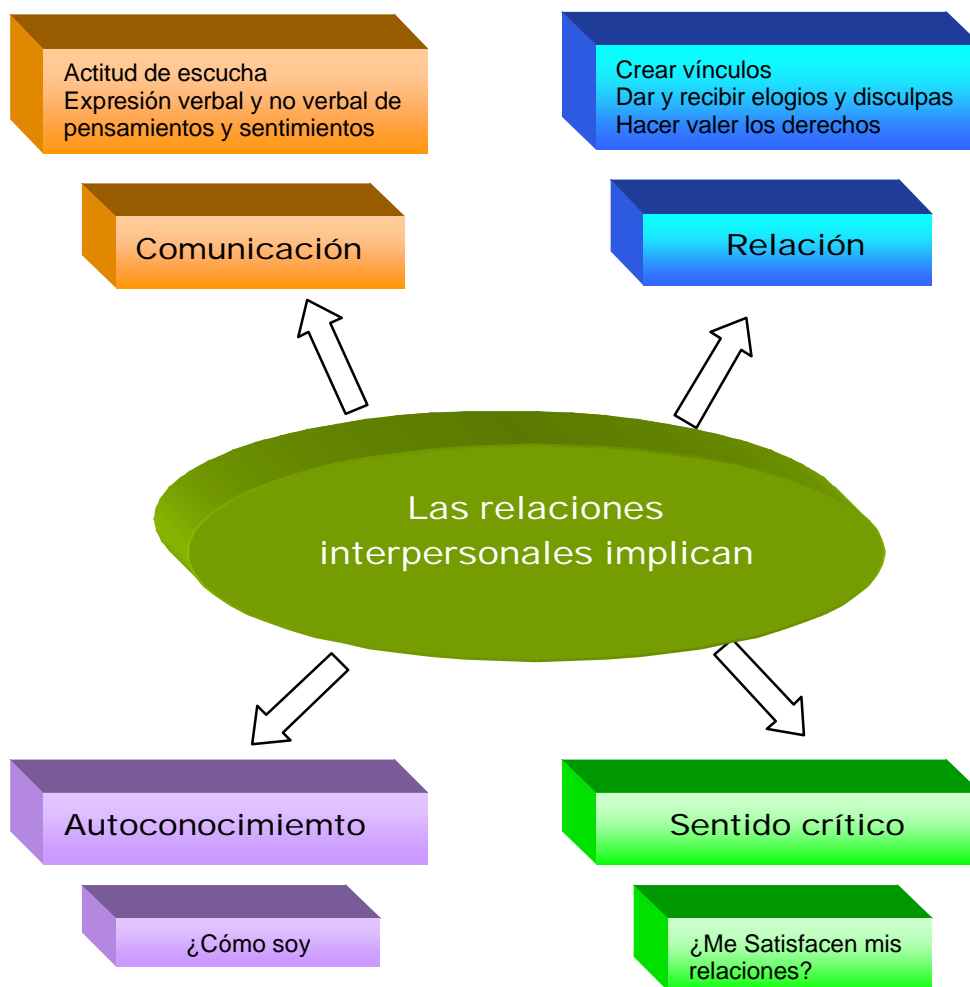


Figura: 7.9
Elaboración propia

7.4.1.1. Estructura del programa.

El programa tiene la misma estructura que el comentado anteriormente (Pensando desde lo Cotidiano), un cuaderno de trabajo para el alumno y un guía para el profesor. Las unidades nº 0 y nº 1 del cuaderno de trabajo tienen el objetivo de que el grupo conozca sus propias habilidades de relación, así como el programa. Las 21 restantes se estructuran en tres bloques.

El primero de ellos trata de que el grupo reflexione y domine las condiciones básicas para la relación interpersonal: la escucha y la expresión (Unidades: 2 a 9).

El segundo pretende conseguir que los participantes dominen una serie de habilidades específicas de relación interpersonal como conversar, dar y recibir quejas o elogios, negociar, hacer valer los derechos, etc. (Unidades: 10 a 17).

El tercer y último bloque plantea las habilidades y requisitos necesarios para el trabajo grupal como tomar decisiones en grupo, organizarse, etc. (Unidades: 18 a 21). Por último, se incluye una unidad de autoanálisis y reflexión sobre el cambio que se ha

producido en los participantes y los objetivos de mejora que han de seguir trabajando (Unidad 22).

Por su parte, la guía del docente, tiene un carácter eminentemente funcional, tratando en todo momento de ayudar en la puesta en práctica del programa. Al mismo tiempo, tiene la finalidad de completar y aclarar los objetivos de cada una de las unidades del programa, ofreciendo orientaciones metodológicas y sugerencias sobre las actividades y el desarrollo de las sesiones de trabajo.

Esta guía también ofrece la posibilidad de realizar un seguimiento de cada una de las sesiones a través de una 'hoja de seguimiento' en la cual se refleja el avance del grupo, consecución de objetivos, metodología empleada, utilidad de la sesión etc.

La estructura desglosada del programa aparece en la siguiente figura (**Figura 7.10**):

7.4.1.2. Metodología.

La metodología sugerida para el desarrollo del programa es la misma descrita para los anteriores programas, es decir, una metodología inductiva en la que se parte de elementos experienciales o situaciones concretas extraídas de la vida cotidiana para desplegar el contenido.

La mayoría de las unidades se dividen en partes, en las que, por lo general, se inician tratando de recordar lo visto en la unidad anterior para relacionarlo con lo que se va a tratar en la unidad siguiente. En algunas de ellas aparece el apartado "tu perfil", el cual hace referencia a la autoevaluación que se realiza en la unidad 0. La finalidad de este punto es que los participantes tengan referencia de sus habilidades en cada unidad en las que se exige este ejercicio.

Aparecen igualmente, en cada unidad, las "ideas claves" que facilitan la consolidación de lo que se pretende conocer, y favorecen un aprendizaje "paso a paso". Las unidades parten de ejemplos, analogías o historias de la vida cotidiana para facilitar su comprensión. Cada una de ellas termina con un resumen "hoy hemos aprendido que," en el que se presentan de forma simple y clara las ideas aprendidas.

En algunas de las unidades, dentro de las actividades o ejercicios, se sugiere que algunos de ellos se realicen de forma individual con el fin de que cada uno de los participantes tome mayor conciencia del proceso de aprendizaje o de cambio.

Como ya hemos comentado en este mismo apartado en los tres programas descritos hasta aquí, los programas fueron elaborados teniendo en cuenta la población de los Centros de Adultos por lo que, se sugiere que en caso de que los participantes no tuviesen adquiridas o consolidadas las habilidades instrumentales básicas como leer y escribir, pueden utilizarse otras estrategias, como la lectura oral de las unidades, solicitar que el grupo responda verbalmente a algunos ejercicios en lugar de hacerlo de forma escrita, o utilizar formas de respuesta simbólicas como el dibujo, fotogramas que representen las ideas que los participantes quieren manifestar u aquellas otras que sean consideradas por el monitor. De nuevo señalar, la posibilidad de que los programas pueden ser adaptados a distintas modalidades de aplicación (modulo, dentro del currículum, tutorías, etc).

También en este caso, en el **Anexo II**, paginas 334-339, recogemos a modo de ejemplo, la unidad **nº 4** del cuaderno de trabajo y de la guía docente.

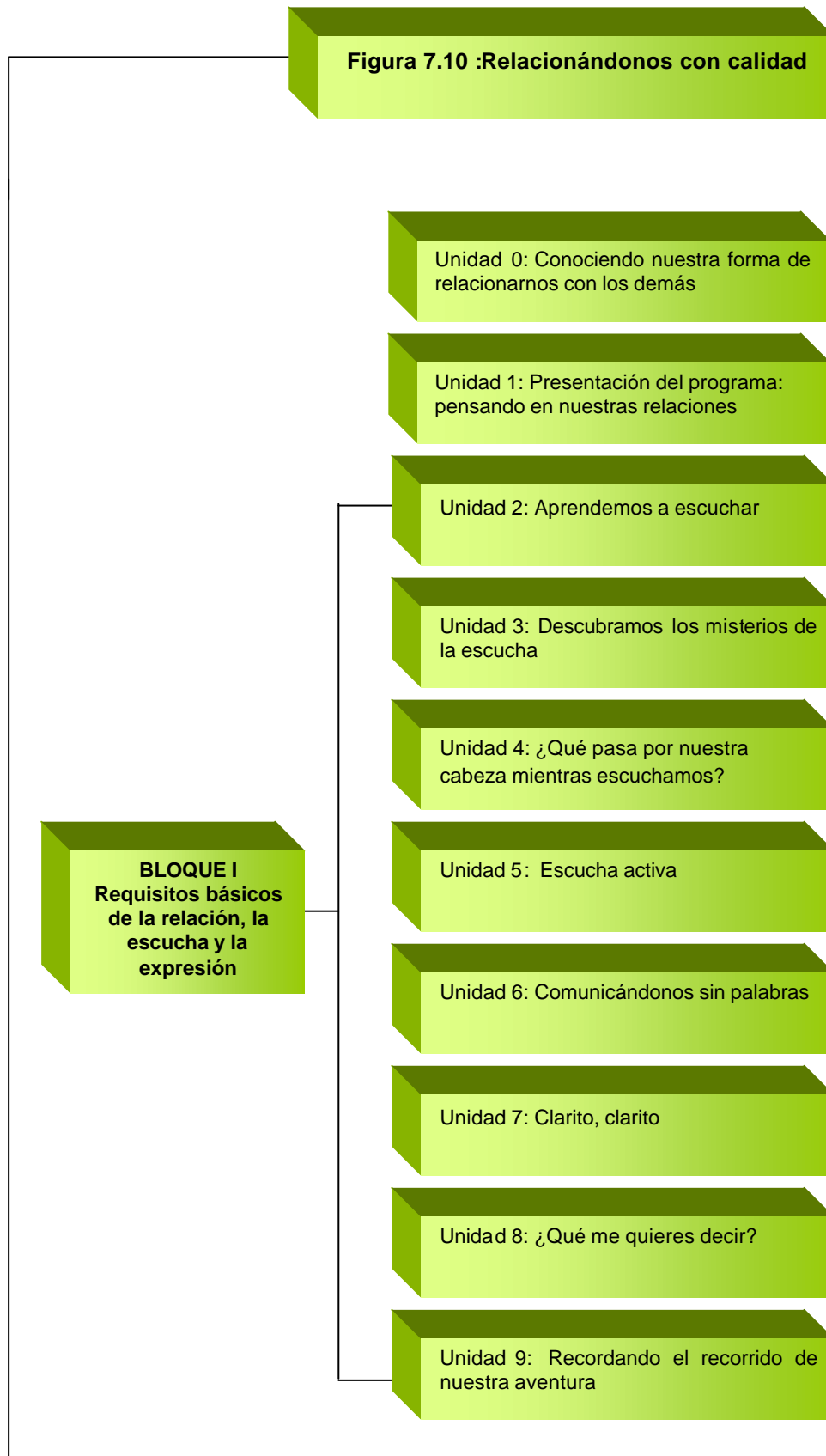


Figura 7.10. Elaboración propia
Fuente: Capote Morales, C y otros 2000.

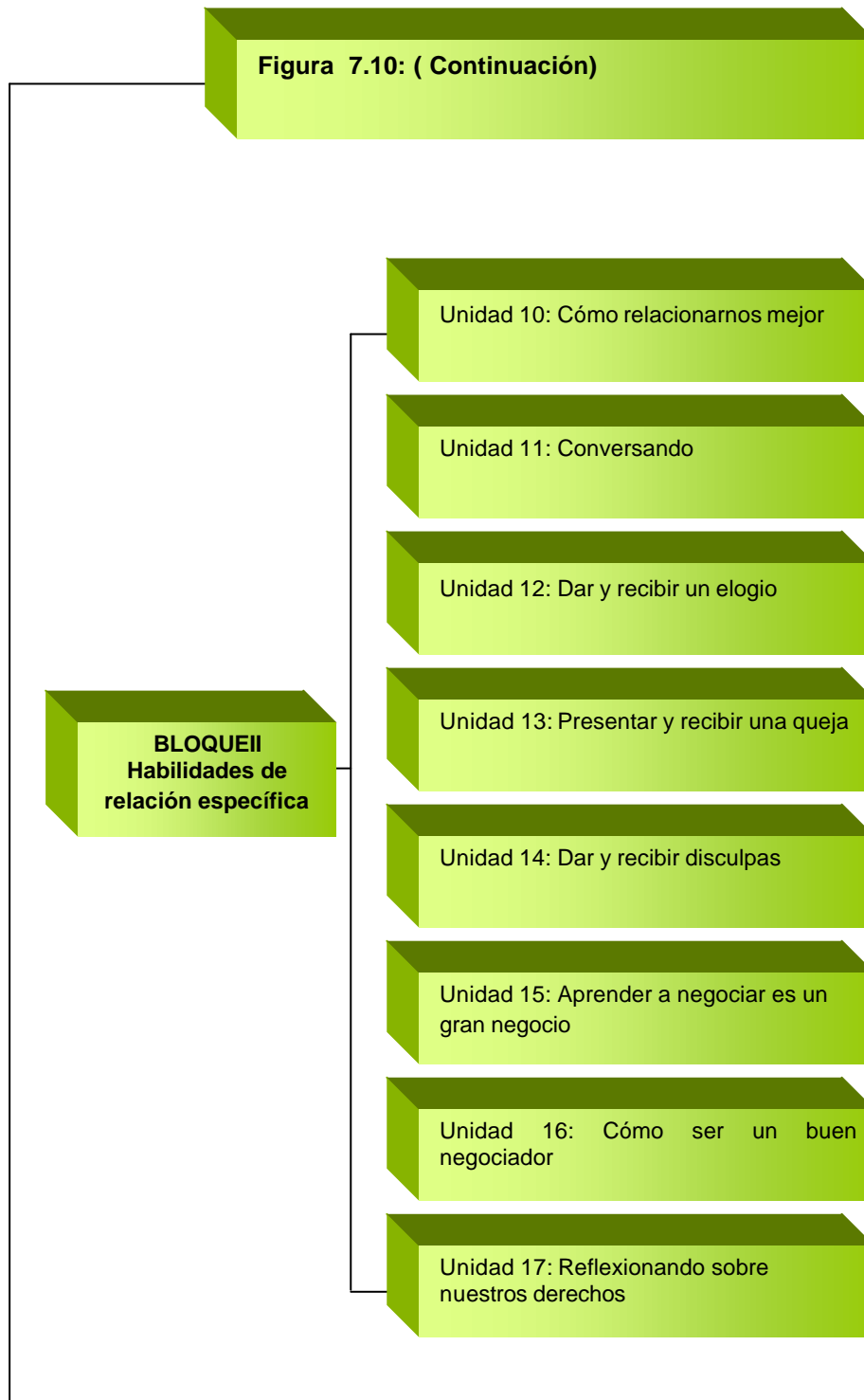


Figura 7.10: (Continuación)

Figura 7.10. Elaboración propia .
Fuente: Capote Morales, C y otros 2000

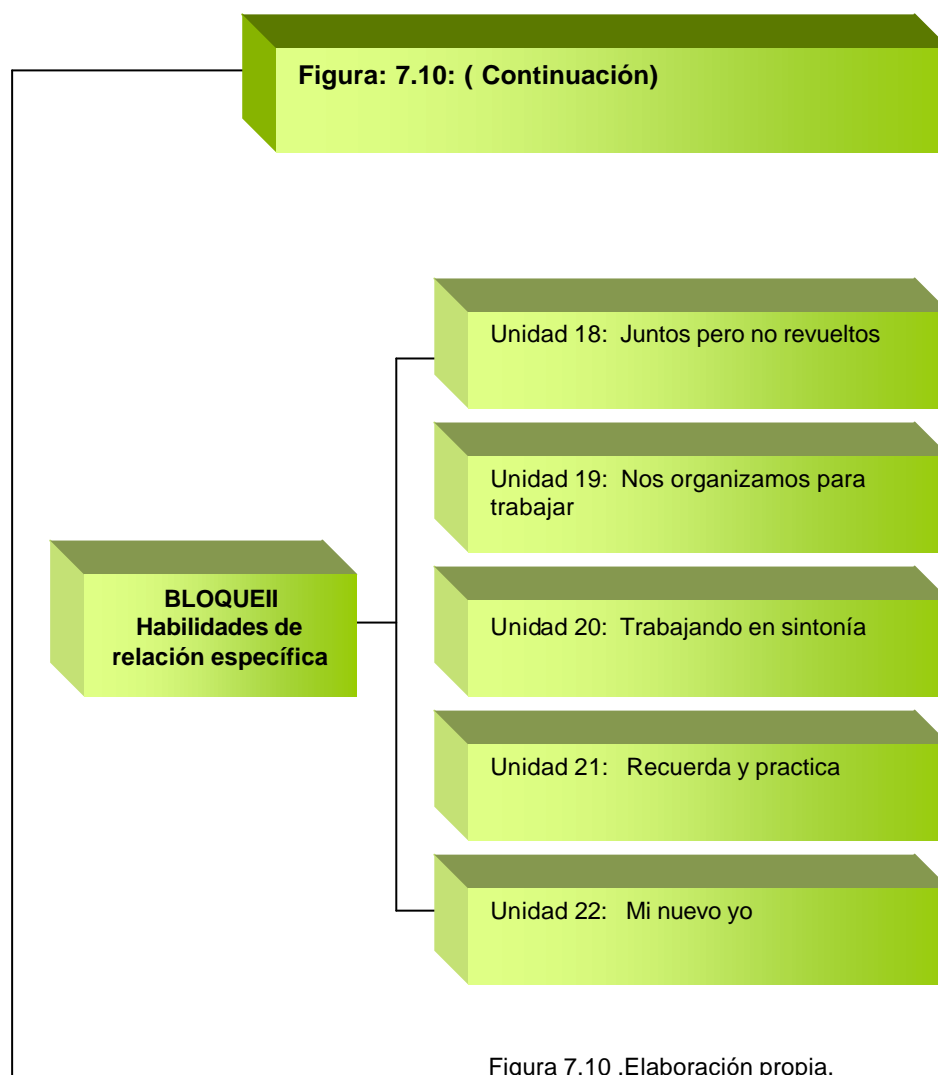


Figura 7.10 .Elaboración propia.
Fuente: Capote, Morales C y otros 2000

7.5. La Inteligencia Intrapersonal.

Cuando el enfoque cognitivo deja de hablar de “cuánta inteligencia tenemos para hablar de “cómo “utilizarla y mejorarla, surgen modelos que como el de Gardner (1995) o el de Sternberg (1985) consideran que la inteligencia en términos de procesos y estrategias.

Surge así, el concepto de inteligencia intrapersonal definida por Gardner (1995) como la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida. Supone el conocimiento de los aspectos internos de una persona : el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. Una persona con una buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de si mismo.

Muchas referencias que tienen que ver con la inteligencia intrapersonal, se han popularizado en los últimos tiempos a través del concepto de *inteligencia emocional* al que muchos autores hacen referencia en sus investigaciones (Goleman,1997; Mayer y Salovey (1993), citados por Capote y otros(2000).

A ella se refieren estos últimos autores, Mayer y Salovey (1993), citados por Capote y otros (2000) al definirla como ...*“la capacidad para controlar las propias emociones y las de los otros, para saber discriminar entre ellas, y para saber usar la información y orientar el pensamiento; la gestión emocional influye en los canales de la información y en la solución de los problemas; la inteligencia emocional está formada por un conjunto de habilidades que pueden contribuir a la expresión y evaluación precisa de la emoción, a la regulación efectiva de la emoción y al uso de sentimientos para motivar, planificar y obtener los logros previstos. Por lo que se distinguen en este sentido, cualidades adaptativas e inadaptativas”*

Hernández, P (1997a, pág 165) sugiere que en las bases de la inteligencia intrapersonal o emocional, tanto desde el punto de vista de la adquisición como desde el punto de vista de la solución de problemas, están los **moldes cognitivo-afectivos**, definidos como *“estrategias habituales y peculiares que cada persona muestra en el modo de enfocar, de reaccionar o de interpretar la realidad en situaciones de egoimplicación, es decir, donde las personas se enfrentan a una realidad que les compromete en sus intereses y emociones”*.

Este concepto tiene como referencia más próximas, el pensamiento causal en la Teoría de la Atribución (Heider, 1958, Weiner, 1972); los errores lógicos en el modelo Cognitivo de la Depresión de Beck (1963, 1974, 1976), o las estrategias de afrontamiento, en la Teoría Cognitivo Emocional de Lázarus (1968).

Empíricamente Hernández, P. extrae, a través de análisis factorial, treinta moldes cognitivo-afectivos que diagnostica mediante el cuestionarios **MOLDES** tales como: **Anticipación Aversiva, Anticipación Devaluativa, Anticipación Hipervalorativa, Inflación-Decepción, Evaluación Selectiva negativa, Oblicuidad cognitiva, etc.**

Con el fin de ilustrar este concepto presentamos en el cuadro 7.11, una ejemplificación de algunos moldes cognitivo-afectivos propuestos por Hernández.

Hernández y colaboradores (Hernández y Rosales, 1997) han demostrado a través de sus trabajos la existencia de estos moldes o pautas estables o prototípicas en la forma de pensar, sentir y valorar de los sujetos. También se han comprobado los efectos de estos modos de interpretación de la realidad a niveles de adaptación, medida a través del **Test Autoevaluativo Multifactorial de adaptación Infantil TAMAI** (Hernández 1990), y su relación con la percepción de Bienestar Subjetivo (BS), concretamente los moldes cognitivos de primer y segundo bloque se asocian a bajo BS, mientras que los del tercero se asocian a un alto BS. Todo ello convierte a los moldes **cognitivo-afectivos** en un instrumento básico tanto para el diagnóstico como para la intervención en el desarrollo de valores.

Los estudios demuestran que la felicidad o bienestar personal, no es algo que sucede, como el resultado de la suerte, no parece depender de acontecimientos externos sino más bien de cómo los interpretamos. Parece más una condición vital, que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. Las personas que saben controlar su experiencia interna son capaces de determinar la calidad de sus vidas, es decir, estar satisfechos con nosotros mismos (Mihaly, 1997), citado por Capote y otros (2000). El bienestar individual está en función de:

- el valor que le damos a las cosas que hacemos, a lo que queremos conseguir y ser en la vida, es decir, de nuestro nivel de autonomía, autoestima y autocontrol.

Cuadro 7.11. Distintos tipos de <i>Moldes cognitivo-afectivos</i> (ejemplos en torno a las rosas)	
MOLDES ASOCIADOS A BAJO BIENESTAR SUBJETIVO Infravaloración y depresión	
Anticipación aversiva.	<i>Me imagino lleno de pinchos y sangre cuando pienso que voy a coger rosas.</i>
Valoración condicional.	<i>¿Cómo me gustaría las rosas si no tuvieran espinas!</i>
Anticipación devaluativa.	<i>¿Para qué poner rosas si luego se marchitan?</i>
Anticipación hipervalorativa o inflación de decepción.	<i>Cuando pienso en las rosas las imagino llenas de colorido y fragancia como algo sublime y mágico; luego me parecen pálidas y sin olor.</i>
Anticipación de hipercontrol.	<i>Toda la noche estoy dándole vueltas a ver como podría coger las rosas sin que me pinchasen.</i>
Evaluación selectiva negativa.	<i>Por fin he conseguido tener una rosa, pero tiene muchas espinas.</i>
MOLDES ASOCIADOS A BAJO BIENESTAR SUBJETIVO Disociación o conflicto con la realidad	
Descalificación negativista global.	<i>Las rosas son tonterías: símbolos decadentes y cursis.</i>
Descalificación selectiva.	<i>Las rosas son un engaño, debajo del colorido esconden las espinas.</i>
Desestructuración (descontextualización).	<i>De rosas no vive nadie. Más belleza tienen las lechugas y los tomates de la huerta.</i>
Hiperanálisis disociativo (no implicativo).	<i>Las rosas son una mera acumulación de pétalos en torno a un núcleo.</i>
Disociación afectiva.	<i>Las rosas no me dicen nada. Son unos objetos más. Las miro pero no estoy para sensibilizarlas.</i>
MOLDES ASOCIADOS A ALTO BIENESTAR SUBJETIVO Control, equilibrio emocional y disposición constructiva	
Anticipación analítica moderada.	<i>Antes de coger las rosas pienso que tengo que sujetar el tallo con los dedos en las zonas donde no haya espinas.</i>
Anticipación constructiva.	<i>Aunque tengan espinas, cogeré y disfrutaré de las rosas.</i>
Inflamación proactiva.	<i>Al trabajar cogiendo rosas me anima pensar en el ramo que haré al final.</i>
Control proactivo emocional.	<i>Cuando me pinche cogiendo rosas procuraré no alarmarme.</i>
Evaluación selectiva positiva.	<i>Aunque se marchitaron las rosas, pude disfrutar de ellas durante la semana</i>
Selección constructiva de alternativas.	<i>Con las rosas marchitas podré hacer abono para rosas.</i>
Fuente: Hernández, 2000; p. 248.	

- nuestra capacidad de entendernos a nosotros mismos, de buscar soluciones a nuestros problemas y saber manejar nuestros sentimientos y emociones.
- nuestra capacidad de entender y buscar soluciones a los comportamientos y sentimientos de los demás.
- los medios y recursos, tanto físicos como psicológicos, de los que disponemos; como por ejemplo el dinero, la fuerza, la belleza, la inteligencia, las habilidades o características de personalidad.
- las estrategias mentales o modos habituales que usamos para interpretar y reaccionar ante las cosas, (moldes cognitivos).

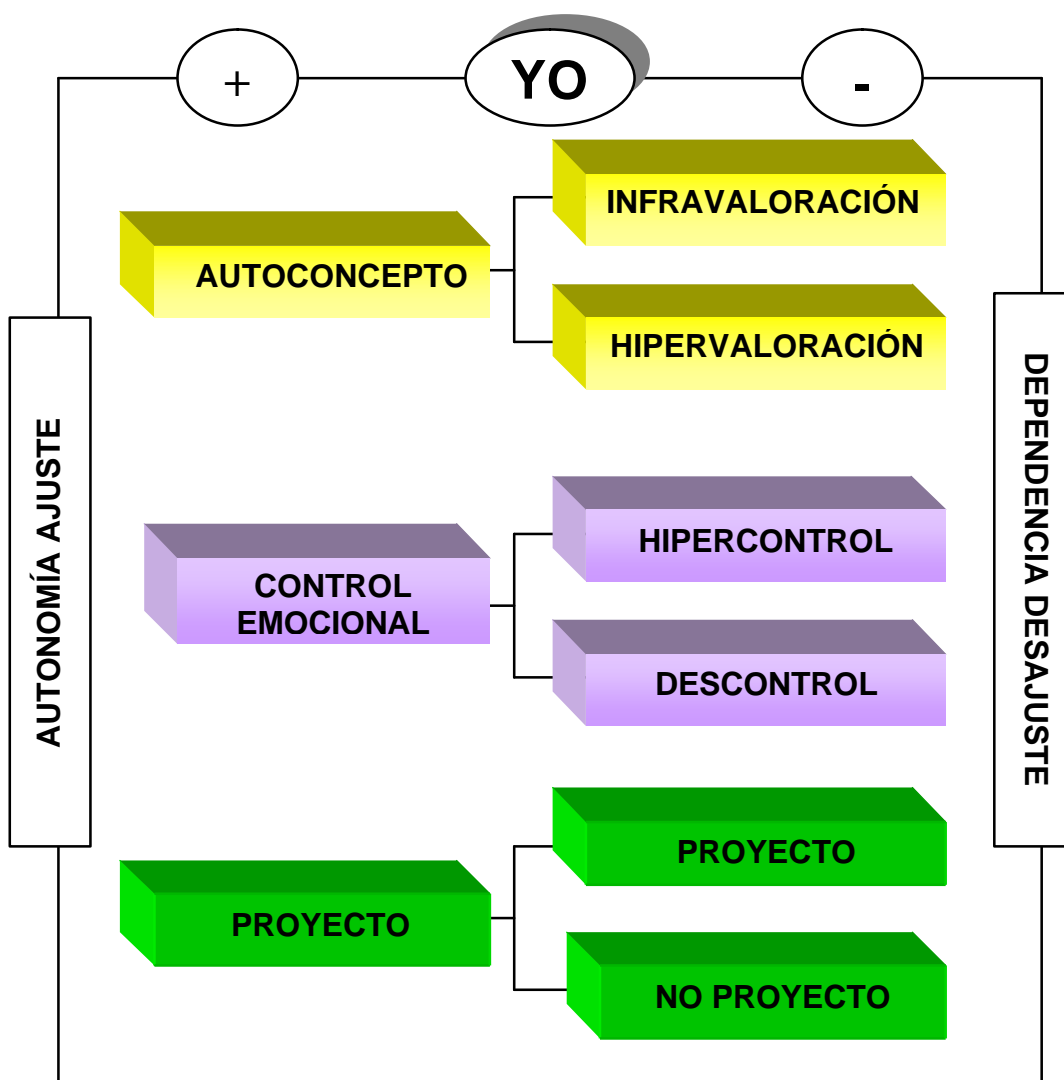
Es importante para el ser humano conocerse, y estar bien consigo mismo. Ello implica poder avanzar y trabajar con firmeza para lograr el bienestar personal, que en última instancia, será también bienestar para los que nos rodean.

Podemos enseñar y aprender a ser nosotros mismos. Pueden entrenarse y desarrollarse las capacidades, habilidades y destrezas que nos ayuden a conocernos mejor y a afrontar con éxito las diferentes situaciones y problemas de nuestra vida. ¿Qué herramientas necesitamos usar para lograr el bienestar personal? .Se necesita cierto nivel de realismo y equilibrio para favorecer el ajuste y autonomía de la persona.

Si cualquiera de los aspectos que componen el bienestar se dan tanto por exceso, como por defecto o carencia, genera desequilibrio, desajuste y dependencia.

Tres son los objetivos o condiciones necesarias para el ajuste y autonomía.(**Figura 7.12**).

Figura :7.12. Elaboración propia.



- **Autoconcepto positivo y ajustado**, frente a la hipervaloración (valoración positiva exagerada de sí mismo y sentimientos de superioridad) o la infravaloración (valorarse menos de lo que uno es, valorarme poco y sentir inseguridad).

- **Control emocional**, en cuyos extremos se encuentran: el hipercontrol (personas excesivamente controladas, frías, rígidas o inflexibles) y el descontrol (personas con dificultades para manejar emociones tales como la ira, la tristeza o sus miedos).
- **Los Proyectos**: desde la seguridad y autoconcepto ajustados y desde la capacidad de autocontrol emocional, podremos plantearnos "metas" que formarían nuestros proyectos de vida, dando "sentido a lo que hacemos" y satisfacción personal. Este proyecto de vida debe ser realizado sin caer en "idealismos" (metas no realistas o exageración de deseos perfeccionistas) o en carencia de metas.

Para conseguir estos objetivos disponemos de un conjunto de herramientas básicas que nos permiten acceder a las metas. Estas son:

a) saber cómo hacer elecciones y movernos por la vida, implica emplear habilidades metacognitivas y habilidades de ejecución:

- **Las habilidades metacognitivas** como son las de reflexión o toma de conciencia, el control sobre la tarea o emoción y el autoconocimiento o contextualización.
- **La reflexión** supone que, más allá de lo que pensamos, hacemos y sentimos, es necesario entrenarnos en la toma de conciencia. Esta toma de conciencia, supone darnos cuenta del por qué pensamos lo que pensamos, del por qué sentimos lo que sentimos, y del por qué actuamos de la forma en que lo hacemos. Esto es hacer "metacognición".
- **Las habilidades de control** que suponen que más allá de la acción, debemos planificar cómo vamos a planificar, supervisar y revisar el proceso, lo que también supone hacer "metacognición".
- **El autoconocimiento o contextualización** supone tomar conciencia de nuestra realidad personal, lo que nos ayuda, por un lado, a percibirnos tal y como somos y en el contexto en el que vivimos y, por otro, nos ayuda a situarnos ante

nuevos contextos y a desarrollar nuestro propio proyecto de vida, que nos permita dar una respuesta ajustada y eficaz según nuestras motivaciones, habilidades e intereses.

b) Habilidades de ejecución que hacen referencia a las estrategias que nos sirven para resolver con éxito los diversos problemas con los que nos enfrentamos. Esto es: saber detectar los componentes de un problema o situación interna o externa, definirla con precisión, definir las metas (redefinir la situación) y generar alternativas y seleccionar las más óptimas para mi bienestar personal.

c) Saber tomar decisiones necesita del entrenamiento. Este entrenamiento en la toma de decisiones tanto en situaciones externas como internas, implica usar **procesos cognitivos**, como, por ejemplo, saber definir una situación, detectar sus diferentes componentes y/o aspectos, definir metas, generar alternativas, etc...; **procesos afectivos** tales como saber mirar las situaciones o estados internos con calma y sin ansiedad, reconocimiento del nivel de implicación personal, para poder objetivar o distanciarse de manera que las situaciones o emociones no se desborden. Por último, los **procesos conductuales**, que conllevan considerar los diferentes pasos y tareas para la resolución exitosa de la situación o estado emocional, así como las estrategias específicas encaminadas a la organización, planificación y control.

d) Para todo esto es necesario saber distinguir o delimitar en el comportamiento interno del ser humano, entre conductas (acciones), pensamientos y sentimientos. Es decir, ser conscientes de que las acciones que desarrollamos, aun las más simples, requieren de nuestra parte una secuencia de pasos, ejercicios que, a pesar de su simplicidad aparente, no puede ser desconsiderado u obviado, debido a la utilidad que para la planificación y la toma de decisiones tiene. Otro elemento es ser consciente de que en esta secuencia coexisten pensamientos, sentimientos y acciones. Redescubrir nuevamente como, en las acciones más simples está presente el elemento cognitivo (pensamiento) y emocional, abre las puertas para ejercitar la habilidad cognitiva de *darse cuenta* o *tomar conciencia*.

Para que el entrenamiento en este tipo de habilidades de bienestar personal (autoconcepto, control emocional, proyecto de vida) tenga éxito, deben considerarse los siguientes aspectos (Cuadro 7.13):

Cuadro.7.13.**Pasos para el entrenamiento de habilidades de bienestar personal**

- **Identificar las necesidades de los entrenados.** Es decir, conocer el nivel de partida que tienen los participantes en las habilidades que van a entrenarse. Esto puede hacerse a través de diversos procedimientos como cuestionarios, dinámicas grupales, etc.
- **Presentación de la habilidad.** Es decir, explicar a los participantes la habilidad que se va a trabajar. Esta presentación no debe ser meramente expositiva, sino con actividades que impliquen al grupo y les hagan reflexionar sobre la habilidad.
- **Modelado.** Es decir, plantear situaciones en las que el docente sirva de modelo adecuado a la habilidad que después pondrán en práctica los participantes.
- **Práctica.** Es decir, poner en práctica la habilidad a entrenar, que debe ser guiada por el docente, a través de actividades como el role playing.
- **Retroalimentación.** Es decir, ofrecer a los participantes información de cómo han llevado a cabo su práctica. Este feedback debe ser tanto sobre los aspectos positivos como sobre los aspectos a mejorar y debe ofertárselo el docente y el resto del grupo.
- **Transferencia** Es decir, realizar prácticas de estas habilidades en situaciones naturales. Para ello las situaciones deben ser sencillas y planteadas paso a paso, con el fin de hacer exitosa la práctica.

Los factores de éxito no sólo tienen que ver con los anteriormente expuestos, sino también, con otros que guardan relación con el docente y con el grupo de participantes. Respecto al docente, según Hernández y García, (1991); y Hernández, (1993), (Cuadro7.14), estos aspectos hacen referencia a:

Cuadro.7.14. Factores de éxito en relación al docente y al grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y comprender el programa. Tanto los docentes como el grupo deben conocer el programa, su aplicación y utilidad y los pasos que deben desarrollarse en él. • Tener expectativas positivas. Es decir, que tanto docentes como participantes creen en las posibilidades del programa y en sus propias posibilidades de cambio. Además los docentes deben creer en sus posibilidades para llevar el programa con éxito. • Generación de un clima de trabajo adecuado. Es decir, que se desarrolle en el grupo un ambiente de confianza, afecto y distensión; así como de funcionamiento efectivo de trabajo. • Organización y estructuración. Es decir, contemplar objetivos claros, temporalización adecuada; materiales, coordinación entre todos, evaluación, etc. • Generar estrategias de interacción. Esto hace referencia a que el docente debe utilizar actividades o estrategias para motivar y comunicar en el grupo. Es decir, partir de sus necesidades, conectar con sus intereses, plantear preguntas de reflexión; organizar la información; etc.

En cuanto a aquellos aspectos más relacionados con el grupo, parece ser que se benefician más de este tipo de programas aquellas personas que manifiesten déficits en las habilidades a entrenar; en la medida que el grupo es homogéneo en cuanto a los déficits que presentan y heterogéneo en cuanto a capacidades intelectuales, sexo, etc ,se producen mayor grado de efectividad (Goldstein y col., 1989).

7.5.1." Inteligencia Intrapersonal: Desarrollo de la Inteligencia Emocional". Un programa instruccional para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

El programa **Inteligencia Intrapersonal: Desarrollo de la Inteligencia Emocional** tiene por un lado, como objetivo general entender que,"conocerse" es un requisito para ser más libres y autónomo Perls,(1994) ;citado por García Monje (1997), y por otro, una triple finalidad que se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar y saber quiénes somos, cómo somos, qué pensamos y tomar conciencia de cómo nos tratamos a nosotros mismos.
- Conocer nuestros sentimientos, emociones y pensamientos, así como la forma en que podemos controlarlos para conseguir con ello vencer nuestras ansiedades, nuestras tristezas y nuestros miedos.

- Temor conciencia de qué queremos conseguir en nuestra vida, cuáles son nuestros proyectos, qué es lo que más valoramos y cómo sentirnos satisfechos con lo que hacemos.

El programa responde a los planteamientos desarrollados en el apartado anterior. Es decir, contempla las dimensiones (cognitiva, afectiva y conativa); los diferentes pasos para la eficacia del entrenamiento, así como distintos aspectos para la implicación del grupo en el proyecto.

7.5.1.1. Estructura del programa.

Consta de 27 unidades, divididas en tres bloques. El primero de ellos referido al autoconcepto, tiene como objetivo reflexionar acerca de quienes somos y cómo somos. Comprende las siete primeras unidades, si bien contempla una unidad *cero* a través de la que se pretende que el grupo comprenda la estructura y las posibilidades que el programa ofrece.

El segundo bloque, trabaja el control emocional y lo constituye las unidades comprendidas entre el nº 9 y el 18. Su objetivo es conocer nuestros sentimientos, emociones y pensamientos así como aprender a controlarlos para vencer la ansiedad, la tristeza y el miedo.

El tercer bloque, se centra en el proyecto de vida y está compuesto por 9 unidades (de 19 la 27). Su objetivo es saber qué queremos conseguir en la vida, es decir, saber plantearnos "metas".

Al igual que los dos programas ya mencionados (Pensando desde lo Cotidiano y Relacionándonos con Calidad), el programa consta de un cuaderno para el alumnado y una guía para el profesor o monitor, cuyo carácter es eminentemente funcional en cuanto trata de ayudar su puesta en práctica. En la *guía para el docente* se presentan los objetivos y contenidos de cada una de las unidades del programa, ofreciendo al monitor orientaciones metodológicas y sugerencias sobre las actividades y el desarrollo de las sesiones de trabajo.

En **figura 7.15** se presenta la estructura del programa en la que se recogen, cada uno de los bloques que lo componen así como, las unidades que configuran cada uno de ellos.

Por su parte, en el **Anexo II**, páginas 340-344, se recoge a modo de ejemplo, la unidad nº1, tanto del cuaderno de trabajo como de la guía docente.

7.5.1.2. Metodología.

El planteamiento metodológico sugerido para el desarrollo del programa es un planteamiento inductivo que parte de historias variadas con personajes y situaciones de la vida cotidiana, a través de las que se intenta fomentar la participación e implicación del grupo, favoreciendo la identificación personal de los miembros que participan en él.

Se pretende fomentar una actitud o comportamiento activo e interactivo. Activo, porque el programa está planteado fundamentalmente a través de ejercicios que el alumno ha de ir trabajando; interactivo porque se genera la participación, la interacción y el

debate entre los participantes y el profesor (monitor), lo que facilita la motivación y la implicación en el propio proceso de aprendizaje.

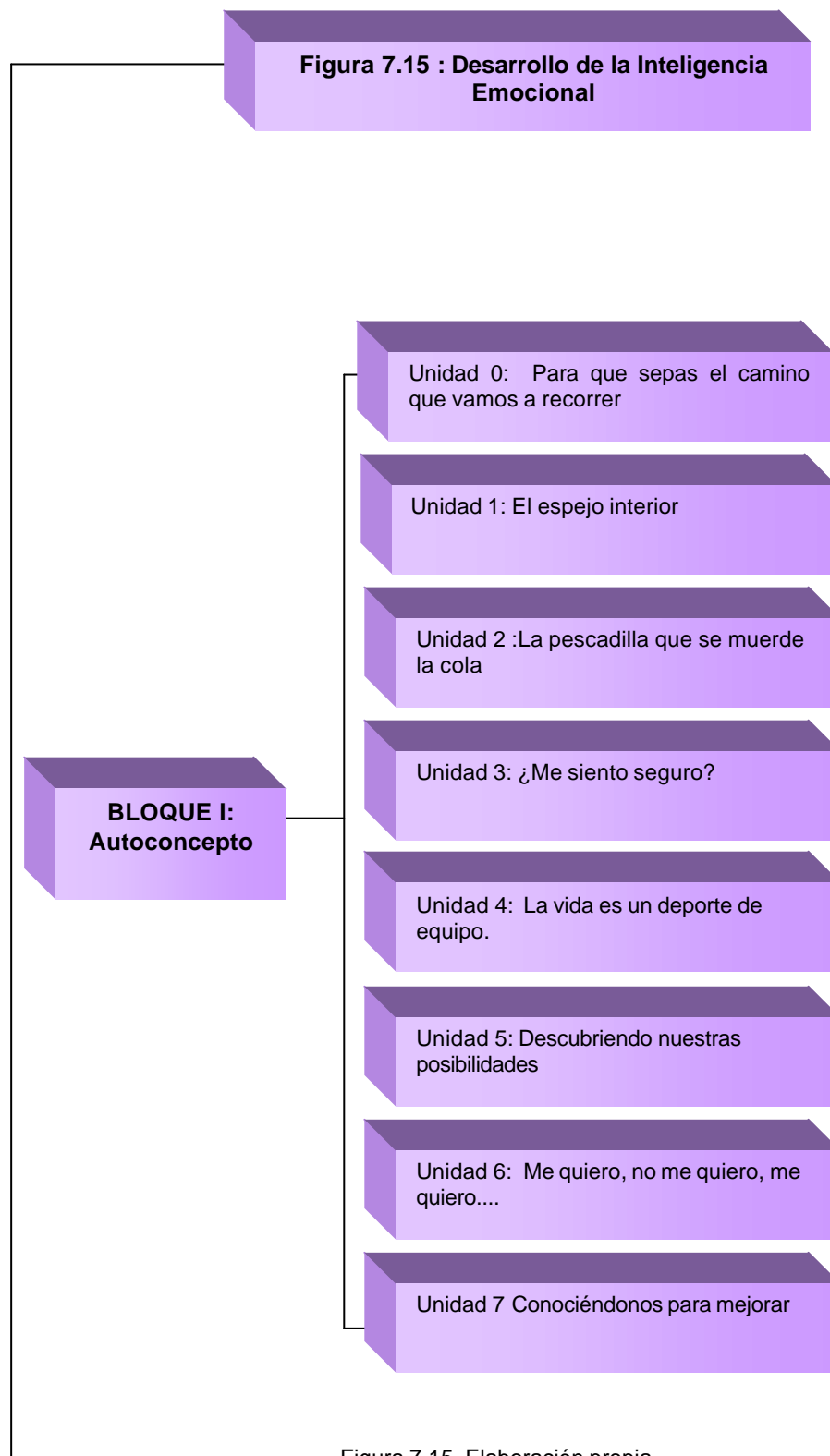


Figura 7.15. Elaboración propia .
Fuente: Capote Morales, C y otros 2000.

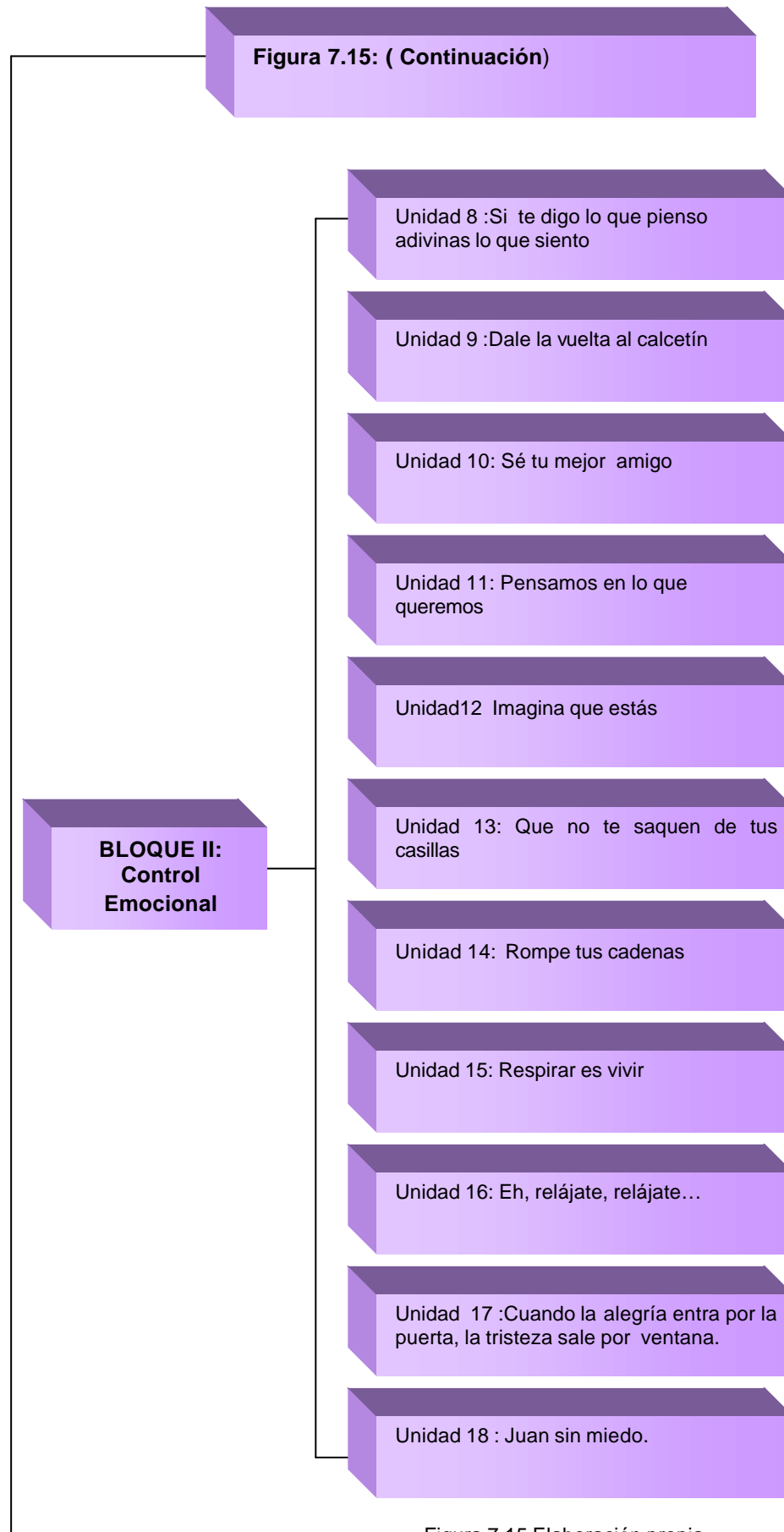


Figura 7.15 Elaboración propia.
Fuente: Capote, Morales, C y otros 2000.

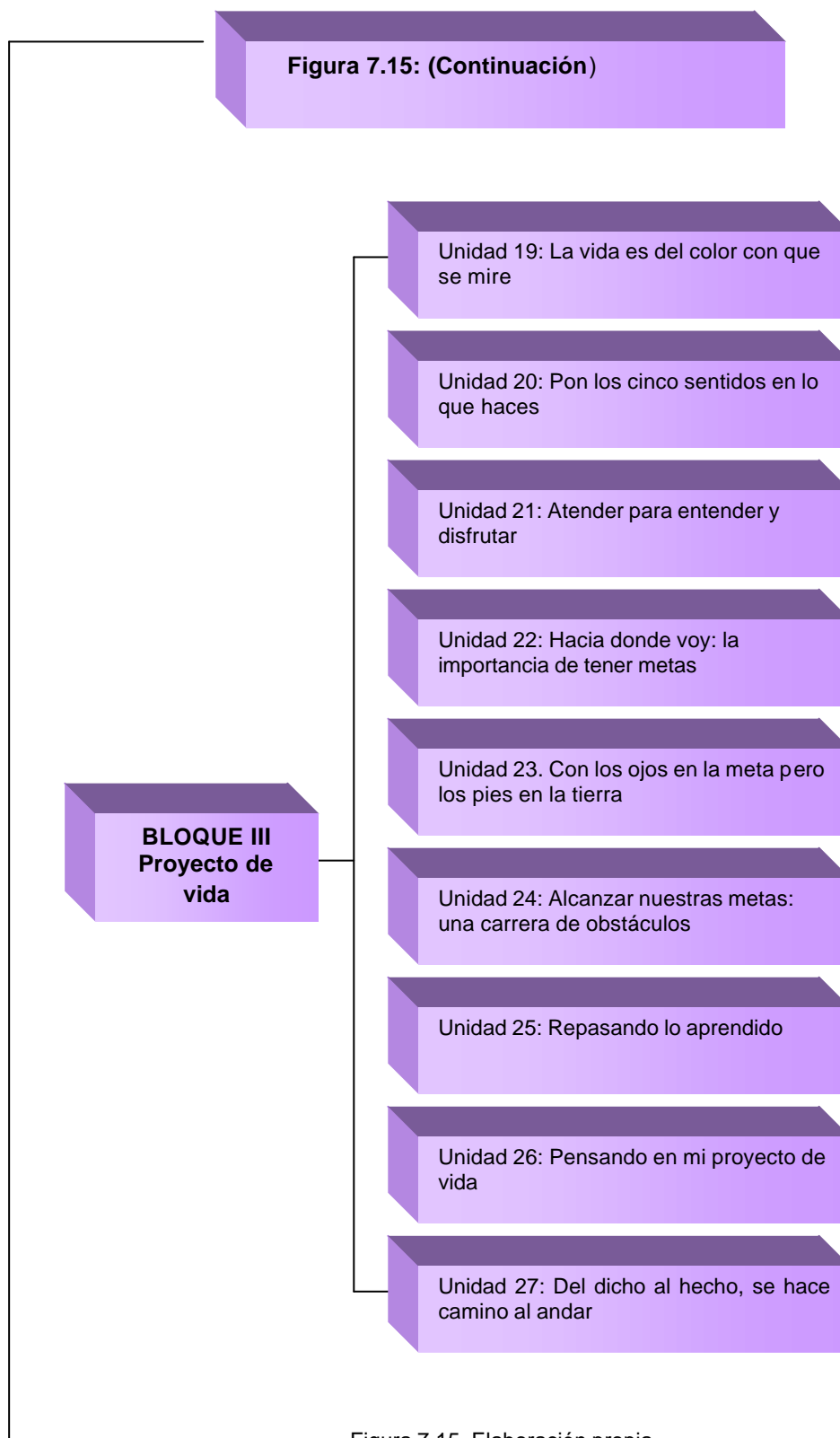


Figura 7.15. Elaboración propia .
Fuente: Capote Morales, C y otros 2000.

Por otra parte, el programa dispone de cuestionarios sencillos para la autoevaluación, como ejercicio personal que facilita la toma de conciencia, teniendo en cuenta, que no se trata de ningún diagnóstico clínico ni de llevar terapia alguna en el aula.

Otras unidades plantean reflexiones, con material de "ideas para pensar", que ayudan al cambio y reflexión individual. Estas ideas son sugerencias para el análisis personal, una vez finalizada la sesión. En un ambiente relajado y de confianza, el profesor o monitor puede decidir trabajar estas "ideas para pensar" en otras situaciones de clase.

Los monitores se pueden beneficiar de esta reflexión acerca del proceso instruccional y los contenidos, tanto durante como al final de cada sesión. Una forma de sistematizar esta reflexión, puede ser mantener un diario en el que después de cada sesión queden reflejados algunos aspectos referentes al desarrollo de la unidad.

La mayoría de las unidades se dividen en partes, que por lo general, se inician tratando de recordar lo visto en la unidad anterior para relacionarlo con lo que se va a trabajar en la unidad correspondiente. Como ya hemos comentado, algunas unidades contienen el apartado "ideas para pensar", en el que se sugieren ideas que ayudan en el cambio y la reflexión personal.

Es recomendable que el profesor (monitor) lea en alto y comente las historias que se presentan y las preguntas que se sugieren con el fin de que se generen debates o comentarios durante el desarrollo de las unidades.

Cada unidad recoge una serie de "ideas claves", que facilitan no sólo la consolidación de lo que se pretende conocer, sino que favorecen un aprendizaje "paso a paso".

La mayoría de las unidades están basadas en ejemplos, analogías o historias, lo que facilita la claridad del mensaje. Todas ellas terminan con un resumen, (hoy hemos aprendido que), en el que se presentan de forma simple y clara las ideas aprendidas. Para la realización de los ejercicios, en algunas unidades, se sugiere una realización individual de los mismos con el fin, de que cada uno de los participantes tome mayor conciencia de su propio proceso de trabajo, aunque también tienen cabida los debates y puestas en común con la finalidad de unificar criterios y facilitar la corrección.

Al igual que ocurre con el resto de los programas descritos, en caso de que los participantes no tuviesen adquiridas o consolidadas las estas habilidades instrumentales básicas como leer y escribir, el programa permite utilizar otras estrategias, como la lectura oral de las unidades, u otras formas de respuesta simbólicas como el dibujo, fotogramas u aquellas otras que se consideren. Señalar de nuevo, como ya hemos comentado en el resto de programas, que aunque está concebido para ser impartido fundamentalmente como un módulo específico, puede ser adaptado a otras modalidades de aplicación.

7.6 . Resultados de la intervención: algunas consideraciones.

Aunque no es objeto de este trabajo hacer un análisis de los resultados obtenidos en cuanto a la mejora de las habilidades trabajadas a través de los programas en los alumnos de los centros de enseñanza de adultos con quienes fueron desarrollados, nos parece interesante recoger en este apartado algunos de los resultados más significativos encontrados. Estos resultados pertenecen a dos de ellos, concretamente al programa de Inteligencia Práctica (Pensando desde lo cotidiano) y al de Inteligencia Interpersonal (Relacionándonos con calidad), no contando con resultados de los otros dos.

Respecto al primero de ellos, hemos podido comprobar, salvo ligeras tendencias, que el programa no generó cambios en los estudiantes que componían la muestra (86 alumnos pertenecientes a distintos niveles académicos) a los que se le aplicaron dos pruebas (pretest y postest). No obstante, esta afirmación debe ser matizada por una serie de aspectos que pasamos a comentar.

En primer lugar, hemos observado que el número de estudiantes que realizaron el pretest era mucho mayor que el postest. Este hecho, posiblemente debido al gran abandono que se da en la educación de adultos, pudo haber contaminado los resultados, ya que, probablemente los estudiantes que más podrían haberse beneficiado de este tipo de programas son los que cuentan con menor preparación, y los que mayor predisposición tienen a abandonar los estudios.

Debemos señalar también que las pruebas pretest y postest utilizadas para verificar la eficacia de nuestro programa fueron pruebas abiertas y escritas sobre las cuales, tenemos ciertas dudas sobre su viabilidad para ser utilizadas con este tipo de alumnado, teniendo en cuenta sus características.

Más del 25% de los estudiantes de la muestra pertenecían al grupo de neolectores y alfabetización, lo que pudo generar en el alumnado dificultades para comprender las preguntas y expresar las respuestas de forma escrita. El resto de la muestra, aunque pertenecía a otros grupos (pregraduado, etc.), también se caracteriza por sus carencias culturales, lo que nos lleva a pensar que los instrumentos utilizados para evaluar la eficacia del programa no sean los más adecuados con este tipo de población.

Las grandes tasas de absentismo que sufre la educación de adultos es otro factor que sin duda, también puede haber influido en el efecto del programa. En la mayoría de los casos éste fue aplicado dos veces por semana, con lo que su aplicación se alargó hasta en más de dos meses lo que dificultó la continuidad de los estudiantes.

Para conocer en profundidad los resultados a los que aquí hacemos mención de manera muy superficial, instamos a consultar Muñoz de Bustillo, M^oC, Hernández, C; Padrón, M., Rodríguez, T. y Martín, E. 2000.

En cuanto al programa de **Inteligencia Interpersonal**, los resultados obtenidos señalan que las personas que acuden a centros de educación de adultos poseen una adecuada competencia social. De las diferentes habilidades interpersonales analizadas poseen, en mayor grado habilidades para elogiar (recibir y ofrecer elogios) y de solicitar y ofrecer disculpas, mientras que son las habilidades para escuchar y expresar mensajes, las que tienen menos adquiridas.

Al establecer una comparación en la competencia social en función del género, los resultados señalan que no existen diferencias entre hombres y mujeres en la utilización de habilidades interpersonales.

Por su parte y respecto a la edad, si existen diferencias en algunas habilidades interpersonales.

El grupo de adultos de más edad presentaba más habilidades para conversar que el grupo de adultos jóvenes; lo mismo ocurría con el grupo de adultos de edad media frente a los adultos jóvenes.

Por otra parte, tanto los mayores, como los adultos de edad media, presentaban más habilidades para elogiar que los jóvenes. También los adultos mayores y los de mediana edad, respecto a los jóvenes, presentaban más habilidades para dar y recibir quejas. Finalmente, los adultos de más edad y los de edad media, mostraban una mayor competencia social que los adultos jóvenes.

Respecto a la mejora experimentada por la población después de la aplicación del programa de habilidades interpersonales, los resultados plantean que ésta mejoró su nivel de habilidades interpersonales. Concretamente, se observaron mejoras significativas en 3 de las 7 habilidades trabajadas (habilidad para expresarse adecuadamente, habilidad para presentar y recibir quejas y habilidad para negociar). También, parece existir una ligera tendencia de mejora en las habilidades de escucha y en la habilidad para conversar.

Los resultados señalan que no existen diferencias en la mejora en función del género, mientras que en función del nivel de estudios, se establecen diferencias en la habilidad de negociación. De tal manera, que aquellas personas con bajo nivel de estudios mejoran esta habilidad frente a las personas de alto nivel de estudios. Por último, sólo se establecen diferencias en función de la edad en la habilidad de dar y recibir elogios. El grupo de las personas con edad media, mejoran significativamente en esta habilidad frente a las personas mayores.

Respecto a la percepción subjetiva de cambio, los datos plantean que los participantes perciben mejoras en todas las habilidades interpersonales trabajadas en el programa. Fundamentalmente, estos cambios se dan en la habilidad de escucha en la habilidad para expresarse adecuadamente y para conversar. Así pues, los participantes consideran que después de haber trabajado el programa, tienen mayor capacidad para escuchar, se expresan de forma más adecuada y saben conversar mejor que antes de su aplicación.

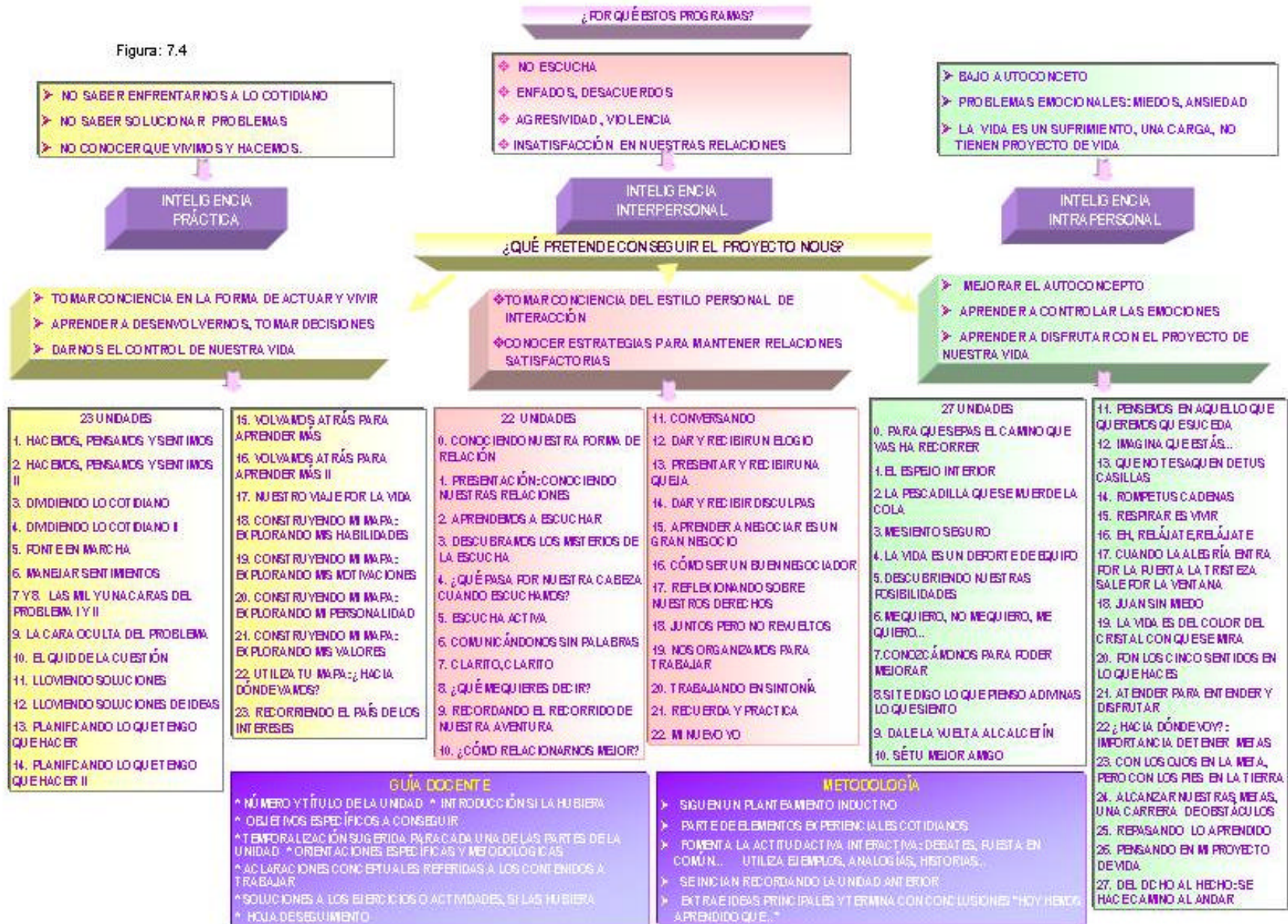
En este mismo sentido, y en función del género, la edad, el nivel de estudios y la modalidad de aplicación del programa, los resultados muestran que, respecto al género no existen diferencias, salvo en la habilidad de dar y solicitar disculpas. Es decir, después de la aplicación del programa los hombres perciben que ofrecen y solicitan disculpas mejor que antes de la intervención en comparación con las mujeres. No se observan diferencias significativas en la percepción subjetiva del cambio en función del nivel de estudios, ni respecto a la modalidad de aplicación del programa, salvo en la habilidad de expresión.

En esta habilidad, las personas que recibieron el programa como módulo, mejoran su capacidad de expresión frente a los que lo recibieron insertado en el currículum; y aquellas que lo recibieron con la modalidad de tutoría perciben que mejora su expresión frente a aquellas que lo recibieron insertado en el currículum. Por último, se producen diferencias significativas en función de la edad en la habilidad de expresión, observando que las personas de mayor edad, y edad media, perciben mayor nivel de mejora en sus habilidades para expresar ideas, que las personas jóvenes (Hernández Jorge, C; Muñoz de Bustillo M^o.C; Torbay, A ; Domínguez , R; Capote , C. y Rodríguez, T. 1998).

Como cierre a este capítulo creemos interesante hacer un breve reflexión acerca de los aspectos que caracterizan nuestro modelo de intervención psicoeducativa desarrollado en Centros de Educación de Adultos. Se trata de un modelo de intervención cercano a los enfoques humanista y constructivista, de mediación directa en el que el docente se convierte en agente de intervención. De carácter preventivo basado en el modelo de programas, que abarca tres grandes bloques de habilidades: intelectivas, relacionales y emancipatorias y dónde se han tenido en cuenta los procesos instruccionales de diseñar, intervenir y evaluar.

Con este capítulo, concluimos el marco teórico de este trabajo con el cuál hemos intentado acercarnos a la investigación desarrollada. Damos comienzo, por tanto, al bloque empírico de la misma.

Figura: 7.4



ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 8.

CONSIDERACIONES GENERALES A LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO 8.

CONSIDERACIONES GENERALES A LA INVESTIGACIÓN.

El trabajo de investigación que presentamos surge de la preocupación compartida entre el equipo de investigadores del Departamento de Psicología Educativa Evolutiva y Psicobiología de la Universidad de La Laguna y el colectivo de profesores de los Centros de Educación de Personas Adultas de Canarias, y lo hace en base a dos necesidades. La primera, fomentar en las personas adultas que acuden a estos centros de enseñanza habilidades, tanto, cognitivas, como de tipo relacional, (interpersonales e intrapersonales), que les permitan aprender a vivir mejor; y la segunda, dotar al profesorado de estos centros de enseñanza, de herramientas para la intervención psicoeducativa con el alumnado en los ámbitos en los que se desarrolla su formación.

Dicha preocupación se plasma, por una parte, en la elaboración del perfil psicoeducativo de las personas adultas, y al que ya hemos hecho mención en el capítulo 7 , y por otra, en la intervención psicoeducativa llevada a cabo a través de la aplicación de cuatro programas instruccionales para el desarrollo y mejora de la inteligencia para aprender, de la inteligencia práctica y las inteligencias interpersonal e intrapersonal de los alumnos. Cada uno de estos programas responde a los siguientes títulos: **“Construyendo nuestro método de estudio”** (García y González, 1998), **“Pensando desde lo Cotidiano”**, (Martín, Muñoz de Bustillo, Padrón y Rodríguez, 2000); **“Relacionándonos con Calidad”** (Capote, Hernández, Domínguez, Muñoz de Bustillo y Torbay, 2000), y **“Inteligencia Intrapersonal: Desarrollo de la inteligencia emocional”** (Capote, López, Martín y Padrón, 2000).

El objetivo de nuestro trabajo de investigación se centra, precisamente, en este último aspecto, y más concretamente, en la valoración que de la intervención realizan los profesores de Enseñanza de Adultos, como desarrollaremos a continuación.

Desde el primer momento, se implican en este proceso ambos equipos humanos, investigadores y profesorado de adultos, con el objetivo de analizar y mejorar estos programas y adaptarlos a la población a la que van dirigidos. Esta tarea fue realizada por miembros del equipo investigador y 15 profesores de Centros de Educación de Personas Adultas de las dos provincias canarias.

Este trabajo fue llevado a cabo durante el curso académico 1998-99 y comienza su andadura, a raíz de los resultados obtenidos por investigadores del Departamento de Psicología Educativa , Evolutiva y Psicobiología de esta Universidad, a través del **Proyecto NOUS**. Este proyecto financiado por la Dirección General de Promoción Educativa del Gobierno de Canarias, permitió la realización de un estudio sobre los perfiles psicoeducativos y motivos de abandono del sistema educativo del alumnado de Enseñanza de Adultos de la comunidad Autónoma Canaria (García, L , González C y Muñoz de Bustillo, 1998), y al que hemos hecho alusión en el capítulo 7 de esta investigación. Los resultados de este trabajo desembocan, como parte también del proyecto, en la elaboración de los programas, así como en la celebración de unas jornadas de formación con el profesorado, tanto en Gran Canaria como en Tenerife, con el objetivo de dar a conocer tanto los resultados del citado estudio, como los propios programas.

1. **Objetivos y estructura general de la investigación.**

El objetivo general de esta investigación es conocer la valoración que hace el profesorado de enseñanza de adultos, antes y después de la intervención psicoeducativa llevada a cabo, a través de cuatro programas instruccionales.

Este objetivo general engloba dos objetivos específicos:

- Conocer la valoración inicial y final que el profesorado de centros de enseñanza de adultos hace sobre la intervención psicoeducativa llevada a cabo, a través de cuatro programas instruccionales para la mejora de técnicas de trabajo intelectual, inteligencia práctica, inteligencia interpersonal e intrapersonal.
- Conocer las diferencias en la valoración que de los programas hace el profesorado atendiendo a las siguientes variables: tipo de programa, modalidad de aplicación, periodicidad de la misma, características del grupo (edad, género y nivel cultural) y procedencia del alumnado en cuanto a estudios que cursan (alfabetización , neolectores, pregraduados, graduados, otros). Esta segunda investigación consta de un estudio, que al igual que en lo señalado para la primera, su descripción puede verse en el cuadro anteriormente señalado.

Estos dos objetivos configuran las dos investigaciones del estudio empírico que presentamos en el presente trabajo y cuya estructura presentamos en el cuadro 0.8.

Cuadro 0.8. Estructura del estudio empírico.	
Investigaciones	Estudios
<p>Primera investigación</p> <p>Valoración del profesorado acerca de la intervención desarrollada con alumnos adultos a través de programas instruccionales.</p>	<p>Estudio I : Valoración general de los programas de intervención</p> <p>Estudio II: Nivel de interés y transferencia de los programas</p> <p>Estudio III: Consideraciones positivas y dificultades apreciadas por el profesorado respecto a los programas antes y después de su aplicación.</p>
<p>Segunda Investigación</p> <p>Análisis de las diferencias en la valoración que el profesorado hace de la intervención según el tipo de programa, modalidad de aplicación, periodicidad de la misma, y características del grupo.</p>	<p>Estudio IV: Diferencias en la valoración que el profesorado hace de la intervención según, el tipo de programa, modalidad de aplicación, periodicidad de la misma, heterogeneidad u homogeneidad de los grupos en las variables género, edad y nivel cultural, y nivel académico de los alumnos.</p>

Como se observa, la primera de ellas cuyo objetivo radica en conocer la valoración realizada por el profesorado de adultos acerca de la intervención psicoeducativa desarrollada a través de cuatro programas instruccionales, contiene tres estudios. La segunda compuesta por un solo estudio, tiene como objetivo realizar un análisis de esa valoración atendiendo a el tipo de programa desarrollado, la modalidad de aplicación, periodicidad de la misma, heterogeneidad u homogeneidad de los grupos en las variables género, edad y nivel cultural, y procedencia del grupo en función del curso realizado.

2. Método.

Muestra.

La muestra con la que hemos trabajado está compuesta por 58 profesores que imparten docencia en Centros públicos de Educación de Personas Adultas de las dos provincias canarias, Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria. Consideramos que se trata de una muestra representativa en tanto en cuanto abarca los 26 de los 32 centros existentes en la comunidad Autónoma Canaria.

Por lo que se refiere a la ubicación de los centros, en la tabla 8.1 aparece su localización geográfica en las dos provincias canarias. Si bien, se intentó que la distribución de los centros fuese equitativa en ambas provincias, ello no fue posible debido a que se apelaba a la voluntariedad del profesorado y de los centros para el desarrollo de la intervención. Igualmente ocurrió, en la distribución interna de cada provincia.

Tabla 8.1. Distribución de la muestra por Centros y Provincias.				
		N	%	Frecuencia acumulada
		TOTAL=58		
Provincia de Las Palmas de Gran Canaria	Telde la Rocha	3	5.2	5.2
	Vecindario	4	6.9	12.1
	Venegas	2	3.4	15.5
	Valsequillo	2	3.4	19
	Teror	3	5.2	24.1
	Aguimes	2	3.4	19
	Telde Casco	3	5.2	32.8
	Jinamar	5	8.6	41.4
	Tirajana	1	1.7	43.1
	Las Palmas Cono Sur	3	5.2	48.3
	Mogán	3	5.2	53.4
	Shaman	1	1.7	55.2
	Fuerteventura Norte	2	3.4	58.6
	Salto del Negro	2	3.4	62.1
	Fuerteventura Sur	1	1.7	63.8
	Gáldar	6	10.3	74.1
	Agate	1	1.7	75.9
Las Palmas Ciudad Alta	1	1.7	77.6	
		TOTAL 45	77.6%	
Provincia de Santa Cruz de Tenerife	S/C de la Palma	1	1.7	79.3
	Breña Baja	1	1.7	81
	Guía de Isora	2	3.4	84.4
	Los Majuelos	2	3.4	87.8
	Oña	2	3.4	91.2
	Añaza	1	1.7	92.9
	Barrio de la Salud	3	5.4	98.3
	Puerto de la Cruz	1	1.7	100
		TOTAL 13	22.4%	

Observamos como el 77.6% de los profesores que configuran la muestra pertenecen a la Provincia de Las Palmas de Gran Canaria y un 22.4% a la de Santa Cruz de Tenerife.

Respecto a los años de experiencia docente de los profesores que componen la muestra podemos observar en la tabla 8.2., que el 23.7 % de los mismos se sitúa entre los 2 y los 10 años de experiencia; el 52.8 % entre los 12 y los 20, situándose el resto, un 23,5% de ellos, entre los 22 y los 35 años.

Tabla 8.2			
Distribución de la muestra en función a los años de experiencia docente.			
Años de experiencia	N=55	%	Frecuencia acumulada
2	1	1.8	1.8
3	1	1.8	3.6
6	2	3.6	7.2
8	2	3.6	10.8
10	7	12.9	23.7
		23.7%	
12	5	9.2	32.9
14	3	5.5	38.4
15	3	5.5	43.9
16	2	3.6	47.5
17	2	3.6	51.1
18	2	3.6	54.7
19	6	10.9	65.6
20	6	10.9	76.5
		52.8%	
22	2	3.6	80.1
24	2	3.6	83.7
25	3	5.5	89.2
26	1	1.8	91
27	2	3.6	94.6
28	1	1.8	96.4
31	1	1.8	98.2
35	1	1.8	100
		23.5%	

Podemos señalar que se trata de un profesorado con amplia experiencia docente. Hemos de tener en cuenta, que el profesorado de Centros de Educación de Adultos proviene de otros niveles educativos (primaria o secundaria) en los que han ejercido su docencia con anterioridad a ocupar estas plazas.

En cuanto a como se distribuye la muestra respecto los programas de intervención desarrollados, en la tabla 8.3 observamos que: el programa de Inteligencia Interpersonal "**Relacionándonos con calidad**" es el más aplicado por el profesorado (39.5), seguido por el de Inteligencia Práctica, "**Pensando desde lo cotidiano**" (34.5%), mientras que el de Técnicas de Trabajo Intelectual : "**Construyendo nuestro método de estudio**" y el "**Inteligencia Intrapersonal: Desarrollo de la Inteligencia Emocional**" fueron aplicados por un 14.5 % y un 12.7% respectivamente, del profesorado.

Tabla 8.3. Programas desarrollados.			
	N=55	%	Frecuencia acumulada
Técnicas de Trabajo Intelectual	8	14.5	14.5
Inteligencia Práctica	19	34.5	49.5
Inteligencia Interpersonal	21	39.5	87.3
Inteligencia Emocional	7	12.7	100

Estos cuatro programas fueron aplicados atendiendo a tres tipos de modalidad : **sistema modular** en el que el programa se impartía como un módulo independiente al currículum escolar; **dentro del currículum**, es decir, en horas docentes que el profesorado reducía de otras asignaturas y **tutoría**, en la que el programa era desarrollado con grupos reducidos de alumnos de forma individualizada. La elección de la modalidad de aplicación se dejó a criterio de los docentes y los centros. La distribución de la muestra nos indican que el 89.2 % del profesorado optó por las dos primeras modalidades señaladas y sólo un 10.7%, lo hizo por de la modalidad de tutoría (tabla 8.4).

Tabla 8.4. Modalidad de aplicación de los programas.			
	N=56	%	Frecuencia acumulada
Sistema modular	25	44.6	44.6
Dentro del currículum	25	44.6	89.2
Tutoría	6	10.7	100

En cuanto a la periodicidad con que se desarrollaron los programas, en la tabla 8.5 observamos como lo más habitual fue aplicarlos **2 veces por semana** (58.2%) o **más de 2** (30.9%). Tan sólo el 10.9% lo trabajó una sola vez por semana (tabla 8.5).

Tabla 8.5 Periodicidad en la aplicación de los programas.			
	N=55	%	Frecuencia acumulada
1 vez por semana	6	10.9	10.9
2 veces por semana	32	58.2	69.1
Más de 2 veces por semana	17	30.9	100

Respecto a las variables edad, género y nivel cultural, y teniendo en cuenta la amplia variabilidad que se da entre la población de los Centros de Educación de Personas Adultas en ellas, optamos por establecer para su análisis un criterio basado en la heterogeneidad u homogeneidad de los grupos. Así, entendimos por homogeneidad en los grupos cuando estos estaban compuestos por personas de características similares (edad, género, nivel cultural) y objetivos comunes; por ejemplo alumnos jóvenes que habiendo fracasado en el sistema reglado, acuden a los centros de adultos para obtener un título y generalmente en turno de mañana. Por su parte, entendimos la heterogeneidad en los mismos cuando éstos estaban formados por personas cuyas características señaladas eran muy poco similares.

Así, en las tablas 8.6; 8.7 y 8.8 podemos ver como el **80,4%** de los grupos eran **heterogéneos respecto a edad** , **65.5% respecto a género** y un **69.1% a nivel cultural**.

Tabla 8.6 Distribución de la muestra respecto a edad			
	N=56	%	Frecuencia acumulada
Grupos homogéneos	11	19.6	19.6
Grupos heterogéneos	45	80.4	100

Tabla 8.7- Distribución de la muestra respecto a género			
	N=55	%	Frecuencia acumulada
Grupos homogéneos	19	34.5	34.5
Grupos heterogéneos	36	65.5	100

Tabla 8.8- Distribución de la muestra respecto a nivel cultural			
	N=55	%	Frecuencia acumulada
Grupos homogéneos	17	30.9	30.9
Grupos heterogéneos	38	69.1	100

En cuanto a la procedencia de los grupos con los que el profesorado llevó a cabo la intervención y atendiendo al tipo de estudios que cursaban (nivel académico), vemos en la tabla 8.9, que el **50 % del profesorado trabajó con grupos de graduado; un 14.3% con grupos de neolectores, otro 14.3% con grupos que cursaban otro tipo de cursos** (mayores de 25 años, talleres...), y un **10.7% con grupos de pregraduado**, y otro **10.7% de alfabetización**.

Tabla 8.9. Distribución de los grupos respecto a nivel académico.			
	N=	%	Frecuencia acumulada
Alfabetización	6	10.7	10.7
Neolectores	8	14.3	25
Pregraduados	6	10.7	35.7
Graduados	28	50	85.7
Acceso mayores de 25 años	8	14.3	100

Procedimiento.

EL proyecto dio comienzo en el curso académico 1998-99 con la finalidad de desarrollar un proyecto de intervención psicoeducativa que consistió, en la aplicación por parte del profesorado de centros de adultos de las dos provincias canarias, de cuatro programas instruccionales para el desarrollo y mejora de habilidades para aprender, resolución de problemas y habilidades interpersonales e intrapersonales.

Antes de dar comienzo a esta intervención, los programas fueron analizados, filtrados y mejorados por los miembros del equipo investigador y una muestra de profesores de adultos (7) de las dos provincias canarias, para adaptarlos a las características de los alumnos de estos centros de enseñanza.

Por otra parte, el proyecto contempló, la formación del profesorado en estos programas antes de comenzar con su aplicación así como, el seguimiento y asesoramiento en los mismos durante su desarrollo. Esta formación tuvo, lugar a través de lo que denominamos **talleres de formación**, de 15 horas de duración, celebrados tanto en Tenerife y como en Las Palmas de Gran Canaria, a los que también se incorporó el profesorado de las islas menores. Esta formación se centró en dar a conocer al profesorado los programas y proporcionar el asesoramiento y la formación necesarios para su aplicación, permitiendo:

- contextualizar el proyecto de intervención
- fundamentar teóricamente los programas de intervención
- familiarizar al profesorado con los mismos (contenidos, metodología ,etc.)
- y la puesta en práctica de algunas de las unidades que componen los programas.

En cuanto al asesoramiento, durante el proceso de intervención se mantuvo contactos telefónicos periódicos con el profesorado para asesorar y dar respuesta a sus demandas puntuales, y dos encuentros en común; el primero durante el proceso de aplicación para “*tomar el pulso*” a la puesta en práctica de los programas ,y el otro una vez finalizada la misma, y valorar el proyecto.

Para conocer la valoración del profesorado sobre este tipo de intervención a través de los ya mencionados programas instruccionales, se elaboraron dos cuestionarios: **cuestionario inicial para la evaluación de los programas y cuestionario final para la evaluación de los programas.**

Como ya hemos comentado, los programas podían ser aplicados bajo tres tipos de modalidad: **cómo módulo, dentro del currículum y tutoría.** Se consideró módulo aquella modalidad en la que los programas se ofertaron como *módulos específicos* de horas determinadas. La modalidad dentro del currículum, supone el desarrollo de los programas bajo la *reducción de horas* de otras asignaturas, y tutoría aquella en la que los programas se desarrollaron con *grupos reducidos* de alumnos de forma individualizada.

El cuestionario inicial fue cumplimentado por el profesorado, semanas antes de comenzar el desarrollo de los programas y el final, una vez había terminado la aplicación de los mismos.

Para esta última fase nos servimos también, de la valoración que de cada una de las unidades trabajadas iba realizando el profesorado a lo largo del proceso de aplicación de los programas.

Esta información era recopilada por medio de un **cuestionario de seguimiento** en el que se recogía la valoración acerca de aspectos como la consecución de los objetivos, el nivel de comprensión, la participación e interés generado en la unidad de trabajo, aspectos metodológicos y dificultades surgidas durante el desarrollo de la unidad. Este instrumento se recoge en el anexo I de este trabajo.

Instrumentos.

Los instrumentos utilizados en esta investigación, y que aparecen en el anexo I de este trabajo son dos:

- **El cuestionario inicial para la evaluación de los programas**
- **El cuestionario final para la evaluación de los programas.**

La construcción de ambos cuestionarios fue llevada a cabo por el equipo de investigadores del Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de la Universidad de La Laguna.

La finalidad de ambos cuestionarios radica, en conocer la valoración que el profesorado de Centros de Enseñanza de Adultos hace sobre la intervención realizada a través de la aplicación de cuatro programas instruccionales para el desarrollo y mejora de habilidades para aprender, resolución de problemas, y habilidades inter e intrapersonales.

A través de ambos cuestionarios se recoge la valoración del profesorado de Centros de Educación de Personas Adultas de Canarias sobre los cuatro programas instruccionales ya mencionados, tanto antes como después de ser aplicados a alumnos de estos centros.

El cuestionario inicial consta de 46 preguntas y el final de 42. Ambos se estructuran en cuatro bloques:

1º Bloque. Este bloque recoge preguntas acerca de algunos **datos referenciales** sobre el profesor, el programa desarrollado, la modalidad de aplicación, la periodicidad de la misma, y la formación recibida para su aplicación (ítems :1 al 7 del cuestionario inicial; 1 al 5 del cuestionario final).

2º Bloque. Recoge preguntas referidas **a las características del alumnado** sobre el que se aplican los programas. Estas preguntas se realizan atendiendo a el nivel académico de los alumnos (alfabetización ,neoelectores, pregraduado, graduado, mayores de 25 años, otros) y a la heterogeneidad u homogeneidad de los grupos en cuanto a género, edad y nivel cultural. Asimismo, recoge la opinión que les merecen **los programas** respecto al alumnado en cuanto a aspectos como: nivel de utilidad, implicación, participación, interés y motivación, dificultad y comprensión (ítems: 8 al 16 del cuestionario inicial; 7 al 14 del final).

3º Bloque. Está compuesto por una serie de ítems referidos a los **programa y su nivel de transferencia** a otras situaciones del contexto educativo, tanto del alumno como del docente. Así, por ejemplo se pregunta sobre: expectativas, estructura del programa, metodología propuesta, adecuación de contenidos, lenguaje utilizado en las unidades de trabajo, utilidad de los contenidos, grado de interés del programa para el docente, para el alumnado ,etc. (ítems: 17 al 38 cuestionario inicial y del 15 al 38 en el final).

Los niveles de respuesta de cada una de estas preguntas varia entre las escalas : **muy alto, alto, medio, bajo, muy bajo** (ítems; del 11 al 16 y del 21 al 31 inicial; 9 al 14y del 17 al 27 final) **y poco, medio, mucho** (ítems 32 al 42 inicial;28 al 38 final).

4º Bloque. En él se recogen preguntas abiertas acerca de los **aspectos positivos y las dificultades percibidas** en la aplicación de los programas (ítems: 43 al 46 cuestionario inicial y del 39 al 42 en el final).

Ambos cuestionarios se recogen en el anexo I de este trabajo.

Diseño y Análisis estadísticos utilizados.

De acuerdo con el propósito de esta investigación, se han planificado dos investigaciones. Para la primera investigación hemos establecido **tres estudios descriptivos** que nos permiten conocer en porcentajes de respuestas, los aspectos más valorados de los programas antes y después de su aplicación. Para ello hemos utilizado un **análisis de frecuencias** del programa SPSS-PC. Para la segunda investigación, hemos utilizado un diseño cuasiexperimental utilizando el estadístico **U de Mann–Whitney** del mismo programa estadístico señalado anteriormente a través del cual, hemos obtenido las diferencias de medias que nos permiten comprobar si existen diferencias significativas entre las valoraciones realizadas por el profesorado sobre los programas de intervención atendiendo a los siguientes aspectos: **tipo de programa, modalidad de aplicación, periodicidad de la misma, nivel académico de los alumnos, y homogeneidad o heterogeneidad de los grupos en función de la edad, el género y el nivel cultural.**

Variables.

Las variables tenidas en cuenta en esta investigación son:

Variables criterio.

Las variables tomadas como referencia en esta investigación son las siguientes:

- **Expectativas.**

Esta variable recoge el nivel tanto de partida de las expectativas iniciales del profesorado respecto a los programas (positivas negativas, escépticos) así como la dirección de las mismas una vez finalizada la intervención. Esta variable queda recogida en los instrumentos de evaluación inicial y final a través de los ítems 17 y 15 respectivamente.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	EXPECTATIVAS	
17	<p>Al iniciar el programa usted: a) Tiene expectativas positivas, sobre el programa b) Tiene expectativas negativas sobre el programa c) Es un tanto escéptico /a ante el programa d) Otros..... </p> <p>Al iniciar el programa usted tenía: a) Tiene expectativas positivas, sobre el programa b) Tiene expectativas negativas sobre el programa c) Es un tanto escéptico /a ante el programa d)Otros.....</p> <p>Ahora que ha finalizado, usted: a)Mantiene sus expectativas positivas b)Mantiene sus expectativas negativas c) Ha cambiado sus expectativas de negativo a positivo d) Ha cambiado sus expectativas de positivo a negativo e) Continúa siendo escéptico/a ante el programa.</p>	15

- **Dificultad.**

Esta variable recoge el nivel de dificultad percibido por el profesorado en los programas, tanto antes como después de la intervención. Este aspecto de dificultad es recogido en base a tres criterios mediante los ítems que aparecen a continuación.

- **Grado de dificultad percibido respecto al grupo.**
- **Grado de dificultad en general percibido en los programas.**
- **Tipo de dificultad percibido respecto a:** alumnado, metodología, contenidos y objetivos, estructura y ,coordinación en el centro y con el equipo investigador responsable del proyecto.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	DIFICULTAD	
15	Respecto al grupo usted considera que : el nivel de dificultad será: Muy bajo, Bajo, Medio, Alto , Muy Alto	13
29	Al iniciar el programa , usted considera que: el nivel de dificultad del programa será: Muy bajo, Bajo, Medio, Alto , Muy Alto	25
44	Especifique las dificultades con las que cree que puede encontrarse a lo largo del desarrollo del programa respecto a: Alumnado, metodología, estructura, coordinación en el centro, coordinación equipo responsable.....	40

- **Utilidad.**

Esta variable recoge el nivel de utilidad percibido en los programas tanto antes como después de la intervención por el profesorado. Se analiza este aspecto bajo tres criterios.:

- **Nivel de utilidad percibido respecto al grupo.**
- **Nivel de utilidad percibido para el centro.**
- **Nivel de utilidad percibido para el docente.**

Criterios que se recogen en los siguientes ítems.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	UTILIDAD	
11	Respecto al grupo usted considera que : el nivel de utilidad será	9
22	Al iniciar el programa , usted considera que: el nivel de utilidad del programa para el centro será:	18
23	Al iniciar el programa , usted considera que: el nivel de utilidad del programa para usted como docente será:	19

- **Transferencia.**

Esta variable recoge el nivel de aplicación que el profesorado percibe de los contenidos trabajados ,a otras situaciones del contexto educativo. Esta transferencia es analizada respecto al alumnado y al profesorado en los siguientes aspectos y recogida a través de los ítems que aparecen a continuación:

Respecto al alumnado:

- Participación del grupo.
- Comprensión de otras materias escolares.
- Crítica o aportaciones personales de los alumnos.
- Habilidades de planificación.
- Capacidad de resolución de problemas.
- Relaciones entre el alumnado.
- Actitud positiva hacia el aprendizaje.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
TRANSFERENCIA		
	Usted considera que la aplicación de este programa:	
34	Hará mejorar el nivel de participación del alumnado	30
35	Ayudará al alumnado en la comprensión de otras materias	31
36	Hará que mejore el nivel de crítica o aportaciones personales de los alumnos	32
37	Mejorará las habilidades de planificación y organización en el alumnado	33
38	Mejorará las capacidad de resolución de problemas en el alumnado	34
39	Mejorará las relaciones entre ellos	35
40	Mejorará la actitud positiva del alumnado hacia el aprendizaje	36

Respecto al profesorado:

- Influencia positiva en la forma de impartir clase.
- Relación profesor-alumno.
- Enriquecimiento personal y profesional.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
TRANSFERENCIA		
	Usted considera que la aplicación de este programa:	
32	Influirá positivamente en su forma de dar clase	28
33	Mejorará sus relaciones con el alumnado	29
41	Le enriquecerá a usted personalmente	37
42	Le enriquecerá a usted profesionalmente	38

- **Claridad.**

Esta variable recoge el nivel de claridad de los contenidos trabajados en los programas percibido por el profesorado tanto antes como después de la intervención. Esta variable es recogida en los instrumentos de evaluación inicial y final, a través de los ítems 28 y 24 respectivamente.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	CLARIDAD	
28	Al Iniciar el programa usted considera que: El nivel de claridad del programa será; ha sido.....	24

- **Comprensión.**

Recoge esta variable el nivel de comprensión que el profesorado percibe en los contenidos desarrollados en los programas. Este aspecto es recogido en los instrumentos de evaluación antes-después a través de los ítems 16 y 14 respectivamente.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	COMPRESION	
16	Al Iniciar el programa usted considera que: El nivel de comprensión del programa será; ha sido.....	14

- **Planificación.**

A través de esta variable recogemos el grado de organización percibido por el profesorado en los contenidos de los programas. Aspecto, que es recogido mediante los ítems números 21 del cuestionario inicial y 17 del final.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	PLANIFICACION	
21	Al Iniciar el programa usted considera que: El nivel de planificación del programa será; ha sido.....	17

- **Interés y motivación.**

Esta variable recoge el nivel de interés y motivación que el profesorado percibe que los programas generan tanto antes como después de la intervención ,en el alumnado y en ellos. Los ítems que recogen estos aspectos son:

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
INTERÉS Y MOTIVACION		
14	Respecto al grupo usted observa que: El nivel de comprensión del programa será; ha sido....	12
24	Al iniciar el programa ,usted considera que: El grado de interés y motivación que despierta en usted el programa es....	20

- **Implicación.**

Esta variable recoge la percepción ,en cuanto al nivel de compromiso ,que el profesorado percibe con el desarrollo de los programas en el alumnado y en ellos mismos, antes y después de su aplicación. Se recoge a través de los ítems 12 y 10 en el cuestionario inicial para el alumnado y l25 y 21 en el final para el profesorado.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
IMPLICACION		
12	Respecto al grupo usted considera que: El nivel de implicación del grupo en el programa será; ha sido.....	10
25	Al iniciar el programa ,usted considera que: El grado de implicación que usted tiene en el programa es....	21

- **Participación.**

Recoge esta variable el grado de participación que el profesorado percibe en el grupo en el desarrollo de las unidades de trabajo de los programas. Es recogida a través de los ítems 13 y 11 en los cuestionarios inicial y final respectivamente.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	PARTICIPACION	
	Respecto al grupo usted considera que:	
13	El nivel de participación del grupo en el programa será; ha sido....	11

- **Información- Formación**

Esta variable recoge el nivel de formación e información con que el profesorado creen contar tanto antes como después de la intervención sobre los siguientes aspectos relacionados con la intervención :características de los programas, metodología, contenidos, objetivos, modalidad de aplicación ,etc. Son recogidas a través de los ítems 26 y 22 de los cuestionarios inicial y final respectivamente en el caso de la información, y 30 y 26 en el caso de la formación.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	INFORMACION -FORMACION	
	Al iniciar el programa, usted considera que:	
26	El grado de información que usted tienen para desarrollar el programa es; ha sido.....	22
30	El nivel de formación que usted tiene para desarrollar el programa es, será...	26

- **Satisfacción.**

Esta variable recoge la sensación de bienestar personal como consecuencia de la concordancia entre lo que se espera y lo que se recibe o se tiene. En nuestro caso analizamos la satisfacción del profesor antes y después de la intervención respecto a los programas ,y es recogida en los instrumentos de evaluación a través de los ítems 31 en el cuestionario inicial y 27 en el final.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	SATISFACCION	
	Al iniciar el programa, usted considera que:	
31	El nivel de satisfacción personal con el programa será, ha sido...	27

- **Coordinación.**

Esta variable recoge el grado de coordinación percibida con otros profesores que desarrollaron los programas . Los ítems que recogen este aspecto son el nº 27 en el cuestionario inicial y el 23 en el final.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	COORDINACION	
27	<p>Al iniciar el programa, usted considera que:</p> <p>El nivel de coordinación con otros compañeros/as para desarrollar el programa será / ha sido....</p>	23

- **Valoraciones positivas.**

Recoge esta variable las valoraciones realizadas por el profesorado sobre aquellos aspectos en los que consideran que la aplicación de los programas tiene efectos positivos respecto a : alumnado, metodología, contenidos y objetivos ,estructura, coordinación en el centro y con el equipo investigador responsable del proyecto.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	ASPECTOS POSITIVOS RESPECTO A LOS PROGRAMAS	
43	<p>Especifique los aspectos positivos que usted considera que el desarrollo del programa tendrá /ha tenido, respecto a lo siguiente y el porque de ellos:</p> <p>Respecto a alumnado Respecto a metodología Respecto a contenidos y objetivos Respecto a estructura Respecto a coordinación en el centro Respecto a coordinación con el equipo investigador responsable.</p>	39

- **Sugerencias.**

Esta variable recoge aquellas sugerencias dadas por el profesorado cara a realizar mejoras en los programas que reviertan en un mayor éxito de los mismos. Se recoge a través de las preguntas abiertas números 45 en el cuestionario inicial y 41 en el final.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
SUGERENCIAS DE MAJORA		
45	Especifique que nos recomendaría o consideraría usted para que el programa tenga mayor éxito.	41

- **Inclusión en la oferta formativa.**

Esta variable recoge los aspectos señalados por el profesorado acerca de las razones, que les llevan a considerar que los programas de intervención desarrollado pudiese formar parte de la oferta formativa de la Educación de Personas Adultas. Es recogida a través del ítem nº 42 del cuestionario final.

		Cuestionario final
	ITEMS	Nº del ítems
INCLUSION OFERTA FORMATIVA		
—	¿Considera usted que este tipo de programas pudiese formar parte de la oferta formativa fija en los centros de Educación de Persona Adultas?. Explique su respuesta.	42

Variables predictoras.

Las variables predictoras de esta investigación son:

- **La intervención psicoeducativa** desarrollada a través de cuatro programas instruccionales para la mejora de las habilidades para aprender, para la resolución de problemas, y para las habilidades Inter. e intra personales de personas adultas.
- **Tipo de programa desarrollado:** Habilidades intelectivas(Técnicas de Trabajo Intelectual e Inteligencia Práctica); Habilidades relacionales (inteligencia Interpersonal); Habilidades emancipatorias (inteligencia Intrapersonal).
- **Modalidad de aplicación:** módulo, tutoría y dentro del currículum.
- **Periodicidad en la aplicación:** 1, 2, o más veces por semana.
- **Homogeneidad- Heterogeneidad** de los grupos en función de edad, género y nivel cultural.
- **Nivel académico de los alumnos:** neolectores, alfabetización, pregraduado, graduado, acceso mayores de 25 años, talleres , otros.

CAPÍTULO 9.

PRIMERA INVESTIGACIÓN.

**VALORACIÓN DEL PROFESORADO ACERCA DE LA INTERVENCIÓN
DESARROLLADA CON ALUMNOS ADULTOS A TRAVÉS DE PROGRAMAS
INSTRUCCIONALES**

ESTUDIO I:

VALORACIÓN GENERAL DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

CAPÍTULO 9.

PRIMERA INVESTIGACIÓN.

VALORACIÓN DEL PROFESORADO ACERCA DE LA INTERVENCIÓN DESARROLLADA CON ALUMNOS ADULTOS A TRAVÉS DE PROGRAMAS INSTRUCCIONALES.

El objetivo general de esta investigación es conocer la valoración del profesorado de Centros de Educación de Personas Adultas acerca de la intervención psicoeducativa llevada a cabo a través de cuatro programas instruccionales para el desarrollo y mejora de: la inteligencia para aprender, la inteligencia práctica y las inteligencias interpersonal e intrapersonal de los alumnos.

Cada uno de estos programas responde a los siguientes títulos: **“Construyendo nuestro estilo de estudio”, “Pensando desde lo Cotidiano”, “Relacionándonos con Calidad”, “Inteligencia Intrapersonal: Desarrollo de la Inteligencia emocional”**.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos que constituyen los tres estudios que conforman esta investigación:

Investigación	Estudios
<p align="center">Primera investigación</p> <p>Valoración del profesorado acerca de la intervención desarrollada con alumnos adultos a través de programas instruccionales.</p>	<p>Estudio I : Valoración general de los programas de intervención.</p> <p>Estudio II: Nivel de interés y transferencia de los programas.</p> <p>Estudio III: Consideraciones positivas y dificultades apreciadas por el profesorado respecto a los programas antes y después de su aplicación.</p>

ESTUDIO I: VALORACIÓN GENERAL DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.

1. Objetivos.

El objetivo general de este estudio tiene los siguientes objetivos:

- 1.- Conocer el nivel de expectativas iniciales y finales de los profesores acerca de los programas.
- 2.- Descubrir el nivel de dificultad que perciben los profesores en los programas en relación a los alumnos adultos antes y después de su aplicación.

3.-Conocer el nivel de planificación, claridad y comprensión que perciben los profesores en los programas, tanto antes como después de la intervención.

4.- Conocer el nivel de utilidad que otorga al profesorado a los programas antes y después de su aplicación.

5.-Conocer el grado de formación e información que el profesorado considera tener para aplicar los programas, antes y después de la aplicación.

6.- Saber el nivel de coordinación que esperaban tener y el que se generó entre el profesorado que llevo a cabo los programas.

2. Hipótesis.

Las hipótesis planteadas para este estudio son las siguientes:

H.1.- Los profesores parten de expectativas positivas sobre los programas, manteniéndose sus valoraciones una vez finalizada la intervención.

H.2.- Los profesores considerarán que los programas presentan un bajo nivel de dificultad.

H.3.- El profesorado considerará que el nivel de claridad, comprensión de los contenidos y planificación de los programas es adecuado para el alumnado de los centros de adultos.

H.4.- Los profesores realizarán una valoración positiva sobre la utilidad de los programas para el centro, para los alumnos y para sí mismos.

H.5.- El profesorado considerará contar con un alto nivel de coordinación con los compañeros, así como con un nivel medio de formación e información para desarrollar los programas.

3. Método.

Muestra.

La muestra con la que se trabajó en este estudio es la misma que la descrita en el capítulo anterior de esta investigación. No obstante, del total de profesores que componen la muestra (58), 22 de ellos contestaron a los ítems del cuestionario inicial que recogen los aspectos seleccionados para este estudio, y 53 al final. No obstante, hemos de señalar que el número de profesores varía en algunos ítems en función del número de ellos que respondieron a los mismos.

Diseño y Análisis de datos.

En este estudio hemos realizado un estudio descriptivo en el que hemos utilizado un análisis de frecuencias del programa SPSS-PC, para comprobar los porcentajes en las respuestas dadas por el profesorado respecto a las variables que hemos

seleccionado en este primer estudio, y que hacen referencia a : expectativas, nivel de dificultad, planificación, claridad, comprensión y utilidad de los programas, así como, nivel de coordinación, formación e información percibida antes y después de la aplicación de los mismos.

Instrumentos.

Los instrumentos utilizados para este estudio son los cuestionarios descritos en el apartado de consideraciones generales de la investigación: ***El cuestionario inicial para la evaluación de los programas y el cuestionario final para la evaluación de los programas***, a través de los que se recoge, la valoración del profesorado de Centros de Enseñanza de Adultos acerca de los programas desarrollados.

De ellos hemos seleccionado los siguientes ítems, mediante los que hemos medido los objetivos propuestos en este estudio y que hacen referencia a los siguientes aspectos :nivel expectativas, grado de dificultad, planificación, claridad, comprensión, utilidad para el grupo, para el Centro y para el docente, de coordinación con otros compañeros y nivel de formación e información recibida para aplicar los programas.

- Cuestionario inicial: 11,15,16, 17, 21,22 23,26,27, 28 y 30.
- Cuestionario final: 9,13,14,15,17,18,19, 22,23, 24 y 26.

Excepto los ítems 17 del cuestionario inicial y 15 del final, para el resto de ellos se establecieron cinco alternativas de respuesta: ***muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto***.

En el cuestionario inicial las preguntas se refieren a lo que el profesorado espera, mientras que en el final se recogen las valoraciones posteriores a la aplicación de los programas.

Variables.

Variables criterio.

La variable criterio es la valoración realizada por el profesorado sobre los programas. Esta valoración ha sido obtenida a través de los ítems de los cuestionarios inicial y final que se señalan a continuación.

- ***Expectativas.***

Esta variable recoge el nivel tanto el nivel de partida de las expectativas iniciales del profesorado respecto a los programas (positivas negativas, escépticos) así como la dirección de las mismas una vez finalizada la intervención. Esta variable queda recogida en los instrumentos de evaluación inicial y final a través de los ítems 17 y 15 respectivamente.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	EXPECTATIVAS	
17	<p>Al iniciar el programa usted: a) Tiene expectativas positivas, sobre el programa b) Tiene expectativas negativas sobre el programa c) Es un tanto escéptico /a ante el programa d) Otros.....</p> <p>.....</p> <p>Al iniciar el programa usted tenía: a) Tiene expectativas positivas, sobre el programa b) Tiene expectativas negativas sobre el programa c) Es un tanto escéptico /a ante el programa d)Otros.....</p> <p>Ahora que ha finalizado, usted: a) Mantiene sus expectativas positivas b) Mantiene sus expectativas negativas c) Ha cambiado sus expectativas de negativo a positivo d) Ha cambiado sus expectativas de positivo a negativo e) Continúa siendo escéptico/a ante el programa.</p>	15

- **Dificultad.**

Esta variable recoge el nivel de dificultad percibido por el profesorado en los programas tanto antes como después de la intervención. Este aspecto de dificultad es recogido en base a tres criterios y mediante los ítems que aparecen a continuación.

Esta variable recoge el nivel de dificultad percibido por el profesorado en los programas, tanto antes como después de la intervención. Este aspecto de dificultad es recogido en base a tres criterios mediante los ítems que aparecen a continuación.

- **Grado de dificultad percibido respecto al grupo.**
- **Grado de dificultad en general percibido en los programas.**
- **Tipo de dificultad percibido respecto a:** al alumnado, metodología, contenidos y objetivos, estructura y ,coordinación en el centro y con el equipo investigador responsable del proyecto. Este último aspecto es recogido a través de preguntas abiertas.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	DIFICULTAD	
15	Respecto al grupo usted considera que : El nivel de dificultad será: Muy bajo, Bajo, Medio, Alto , Muy Alto	13
29	Al iniciar el programa , usted considera que: El nivel de dificultad del programa será: Muy bajo, Bajo, Medio, Alto , Muy Alto	25
44	Especifique las dificultades con las que cree que puede encontrarse a lo largo del desarrollo del programa respecto a: Alumnado, metodología, estructura, coordinación en el centro, coordinación equipo responsable.....	40

- **Utilidad.**

Esta variable recoge el nivel de utilidad percibido en los programas tanto antes como después de la intervención por el profesorado. Se analiza este aspecto bajo los criterios e ítems siguientes:

- **Nivel de utilidad percibido respecto al grupo.**
- **Nivel de utilidad percibido para el centro.**
- **Nivel de utilidad percibido para el docente.**

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	UTILIDAD	
11	Respecto al grupo usted considera que El nivel de utilidad será	9
22	Al iniciar el programa , usted considera que: el nivel de utilidad del programa para el centro será:	18
23	Al iniciar el programa , usted considera que: el nivel de utilidad del programa para usted como docente será:	19

- **Claridad.**

Esta variable recoge el nivel de claridad de los contenidos trabajados en los programas percibido por el profesorado tanto antes como después de la intervención. Esta variable es recogida en los instrumentos de evaluación antes después a través de los ítems 28 y 24 respectivamente.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	CLARIDAD	
28	Al Iniciar el programa usted considera que: El nivel de claridad del programa será; ha sido.....	24

- **Planificación.**

A través de esta variable recogemos el grado de organización percibido por el profesorado en los contenidos de los programas. Aspecto, que es recogido mediante los ítems números 21 del cuestionario inicial y 17 del final.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	PLANIFICACION	
21	Al Iniciar el programa usted considera que: El nivel de planificación del programa será; ha sido.....	17

- **Coordinación.**

Esta variable recoge el grado de coordinación percibida con otros profesores que desarrollaron los programas . Los ítems que recogen este aspecto son el nº 27 en el cuestionario inicial y el 23 en el final.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	COORDINACION	
27	Al iniciar el programa, usted considera que: El nivel de coordinación con otros compañeros/as para desarrollar el programa será / ha sido....	23

- **Comprensión.**

Recoge esta variable el nivel de comprensión que el profesorado percibe en los contenidos desarrollados en los programas para el grupo (para el tipo de alumnado con el que se trabajan) este aspecto es recogido en los instrumentos de evaluación antes-después a través de los ítems 16 y 14 respectivamente.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	COMPRESION	
16	Al Iniciar el programa usted considera que: El nivel de comprensión del programa será; ha sido.....	14

- **Información- Formación**

Estas variables recogen el nivel de formación e información con que el profesorado creen contar tanto antes como después de la intervención acerca de aspectos relacionados con la intervención :características de los programas, metodología, contenidos, objetivos, modalidad de aplicación, etc. Son recogidas a través de los ítems 26 (cuestionario inicial) y 22

(cuestionario final) en el caso de la información, y 30 (cuestionario inicial) y 26 (cuestionario final) en el caso de la formación.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
INFORMACION - FORMACION		
	Al iniciar el programa, usted considera que:	
26	El grado de información que usted tienen para desarrollar el programa es; ha sido.....	22
30	El nivel de formación que usted tiene para desarrollar el programa es, será...	26

Variables predictoras.

La variable predictora es la intervención psicoeducativa llevada a cabo por el profesorado a través de los cuatro programas intruccionales.

Procedimiento.

El procedimiento seguido ya ha sido explicado en el capítulo 8. Recordar que los instrumentos fueron aplicados al inicio y al final del desarrollo de los programas. El primero de ellos, semanas antes de dar comienzo la aplicación y el segundo, una vez que ésta hubo terminado.

Durante el período de aplicación de los programas, se mantuvieron contactos telefónicos con el profesorado con el fin de dar respuesta a aquellas dificultades puntuales que iban surgiendo, así como dos reuniones presenciales para tomar el pulso a la puesta en práctica de la intervención.

4.- Resultados.

Los resultados obtenidos serán presentados en cinco bloques. Estos bloques que corresponden a los objetivos planteados en este estudio, son presentamos en la siguiente cuadro (cuadro 9.1).

El criterio seguido para agrupar porcentajes ha sido, sumar los porcentajes obtenidos en los niveles bajo - muy bajo , y alto- muy alto.

Cuadro 9.1 Organizador de los bloques en que se presentan los resultados del Estudio I.
Bloque I: Expectativas del profesorado sobre la intervención desarrollada a través de programas instruccionales.
Bloque II: Valoración del profesorado respecto al nivel de dificultad que presentan los programas.
Bloque III: Valoración del profesorado acerca de la planificación, claridad y nivel de comprensión de los contenidos de los programas .
Bloque IV: Nivel de utilidad de los programas para el centro en que se desarrollan, el grupo de alumnos objeto de intervención y el docente como agente de intervención.
Bloque V: Valoración del profesorado acerca del nivel de coordinación mantenida entre compañeros durante la aplicación de los programas, así como sobre el grado de información y formación profesional que consideran tener para su puesta en práctica.

4.1. Resultados del Bloque I: Expectativas del profesorado sobre la intervención desarrollada a través de programas instruccionales.

Hipótesis 1: Los profesores parten de expectativas positivas sobre los programas, manteniéndose sus valoraciones una vez finalizada la intervención

A continuación presentamos en la tabla 9.2, los resultados obtenidos respecto al nivel de **expectativas** antes de la intervención, así como el comportamiento de las mismas una vez finalizada la misma.

Tabla 9.2. Nivel de expectativas PREVIAS a la intervención			
	N=56	%	Frecuencia acumulada
Expectativas positivas	53	94,6	94,6
Expectativas negativas	1	1,8	94,6
Se muestran escépticos	2	3,6	100

Los resultados obtenidos muestran claramente como las expectativas de las que parten los profesores sobre los programas son positivas. Así lo manifiesta el 94.6% de ellos. Solamente un 1.8% parte de expectativas negativas y un 3.6 % se muestra escéptico ante los mismos.

Una vez terminada la aplicación de los programas, observamos (tabla 9.3) que siguen manteniéndose esas mismas expectativas positivas, y así lo señala un 94.1% de la muestra. Sólo el 2% sigue manteniéndose escéptico, mantiene expectativas negativas, o ha variado sus expectativas positivas a negativas.

	N=51	%	Frecuencia acumulada
Mantienen expectativas positivas	48	94.1	94.1
Mantienen expectativas negativas	1	2	96.1
Han cambiado de expectativas positivas a negativas	1	2	98
Se mantienen escépticos	1	2	100

Por tanto, podemos confirmar que **se cumple la hipótesis** planteada en este bloque, en la que considerábamos que las expectativas iniciales del profesorado sobre los programas iban a ser positivas, y que éstas se mantendrían en esa dirección una vez finalizada la aplicación de los mismos.

4.2. Resultados del Bloque II: Valoración del profesorado respecto al nivel de dificultad que presentan los programas.

Hipótesis 2: Los profesores consideran que los programas presentan un bajo nivel de dificultad.

Los resultados recogidos en este bloque, hacen referencia a valoración que el profesorado realiza acerca del grado de **dificultad** que entrañan los programas.

La tabla 9.4, recoge estos datos y en ella observamos cómo el profesorado percibe tanto antes de iniciar la aplicación de los programas como cuando ésta ha finalizado, un bajo nivel de dificultad en los mismos (54.5%- 52.8%).

Un grado medio de dificultad es percibido por el 27.3% de los profesores al comenzar la aplicación de los programas y por el 32.1% al finalizar.

	ANTES			DESPUÉS		
	N=22	%	Frecuencia acumulada	N=53	%	Frecuencia acumulada
Muy Bajo	2	9.1	9.1	4	7.5	7.5
Bajo	12	54.5	63.6	28	52.8	60.4
Medio	6	27.3	90.9	17	32.1	92.5
Alto	2	9.1	100	4	7.5	100
Muy Alto	-	-	-	-	-	-

Por tanto, podemos decir que **se cumple la hipótesis** planteada, ya que el profesorado considera que el nivel de dificultad de los programas es bajo, lo que hace que sean accesibles para este tipo de alumnado.

4.3- Resultados del Bloque III: Valoración del profesorado acerca de la planificación, claridad y nivel de comprensión de los contenidos de los programas.

Hipótesis 3: El profesorado considerará que el nivel de claridad, comprensión de los contenidos y planificación de los programas es adecuado para el alumnado de los centros de adultos.

En líneas generales vemos como las valoraciones realizadas por los profesores son en general positivas.

Observamos en la siguiente tabla (tabla 9.5), como la mayoría del profesorado considera tanto antes de aplicar los programas (75%), como después (64.2%), que los programas presentan sus **contenidos de forma clara**, aunque vemos como este porcentaje desciende en un 11.2% entre ambos momentos de valoración. No obstante, sigue siendo una valoración positiva. El 32.1% estima una vez finalizada la intervención, que la claridad de los programas es media, porcentaje que aumenta en un 7.1% entre la valoración inicial (25%) y la final (32.1%). Tan sólo el 1.9 % considera después de la aplicación de los programas, que ésta es muy baja. También es interesante comentar que un 1.9% considera después de la intervención, que es muy alta la claridad de los programas.

	ANTES			DESPUES		
	N=24	%	Frecuencia acumulada	N=53	%	Frecuencia acumulada
Muy Bajo	-	-	-	1	1.9	1.9
Bajo	-	-	-	-	-	-
Medio	6	25	25	17	32.1	34
Alto	18	75	100	34	64.2	98.1
Muy Alto	-	-	-	1	1.9	100

Respecto al nivel de **comprensión** percibida en los programas por parte del profesorado, el 83.3% lo considera medio antes de la intervención, mientras que al final lo considera así un 62.3%, produciéndose un incremento en el porcentaje de aquellos que lo consideran alto (16.7% -26.4%). En la valoración final los porcentajes se distribuyen además, entre los niveles bajo (7.5%) y muy alto (3.8%), aspecto que no se aprecia en la valoración inicial (tabla 9.6).

	ANTES			DESPUES		
	N=24	%	Frecuencia acumulada.	N=53	%	Frecuencia acumulada
Muy Bajo	-	-	-	-	-	-
Bajo	-	-	-	4	7.5	7.5
Medio	20	83.3	83.3	33	62.3	69.8
Alto	4	16.7	100	14	26.4	96.6
Muy Alto	-	-	-	2	3.8	100

Por su parte, y respecto a la **planificación** de los programas (tabla 9.7), si bien el 83.3% del profesorado antes de la aplicación percibía en los programas un alto nivel de planificación, terminada ésta lo consideran así un 55.8% de ellos. Sin embargo, se produce un incremento de un 19.8% después de la intervención si tomamos el criterio *medio* de planificación. Es decir, si bien en la valoración inicial el 16.7% percibe un nivel medio en esta variable, así lo considera el 36.5% después de la aplicación de los programas.

Tan sólo el 7.7% de los profesores que contestaron al cuestionario final estiman que los el nivel de planificación es bajo.

Tabla 9.7 Nivel de planificación de los programas.						
	ANTES			DESPUES		
	N=24	%	Frecuencia acumulada.	N=52	%	Frecuencia acumulada
Muy Bajo	-	-	-	-	-	-
Bajo	-	-	-	4	7.7	7.7
Medio	4	16.7	16.7	19	36.5	44.2
Alto	20	83.3	100	29	55.8	100
Muy Alto	-	-	-	-	-	-

Podemos señalar por tanto ante estos resultados, que **se cumple la hipótesis** planteada para este bloque de resultados en tanto en cuanto, los profesores perciben tanto al iniciar como al finalizar la intervención, que los programas presentan un buen nivel de claridad, y un adecuado nivel de comprensión y planificación de sus contenidos para la población adulta.

4.4. Resultados del Bloque IV: Nivel de utilidad de los programas para el centro en que se desarrollan, el grupo de alumnos objeto de intervención y para el docente como agente de intervención.

Hipótesis 4: Los profesores realizarán una valoración positiva sobre la utilidad de los programas para el centro, para los alumnos y para sí mismos.

Como se observa en la tabla 9.8, los profesores consideran que la aplicación de los programas es **beneficiosa para el Centro**. Vemos como esta percepción de la que parten y que es manifestada por un 58.3 % de ellos, se mantiene e incluso aumenta, una vez que ha terminado su desarrollo (61.1%). La misma tendencia se da en los porcentajes obtenidos respecto a nivel medio (25% y 27.8%) antes y después de la aplicación. Sin embargo, se produce un descenso en el nivel muy alto entre el antes y el después (16.7%-9.3%).

Tabla 9.8 Nivel de utilidad de los programas para el Centro.						
	ANTES			DESPUES		
	N=26	%	Frecuencia acumulada	N=54	%	Frecuencia acumulada
Muy Bajo	-	-	-	-	-	-
Bajo	-	-	-	1	1.9	1.9
Medio	6	25	25	15	27.8	29.6
Alto	14	58.3	83.3	33	61.1	90.7
Muy Alto	4	16.7	100	5	9.3	100

Respecto a que **nivel de utilidad de los programas para el alumnado**, la siguiente tabla (9.9), muestra como el 41.7% del profesorado, porcentaje resultante de sumar los niveles alto y muy alto (16.7%-25%), considera desde el inicio de la intervención, que la aplicación de los programas será de gran utilidad para los alumnos.

Este porcentaje aumenta un poco más, hasta un 43.4%, también porcentaje sumatorio de los niveles alto y muy alto (34%-9.4%), cuando nos referimos a la valoración recogida respecto a este nivel, una vez finalizada la intervención.

Se observa también un aumento en el nivel *medio* pasando de un 41.7% al inicio, a un 47.2% al final. Tan sólo el 1.9% considera muy baja la utilidad de los programas para el alumnado una vez finaliza su aplicación, valoración que no se percibe en el inicio de la intervención.

Tabla 9.9 Nivel de utilidad de los programas para el alumnado						
	ANTES			DESPUES		
	N=24	%	Frecuencia acumulada	N=53	%	Frecuencia acumulada.
Muy Bajo	-	-	-	1	1.9	1.9
Bajo	4	16.7	16.7	4	7.5	9.4
Medio	10	41.7	58.3	25	47.2	56.6
Alto	4	16.7	75	18	34	90
Muy Alto	6	25	100	5	9.4	100

Por último y para cerrar este bloque de resultados, la tabla 9.10 recoge el *nivel de utilidad que el profesorado* considera que el trabajo con los programas tendrá para ellos a *nivel profesional*.

Tabla 9.10 Nivel de utilidad de los programas para el docente a nivel profesional						
	ANTES			DESPUES		
	N=24	%	Frecuencia acumulada	N=54	%	Frecuencia acumulada
Muy Bajo	-	-	-	-	-	-
Bajo	-	-	-	1	1.9	1.9
Medio	2	8.3	8.3	15	27.8	29.6
Alto	18	75	83.3	33	61.1	90.7
Muy Alto	4	16.7	100	5	9.4	100

Los resultados muestran que los profesores hacen una consideración positiva de este aspecto. Vemos como el 91.7%, porcentaje obtenido de la suma de los niveles alto y muy alto, considera que les será de *gran utilidad profesional* trabajar este tipo de contenidos diferentes a los propiamente académicos y que son necesarios potenciar en los alumnos adultos.

Esta consideración parecen mantenerse una vez finalizada la aplicación de los programas, ya que el 70.5% (porcentaje obtenido al sumar los niveles alto y muy alto), sigue considerándolos de *gran utilidad* para su actividad profesional, Así mismo, se produce un aumento importante en el porcentaje de profesores que consideran *medio* este nivel de utilidad entre el antes y el después (8.3%- 27.8%) de la aplicación de los programas.

Por su parte, tan sólo un 1.9% (1 profesor), considera este aspecto como negativo en su percepción final.

Ante estos resultados podemos concluir que *se verifica la hipótesis* planteada para este bloque de resultados, es decir, los profesores consideran útiles los programas tanto para el centro en que se llevan a cabo, como para el alumnado, como para ellos a nivel profesional, antes y después de la intervención.

4.5.- Resultados del Bloque V: Valoración del profesorado acerca del nivel de coordinación mantenida entre compañeros durante la aplicación de los programas, así como sobre el grado de información y formación profesional que consideran tener para su puesta en práctica.

Hipótesis 5: El profesorado considerará contar con un alto nivel de coordinación con los compañeros, así como con un nivel medio de formación e información para desarrollar los programas.

Los resultados de este último apartado muestran por un lado, el nivel de **coordinación** que los profesores consideraban que se iba a establecer **con otros compañeros** durante el proceso de aplicación de los programas; y por otro, el grado de **formación e información** con que contaban para desarrollar los programas antes y después de la intervención.

Con una mera aproximación a los datos, podemos observar respecto al nivel de **coordinación percibida entre compañeros**, (tabla 9.11), como los profesores ya suponían desde el inicio que este se movería entre los niveles medio-bajo (33.3% en ambos casos), porcentaje que se mantiene después de la intervención. Se observa también, que se produce un incremento en el porcentaje de profesores que percibieron esa coordinación como muy baja (8.3% al inicio frente al 15,7% al final). Así mismo, desciende el porcentaje de profesores que suponían que ésta podría ser alta (25% al inicio, 17.6% al final).

	ANTES			DESPUES		
	N=24	%	Frecuencia acumulada	N=51	%	Frecuencia acumulada
Muy Bajo	2	8.3	8.3	8	15.7	15.7
Bajo	8	33.3	41.7	17	33.3	49
Medio	8	33.3	75	17	33.3	82.4
Alto	6	25	100	9	17.6	100
Muy Alto	-	-	-	-	-	-

En cuanto al nivel de **formación e información** necesaria para llevar a cabo la aplicación de los programas, los datos indican lo siguiente:

Respecto a la **formación**, como se observa en la tabla 9.12, los profesores consideran tanto antes como después de la intervención, que su nivel de formación para aplicar los programas se sitúa en un nivel medio. Sin embargo, observamos una diferencia importante respecto a los dos momentos de valoración: en el cuestionario inicial el 41.7 % del profesorado considera que tienen un nivel alto de formación, y sin embargo en el final este porcentaje desciende hasta un 24.5%. Observamos también, como un 15.1% del profesorado manifiesta en la valoración final, contar con un nivel de formación es bajo, aspecto que no se aprecia en la valoración previa.

	ANTES INICIAL			DESPUES FINAL		
	N=24	%	Frecuencia acumulada	N=53	%	Frecuencia acumulada
Muy Bajo	-	-	-	-	-	-
Bajo	-	-	-	8	15.1	15.1
Medio	14	58.3	58.3	32	60.4	75.5
Alto	10	41.7	100	13	24.5	100
Muy Alto	-	-	-	-	-	-

En cuanto al **grado de información** recibida sobre los programas tanto antes como durante el proceso de aplicación (tabla 9.13), los resultados obtenidos nos permiten afirmar que se da la misma tendencia que en el apartado anterior, es decir, en un principio ésta fue considerada por el profesorado como más alta (58.3%) que en el momento final de la intervención (32.7%). Sin embargo, se produce un incremento en el porcentaje de profesores que consideran este aspecto como medio desde el antes (16.7%) al después (49.1%).

	ANTES			DESPUES		
	N=24	%	Frecuencia acumulada	N=51	%	Frecuencia acumulada
Muy Bajo	-	-	-	-	-	-
Bajo	4	16.7	16.7	9	16.4	16.4
Medio	4	16.7	33.3	27	49.1	65.5
Alto	14	58.3	91.7	18	32.7	98.2
Muy Alto	2	8.3	100	1	1.8	100

Una vez analizados los datos obtenidos en este bloque de resultados, podemos concluir que en los tres aspectos valorados (nivel de coordinación con otros compañeros, y nivel de formación e información con que contaban para desarrollar los programas,) los profesores parten de mejores expectativas ya que produce un descenso en los porcentajes de los niveles alto y muy alto al comparar el antes y el después de la valoración, aunque aumenta el nivel medio. Por tanto, **no podemos afirmar que se verifique la hipótesis** de la que partíamos respecto **al nivel de coordinación**, aunque **si** en cuanto al nivel **a formación e información** percibida para ejecutar los programas.

5. *Discusión y Conclusiones.*

Respecto al **Bloque I** de resultados referido a las **expectativas del profesorado acerca de este tipo de intervención psicoeducativa a través de programas instruccionales**, y en función a los resultados obtenidos, observamos, que la mayoría del profesorado parte y mantiene expectativas positivas sobre la misma. Por tanto, podemos plantear que **se confirma la hipótesis 1**, la cuál consideraba que las expectativas del profesorado acerca de los programas de intervención eran positivas antes de su aplicación y que éstas, se mantendrían en esta dirección una vez finalizada su aplicación.

Uno de los factores que consideramos que puede haber influido en estos resultados, es el esfuerzo realizado tanto, en la fase previa como durante el proceso de aplicación de los programas por transmitir la importancia de este tipo de intervención. Nos referimos a los talleres de formación que se desarrollaron con el profesorado implicado en el proyecto y en los que tuvieron la oportunidad de conocer a fondo el material de trabajo, así como de desarrollar sesiones prácticas de las unidades que componen los programas, lo que brindó al profesorado la posibilidad de acercarse y conocer los programas desde una perspectiva real y práctica.

Por otro lado, creemos que los contenidos de los programas son por sí mismo lo suficientemente atractivos para el profesorado de personas adultas ya que recogen muchos de los aspectos, que debido a sus propios perfiles psicoeducativos, son deficitarios en este tipo de alumnado (estrategias de aprendizaje, motivaciones, habilidades sociales y de autoconocimiento personal, resolución de problemas, etc.

En cuanto a los resultados del **Bloque II**: valoración del profesorado acerca del **nivel de dificultad que para el grupo presentan los programas de intervención**, en función de los resultados obtenidos podemos plantear que **se cumple la hipótesis 2**. Tanto antes como después de la aplicación de los programas, el profesorado manifiesta que éstos presentan un bajo nivel de dificultad para este tipo de alumnos de los centros de adultos.

Este es un aspecto muy importante ya que por parte del equipo que elaboró los programas siempre fue tenido en cuenta. Considerábamos que ésta debía ser una característica básica de ellos, ya están dirigidos a una población muy heterogénea en muchos aspectos (nivel cultural, edad, grado de formación académica, etc), y con unas características determinadas en cuanto a aprendizaje, relaciones personales, motivaciones, etc., por lo que debían ser accesibles a la misma.

Es también importante señalar, como ya hemos comentado en otros momentos de esta investigación, que los programas y con el fin de mantener este objetivo de adaptarlos lo más posible a la población de los centros de educación de adultos, fueron “filtrados” y mejorados conjuntamente por miembros del equipo investigador y una muestra de profesores de Enseñanza de Adultos que colaboraron de forma muy notable en dicho proceso.

Respecto al **Bloque III** de resultados: valoración del profesorado acerca del **nivel de planificación, claridad y nivel de comprensión** que presentan los programas.

El profesorado hace en general una valoración positiva de estos aspectos tanto antes como después de la aplicación de los programas. Por tanto, podemos señalar que consideran que se adecuan a la población de personas adultas a los que van dirigidos, **verificándose así la hipótesis 3**.

Si bien en los tres aspectos analizados, los porcentajes se distribuyen en la valoración inicial entre los niveles medio y alto, en la valoración final éstos también lo hacen entre los otros niveles de respuesta (muy bajo, bajo y muy alto). Ello, puede estar motivado, por el nivel de expectativas iniciales del profesorado. Si en el primer momento lo que se valora es una percepción sobre los aspectos señalados, en el proceso de desarrollo se hace real dicha percepción y por tanto, se es más consciente de las dificultades que van surgiendo.

Respecto al Bloque IV de resultados: Nivel de utilidad **de los programas para el centro en que se desarrollan, el grupo de alumnos objeto de intervención y para el docente como agente de intervención**, el profesorado realiza tanto antes como después de la intervención, una valoración positiva en cuanto al nivel de utilidad que los programas tienen, para el centro, para el alumnado y para ellos mismos, por lo que podemos señalar que **se confirma la hipótesis 4**.

Haciendo un análisis más detallado de estos resultados, observamos que mayor grado de utilidad lo perciben para el alumnado y el centro ya que este aumenta incluso, después de la intervención si atendemos al nivel alto. Respecto a la **utilidad** percibida respecto a ellos a **nivel profesional**, aunque esta es alta, en la valoración final se muestran algo más comedidos en dicha valoración.

Consideramos que esta valoración general de los programas puede estar motivada por varios factores: los contenidos conectan con intereses de los alumnos de los centros de adultos ya que se alejan de lo estrictamente académico, y el alumno adulto se siente más implicado (Knowles,1987), la metodología que presentan genera un buen clima de aprendizaje, y en general como hemos señalado, se adaptan a las características de la población de los centros de enseñanza de adultos.

Resultados del **Bloque V**: Valoración del profesorado acerca del **nivel de coordinación mantenida entre compañeros** durante la aplicación de los programas, así como sobre **el grado de información y formación** personal que consideran tener para su puesta en práctica.

Si bien en general la valoración realizada sobre estos aspectos no es negativa, si percibimos cierta tendencia a ser valorados de forma más crítica después de la intervención.

La falta de **coordinación con otros compañeros** pudo deberse, desde nuestro punto de vista, a varios factores: a) los centros de adultos se encuentran distribuidos en aulas que aún perteneciendo al mismo centro, no se encuentran ubicados físicamente en lugares cercanos, lo que pudo haber dificultado a este nivel. Es decir, los profesores pertenecientes al mismo centro y que estuviesen desarrollando el proyecto podían no haber tenido la posibilidad de tener encuentros periódicos debido a este hecho; b) desconocemos hasta que punto existe entre este colectivo de profesores, un nivel de coordinación habitual que genere en ellos un hábito por mantener este tipo de encuentros cuyo objetivos pasen por la coordinación y c) por nuestra parte, como equipo investigador responsable del proyecto ,y como elemento de reflexión, cabría señalar que el tipo de coordinación o seguimiento mantenido fue más individual que por grupos o equipos de trabajo, lo que pudo haber generado en ellos un efecto similar.

En cuanto al nivel de **formación e información** recibida para llevar a cabo el desarrollo de los programas, los resultados siguen la misma dirección; el profesorado consideraba en el momento inicial, que su nivel en ambos aspectos era superior al percibido una vez finalizada la aplicación de los mismos.

Desde nuestro punto de vista creemos que es el factor “realidad” el que modula estos datos, es decir, si bien en un primer momento la formación e información recibida en los ya señalados talleres de formación llevados a cabo con este fin, el profesorado consideraba tener suficientemente alcanzados estos objetivos, el propio proceso de intervención pone de manifiesto ciertas lagunas que hacen cuestionar esta percepción inicial, e incluso la propia formación en el programa hace que el profesorado sea también más consciente de esas lagunas.

Quizás haya también que hacer una reflexión acerca de una mayor profundización en estos aspectos, ya que el desarrollo de este tipo de contenidos requiere para su aplicación ,de una mayor formación de los agentes de cambio.

ESTUDIO II:

NIVEL DE INTERÉS Y TRANSFERENCIA DE LOS PROGRAMAS.

ESTUDIO II: NIVEL DE INTERÉS Y TRANSFERENCIA DE LOS PROGRAMAS.

1. Objetivos.

Los objetivos de este estudio son los siguientes:

- 1.- Conocer el grado de interés y motivación que desde la perspectiva del profesorado los programas despiertan en los alumnos así como, el nivel de implicación y participación que perciben en los alumnos durante el desarrollo de los programas.
- 2.- Descubrir el nivel de interés y motivación, implicación y satisfacción que los programas generan en el profesorado, así como el grado de enriquecimiento personal y profesional que consideran puede haberles aportado el desarrollar los programas.
- 3.- Conocer el grado de transferencia que el profesorado considera que tienen los programas a otras situaciones del contexto educativo.

2. Hipótesis.

Las hipótesis que planteamos para este estudio son las siguientes:

- H.1.- Los profesores realizarán una valoración positiva antes y después de la aplicación de los programas en cuanto al interés y motivación, implicación y participación que éstos generan en los alumnos
- H.2.- El profesorado considerará que los programas generarán en ellos un alto grado de interés y motivación, implicación, enriquecimiento personal y profesional, así como de satisfacción.
- H.3.- En general el profesorado considerará que los programas tienen un nivel medio de transferencia a otras situaciones del contexto educativo.

3. Método.

Muestra.

La muestra con la que hemos trabajado en este segundo estudio es la misma que la descrita en las consideraciones generales de esta investigación (capítulo 8), no obstante hemos de plantear que el número de profesores que respondieron a los ítems seleccionados de ambos cuestionarios para este estudio fue de 24 en el inicial y 53 al final. Debemos tener en cuenta, y como también señalamos en el estudio I, que este número varía en el caso de algunos ítems, en función del número de profesores que respondieron a los mismos.

Diseño y Análisis Estadísticos utilizados.

Este estudio comparte con el estudio I el diseño y el tipo de análisis estadístico realizado sobre los datos; análisis, que en este caso va dirigido a conocer el nivel de interés y transferencia de los programas antes-después y según el criterio del profesorado. Así, para este estudio II, hemos utilizado un análisis de frecuencias, del programa SPSS-PC para conocer los porcentajes en las respuestas dadas por el profesorado.

Instrumentos.

Los instrumentos utilizados para este estudio son los mismos ya descritos para el estudio I es decir, los cuestionarios inicial y final sobre la valoración de los programas desarrollados.

Del cuestionario inicial hemos seleccionamos: los ítems 12, 13 y 14 en los que se recoge la opinión del profesorado en cuanto al nivel de interés y motivación, implicación y participación del grupo de alumnos respecto a los programas; los números 24, 25 y 31 par analizar el nivel de interés y motivación ,implicación y satisfacción personal del profesor respecto a los programas, y del 32 al 40 ambos inclusive, para recoger las valoraciones generales que el profesorado hace de la aplicación de los programas y su transferencia a otras situaciones del contexto educativo.

El cuestionario final contiene el mismo número de ítems y estructura que el inicial. En este caso, los números de los ítems correspondientes a los aspectos medidos son: 10, 11 y 12; 20, 21 y 27 y del 28 al 36, respectivamente.

Para evaluar la opinión del profesorado sobre los aspectos descritos, se establecieron cinco alternativas de respuesta: **muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto** para los dos primeros aspectos (interés, motivación, implicación, y participación, del alumnado, interés, motivación, implicación, satisfacción y enriquecimiento personal y profesional del profesorado) y **poco , medio y mucho**, para el tercero (nivel de transferencia).

4. Variables.

Para este estudio hemos utilizado los siguientes bloques de preguntas extraídas de ambos cuestionarios como variables criterio. Hemos de señalar que los ítems se redactan en cada uno de los cuestionarios, atendiendo a la valoración inicial o final. Hemos utilizado las siguientes variables criterio y predictoras.

Variables criterio.

- **Interés y motivación.**

Esta variable recoge el nivel de interés y motivación que el profesorado percibe que los programas generan tanto antes como después de la intervención, en el alumnado y en ellos. Los ítems que recogen estos aspectos son:

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
INTERÉS Y MOTIVACION		
14	Respecto al grupo usted observa que : El nivel de interés y motivación del grupo en el programa será; ha sido.....	12
24	Al iniciar el programa ,usted considera que: El grado de interés y motivación que despierta en usted el programa es....	20

• **Participación.**

Recoge esta variable el grado de participación activa que el profesorado percibe, antes y después de la intervención, en el grupo durante el desarrollo de las unidades de los programas. Es recogida a través de los ítems 13 Inicial y 11 Final.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
PARTICIPACION		
13	Respecto al grupo usted considera que: El nivel de participación del grupo en el programa será; ha sido....	11

• **Implicación.**

Esta variable recoge la percepción ,en cuanto al nivel de compromiso ,que el profesorado percibe con el desarrollo de los programas en el alumnado y en ellos mismos, antes y después de su aplicación. Se recoge a través de los ítems 12 y 10 en el cuestionario inicial para el alumnado y 25 y 21 en el final para el profesorado.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
IMPLICACION		
12	Respecto al grupo usted considera que: El nivel de implicación del grupo en el programa será; ha sido.....	10
25	El nivel de implicación que usted tiene en el programa es/ ha sido...	21

- **Satisfacción.**

Esta variable recoge la sensación de bienestar personal como consecuencia de la concordancia entre lo que se espera y lo que se recibe o se tiene. En nuestro caso analizamos la satisfacción del profesorado antes y después de la intervención respecto a los programas, y es recogida en los instrumentos de evaluación a través de los ítems 31 en el cuestionario inicial y 27 en el final.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	SATISFACCION	
31	Al iniciar el programa, usted considera que: El nivel de satisfacción personal con el programa será, ha sido...	27

- **Transferencia.**

Esta variable recoge el nivel de aplicación que el profesorado percibe de los contenidos trabajados ,a otras situaciones del contexto educativo. Esta transferencia es analizada respecto al alumnado y al profesorado en los siguientes aspectos y recogida a través de los ítems que aparecen a continuación:

Respecto al alumnado:

Participación del grupo
 Comprensión de otras materias escolares
 Crítica o aportaciones personales de los alumnos
 Habilidades de planificación
 Capacidad de resolución de problemas
 Relaciones entre el alumnado
 Actitud positiva hacia el aprendizaje

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	TRANSFERENCIA	
	Usted considera que la aplicación de este programa:	
34	Hará mejorar el nivel de participación del alumnado	30
35	Ayudará al alumnado en la comprensión de otras	31
36	materias	32
37	Hará que mejore el nivel de crítica o aportaciones personales de los alumnos	33
38	Mejorará las habilidades de planificación y organización en el alumnado	34
39	Mejorará las capacidad de resolución de problemas en el alumnado	35
40	Mejorará las relaciones entre ellos	36
	Mejorará la actitud positiva del alumnado hacia el aprendizaje	

Respecto al profesorado:

Influencia positiva en la forma de impartir clase
 Relación profesor-alumno
 Enriquecimiento personal y profesional

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
TRANSFERENCIA		
	Usted considera que la aplicación de este programa:	
32	Influirá positivamente en su forma de dar clase	28
33	Mejorará sus relaciones con el alumnado	29
41	Le enriquecerá a usted personalmente	37
42	Le enriquecerá a usted profesionalmente	38

Variables predictoras.

La variable predictora es la intervención psicoeducativa llevada a cabo por el profesorado a través de los programas aplicados.

Procedimiento.

El procedimiento seguido en este estudio es el mismo que el descrito en el estudio I. Los instrumentos fueron aplicados al inicio y al final de la aplicación de los programas. El primero de ellos semanas antes de dar comienzo el desarrollo de los programas y el segundo, una vez que éste hubo terminado.

Para conocer los objetivos planteados para este segundo estudio los profesores contestaron a los cuestionarios en los momentos correspondientes al inicio y finalización de los programas. El bloque de ítems a los que dieron respuesta hacen referencia a los niveles de motivación y grado de transferencia que perciben en los programas.

Durante el período de aplicación de los programas, se mantuvieron contactos telefónicos con el profesorado con el fin de dar respuesta a aquellas cuestiones puntuales que podían ir surgiendo, así como dos reuniones para tomar el pulso a la puesta en práctica de la intervención.

4. Resultados.

A continuación presentamos los resultados obtenidos. Estos se presentan en tres bloques que corresponden a los objetivos planteados.

El criterio seguido para agrupar porcentajes ha sido, sumar los porcentajes obtenidos en los niveles bajo - muy bajo, y alto- muy alto.

Cuadro 9.14 Bloques en que se presentan los resultados del Estudio II.
Bloque I: Grado de interés y motivación ,implicación y participación que desde la perspectiva del profesorado generan los programas en los alumnos .
Bloque II: Nivel de interés y motivación, implicación, enriquecimiento personal y profesional, y satisfacción de los profesores con los programas.
Bloque III: Grado de transferencia que el profesorado percibe de los programas a otras situaciones del contexto educativo.

4.1.-Resultados del Bloque I: Grado de interés y motivación, implicación y participación que desde la perspectiva del profesorado, generan los programas en los alumnos.

Agrupamos en este bloque los resultados la valoración que el profesorado realiza antes y después de la intervención sobre **los aspectos motivacionales y de implicación** que perciben en el alumnado respecto los programas.

Hipótesis 1: Los profesores realizarán una valoración positiva antes y después de la aplicación de los programas en cuanto al interés y motivación, implicación y participación que éstos generan en los alumnos.

Los resultados obtenidos y que se recogen las tablas (9.15 ;9.16 y 9.17), muestran que en general éstos son muy positivos.

Observamos (tabla 9.15), que el 58.3% del profesorado considera antes del desarrollo de los programas, que éstos van a generar un buen **nivel de interés** entre el alumnado, porcentaje que se mantiene en la valoración final. No obstante, observamos que en esta valoración final descienden los porcentajes correspondientes a los niveles medio (33.3%-28.3%) y muy alto (8.3%- 7.5%) apareciendo también, aunque con porcentajes muy bajos (1.9% y 3.8% respectivamente) los niveles bajo y muy bajo, que no aparecían en la valoración inicial.

Tabla 9.15 Nivel de interés y motivación que los programas generan en el alumnado.						
	INICIAL			FINAL		
	N=24	%	Frecuencia acumulada	N=53	%	Frecuencia acumulada
Muy Bajo	-	-	-	1	1.9	1.9
Bajo	-	-	-	2	3.8	5.7
Medio	8	33.3	33.3	15	28.3	34
Alto	14	58.3	91.7	31	58.5	92.5
Muy Alto	2	8.3	100	4	7.5	100

En cuanto **al nivel de implicación**, los resultados indican que el profesorado percibía un nivel más bajo de partida, que el que realmente se dio en la valoración final de este aspecto. Así, tan sólo un 16.7% consideraba que el nivel de implicación podría ser alto al comenzar con los programas frente al 58,2% que así lo consideró al terminar. Sin embargo, observemos un descenso en la valoración media entre el antes y el después (41.7%-28.3%) (tabla 9.16).

	INICIAL			FINAL		
	N=24	%	Frecuencia acumulada	N=53	%	Frecuencia acumulada
Muy Bajo	-	-	-	1	1.9	1.9
Bajo	4	16.7	16.7	4	7.5	9.4
Medio	10	41.7	58.3	15	28.3	37.7
Alto	4	16.7	75	28	58.2	90.6
Muy Alto	6	25	100	5	9.4	100

En cuanto a la **participación de los alumnos** en el proceso de intervención. En la siguiente tabla (tabla 9.17), vemos como si bien, al inicio el 66.7% del profesorado consideraba que la participación sería alta, esta valoración desciende en un 3.7% al final (63%). Esta misma tendencia se da cuando analizamos en nivel muy alto. (16.7%-9.3%). Sin embargo, el nivel medio aumenta desde un 16.7% de la valoración inicial hasta un 24.1% de la final.

En la valoración final aparecen dos niveles que no se observan en la inicial, el muy bajo y el bajo con un 1.9% de profesores cada uno de ellos.

	INICIAL			FINAL		
	N=24	%	Frecuencia acumulada	N=54	%	Frecuencia acumulada
Muy Bajo	-	-	-	1	1.9	1.9
Bajo	-	-	-	1	1.9	3.7
Medio	4	16.7	16.7	13	24.1	27.8
Alto	16	66.7	83.3	34	63	90.7
Muy Alto	4	16.7	100	5	9.3	100

Por tanto, en general se mantienen y en algunos casos aumentan, la percepción del profesorado respecto a los elementos descritos, por lo que, podemos afirmar que **se cumple la hipótesis 1**, en la que planteábamos que la valoración realizada por el profesorado acerca de el interés y motivación, implicación de los alumnos en los programas, así como su nivel de participación en los mismos, tanto antes como después de su aplicación sería positiva.

4.2.-Resultados del Bloque II: Nivel de interés, implicación, enriquecimiento personal y profesional, y satisfacción de los profesores con los programas.

Hipótesis 2.- El profesorado considerará que los programas generarán en ellos un alto grado de interés y motivación, implicación, enriquecimiento personal y profesional, así como de satisfacción.

Observamos a través de la siguiente tabla (tabla 9.18), que los profesores consideran que los programas generan un **alto grado de interés y motivación en ellos**, produciéndose incluso un aumento en los porcentajes obtenidos en los niveles alto (58.3% frente a un 70,6%) ,y medio (8.3%-15.7%) una vez finalizada la intervención. Tan sólo desciende el porcentaje de profesores que creían que este sería muy alto (33.3%-13.7%).

Tabla 9.18 Nivel de interés y motivación que despiertan en los docentes los programas.						
	INICIAL			FINAL		
	N=24	%	Frecuencia acumulada.	N=51	%	Frecuencia acumulada.
Muy Bajo	-	-	-	-	-	-
Bajo	-	-	-	-	-	-
Medio	2	8.3	8.3	8	15.7	15.7
Alto	14	58.3	66.7	36	70.6	86.3
Muy Alto	8	33.3	100	7	13.7	100

En cuanto a la **implicación personal** del profesorado en el desarrollo de los programas, vemos (ver tabla 9.19), que aún manteniéndose la tendencia a percibir ésta como media-alta, tanto antes como después de la aplicación de los programas, (43.2%- 48.1%) ésta consideración varía en el después ya que, se produce un descenso de dos puntos en el nivel alto, aunque aumenta el nivel medio que pasa de un 25% a un 42.3 %.

Tabla 9.19 Nivel de implicación del profesorado con los programas.						
	INICIAL			FINAL		
	N=24	%	Frecuencia acumulada	N=52	%	Frecuencia acumulada
Muy Bajo	-	-	-	-	-	-
Bajo	2	8.3	8.3	2	3.8	3.8
Medio	6	25	33.3	22	42.3	46.2
Alto	12	50	83.3	25	48.1	94.2
Muy Alto	4	16.7	100	3	5.8	100

Los resultados obtenidos en cuanto a la **satisfacción personal** nos permiten plantear, que los profesores manifiestan sentirse muy satisfechos con los programas, ya que el 55.6% de ellos considera que su nivel de satisfacción se mueve entre los niveles alto y el muy alto (42.7%.-13%) (tabla 9.20). El 37% del profesorado se sitúa en un nivel medio de satisfacción una vez terminada la intervención.

Es de señalar que ningún profesor contestó a esta pregunta en el cuestionario de valoración inicial.

Tabla 9.20 Satisfacción personal del profesorado con los programas.						
	INICIAL			FINAL		
	N=24	%	Frecuencia acumulada	N=52	%	Frecuencia acumulada
Muy Bajo	-	-	-	1	1.9	1.9
Bajo	-	-	-	3	5.6	7.4
Medio	-	-	-	20	37	44.4
Alto	-	-	-	23	42.6	87
Muy Alto	-	-	-	7	13	100

Respecto al grado de **enriquecimiento personal** que el profesorado cree que le proporciona el trabajo de los programas, vemos que hacen una valoración más positiva al inicio que al final de la aplicación de los programas, si analizamos en nivel alto. Sin embargo, este porcentaje aumenta de un 27.3% del antes, hasta un 43.1% en el después, si lo que analizamos en el nivel medio. (ver tabla 9.21).

Tabla 9.21 Nivel de enriquecimiento personal para el docente.						
	INICIAL			FINAL		
	N=22	%	Frecuencia acumulada	N=50	%	Frecuencia acumulada
Poco	-	-	-	3	5.9	5.9
Medio	6	27.3	27.3	22	43.1	50
Alto	16	72.7	100	25	51	100

En cuanto al nivel de **enriquecimiento profesional** percibido, en la siguiente tabla (tabla 9.22) observamos como se da la misma tendencia que en los datos referidos al enriquecimiento personal. Es decir, si bien desciende la percepción en el nivel alto (54.5%- 44.1%) desde la valoración inicial a la final, aumenta el nivel medio en ambas situaciones.

Tabla 9.22 Nivel de enriquecimiento profesional para el docente.						
	INICIAL			FINAL		
	N=22	%	Frecuencia acumulada	N=51	%	Frecuencia acumulada
Poco	-	-	-	4	7.8	7.8
Medio	10	45.5	45.5	24	48.1	55.9
Alto	12	54.5	100	22	44.1	100

Ante estos datos podemos señalar, que el profesorado considera que el nivel de enriquecimiento tanto personal como profesional que les proporcionan los programas es moderado, aunque perciben un mayor grado de influencia en lo personal que en lo profesional.

Por todo ello, concluimos que **se cumple parcialmente la hipótesis planteada** para este bloque de resultados, ya que si parece confirmarse que el profesorado considera que el desarrollo del programa genera en ellos un alto nivel **de interés y motivación**, produciéndose incluso un aumento en esta valoración entre el antes y el después. Sin embargo, la valoración aunque tiende a ser media-alta en cuanto al nivel de implicación generado, no es tal alta como esperábamos. **Sí parece cumplirse** en los aspectos relacionados con la **satisfacción** con los programas, ya que, aún no teniendo datos del cuestionario inicial al respecto, si vemos como en la valoración final manifiestan un alto nivel de satisfacción, y con el nivel de **enriquecimiento personal** que les proporcionan, y no tanto respecto al **enriquecimiento profesional**.

4.3.-Resultados del Bloque III: Grado de transferencia que el profesorado percibe de los programas a otras situaciones del contexto educativo.

En este bloque de resultados analizamos el nivel de transferencia de los programas percibido por los docentes.

Los aspectos señalados por el profesorado respecto a ese nivel de transferencia, corresponden a 9 ítems de los cuestionarios que recogemos en las tablas que aparecen a continuación.

A modo de organizador, el siguiente cuadro muestra el número de cada tabla y a que aspecto de la transferencia hace referencia.

Tabla 9.23	Influencia de los programas en la forma de impartir clase.
Tabla 9.24	Mejora en la relación profesor-alumno.
Tabla 9.25	Mejora en el nivel de participación de los alumnos en clase.
Tabla 9.26	Mejora en el nivel de comprensión de otras materias por parte de los alumnos.
Tabla 9.27	Mejora en la capacidad de juicio crítico y aportaciones personales de los alumnos en clase.
Tabla 9.28	Mejora en habilidades de organización y planificación de los alumnos.
Tabla 9.29	Mejora en la capacidad de resolución de problemas en los alumnos.
Tabla 9.30	Mejora en las relaciones entre el grupo de alumnos.
Tabla 9.31	Mejora en la actitud positiva del alumnado hacia el aprendizaje.

Hipótesis 3.-En general el profesorado considerará que los programas tienen un nivel medio de transferencia a otras situaciones del contexto educativo

La siguiente tabla (9.23), nos muestra como tanto antes como después de la aplicación de los programas, los profesores consideran que la influencia ejercida por los programas en su **metodología docente** es moderada y dándose un pequeño aumento en la percepción posterior a la intervención (45.5%-50%). No obstante, hemos de comentar que la expectativa de la que partían era mayor respecto a que los programas tuviesen un alto grado de influencia en su forma de impartir clase (40.9%-23.1%). Así mismo, aumenta el porcentaje de profesores que tras la intervención señalan que la influencia ejercida por los programas en este aspecto es poca (13.1%-26.9%).

Tabla 9.23						
Grado de influencia de los programas en la forma de impartir clase.						
	INICIAL			FINAL		
	N=22	%	Frecuencia acumulada	N=52	%	Frecuencia acumulada
Poco	3	13.1	13.1	14	26.9	26.9
Medio	10	45.5	58.6	26	50	76.9
Alto	9	40.9	100	12	23.1	100

Respecto al nivel de transferencia a la **mejora de la relación entre el docente y los alumnos**, observamos como el profesorado partían de expectativas más altas que las que, aún siendo positivas, perciben al final de la intervención (54.5% frente a un 31.4%). Sin embargo el 49% de ellos, manifiesta una vez terminado el desarrollo de

los programas, que éstos, benefician de forma moderada la relación entre ellos y el alumnado, porcentaje que aumenta en un 4.5% en relación a la valoración inicial. Observamos también, como el 19.6% del ellos considera terminada la aplicación de los programas que éstos, tienen poco efecto en la mejora de su relación con los alumnos. (ver tabla 9.24)

	INICIAL			FINAL		
	N=22	%	Frecuencia acumulada	N=51	%	Frecuencia acumulada
Poco	-	-	-	10	19.6	19.6
Medio	10	45.5	45.5	25	49	68.6
Alto	12	54.5	100	16	31.4	100

Los resultados acerca del grado de transferencia que los programas generan en la **participación de los alumnos en clase**, recogidos en la tabla 9.25, muestran como en general, la valoración que el profesorado realiza en los dos momentos en que fue recogida está información, es muy alta. Sin embargo, hemos de matizar una vez terminada la aplicación de los programa, está percepción, aunque sigue siendo alta, sufre un descenso de un 23.5%,(81.2% a un 57.7%). Vemos también, como se incrementa el porcentaje de profesores que consideran que los programas tienen un nivel medio de influencia en la participación del alumnado en el aula (18.8%-32.7%).

	INICIAL			FINAL		
	N=22	%	Frecuencia acumulada	N=51	%	Frecuencia acumulada
Poco	-	-	-	5	9.6	9.6
Medio	4	18.8	18.5	17	32.7	42.3
Alto	18	81.2	100	29	57.7	100

Acerca de la transferencia que los programas pueden tener en la mejora de **la capacidad de comprensión de otras materias del currículum**, el profesorado valora de forma más positiva este aspecto antes de iniciar el desarrollo de los programas que después. Así, si bien esta diferencia no es muy alta cuando analizamos el nivel medio (50%-42.9 %), si lo es en (50%-30.6%). Por su parte, un 26.5% considera una vez trabajados los programas que éstos ejercen poca influencia en el aspecto señalado (tabla 9.26).

	INICIAL			FINAL		
	N=20	%	Frecuencia acumulada	N=49	%	Frecuencia acumulada
Poco	-	-	-	13	26.5	26.5
Medio	10	50	50	21	42.9	69.4
Alto	10	50	100	15	30.6	100

Respecto al nivel de transferencia de los programas en **la capacidad de juicio crítico y el nivel de aportaciones personales que los alumnos hacen en clase**, el profesorado hace en general, una valoración positiva (tabla 9.27). Observamos como los porcentajes oscilan entre los niveles medio y alto antes (45.4%) y entre un 48% y un 42% después de la intervención. Detallando más estos datos, vemos que en la valoración final se da un aumento en el nivel medio y un descenso en el nivel alto. Por otro lado, consideran que esta influencia es poca, un 9.1% del profesorado antes y un 10% del profesorado.

	INICIAL			FINAL		
	N=22	%	Frecuencia acumulada	N=50	%	Frecuencia acumulada
Poco	2	9.1	9.1	5	10	10
Medio	10	45.4	54.5	24	48	58
Alto	10	45.4	100	21	42	100

La misma tendencia se da en la valoración que manifestada por el profesorado respecto a la mejora en **las habilidades de organización y planificación** observada en los alumnos (tabla 9.28). En este caso, el 72.7% del profesorado valora como medio el grado de transferencia percibido antes de puesta en práctica de los programas, descendiendo tan sólo hasta el 66.5% después. Se produce también un descenso también en cuanto a una valoración alta de esta transferencia (27.3%-16.5%) entre el antes y el después.

Así mismo, el 16.5% cree que los programas tienen poca transferencia a las habilidades señaladas.

	INICIAL			FINAL		
	N=22	%	Frecuencia acumulada	N=49	%	Frecuencia acumulada
Poco	-	-	-	8	16.5	16.5
Medio	16	72.7	72.7	33	66.5	83
Alto	6	27.3	100	8	16.5	100

En cuanto a su nivel de transferencia a la **capacidad de resolución de problemas** de los alumnos, observamos en la tabla 9.29, como los resultados son muy similares a lo comentado en el apartado anterior. Si bien el 30% del profesorado consideraba este nivel de transferencia como alto al inicio de la aplicación de los programas, este porcentaje desciende hasta el 23.5% después. La misma tendencia se da en el nivel medio, ya que el 60% así lo considera antes, y el 54.9%, después. El 21.6% considera bajo el nivel de transferencia de los programas a la capacidad de resolución de problemas de los alumnos, porcentaje que aumenta también del antes al después (10%-21.6%).

Tabla 9.29 Nivel de mejora en la capacidad de resolución de problemas en los alumnos						
	INICIAL			FINAL		
	N=20	%	Frecuencia acumulada	N=51	%	Frecuencia acumulada
Poco	2	10	10	11	21.6	21.6
Medio	12	60	70	28	54.9	76.5
Alto	6	30	100	12	23.5	100

Respecto al nivel de transferencia de los programas en la **mejora de las relaciones entre los alumnos**, observamos que el 47.9 % del profesorado considera que este nivel de transferencia es medio. Esta valoración es ,más alta que la realizada antes de la intervención (36.4%), produciéndose un aumento de un 11%. Sin embargo, se produce un descenso considerable entre la valoración inicial y final en el nivel alto (63.6%-37.3%). Sólo un 14.8% considera después de la aplicación de los programas, que el nivel de transferencia de éstos a la mejora de las relaciones entre el grupo es poca (tabla 9.30).

Tabla 9.30 Nivel de mejora en las relaciones entre el grupo de alumnos						
	INICIAL			FINAL		
	N=22	%	Frecuencia acumulada	N=49	%	Frecuencia acumulada
Poco	-	-	-	6	14.8	14.8
Medio	8	36.4	36.4	24	47.9	58.9
Alto	14	63.6	100	19	37.3	100

En cuanto el grado de transferencia de los programas respecto a la capacidad de los alumnos de **mostrar una actitud positiva hacia el aprendizaje**, los resultados recogidos en la tabla 9.31, muestran como el profesorado hace una valoración menos positiva una vez finalizada la aplicación de los programas. Esta tendencia se da en todos los niveles de respuesta. No obstante, y al igual que ocurre en los niveles de transferencia de otros aspectos anteriormente analizados, la valoración más alta tanto antes como después, se da en el nivel medio de transferencia (54.5 %-47.1%).

Tabla 9.31 Nivel de mejora en la actitud positiva del alumnado hacia el aprendizaje						
	INICIAL			FINAL		
	N=22	%	Frecuencia acumulada	N=51	%	Frecuencia acumulada
Poco	-	-	-	10	19.6	19.6
Medio	12	54.5	54.5	24	47.1	66.7
Alto	10	45.5	100	17	33.3	100

Una vez descritos los resultados obtenidos en este bloque, podemos señalar que la valoración general que hacen los profesores respecto al **nivel de transferencia** de los programas a otras situaciones educativas **es moderada** lo que nos lleva a considerar que **se cumple la hipótesis planteada** en este apartado de resultados (hipótesis 3), en la cual planteábamos que los profesores considerarían que los programas tendrían un nivel de transferencia medio a las situaciones del contexto educativo a las que hemos hecho mención.

5. *Discusión y Conclusiones.*

Respecto al Bloque I de resultados: nivel de interés, implicación y participación de los alumnos en los programas.

En función de los resultados podemos plantear que ***se confirma la hipótesis 1***, ya que el profesorado de los centros de enseñanza de adultos realiza en general, una valoración positiva respecto al nivel de interés, implicación y participación que los programas generan en el alumnado tanto, antes como después de la intervención.

Así, la mayoría de las respuestas previas a la intervención muestran que el profesorado ***partía de expectativas positivas al respecto y que éstas se mantienen en esta dirección*** hasta el final de la intervención.

Si bien es cierto, que esta percepción es positiva, hemos de señalar que en la valoración final de los programas, las repuestas dadas se distribuyen entre otros niveles de respuesta, aunque en porcentajes muy bajos, que no se aparecían en la valoración inicial. Nos referimos a los niveles bajo y muy bajo.

Consideramos que ello puede estar motivado por el propio proceso de intervención ya que, a medida que éste avanza, se van teniendo más en cuenta factores o variables de las que no se es tan consciente cuando aún no ha comenzado el proceso.

En cuanto al ***nivel de implicación*** percibido por el profesorado en los alumnos, en el proyecto de intervención desarrollado, la valoración final al respecto es más positiva que la realizada inicialmente, sobre todo, si analizamos el nivel “alto”. Este es un aspecto fundamental a tener en consideración, ya que influye en la aceptación de la intervención, y por tanto en los resultados.

Por lo que se refiere ***al nivel de participación percibido*** por el profesorado, los resultados aunque son positivos, se distribuyen de diferente manera entre los niveles de respuesta en la valoración inicial y la final. Así, si la valoración inicial del profesorado respecto a la participación de la alumnado en esta variable, tan solo se manifiesta en los niveles medio, alto y muy alto, en la valoración final se incluyen, aunque de forma poco significativa, los niveles bajo y muy bajo.

Creemos que esta distribución, puede también deberse a la misma razón argumentada que cuando hemos referimos al nivel de expectativas. Es decir, a medida que se avanza en el proceso se es más consciente de las dificultades o factores que se presentan y que de alguna manera mediatizan la valoración.

Respecto al Bloque II: nivel de interés, implicación, satisfacción y enriquecimiento personal y profesional del profesorado con los programas.

La valoración realizada por el profesorado respecto al nivel de interés, implicación, satisfacción y enriquecimiento personal y profesional que los programas generan en ellos, ***confirma parcialmente la hipótesis 2***. Esta afirmación la realizamos en base a los resultados obtenidos en cada uno de los aspectos valorados.

La mayor parte del profesorado hace una valoración muy positiva a cerca del ***grado de interés que los programas generar en ellos***. Esta percepción no sólo se mantiene sino que aumenta de forma considerable en la valoración final, sobre todo en los niveles “alto” y “medio”, no distribuyéndose dichos resultados entre ningún otro

nivel de respuesta. Esto, puede tener explicación en el esfuerzo que se realizó, tanto en la fase inicial como durante el proceso de desarrollo del proyecto, por mantener reuniones y contactos telefónicos con el profesorado implicado en el proyecto.

Por su parte, también **el nivel de implicación** con los programas es satisfactorio. La mayoría del profesorado, estima que este nivel de implicación ha sido medio- alto durante el proceso de intervención. Estos resultados guardan relación con el grado de interés y motivación que hemos comentado anteriormente, en el sentido, de que en la medida que se sienten motivados se sienten implicados en el proceso. No obstante, estos resultados difieren un poco respecto a los de motivación, lo cuál creemos puede estar generado porque la implicación requiere de un elemento de mayor compromiso, de trabajo, que en algunos momentos puede no haberse podido llevar a cabo.

La valoración realizada por el profesorado respecto **al nivel de satisfacción** con los programas durante el proceso de intervención es también positiva. Así, la mayoría de ellos consideran que sienten un grado **medio-alto** de satisfacción con los mismos. En los programas se desarrollan contenidos socioafectivos e intelectivos atractivos y cercanos a los adultos y quizás no tan "académicos", y se hace bajo un metodología activa y participativa, lo que consideramos que pueden guardar relación con esta satisfacción manifestada por el profesorado. Por otro lado, se presentan bajo un estructura organizada donde los contenidos son claros y sencillos, y el profesor cuenta con una guía (ver capítulo 7) a través de la cuál tiene acceso a información detallada de los programas (objetivos, temporalización, aclaraciones conceptuales, soluciones a los ejercicios planteados, etc) que le permite trabajar de forma efectiva.

Respecto al **grado de enriquecimiento personal y profesional** que el profesorado considera que aplicar los programas puede tener en ellos, vemos como hacen una valoración más positiva antes de la intervención, ya que consideran que los programas les proporcionarán un alto nivel de enriquecimiento personal y profesional, sin embargo, y aunque los resultados no son negativos, en la valoración final consideran que esta influencia ha sido moderada.

Por otro lado, es importante señalar que de ambos aspectos, es en lo **personal** donde mayor grado de influencia perciben, lo cual consideramos muy importante, fundamentalmente por dos motivos; por un lado nos hace pensar que ellos también "crecen" al aplicar los programas y por otro, ello hace que se impliquen más en el proceso de intervención.

Respecto al Bloque III: grado de transferencia percibido en los programas a distintas situaciones del contexto educativo.

De los datos recogidos sobre la valoración realizada por el profesorado, tanto antes como después de la intervención, acerca del **nivel de transferencia** de los programas a las diferentes situaciones educativas analizadas, consideramos importante destacar que en general, la valoración realizada es **positiva**. No obstante, debemos matizar algunos aspectos.

Así, tomando como criterio la valoración final, observamos que en todos los aspectos analizados, los profesores consideran que se ha producido un nivel medio de transferencia. Es importante comentar, que en muchos de estos aspectos los profesores partían de expectativa más altas. Sin embargo, no consideramos que este hecho sea negativo, por el contrario, creemos que el transcurso del proceso de intervención hace al monitor, al profesor en este caso, darse cuenta de las verdaderas

posibilidades de transferencia y de las dificultades para que ésta se produzca. Es por tanto un a valoración más *realista*.

El mayor nivel de transferencia a las variables analizadas percibido por el profesorado lo encontramos en ***la mejora de las relaciones del alumnado entre sí y de éste con el profesorado, la capacidad de crítica y aportaciones personales y nivel de participación en clase***; por otro lado, también consideran que los programas tienen un ***buen nivel de transferencia a su metodología docente***. Sin embargo, esta valoración es más negativa respecto a el efecto que los programas tienen en la ***comprensión de otras materias escolares, las habilidades de organización y planificación del alumnado, la capacidad de resolución de problemas y mostrar actitudes más positiva hacia el aprendizaje***.

Es en los aspectos relacionados con la ***mejora de las relaciones interpersonales***, donde mayor nivel de transferencia percibe el profesorado. Ello es importante ya que uno de los programas (*Relacionándonos con calidad*), trabaja el desarrollo y mejora de las relaciones interpersonales. Sin embargo, no ocurre lo mismo en aspectos relacionados con las habilidades de planificación de los alumnos en el estudio, ni con la capacidad de resolución de problemas, aspectos que también fueron trabajados a través de otros dos programas (*Construyendo nuestro estilo de estudio y Pensando desde lo cotidiano*).

Estos resultados ponen de manifiesto que si bien, el que se produzca la transferencia del aprendizaje es un elemento fundamental en el proceso de cambio que conlleva la aplicación de un programa de intervención, ésta es difícil de conseguir y no siempre tienen lugar (Caffarella, R. 1997).

Los datos de nuestra investigación concuerdan con lo argumentado por Cafferella (1997) ya que como hemos señalado, la transferencia que el profesorado percibe en los programas en los elementos analizados no es demasiada alta. Por tanto, podemos afirmar que ***se cumple la hipótesis 3***.

La transferencia de aprendizaje supone la aplicación efectiva por parte de los estudiantes, de aquello que han aprendido como resultado de haber recibido a un programa psicoeducativo, educativo o social. Conlleva, dar respuesta dentro del proceso de aprendizaje a preguntas relacionadas con, como aplicar lo aprendido teniendo en cuenta las distintas situaciones y realidades de los sujetos o como usar ese aprendizaje (Siberman, 1990; Kemerer, 1991; Killion y Kayorl, 1991; Broad y Newstrom, 1992). La transferencia se ha convertido en un elemento primordial a tener en cuenta en los procesos de planificación de programas, tanto por parte de los estudiantes como por aquellos que desarrollan y ejecutan programas. De ahí, que muchos programas contemplan como objetivo fundamental el desarrollo de planes de ayuda a los estudiantes para aplicar o transferir lo aprendido (Caffarella, 1997).

ESTUDIO III:

**CONSIDERACIONES POSITIVAS Y DIFICULTADES PERCIBIDAS POR
EL PROFESORADO RESPECTO A LOS PROGRAMAS ANTES Y
DESPUÉS DE SU APLICACIÓN.**

ESTUDIO III: CONSIDERACIONES POSITIVAS Y DIFICULTADES APRECIADAS POR EL PROFESORADO RESPECTO A LOS PROGRAMAS ANTES Y DESPUÉS DE SU APLICACIÓN.

1. Objetivos.

Este tercer estudio tiene los siguientes objetivos:

- 1.- Conocer las valoraciones positivas que el profesorado hace sobre los programas, tanto antes como después de su aplicación, evaluadas a través de preguntas abiertas
- 2.- Conocer la opinión de los profesores acerca de las dificultades que creen que pueden encontrar durante la aplicación de los programas y si estas se verifican una vez terminada su aplicación.
- 3.- Analizar las recomendaciones del profesorado para la mejora y éxito de los programas en la población de Centros de enseñanza de Adultos
- 4.- Conocer la opinión de los docentes en relación a si los programas deben ser ofertados como parte del currículo de la oferta formativa de los Centros de Educación de Personas Adultas.

2. Hipótesis.

A modo de facilitador y debido al alto número de hipótesis planteadas para este estudio, éstas aparecen organizadas en tres bloques. Dichas hipótesis son:

Bloque I: Aspectos positivos manifestados por el profesorado acerca de los programas.

- H.1.- Los profesores tenderán a valorar positivamente los programas en cuanto a elementos que favorecen el crecimiento personal de los alumnos.
- H.2.- Los profesores de los centros de enseñanza de adultos, consideran que la metodología sugerida para el desarrollo de los programas genera la participación del grupo
- H.3.- El profesorado considera que los objetivos y contenidos de los programas se adaptan a la población de alumnos adultos.
- H.4.- Los profesores realizarán una valoración positiva respecto a la estructura que presentan los programas.

Bloque II: Dificultades percibidas antes y durante la aplicación de los programas.

H.5.- Los docentes considerarán que las mayores dificultades que los programas presentan para el alumnado radican en el grado de motivación que puedan generar en ellos.

H.6.- Los profesores tenderán a considerar que las dificultades en la metodología de los programas radica en el nivel de participación que se requiere del grupo para su desarrollo.

H.7.- El profesorado considerará que las dificultades en cuanto a contenido y objetivos de los programas radica en que éstos, no atienden a la diversidad de los grupos.

H.8.- Respecto a la estructura de los programas, el profesorado tenderá a considerar que está no presenta ninguna dificultad.

Bloque III: Recomendaciones del profesorado respecto a la mejora de los programas.

H.9.- Las sugerencias hechas por el profesorado acerca de la mejora de los programas, estarán relacionadas con la adaptación de los contenidos a la población de los centros de enseñanza de adultos.

H.10.- El profesorado tenderá a valorar positivamente la inclusión de los programas como oferta formativa de los Centros de Enseñanza de Adultos ya que éstos mejoran las competencias personales de los alumnos.

3. Método.

Muestra.

En este estudio hemos trabajado con la misma muestra que en los estudios anteriores (I y II), aunque hemos de tener en cuenta que en este caso el número de profesores que respondieron a los ítems seleccionados de ambos cuestionarios para el mismo fue de 20 en el inicial y 38 al final.

Al igual que señalamos en los anteriores estudios este número varía en el caso de algunos ítems, en función de si fueron contestados por la totalidad de ellos.

Diseño y Análisis Estadísticos utilizado.

Para este estudio también hemos realizado un estudio descriptivo y utilizado un análisis de frecuencias del programa SPSS-PC; análisis que en este caso va dirigido a comprobar los porcentajes en las respuestas dadas por el profesorado respecto, a los elementos positivos y dificultades que perciben en los programas respecto a: alumnado, metodología, contenidos, objetivos, estructura, y nivel de coordinación en el centro y con el equipo investigador responsable, así como acerca de las recomendaciones que

sugieren cara a mejorarlos, y sobre la consideración que les merece poder ofertar los programas como parte de la oferta formativa de los Centros de Educación de Personas Adultas.

Instrumentos.

Los instrumentos utilizados para este estudio son los mismos descritos para los dos estudios anteriores, es decir, los cuestionarios inicial y final sobre la valoración programas desarrollados.

El cuestionario inicial recoge tres ítems de respuestas abiertas. Los dos primeros (nº 43 y 44) tienen como objetivo recabar la opinión del profesorado acerca de los aspectos positivos y las dificultades que presentan los programas respecto a: el alumnado, la metodología empleada, contenidos y objetivos, estructura y nivel de coordinación en el centro y con el equipo de investigadores responsable de los programas. El tercero, (nº 45) recoge las sugerencias que el profesorado hace cara a la mejora de los programas.

El cuestionario final recoge los mismos ítems que el inicial, y añade uno más (nº 42), en el que se solicita la opinión del profesorado sobre la posibilidad de que los programas pudiesen formar parte de la oferta formativa de los Centros de Enseñanza de Adultos.(Ver anexo I).

Variables.

Para este estudio hemos utilizado los siguientes bloques de preguntas extraídas de ambos cuestionarios como variables criterio. Hemos de señalar que los ítems se redactan en cada uno de los cuestionarios, atendiendo a la valoración inicial o final.

Variables criterio.

- ***Valoraciones positivas.***

Recoge esta variable las valoraciones realizadas por el profesorado sobre aquellos aspectos en los que consideran que la aplicación de los programas tiene efectos positivos respecto a: alumnado, metodología, contenidos y objetivos ,estructura, coordinación en el centro y con el equipo investigador responsable del proyecto.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	ASPECTOS POSITIVOS RESPECTO A LOS PROGRAMAS	
43	Especifique los aspectos positivos que usted considera que el desarrollo del programa tendrá /ha tenido, respecto a lo siguiente y el porque de ellos: Respecto a alumnado Respecto a metodología Respecto a contenidos y objetivos Respecto a estructura Respecto a coordinación en el centro Respecto a coordinación con el equipo investigador responsable.	39

- **Dificultad.**

Esta variable recoge el nivel de dificultad percibido por el profesorado en los programas tanto antes como después de la intervención., en cuanto a los siguientes aspectos: **alumnado, metodología, contenidos y objetivos, estructura y, coordinación en el centro y con el equipo investigador responsable del proyecto.** Se recoge a través de los ítems 44 y 40 de los cuestionarios inicial y final respectivamente .

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	DIFICULTAD	
44	Especifique las dificultades con las que cree que puede encontrarse (que ha encontrado)a lo largo del desarrollo del programa respecto a: Alumnado, metodología, estructura, coordinación en el centro, coordinación equipo responsable.....	40

- **Recomendaciones.**

Esta variable recoge aquellas recomendaciones o sugerencias dadas por el profesorado cara a realizar mejoras en los programas que reviertan en un mayor éxito de los mismos. Se recoge a través de los preguntas abiertas números 45 del cuestionario inicial, 41 del final.

Cuestionario inicial		Cuestionario final
Nº del ítems	ITEMS	Nº del ítems
	SUGERENCIAS DE MAJORA	
45	Especifique que nos recomendaría o consideraría usted para que el programa tenga mayor éxito.	41

- **Inclusión en la oferta formativa.**

Esta variable recoge los aspectos señalados por el profesorado acerca de las razones que les llevan a considerar que el modelo de intervención desarrollado pudiese formar parte de la oferta formativa de la Educación de Personas Adultas y es recogida a través del ítem nº 42 del cuestionario final.

		Cuestionario final
	ITEMS	Nº del ítems
	INCLUSION OFERTA FORMATIVA	
---	¿Considera usted que este tipo de programas pudiese formar parte de la oferta formativa fija en los centros de Educación de Persona Adultas?. Explique su respuesta.	42

Variables predictoras.

La variable predictora es la intervención psicoeducativa llevada a cabo por el profesorado a través de los programas aplicados.

Procedimiento.

El procedimiento seguido en este estudio 3 es el mismo que el descrito en los estudios I y II.

Para conocer los objetivos planteados para el mismo, los profesores contestaron los cuestionarios, al iniciar y finalizar la aplicación de los programas. Los times a los que dieron respuesta recogen aspectos cualitativos, medidos a través de preguntas abiertas en cuanto a los siguientes aspectos sobre los programas aplicados:

- Aspectos positivos y dificultades encontradas por el profesorado en la aplicación de los programas respecto a elementos como: alumnado, metodología, contenidos, objetivos, estructura y nivel de coordinación en el centro y con el equipo investigador responsable.
- Recomendaciones o sugerencias de mejora de los programas.
- Consideración que le merece al profesorado la posibilidad de ofertar los programas como parte de la oferta formativa del currículo de enseñanza de adultos. Esta valoración tan solo fue recogida a través del cuestionario final.

Las respuestas fueron analizadas estableciendo una categorización de las mismas en función de los aspectos señalados en ellas por el profesorado.

4. Resultados.

A continuación presentamos los resultados obtenidos que corresponden a los objetivos planteados en este estudio. Dichos resultados son presentados a través de los siguientes bloques.

Bloques en que se presentan los resultados del Estudio III.
Bloque I: Aspectos positivos manifestados por el profesorado respecto a los programas tanto antes como después de su aplicación.
Bloque II: Dificultades percibidas antes y después de la aplicación de los programas.
Bloque III: Recomendaciones, sugerencias del profesorado respecto a la mejora de los programas.

4.1. Resultados del Bloque I : Aspectos positivos manifestados por profesorado respecto a los programas tanto antes como después de su aplicación.

Hipótesis 1: Los profesores tenderán a valorar positivamente los programas en cuanto a elementos que favorecen el crecimiento personal de los alumnos.

La siguiente tabla (tabla 9.32) recoge los aspectos más valorados tanto antes como después de la aplicación de los programas.

	ANTES			DESPUÉS		
	N=20	%	Frecuencia acumulada	N=49	%	Frecuencia acumulada
Mayor conocimiento de los demás y de ellos mismos	10	50	50	21	42.9	42.9
Posibilitan la reflexión	8	40	90	10	20.4	63.3
Complementan las materias escolares	2	10	100	7	14.3	77.6
Mejoran la comprensión y la expresión oral	-	-	-	6	12.2	89.8
Mejoran la capacidad de trabajo en grupo	-	-	-	2	4.1	93.9
Es una experiencia positiva	-	-	-	2	4.1	98
Otros	-	-	-	1	2	100

En ella observamos como en general éstos guardan relación con el mayor grado de conocimiento, tanto personal como de los otros, que parecen generar los programas en el grupo y con la mejora de la capacidad de reflexión de los alumnos.

Vemos, como antes su aplicación, el 50 % de los docentes creía que iba a mejorar este aspecto relacionado con **el conocimiento personal y de los demás**, aunque esta consideración desciende hasta el 42.9% cuando ha terminado la intervención. La misma tendencia observamos al analizar el valor que otorgan a la **capacidad de reflexión** que pueden generar en los alumnos, ya que esta percepción también es menor (20.4%) al término de la intervención.

Por otro lado, el 10% del profesorado estima antes de la aplicación de los programas que éstos pueden ser un complemento de las materias escolares, percepción que aumenta hasta el 14.3% una vez finalizada su aplicación.

Observamos también, que las respuestas se enriquecen más en el cuestionario final, dándose mayor variabilidad en las mismas. Así por ejemplo, el 12.2% cree que la aplicación de los programas mejora la comprensión y la expresión oral de los alumnos, o el 4.1% que mejora la capacidad de trabajo en grupo o, que es una experiencia positiva para el alumnado.

Ante estos resultados podemos concluir que **se cumplen las hipótesis 1**, es decir se comprueba que los aspectos más valorados por el profesorado tanto antes como después de la intervención, guardan relación con el conocimiento personal de los alumnos.

Hipótesis 2: Los profesores de los centros de enseñanza de adultos, consideran que la metodología sugerida para el desarrollo de los programas genera la participación del grupo.

En cuanto a la valoración realizada respecto a la metodología que se sugiere para la aplicación de los programas ,observamos en la siguiente tabla (tabla 9.33), que ésta es considerada fundamentalmente como **dinámica e interactiva**. No obstante, hemos de señalar, atendiendo a la característica “dinámica”, que esta fue percibida en estos términos por el 80% del profesorado antes de su puesta en práctica, aunque observamos que dicha percepción desciende hasta el 48.6% en la valoración final. Porcentaje, que a pesar de ello, sigue siendo el más alto después de la intervención. Sin embargo, cuando el profesorado se refiere a la característica “interactiva”, la valoración se invierte, siendo más positiva al final (23.3%) , que al comienzo de la intervención (10%).

Tabla 9.33 Respuestas dadas en la valoración respecto a la metodología sugerida en los programas						
	ANTES			DESPUES		
	N=20	%	Frecuencia acumulada	N=43	%	Frecuencia acumulada
Dinámica	16	80	80	21	48.6	48.8
Interactiva	2	10	90	10	23.3	71.9
Clara	-	-	-	7	16.3	88.2
Vivencial	-	-	-	4	9.4	97.6
Organizada	2	10	100	1	2.4	100

Al igual que ocurría en el apartado anterior, también al analizar este aspecto observamos mayor variabilidad en las respuestas dadas por el profesorado en el

cuestionario final, apareciendo otras características como, considerarla una metodología **clara** (16.3%), **vivencial** (9.4%).

Podemos señalar por tanto, que **se cumple la hipótesis 2** en la que planteábamos, que la metodología con que se desarrollan los programas genera la participación del grupo ya que se dan en ella, según el profesorado, características que favorecen esa participación.

Hipótesis 3: El profesorado considera que los objetivos y contenidos de los programas se adaptan a la población de alumnos adultos.

Por lo que se refiere a los contenidos y objetivos de los programas, la tabla 9.34 nos muestra los resultados obtenidos.

	ANTES			DESPUÉS		
	N=20	%	Frecuencia acumulada	N=38	%	Frecuencia acumulada
Útiles y bien presentados	18	90	90	23	60.4	60.5
Estructurados	2	10	100	5	13.2	73.7
Claros	-	-	-	5	13.2	86.8
Adaptados a la población	-	-	-	5	13.2	100

En ella observamos como lo más valorado por el profesorado es su utilidad y presentación, aunque como vemos, esta consideración varía entre el antes y el después de la aplicación dándose un descenso en el porcentaje de profesores que así lo consideran una vez finalizada la aplicación de los programas (90% antes- 60,5% después). También al igual que ocurría en anteriores aspectos analizados, se produce una mayor amplitud en las categorías de respuesta dadas en la valoración final. Así 13,2 % del profesorado considera que se presentan de forma estructurada, que son claros y se adaptan a la población de alumnos a los que van dirigidos.

Ante estos resultados podemos concluir que **no se cumple la hipótesis** de la que partíamos (**hipótesis 3**) en la que planteábamos que los objetivos y contenidos de los programas se adaptan a la población de adultos, ya que aunque este aspecto es considerado positivamente por el profesorado, lo es en un porcentaje mínimo (tan sólo un 13.2%) y en la valoración final.

Hipótesis 4: Los profesores realizarán una valoración positiva respecto a la estructura que presentan los programas.

Por lo que se refiere a la **estructura** que presentan los programas, en la siguiente tabla (tabla 9.35) observamos como los profesores consideran que ésta es adecuada, aspecto que aprecian desde el inicio de su desarrollo (72.7%) y que incluso es valorado en estos términos un mayor porcentaje de profesores en la valoración final (80.6%). Sin embargo la secuencialización de los contenidos es menos valorada por el profesorado una vez finalizada la intervención (18.2% -8.3%). Por otro lado se produce

un incremento, aunque no excesivo, entre el antes y el después respecto a la percepción de que los contenidos siguen un orden lógico (9.1%-11.1%)

	ANTES			DESPUES		
	N=22	%	Frecuencia acumulada	N=36	%	Frecuencia acumulada
Buena estructura	16	72.7	72.7	27	80.6	80.6
Secuenciación adecuada	4	18.2	90.9	3	8.3	88.9
Ordenación lógica	2	9.1	100	4	11.1	100

Otro aspecto también valorado mejor en el cuestionario final hace referencia a la ordenación lógica con que se presenta (despliega) la estructura de los programas. En general la valoración es positiva **cumpliéndose por tanto, la hipótesis 4** sugerida en este apartado, en la que planteábamos que los profesores considerarían como válida la estructura con que se presentan los programas.

4.2. Resultados del Bloque II: Dificultades percibidas antes y después de la aplicación de los programas.

A través de este bloque de resultados, queremos analizar las dificultades con que los profesores pensaban encontrarse antes de la aplicación de los programas, y cuales las que manifiestan haber encontrado durante el proceso de aplicación.

Hipótesis 5 : Los docentes considerarán que las mayores dificultades que los programas presentan para el alumnado radican en el grado de motivación que puedan generar en ellos.

La tabla 9.36, nos muestra los resultados en cuanto a esta hipótesis 5, en los que observamos, tomando como análisis el momento inicial de la valoración, que el 55,6% del profesorado consideraba en ese momento que la mayor dificultad que los programas presentarían para el alumnado guardaría relación con la comprensión lectora, aspecto que es considerado así tan solo por un 17.9 % una vez finalizada su aplicación. El 22.2% consideró en ese momento inicial que no tendrían dificultad alguna para el alumnado, aspecto que es estimado en estos términos por el 25.6% en la valoración final. Por su parte, la falta de motivación del alumnado, que fue considerada menos problemática al inicio (11.1%), es considerada como un elemento de dificultad por el 28.2% del profesorado al realizar la valoración final.

Por otro lado, si bien el 11.1% del profesorado consideraba antes de poner en práctica los programas que éstos no se adecuarían al tipo de alumno con el que se iban a llevar a cabo, tan sólo lo perciben así el 2% una vez finalizada su aplicación. Asimismo, sólo el 2% del profesorado considera en la valoración final, que una dificultad radica en la falta de conocimientos que el alumno pueda tener sobre los temas trabajados.

	ANTES			DESPUES		
	N=18	%	Frecuencia acumulada	N=39	%	Frecuencia acumulada
Ninguna	4	22.2	22.2	10	25.6	25.6
Comprensión lectora	10	55.6	77.8	7	17.9	43.6
Falta de motivación	2	11.1	88.9	11	28.2	43.6
Falta de tiempo	-	-	-	7	17.9	89.7
Material no adecuado a la edad de los alumnos	2	11.1	100	2	5.1	94.9
Falta de conocimientos básicos	-	-	-	2	5.1	100

Una vez analizados estos resultados podemos afirmar **que se cumple la hipótesis 5**, ya que es la falta de motivación hacia los programas la mayor dificultad percibida por el profesorado en ellos respecto a los alumnos.

Hipótesis 6: Los profesores tenderán a considerar que las dificultades en la metodología de los programas radica en el nivel de participación que se requiere del grupo para su desarrollo.

En cuanto a las dificultades percibidas por el profesorado en cuanto a la metodología de trabajo propuesta desde los programas, en la siguiente tabla (tabla 9.37) vemos cómo tanto antes (55.6%), como después de finalizada la intervención (61.9%), los profesores plantean no tener ninguna dificultad para llevar a cabo la metodología de trabajo que en ellos se plantea.

	ANTES			DESPUES		
	N=18	%	Frecuencia acumulada	N=31	%	Frecuencia acumulada
Ninguna	10	55.6	55.6	19	61.3	61.3
No estar adecuada a la edad de la población	2	11.1	66.7	4	12.9	74.2
Ejercicios demasiado abiertos	4	22.2	88.9	4	12.9	87.1
No atiende a la heterogeneidad de los grupos	2	11.1	100	4	12.9	100

No obstante, hemos de señalar que otros aspectos que podríamos considerar *más negativos* respecto a la metodología, como puede ser, el percibir que los ejercicios planteados en las unidades puedan ser demasiado abiertos, si bien es percibido así por un 22% del profesorado antes de la intervención, ésta misma percepción desciende hasta un 12.9% una vez finalizada la misma, aspecto que consideramos positivo.

Observamos también, que se dan las mismas categorías de respuesta tanto en el valoración inicial como en la final.

Ante estos resultados podemos afirmar que **no se verifica la hipótesis 6** planteada para este bloque de resultados, ya que el profesorado no considera que la metodología sugerida para el desarrollo de los programas presente dificultades cara a la participación del grupo.

Hipótesis 7: El profesorado considerará que las dificultades en cuanto a contenido y objetivos de los programas radica en que éstos no atienden a la diversidad de los grupos.

Los resultados recogidos en la siguiente tabla (tabla 9.38), nos permiten conocer los aspectos relacionados con las **dificultades** que el profesorado percibe en los programas en relación a objetivos y contenidos.

Tabla 9.38 Dificultades percibidas en los objetivos y contenidos de los programas.						
	ANTES			DESPUES		
	N=18	%	Frecuencia acumulada	N=25	%	Frecuencia acumulada
Ninguna	8	44.4	44.4	16	64	64
Muchos contenidos en relación al tiempo disponible	6	33.3	77.8	3	5.2	76
Repetición de algunos	4	22.2	100	4	16	92
No tienen en cuenta la heterogeneidad de los grupos	-	-	-	1	4	96
Poco claros	-	-	-	1	4	100

Vemos como el 44.4% del profesorado antes y el 64% después señala que es este un aspecto que no presenta dificultad.

Al analizar estos resultados, podemos ver que son en general positivos ya que, incluso aquellos aspectos que podrían ser considerados a priori como más negativos, como la relación cantidad de contenidos-tiempo disponible, o la repetición de algunos de ellos, presentan un descenso en los porcentajes realizadas en la valoración final.

En ésta valoración final, observamos que aparecen dos categorías más de respuesta (no tener en cuenta la heterogeneidad de los grupos y el ser poco claros), en las cuales los porcentajes obtenidos son poco significativos.

Debemos señalar por tanto, que **no se cumple la hipótesis de partida (hipótesis 7)**, en la que considerábamos que el profesorado encontraría dificultades en la adecuación de los contenidos y los objetivos a la gran diversidad de alumnos que configuran los grupos en la Educación de Personas Adultas.

Hipótesis 8: Respecto a la estructura de los programas, el profesorado tenderá a considerar que está no presenta ninguna dificultad.

Los resultados que podemos observar en la tabla 9.39, en cuanto a las dificultades relacionadas con la estructura de los programas, que los profesores y siguiendo en la misma línea que en los apartados anteriores, consideran que está no presenta ningún tipo de problema que les impida desarrollarlos con normalidad.

Tabla 9.39. Dificultades percibidas en la estructura de los programas.						
	ANTES			DESPUES		
	N=16	%	Frecuencia acumulada	N=26	%	Frecuencia acumulada
Ninguna	8	50	50	16	61.5	61.5
Demasiado secuenciados	-	-	-	1	3.8	65.4
Repetitiva.	4	25	75	4	15.4	80.8
Pocos ejercicios para reforzar los objetivos	4	25	100	5	19.2	100

Vemos como así lo consideran, un 50% de ellos antes de la intervención y un 61.5 % después.

Esto coincide con la valoración también positiva, que sobre este mismo aspecto hacen los profesores (ver tabla 9.35), cuando señalan que ésta es una característica a valorar positivamente en los programas.

Se da la misma tendencia que comentábamos en los resultados pertenecientes a los contenidos y objetivos de los programas (tabla 9.38) en el sentido, de que aquellos aspectos que podrían ser considerados como más negativos (la repetición o poca cantidad de ejercicios para reforzar los objetivos) son percibidos así por un porcentaje menor del profesorado en la valoración final.

De aquí, que podamos concluir **que se cumple la hipótesis de partida (hipótesis 8)**, en la que suponíamos que los programas no presentan dificultad en su estructura.

4.3. Resultados del Bloque III: Recomendaciones respecto a mejora de los programas.

Este apartado de resultados recoge las sugerencias o recomendaciones que el profesorado hace para mejorar los programas.

Hipótesis 9: Las sugerencias hechas por el profesorado acerca de la mejora de los programas, estarán relacionadas con la adaptación de los contenidos a la población de los centros de enseñanza de adultos.

A través de la tabla 9.40 vemos que la principal recomendación que hace el profesorado una vez aplicados los programas y como un elemento que favorecería su mejora hace referencia, a su inclusión como **módulos específicos** en la formación de adultos, dándose un incremento del 20 % en esta valoración entre el antes y el después de la intervención (12.5% antes ; 32.6% después).

Tabla 9.40 Recomendaciones del profesorado cara a la mejora de los programas.						
	ANTES			DESPUES		
	N=8	%	Frecuencia acumulada	N=43	%	Frecuencia acumulada
Más preparación del profesorado	2	25	25	7	16.3	16.3
Adaptarlos a los niveles de aprendizaje de los alumnos	2	25	50	8	18.6	34.9
Cambios en el formato	1	12.5	62.5	8	18.6	53.5
Ser ofertados como módulos específicos	1	12.5	75	14	32.6	86
Adaptarlos a las edades de los alumnos	2	25	100	6	14	100

No obstante, dos aspectos que consideran que deben ser mejorado hacen referencia a: la adaptación de los programas a los diferentes niveles de aprendizaje ,y a las edades de los alumnos. Esta percepción y en el primer caso, es manifestada por el 25% del profesorado antes de la intervención y por el 18.6% una vez finalizada la misma; en el segundo (edad) por un 25% antes de la intervención y por un 14% al final.

Por otro lado, un 18.6 % considera después de la intervención, que debería hacerse algún tipo de cambio en el formato de los programas, aunque no explicitan de que tipo. Este aspecto fue percibido en estos términos por el 12.5% del profesorado antes de iniciar la aplicación de los programas.

Ante estos datos podemos concluir, **que no se cumple la hipótesis** de la que partíamos (**hipótesis 9**) en la que considerábamos que las sugerencias hechas por el profesorado estarían relacionadas con una mayor adaptación de los contenidos trabajados en los programas a las características del alumno adulto.

Hipótesis 10: El profesorado tenderá a valorar positivamente la inclusión de los programas como oferta formativa de los Centros de Enseñanza de Adultos ya que éstos mejoran las competencias personales de los alumnos.

La siguiente tabla (9.41), recoge la opinión del profesorado acerca de por que consideran que los programas pueden formar parte de la oferta formativa de los alumnos que cursan estudios en Centros de Educación de Personas Adultas. Este aspecto sólo fue recogido en el cuestionario final.

Tabla 9.41 Opinión del profesorado acerca de porqué incluir los programas en la oferta formativa de las Centros de Enseñanza de Adultos			
	DESPUES		
	N=48	%	Frecuencia acumulada
Mejoran la capacidad de reflexión	23	47.9	47.9
Ayudan al conocimiento personal de los alumnos	9	18.8	66.7
Mejoran las competencias personales y profesionales del docente	13	27.1	93.8
Favorecen en general a los alumnos de estos centros	2	4.2	97.9
Son contenidos diferentes a lo escolar	1	2.1	100

Observamos que la razones más argumentadas son: que mejoran la capacidad de reflexión de los alumnos (47.9%), la competencias personales y profesionales del profesor (27.1%), así como la ayuda que prestan al conocimiento personal (18.8%), aspectos que por otro lado, coinciden con los objetivos de los programas.

Por tanto, podemos concluir **que se cumple la hipótesis 10** planteada en este apartado en la que señalábamos, que la valoración al respecto iba a ser positiva por parte del profesorado ya que la aplicación de los programas mejora las competencias personales de los alumnos.

Por ultimo queremos comentar ,y *sin establecer hipótesis al respecto*, algunas cuestiones acerca de la opinión que le merece al profesorado la coordinación mantenida durante el proceso de aplicación de los programas, tanto en el Centro como con el equipo de investigadores responsable de los mismos y que sin duda, son de gran valor para futuras intervenciones.

A través de la siguiente tabla (9.42) ,vemos como el 75% del profesorado intuía antes de la intervención que no se iba a producir coordinación entre ellos y sus respectivos centros educativos. Esta valoración también se plasma en el cuestionario final ya que en este caso, el 50% sigue manifestándose en este mismo sentido. Sin embargo, el 34.6% considera que se produjo esta coordinación con compañeros de otros centros.

Tabla 9.42 Valoración del profesorado respecto al nivel de coordinación en el centro.						
	ANTES			DESPUES		
	N=8	%	Frecuencia acumulada	N=26	%	Frecuencia acumulada
No la hubo	6	75	75	13	50	50
Fue poca	-	-	-	3	11.5	61.5
La hubo con otros centros	2	25	100	9	34.6	96.2
Surgieron dificultades	-	-	-	1	3.8	100

Creemos necesario hacer mención a una peculiaridad de los Centros de Adultos que pude haber influido negativamente en este hecho. Nos referimos a que estos centros cuentan con aulas que aún perteneciendo al mismo centro, se encuentran ubicadas en lugares físicamente distantes, lo que puede haber dificultado dicha coordinación.

En cuanto al nivel de coordinación con el equipo responsable de los programas, la siguiente tabla (9.43) recoge los datos obtenidos.

Tabla 9.43 Valoración del profesorado respecto al nivel de coordinación con el equipo investigador responsable.						
	ANTES			DESPUES		
	N=8	%	Frecuencia acumulada	N=26	%	Frecuencia acumulada
Se dio una buena coordinación	3	37.5	37.5	15	57.6	57.6
Fue poca	3	37.5	75	7	26.9	84.5
No la hubo	2	25	100	4	15.4	100

Los resultados que observamos, nos indican que si bien, las expectativas de las que partía el profesorado no eran muy altas, ya que el 37.5% consideraba que no se iba a producir coordinación o ésta iba a ser muy poca, finalizada la intervención, el 57.6% de los profesores consideró que si se mantuvo un buen nivel de coordinación entre ellos y el equipo de investigadores responsables de los programas. Sin embargo, y aún así, creemos necesario que este aspecto debe ser mejorado cara, a la efectividad y éxito de la intervención.

5. Discusión y Conclusiones.

En general observamos como los aspectos más valorados por el profesorado respecto a los programas se refieren a : el conocimiento personal y de los demás, así como a la capacidad de reflexión, comprensión y expresión verbal que generan en el alumnado. Parecen percibir, que se produce tanto un enriquecimiento personal como intelectual.

Otros aspectos muy valorados son, por un lado **la metodología**, percibida como **dinámica e interactiva**, y por otro **los contenidos**, que consideran **muy útiles**, que siguen una **secuencia lógica** y están bien **estructurados**.

Estos aspectos guardan estrecha relación con los planteamientos de Merriam y Caffarella (1991) o Tracey (1992), cuando plantean que en el planificación de programas instruccionales es importante cuidar detalladamente, aspectos de su diseño que requieren de tareas como : **seleccionar y secuenciar** el contenido de los programas o elegir **técnicas instruccionales** que se ajusten a los **objetivos** propuestos y a las **necesidades** de los alumnos. Aspecto que por otro lado, guarda estrecha relación con algunos de los principios del aprendizaje **andragógico** de Knowles.

Parecen también, **no presentar** apenas **dificultad para ser aplicados**, ya que se **comprenden fácilmente**. No obstante, manifiestan que sí debían ser trabajados más los **aspectos motivacionales**. Este último aspecto debe ser tenido en cuenta cara a futuras mejora de los programas. Como señala Caffarella (1997), los programas instruccionales deben estar basados y ser creados con materiales **instruccionales** que motiven al alumnado hacia el aprendizaje.

A pesar de esta valoración positiva que en general realizan de los programas, nos parece interesante comentar algunas de las sugerencias planteadas por el profesorado y que consideramos de gran utilidad y muy válidas para la mejora de los programas. Concretamente nos referimos a la sugerencia de adaptar los contenidos a los **distintos niveles de aprendizaje y edades** de los alumnos, a realizar cambios en su **formato** y a la posibilidad de ofertarlos como **módulos específicos** en la formación de personas adultas.

Creemos importante señalar también, la apreciación que hacen acerca de la **necesidad de una mayor formación** que por su parte requiere la aplicación de los programas, aspecto que nos satisface al demostrar su **implicación y compromiso** en el proceso.

También son mencionables algunos de los argumentos acerca de las razones por las que consideran que los programas pueden formar parte de la **oferta formativa** de los Centros de Educación de Personas Adultas. En este sentido, argumentan que su aplicación mejora la **capacidad de reflexión y el conocimiento personal de los alumnos**; además de, **las competencias personales y profesionales del profesorado**. De ahí que podamos comentar que, creemos importante que si bien los profesores perciben un nivel de **transferencia medio** en los aspectos específicos planteados en el **Estudio II** (conclusiones), también plantean estos aspectos de **transferencia** en las preguntas abiertas, cuando señalan como hemos comentado, que los programas proporcionan un mayor conocimiento entre los alumnos, mejoran la capacidad de reflexión del alumnado o mejoran las competencias personales y profesionales del docente.

Por otro lado, observamos como las respuestas dadas posteriormente a la intervención, son **más amplias y ricas**. Así, si en un primer momento valoran positivamente por ejemplo, el que se incluyan en la oferta formativa de la Enseñanza de Adultos por razones que van desde: que favorecen además de lo señalado anteriormente (la capacidad de reflexión del alumno, conocimiento personal de los alumnos), que puede ser una experiencia positiva, o que complementan materias escolares o mejoran la comprensión y la expresión oral, una vez finaliza la intervención aportan otros datos acerca de que mejoran las competencias personales y profesionales del docente, o que en **general favorecen al alumnado** o son contenidos **diferentes a lo "escolar"**. Creemos que ello puede guardar relación con el hecho de que al contar con un mayor conocimiento al haber pasado por la experiencia de aplicar los programas, genere en el profesorado mayor riqueza en sus respuestas al valorar con mayor "conocimiento de causa".

CAPÍTULO 10.

SEGUNDA INVESTIGACIÓN.

ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS EN LA VALORACIÓN QUE EL PROFESORADO HACE DE LA INTERVENCIÓN SEGÚN EL TIPO DE PROGRAMA, MODALIDAD DE APLICACIÓN, PERIODICIDAD DE LA MISMA, Y CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO.

ESTUDIO IV:

DIFERENCIAS EN LA EN LA VALORACIÓN QUE EL PROFESORADO HACE DE LA INTERVENCIÓN SEGÚN, EL TIPO DE PROGRAMA, MODALIDAD DE APLICACIÓN, PERIODICIDAD DE LA MISMA, NIVEL ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS, Y HETEROGENEIDAD U HOMOGENEIDAD DE LOS GRUPOS EN LAS VARIABLES GÉNERO, EDAD Y NIVEL CULTURAL.

CAPÍTULO 10.**SEGUNDA INVESTIGACIÓN.****ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS EN LA VALORACIÓN QUE EL PROFESORADO HACE DE LA INTERVENCIÓN SEGÚN EL TIPO DE PROGRAMA, MODALIDAD DE APLICACIÓN, PERIODICIDAD DE LA MISMA, Y CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO.**

El objetivo general de esta segunda investigación es analizar las diferencias en la valoración que el profesorado hace de los programas atendiendo a los siguientes aspectos: tipo de programa, modalidad de aplicación, periodicidad de la misma y las características del grupo.

Segunda Investigación	Estudio IV: Diferencias en la valoración que el profesorado hace de la intervención según, el tipo de programa, modalidad de aplicación, periodicidad de la misma, nivel académico de los alumnos y heterogeneidad u homogeneidad de los grupos en las variables género, edad y nivel cultural,
Análisis de las diferencias en la valoración que el profesorado hace de la intervención según el tipo de programa, modalidad de aplicación, periodicidad de la misma, y características del grupo.	

ESTUDIO IV: DIFERENCIAS EN LA VALORACIÓN QUE EL PROFESORADO HACE DE LA INTERVENCIÓN SEGÚN, EL TIPO DE PROGRAMA, MODALIDAD DE APLICACIÓN, PERIODICIDAD DE LA MISMA, NIVEL ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS, Y HETEROGENEIDAD U HOMOGENEIDAD DE LOS GRUPOS EN LAS VARIABLES GÉNERO, EDAD Y NIVEL CULTURAL.**1. Objetivos.**

El objetivo general se desglosa en los siguientes:

- 1.- Conocer las diferencias existentes en la valoración que hacen los profesores de estos Centros de Enseñanza de Adultos sobre los diferentes tipos de programas instruccionales desarrollados.
- 2.- Conocer las diferencias percibidas por el profesorado en función de la modalidad de intervención desarrollada en la aplicación y de los programas
- 3.- Conocer las diferencias en cuanto a la valoración hecha por el profesorado sobre la periodicidad en la aplicación de dichos programas.
- 4.- Conocer las diferencias en la valoración realizada el profesorado sobre los programas en función de la homogeneidad o heterogeneidad de los grupos en las variables: género, edad y nivel cultural.
- 5.- Conocer la valoración que el profesorado realiza acerca de los programas en relación al nivel académico de los alumnos con los que se desarrollan los programas.

2. Hipótesis.

Las hipótesis planteadas en esta investigación son:

H.1.- Los programas más valorados por los profesores serán aquellos en los que se trabajan contenidos Interpersonales e intrapersonales.

H.2.- Los profesores harán una valoración más positiva de los programas cuando se desarrollan bajo un sistema modular que cuando se desarrollan dentro del currículum o a través de tutoría.

H.3.- El profesorado realizarán una valoración más alta de los programas cuando se aplican de forma intensiva.

H.4.- Los profesores harán una mejor valoración de los programas cuando estos se desarrollan con grupos homogéneos en edad, género y nivel cultural.

H.5.- El profesorado valorará de forma más positiva los programas cuando son trabajados con alumnos de nivel académico más bajo (alfabetización, neolectores, pregraduado) que cuando se desarrollan con alumnos de nivel académico más alto (graduado, acceso mayores de 25 y otros).

3. Método.

Muestra.

La muestra es la misma descrita en los anteriores estudios. De ella, hemos trabajado con aquella que contestó a cada uno de los ítems del cuestionario final.

Diseño y Análisis estadísticos utilizados.

Para este estudio hemos utilizado un diseño cuasiexperimental. El estadístico usado ha sido la ***U-De Mann-Whitney*** para comparar dos grupos no relacionados y comprobar, si existen diferencias significativas entre las valoraciones realizadas por el profesorado, en función de las variables predictoras seleccionadas.

Instrumento.

En este estudio hemos utilizado el ***cuestionario final*** con el que también se han trabajado otras partes de esta investigación. De él hemos seleccionado los ítems, 1,2 ,4; del 7 al 14; y del 17 a al 38.

Los ítems comprendidos entre los números 9 y 14; y 17 y 27 fueron medidos a través de la escala ***muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto***; para los demás ítems (entre el número 28 y el 38) la escala recogía los grados ***poco, medio y mucho***.

Variables.

Variables criterio.

Para comparar las diferencias que el profesorado establece respecto a la valoración de los programas de intervención teniendo en cuenta, el tipo de programa, la modalidad de aplicación, periodicidad de la misma, nivel académico del grupo y homogeneidad o heterogeneidad de los grupos en edad, género y nivel cultural, hemos utilizado las variables descritas en los estudios I y II de la primera investigación.

Variables predictoras.

Las variables predictoras bajo las que hemos trabajado en este estudio son:

- **Tipo de programa desarrollado:** Habilidades intelectivas(Técnicas de Trabajo Intelectual e Inteligencia Práctica); Habilidades relacionales (inteligencia Interpersonal); Habilidades emancipatorias (inteligencia Intrapersonal).
- **Modalidad de aplicación:** módulo, tutoría y dentro del currículum.
- **Periodicidad en la aplicación:** 1, 2, o más veces por semana.
- **Homogeneidad- Heterogeneidad** de los grupos en función de edad, género y nivel cultural.
- **Nivel académico de los alumnos:** neolectores, alfabetización, pregraduado, graduado , acceso para mayores de 25 años , talleres, y otros.

Procedimiento.

Como hemos señalado anteriormente, para este estudio partimos del análisis de las respuestas del cuestionario final cumplimentado por el profesorado que compone nuestra muestra.

Para ello, en un primer momento, se hizo llegar los cuestionarios al profesorado que había desarrollado la intervención. Una vez que estos fueron respondidos, se mantuvieron entrevistas personales así como, un encuentro final entre los profesores y el equipo investigador responsable, con el fin de analizar todo el proceso de implementación de los programas.

La recogida de los cuestionarios se realizó de forma escalonada ya que no todo el profesorado comenzó ni terminó la aplicación de los programas en el mismo momento.

El procedimiento de trabajo que hemos utilizado nos permitió, además de conocer la valoración que al profesorado le merecieron los programas, poder también profundizar y reflexionar sobre el tipo de intervención llevada a cabo.

4. Resultados.

Los resultados de este estudio se presentan en cuatro bloques que corresponden a los objetivos e hipótesis planteados para el mismo (cuadro 10.1).

Cuadro 10.1 Resultados Estudio IV.
<p>Bloque I: Diferencias en la valoración de la intervención en función del tipo de programa.</p> <p>Bloque II. Diferencias en las valoraciones atendiendo a la modalidad y periodicidad de aplicación de los programas.</p> <p>Bloque III. Diferencias en la valoración de los programas atendiendo a la heterogeneidad u homogeneidad de los grupos en cuanto a las variables género, edad y nivel cultural de los alumnos.</p> <p>Bloque IV. Diferencias en la valoración de los programas en relación al nivel académico de los alumnos.</p> <p style="text-align: right;">Análisis estadístico utilizado U-De Mann-Whitney</p>

4.1. Resultados del Bloque I : Diferencias en la valoración de la intervención en función del tipo de programa.

Hipótesis 1: Los programas más valorados por los profesores serán aquellos en los que se trabajan contenidos interpersonales e intrapersonales.

En general no se observan grandes diferencias en las valoraciones emitidas por el profesorado respecto al tipo de programa y su relación con las variables analizadas.

Las tablas 10.1; 10.2; 10.3; 10.4; 10.5; 10.6; y 10.7, muestran las diferencias significativas obtenidas a través del estadístico **U-De Mann-Whitney** al analizar el tipo de programa.

Dada la cantidad de variables analizadas, solamente hemos incluido las tablas en las que se han encontrado diferencias significativas.

Observamos que existen diferencias significativas en tres de los cuatro programas aplicados: **Técnicas de Trabajo Intelectual (TTI)**, **Inteligencia Práctica (IP)** e **Inteligencia Interpersonal (I. Inter.)**

El programa de **Técnicas de Trabajo Intelectual** obtiene mejores resultados que los otros dos en las variables que exponemos a continuación. En esta primera tabla (tabla 10.1) observamos que los profesores que aplican el programa de Técnicas de Trabajo Intelectual consideran de forma significativa con un grado de significación del .075, que este programa mejora la comprensión de otras materias escolares ($x:1.62$), más que aquellos que aplican el de Inteligencia Interpersonal ($x: 1.11$).

Tabla 10.1 Diferencia entre los programas Técnicas de Trabajo Intelectual -Inteligencia Interpersonal en la variable: Comprensión de otras materias escolares.			
PROGRAMA	VARIABLE: Comprensión de otras materias escolares.		
	n	x	sx
Técnicas de Trabajo Intelectual	7	1.62	.74
Inteligencia Interpersonal	19	1.11	.60
U de Mann-Whitney	37.500		
W de Wilcoxon	190.500		
Z	-1.956		
Sig.asintót (bilateral)	.50		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.075		

Respecto a las diferencias entre los programas **Técnicas de Trabajo Intelectual e Inteligencia Práctica**, observamos (tablas 10.2; 10.3 ;10,4 y 10.5) que los profesores que desarrollan el programa de **Técnicas de Trabajo intelectual** consideran que cuentan con un mayor nivel de formación para impartir el programa, se coordinan mejor entre ellos, tiene mayor grado de influencia en la comprensión de otras materias escolares cara al alumnado y en la forma de impartir clase, que sus compañeros que aplican el de **Inteligencia Práctica**.

Tabal 10.2 Diferencia entre los programas Técnicas de Trabajo Intelectual -Inteligencia Práctica en la variable: Nivel de formación del profesor para aplicar los programas.			
PROGRAMA	VARIABLE: Nivel de formación del profesor para aplicar los programas.		
	n	x	sx
Técnicas de Trabajo Intelectual	7	2.42	.53
Inteligencia Práctica	18	1.94	.53
U de Mann-Whitney	37.000		
W de Wilcoxon	208.000		
Z	-1.913		
Sig. asintót (bilateral)	.56		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.125 ^a		

Tabla 10.3 Diferencia entre los programas Técnicas de Trabajo Intelectual -Inteligencia Práctica en la variable: Grado de coordinación entre compañeros.			
PROGRAMA	VARIABLE: Grado de coordinación entre compañeros.		
	n	x	sx
Técnicas de Trabajo Intelectual	7	2.28	.75
Inteligencia Práctica	17	1.35	.86
U de Mann-Whitney	26.00		
W de Wilcoxon	179.000		
Z	-2.245		
Sig. asintót (bilateral)	.025		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.034 ^a		

Tabla 10.4 Diferencia entre los programas Técnicas de Trabajo Intelectual -Inteligencia Práctica en la variable: Comprensión de otras materias escolares.			
PROGRAMA	VARIABLE: Comprensión de otras materias escolares.		
	n	x	sx
Técnicas de Trabajo Intelectual	8	1.62	.74
Inteligencia Práctica	17	.70	.77
U de Mann-Whitney	28.000		
W de Wilcoxon	181.000		
Z	-2.475		
Sig. asintót (bilateral)	.329		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.374 ^a		

Tabla 10.5 Diferencia entre los programas Técnicas de Trabajo Intelectual -Inteligencia Práctica en la variable: Influencia positiva en la forma de dar clase.			
PROGRAMA	VARIABLES: Influencia positiva en la forma de dar clase.		
	n	x	sx
Técnicas de Trabajo Intelectual	8	1.37	.51
Inteligencia Práctica	17	.70	.68
U de Mann-Whitney	33.000		
W de Wilcoxon	186.000		
Z	-2.237		
Sig. asintót (bilateral)	.025		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.043 ^a		

En cuanto al programa de **Inteligencia Práctica** vemos (tabla.10.6.) que sólo presenta diferencias significativas con un grado de significación del .097^a a su favor, en una variable: **mejora de las relaciones entre los alumnos**, y respecto al programa de **Técnicas de Trabajo Intelectual**.

Así, los profesores que lo aplican, consideran que influye de forma más positiva en las relaciones entre los alumnos ($x= 1.35$), que aquellos que aplican el de Técnicas de Trabajo Intelectual ($x= .87$), no observándose relación alguna ni con los demás programas ni con otras variables.

Tabla.10.6 Diferencia entre los programas Técnicas de trabajo intelectual -Inteligencia Práctica en la variable: Mejora de las relaciones entre el alumnado.			
PROGRAMA	VARIABLE: Mejora de las relaciones entre el alumnado.		
	n	x	Sx
Técnicas de Trabajo Intelectual	8	.87	.35
Inteligencia Práctica	17	1.35	.60
U de Mann-Whitney	39.000		
W de Wilcoxon	75.000		
Z	-1.996		
Sig. asintót (bilateral)	.46		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.097 ^a		

Por lo que se refiere al programa de **Inteligencia Interpersonal**, a través de la siguiente tabla (10.7) comprobamos, al igual que ocurriría con el de Inteligencia Práctica, que sólo presenta diferencias significativas con el mismo programa (Técnicas de Trabajo Intelectual , $x = .87$) ,y en la misma variable (mejora de las relaciones entre alumnos). Es decir, los profesores que desarrollan este programa consideran que mejora, de forma significativa las relaciones entre el alumnado ($x=1.44$; grado de significación :080^a), frente a sus compañeros que aplican el de Técnicas de Trabajo Intelectual.

Tabla 10.7 Diferencia entre los programas Técnicas de trabajo intelectual -Inteligencia Interpersonal en la variable: Mejora de las relaciones entre el alumnado.			
PROGRAMA	VARIABLE: Mejora de las relaciones entre el alumnado.		
	n	x	Sx
Técnicas de Trabajo Intelectual	8	.87	.35
Inteligencia Interpersonal	18	1.44	.85
U de Mann-Whitney	40.000		
W de Wilcoxon	76.000		
Z	-1.920		
Sig. asintót (bilateral)	.55		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.080 ^a		

Observamos por tanto, ambos programas, **Inteligencia Práctica e Inteligencia Interpersonal**, provocan, frente al de **Técnicas de Trabajo Intelectual**, una **mejora en las relaciones del alumnado**.

Ante estos resultados podemos afirmar que **no se cumple la hipótesis 1** en la que planteábamos que los programas más valorados serían los que trabajan aspectos Inter e intrapersonales, ya que observamos que es el programa de **Técnicas de Trabajo Intelectual** el que mejores resultados obtiene en el sentido, de ser el programa más valorado en cuanto a su relación con las distintas variables analizadas.

4.2. Resultados del Bloque II: Diferencias en las valoraciones atendiendo a la modalidad y periodicidad de aplicación de los programas.

Hipótesis 2: Los profesores harán una valoración más positiva de los programas cuando se desarrollan bajo un sistema modular que cuando se desarrollan dentro del currículum o a través de tutoría.

Hipótesis 3: El profesorado realizarán una valoración más alta de los programas cuando se aplican de forma intensiva.

En cuanto al primero de los aspectos analizados, (modalidad de aplicación), vemos a través de la tabla 10.8, que el profesorado que aplican los programas a través de la modalidad de **tutoría** considera de forma significativa ($x= 1.80$; grado de significación: $.040^a$) que dicha modalidad proporciona un **mayor enriquecimiento profesional**, que los que lo llevan a cabo a través de la modalidad de **módulo** específico ($x=1.45$).

Tabla 10.8 Diferencia entre la modalidad de aplicación módulo y tutoría en la variable: Enriquecimiento profesional para el docente.			
MODALIDAD DE APLICACION	VARIABLE: Enriquecimiento profesional para el docente.		
	n	x	sx
Módulo	22	1.45	.67
Tutoría	5	1.80	.44
U de Mann-Whitney	22.500		
W de Wilcoxon	275.000		
Z	-2.306		
Sig. asintót (bilateral)	.021		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.040 ^a		

Por otro lado, en la tabla 10.9, podemos ver que el profesorado que aplica los programas a través de la modalidad **dentro del currículum**, considera de forma significativa ($x= 1.08$; grado de significación: $.005^a$) que trabajarlos bajo esta modalidad hace que mejoren las **relaciones entre los alumnos**, frente a aquel profesorado que los aplica a través de la modalidad de **tutoría** ($x= .80$).

Tabla 10.9. Diferencia entre la modalidad de aplicación dentro del currículum y tutoría en la variable: Mejora de las relaciones entre el alumnado			
MODALIDAD DE APLICACION	VARIABLE: Mejora de las relaciones entre el alumnado		
	n	x	sx
Dentro del currículum	24	1.08	.65
Tutoría	5	.80	.83
U de Mann-Whitney	14.000		
W de Wilcoxon	314.000		
Z	-3.148		
Sig. asintót (bilateral)	.002		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.005 ^a		

El análisis de estos resultados nos permiten confirmar por tanto, que **no se cumple la hipótesis 2**, en la que suponíamos que el sistema modular sería el más valorado por el profesorado para la aplicación de los programas.

En cuanto al segundo de los aspectos recogidos en este bloque de resultados, **la periodicidad en la aplicación**, en general observamos que se dan diferencias significativas en las valoraciones realizadas por el profesorado sobre los programas en todas las diferentes formas de la misma. A continuación exponemos dichos resultados.

Cuando la periodicidad varía entre 1 o 2 veces por semana.

Los profesores que aplican los programas **dos veces por semana**, consideran de forma significativa que este criterio influye positivamente en la **motivación del grupo, y en las relaciones que se establecen entre los miembros del mismo** frente a aquellos que los aplican tan solo una vez por semana.(tablas 10.10 y 10.11)

Tabla 10.10. Diferencia en la periodicidad de aplicación en la variable :Nivel de interés y motivación del grupo.			
PERIODICIDAD EN LA APLICACIÓN	VARIABLE: Nivel de interés y motivación del grupo.		
	n	x	sx
1 vez por semana	6	2.33	.51
2 veces por semana	29	2.63	.92
U de Mann-Whitney	49.000		
W de Wilcoxon	70.000		
Z	-2.114		
Sig. asintót (bilateral)	.035		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.102 ^a		

Tabla .10.11. Diferencia en la periodicidad de aplicación en la variable : Mejora de las relaciones entre el alumnado.			
PERIODICIDAD EN LA APLICACIÓN	VARIABLE: Mejora de las relaciones entre el alumnado.		
	n	x	sx
1 vez por semana	6	1.16	.75
2 veces por semana	28	1.45	.62
U de Mann-Whitney	84.000		
W de Wilcoxon	490.000		
Z	.000		
Sig. asintót (bilateral)	1.000		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	1.000 ^a		

Respecto a la repercusión que el hecho de aplicar los programas bajo este criterio temporal puede tener para el profesorado en su labor docente, observamos que aquellos profesores que los aplican **1 vez por semana** perciben un **mayor grado de coordinación entre ellos, y mayor influencia positiva en su forma de dar clase** que aquellos que los desarrollan **2 veces por semana** (tablas 10.12 y 10.13).

Tabla 10.12 Diferencia en la periodicidad de aplicación en la variable: Grado de coordinación entre compañeros .			
PERIODICIDAD EN LA APLICACIÓN	VARIABLE: Grado de coordinación entre compañeros.		
	n	x	sx
1 vez por semana	5	2.60	.89
2 veces por semana	29	2.10	.87
U de Mann-Whitney	20.000		
W de Wilcoxon	455.000		
Z	-2.684		
Sig. asintót (bilateral)	.007		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.008 ^a		

Tabla 10.13 Diferencia en la periodicidad de aplicación en la variable: Influencia positiva en la forma de dar clase.			
PERIODICIDAD EN LA APLICACIÓN	VARIABLE: Influencia positiva en la forma de dar clase.		
	n	x	sx
1 vez por semana	6	1.33	.51
2 veces por semana	29	1.18	.98
U de Mann-Whitney	48.000		
W de Wilcoxon	483.000		
Z	-2.035		
Sig. asintót (bilateral)	.042		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.093 ^a		

Cuando la aplicación varía entre 1 vez por semana, 2 veces por semana y más de 2 veces por semana.

Los profesores que aplican los programas **más de dos veces por semana**, consideran de forma significativa ($x = 2.66$; grado de significación .048^a), que ello genera **mayor implicación del grupo** de alumnos que los que los aplican tan sólo **una vez a la semana** ($x = 2.58$), (tabla 10.14).

Tabla 10.14 Diferencia en la periodicidad de aplicación en la variable : Nivel de implicación del grupo .			
PERIODICIDAD EN LA APLICACIÓN	VARIABLE: Nivel de implicación del grupo		
	n	x	sx
1 vez por semana	6	2.58	.68
Más de 2 veces por semana	10	2.66	.57
U de Mann-Whitney	13.000		
W de Wilcoxon	34.000		
Z	-2.158		
Sig. asintót (bilateral)	.031		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.048 ^a		

Por su parte, los profesores que los desarrollan **2 veces por semana**, consideran que **parten de un mayor nivel de información** para poner en práctica los programas y que **el nivel de coordinación que se genera entre es más alto** que los que los desarrollan **más de dos veces por semana** (tablas 10.15; 10.16).

Tabla 10.15 Diferencia en la periodicidad de aplicación en la variable : Grado de información del profesorado para desarrollar los programas.			
PERIODICIDAD EN LA APLICACIÓN	VARIABLE: Grado de información del profesorado para desarrollar los programas		
	n	x	sx
2 vez por semana	31	2.54	.68
Más de 2 veces por semana	11	2.33	.57
U de Mann-Whitney	104.000		
W de Wilcoxon	600.000		
Z	-2.086		
Sig. asintót (bilateral)	.037		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.058 ^a		

Tabla 10.16 Diferencia en la periodicidad de aplicación en la variable : Grado de coordinación entre compañeros.			
PERIODICIDAD EN LA APLICACIÓN	VARIABLE: Grado de coordinación entre compañeros.		
	n	x	sx
2 vez por semana	29	2.10	.87
Más de 2 veces por semana	11	1.00	1.00
U de Mann-Whitney	75.500		
W de Wilcoxon	510.000		
Z	-2.365		
Sig. asintót (bilateral)	.018		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.024 ^a		

Ante estos resultados, podemos concluir que **se cumple parcialmente la hipótesis 3**, ya que los profesores perciben mejores resultados en general en los programas cuando son aplicados bajo el criterio de dos veces por semana frente a cuando lo son tan solo una vez. Sin embargo, esto no ocurre cuando la periodicidad aumenta en más de dos veces.

4.3. Resultados del Bloque III: Diferencias en la valoración de los programas atendiendo a la heterogeneidad u homogeneidad de los grupos en cuanto a las variables género, edad y nivel cultural de los alumnos.

Respecto a género:

Hipótesis 4: Los profesores harán una mejor valoración de los programas cuando estos se desarrollan con grupos homogéneos en edad, género y nivel cultural.

Las tablas 10.17; 10.18 y 10.19, nos muestran como los profesores consideran de forma significativa que cuando los grupos están compuestos por alumnos del **mismo género** se produce un mayor grado de **implicación, interés y motivación** hacia los programas por parte del alumnado, y un **mayor grado de coordinación** entre el profesorado, que cuando en los grupos se da **variabilidad de género**.

Tabla 10.17 Diferencia entre homogeneidad –heterogeneidad de los grupos en cuanto a género en la variable: Nivel de implicación del grupo.			
GÉNERO	VARIABLE: Nivel de implicación del grupo		
	n	x	sx
Grupos homogéneos	17	2.94	.74
Grupos heterogéneos	35	2.42	.85
U de Mann-Whitney	194.500		
W de Wilcoxon	824.500		
Z	-2.199		
Sig. asintót (bilateral)	.028		
Sig Exacta(2* Sig unilateral)	.021 ^a		

Tabla 10.18 Diferencia entre homogeneidad –heterogeneidad de los grupos en cuanto a género en la variable: Nivel de interés y motivación del grupo.			
GÉNERO	VARIABLE: Nivel de interés y motivación del grupo		
	n	x	sx
Grupos homogéneos	17	3.00	.50
Grupos heterogéneos	35	2.48	.81
U de Mann-Whitney	189.500		
W de Wilcoxon	819.500		
Z	-2.380		
Sig. asintót (bilateral)	.017		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.023 ^a		

Tabla 10.19 Diferencia entre homogeneidad –heterogeneidad de los grupos en cuanto a género en la variable: Nivel de coordinación con otros compañeros			
GÉNERO	VARIABLE: Nivel de coordinación con otros compañeros.		
	n	x	sx
Grupos homogéneos	17	1.11	.78
Grupos heterogéneos	33	1.72	1.00
U de Mann-Whitney	177.000		
W de Wilcoxon	330.000		
Z	-2.2212		
Sig. asintót (bilateral)	.027		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.018 ^a		

Las diferencias obtenidas en los resultados respecto a homogeneidad o heterogeneidad de los grupos en cuanto a **edad**, nos indican que tan sólo se da diferencia significativa en la variable **grado de interés del profesor por los programas** ($x= 3.33$; grado de significación: $.091^a$) ,el cual parece ser más alto cuando éstos se desarrollan con grupos donde la edad de sus componentes es similar (tabla 10.20)

Tabla 10.20 Diferencia entre homogeneidad –heterogeneidad de los grupos en cuanto a edad en la variable: Grado de interés del profesor por los programas.			
EDAD	VARIABLE: Grado de interés del profesor por los programas.		
	n	x	sx
Grupos homogéneos	9	3.33	.50
Grupos heterogéneos	42	2.90	.53
U de Mann-Whitney	120.000		
W de Wilcoxon	1023.000		
Z	-2.128		
Sig. asintót (bilateral)	.033		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.091 ^a		

Los resultados nos permiten confirmar que **se cumple la hipótesis 4**, ya que los profesores hacen una valoración más positiva de los programas cuando éstos son desarrollados con grupos homogéneos en cuanto a género, edad y nivel cultural.

4.4. Resultados del Bloque IV: Diferencias en la valoración de los programas en relación al nivel académico de los alumnos.

Hipótesis 5: El profesorado valorará de forma más positiva los programas cuando son trabajados con alumnos de nivel académico más bajo (alfabetización, pregraduado) que cuando se desarrollan con alumnos de nivel académico más alto (graduado y otros).

Al analizar los resultados obtenidos en este bloque, observamos que las diferencias significativas en las valoraciones se dan entre los profesores que aplican los programas a grupos de alumnos pertenecientes a los siguientes niveles académicos: alfabetización, pregraduado, graduado y neolectores.

Como se puede observar a través de las tablas 10.21, 10.22 y 10.23, los profesores que aplican los programas a grupos de alumnos de **pregraduado**, consideran de forma significativa, que para estos grupos de los alumnos el nivel de utilidad de los programas es mayor, y muestran una actitud más positiva ante los mismos, que los profesores que los desarrollan con grupos de alfabetización. Esta diferencia también es significativa en la variable influencia positiva en la forma de dar clase, a favor de los grupos de pregraduados, es decir, el profesorado que desarrolla los programas con éste nivel académico percibe que ello tienen más efectos positivos en cuanto a aspectos metodológicos se refiere, que cuando son desarrollados con grupos de alfabetización.

Tabla 10.21 Diferencia en los grupos en función del nivel académico en la variable: Nivel de utilidad del programa para el grupo .			
PROCEDENCIA DEL GRUPO	VARIABLE: Nivel de utilidad del programa para el grupo.		
	n	x	sx
Alfabetización	6	1.83	.40
Pregraduados	6	3.00	.63
U de Mann-Whitney	2.500		
W de Wilcoxon	23.500		
Z	-2.704		
Sig. asintót (bilateral)	.007		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.009 ^a		

Tabla 10.22 Diferencia en los grupos en función del nivel académico en la variable: actitud positiva del alumnado.			
PROCEDENCIA DEL GRUPO	VARIABLE: Actitud positiva del alumnado ante el programa.		
	n	x	sx
Alfabetización	6	.66	.51
Pregraduados	6	1.66	.51
U de Mann-Whitney	4.000		
W de Wilcoxon	25.000		
Z	-2.447		
Sig. asintót (bilateral)	.014		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.026 ^a		

Tabla 10.23 Diferencia en los grupos en función del nivel académico en la variable: Influencia positiva en la forma de dar clase.			
PROCEDENCIA DEL GRUPO	VARIABLE: Influencia positiva en la forma de dar clase.		
	n	x	sx
Alfabetización	5	.600	.54
Pregraduados	6	1.33	.51
U de Mann-Whitney	6.000		
W de Wilcoxon	21.000		
Z	-1.915		
Sig. asintót (bilateral)	.056		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.126 ^a		

En la tabla 10.24, podemos ver que los profesores que desarrollan los programas con alumnos del nivel académico **pregraduado** consideran de forma significativa ($x= 3.00$; grado de significación: $.059^a$), que son más útiles para estos alumnos que los que los desarrollan con grupos de **neolectores**.

Tabla 10.24. Diferencia en los grupos en función del nivel académico en la variable: Nivel de utilidad del programa para el grupo U De Mann-Whitney			
PROCEDENCIA DEL GRUPO	VARIABLE: Nivel de utilidad del programa para el grupo.		
	n	x	sx
Neoelectores	8	2.25	.46
Pregraduado	6	3.00	.63
U de Mann-Whitney	9.000		
W de Wilcoxon	45.000		
Z	-2.165		
Sig. asintót (bilateral)	.030		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.059 ^a		

Por último como se observa en las tablas 10.25; 10.26 y 10.27, los resultados muestran diferencias significativas entre el profesorado que desarrolla los programas con grupos de alumnos de los niveles **pregraduado y graduado** en las variables **actitud positiva hacia los programas, nivel de utilidad de los mismos y mejora de la capacidad de resolución de problemas**. Así, los profesores que los trabajan con grupos de **pregraduado**, perciben mejoras en las variables señaladas.

Tabla 10.25. Diferencia en los grupos en función del nivel académico en la variable:Nivel de utilidad del programa para el grupo.			
PROCEDENCIA DEL GRUPO	VARIABLE: Nivel de utilidad del programa para el grupo.		
	n	x	sx
Pregraduado	8	3.00	.63
Graduado	28	2.26	.96
U de Mann-Whitney	41.000		
W de Wilcoxon	392.000		
Z	-1.900		
Sig. asintót (bilateral)	.057		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.078 ^a		

Tabla 10.26. Diferencia en los grupos en función del nivel académico en la variable: Actitud positiva de alumnado .			
PROCEDENCIA DEL GRUPO	VARIABLE: Actitud positiva de alumnado ante el programa.		
	n	x	sx
Pregraduado	6	1.66	.51
Graduado	28	1	.72
U de Mann-Whitney	36.000		
W de Wilcoxon	336.000		
Z	-2.019		
Sig. asintót (bilateral)	.043		
Sig Exacta (2* Sig unilateral)	.065 ^a		

Tabla 10.27. Diferencia en los grupos en función del nivel académico en la variable: Mejora de la capacidad de resolución de problemas .			
PROCEDENCIA DEL GRUPO	VARIABLE: Mejora de la capacidad de resolución de problemas.		
	n	x	sx
Pregraduado	6	1.50	.54
Graduado	28	.91	.65
U de Mann-Whitney		39.000	
W de Wilcoxon		339.000	
Z		-1.915	
Sig. asintót (bilateral)		.055	
Sig Exacta (2* Sig unilateral)		.093 ^a	

Ante estos datos podemos confirmar que **se cumple la hipótesis** (hipótesis 5), establecida para este bloque de resultados ,ya que son los profesores que trabajan los programas con grupos de alumnos de nivel académico más bajo, quiénes estiman que los programas tienen mejores resultados con estos grupos en detrimento de los de nivel académico más alto.

5. Discusión y Conclusiones.

En general no existen grandes diferencias entre las valoraciones dadas por los profesores en función de las variables predictoras recogidas.

Esto puede deberse a varias razones: **a)** a que no existen grandes diferencias en los **enfoques** de los programas (metodología, formato, tipos de aplicación, etc); **b)** a que los profesores no realizan “**grandes cambios**” en la su aplicación aunque el tipo de programa y las características del grupo varíen, y **c)** a que todo el profesorado que llevó a cabo los programas fue **voluntario**, lo que hace que el nivel de expectativas de éxito sobre los programas fuese alto, dando poco margen a la modificabilidad o cuestionabilidad de los mismos.

A pesar de ello, hemos encontrado algunas diferencias destacables que pasamos a comentar.

Respecto a la valoración según el tipo de programa desarrollado, los datos nos indican que no hay diferencias significativas importantes en relación a las variables analizadas. No obstante cabe hacer un análisis más detallado de los mismos.

Se establecen diferencias significativas en la percepción del profesorado en función del tipo de programa trabajado. Concretamente en tres de ellos, **Técnicas de Trabajo Intelectual, Inteligencia Práctica e Inteligencia Interpersonal**, no dándose ninguna diferencia significativa en el programa de Inteligencia Emocional.

En cuanto a los aspectos positivos que perciben en los programas cara al alumnado, los profesores que desarrollan el programa de **Técnicas de Trabajo Intelectual** consideran que éste facilita al alumnado **la comprensión de otras materias escolares**, que aquellos que llevan a cabo o desarrollan los programas de Inteligencia Práctica e Inteligencia Interpersonal.

Respecto a elementos relacionados con **aspectos docentes**, consideran que éste programa permite, frente a los otros dos (Inteligencia Práctica e Inteligencia

Interpersonal), un mayor grado de **coordinación** entre los compañeros que los desarrollan, tiene más influencia en **aspectos metodológicos** y que su nivel de **formación** en los contenidos del programa es mayor que el requerido para aplicar los otros dos.

Hemos de señalar que estos efectos de **transferencia a elementos didácticos** o metodológicos no se aprecian en ninguno de los otros programas.

Podríamos decir que existe cierta coherencia en estos resultados, ya que es razonable que un programa instruccional creado para mejorar las habilidades de aprendizaje de los alumnos, redunde positivamente en la comprensión de materias escolares lo que significa, que cumple este objetivo.

Por otro lado, el hecho de que los contenidos a trabajar estén más cercanos a la propia formación, y al “quehacer” diario del profesorado de impartir clase, hace que las mismas estrategias que enseñan a los alumnos, puedan ser asumidas por ellos en su metodología.

Consideramos que también, ese mayor grado de coordinación percibido entre ellos al aplicar los programas, se deba a este aspecto de familiaridad con los contenidos, hecho que puede haber facilitado esa coordinación.

Con lo cual, es el programa más relacionado directamente con la situación de enseñanza-aprendizaje.

Los profesores que trabajan los programas de **Inteligencia Práctica e Inteligencia Interpersonal** consideran que éstos, tienen, frente al de Técnicas de Trabajo Intelectual, mayor capacidad para **mejorar las relaciones entre los alumnos** con los que se desarrollan. Creemos que esta consideración está motivada fundamentalmente, por el tipo de contenidos y habilidades que se trabajan en ellos; contenidos más cercanos a la vida y experiencias personales de los sujetos.

Por lo que se refiere a los aspectos más valorados por el profesorado atendiendo a los diferentes **tipos de modalidad** en los que los programas podían ser desarrollados, los datos obtenidos nos permiten comprobar como se producen diferencias significativas entre las tres modalidades (tutoría, módulo y dentro del currículum).

Según el profesorado, trabajar los programas bajo un sistema **tutorial** genera en ellos mayor **enriquecimiento profesional** que las otras modalidades.

Consideramos que ésta apreciación puede deberse a que esta modalidad de aplicación permite un mayor acercamiento al alumno, lo que facilita conocer sus características, intereses, situaciones, etc, de forma más directa y cercana. Ello hace que el profesor se convierta en un “guía”, un “compañero”, papel que le enriquece también profesionalmente, y que es parte importante del rol a asumir por el profesor de personas adultas, como ya hemos comentado en el marco teórico.

Sin embargo, observamos que no consideran que esta modalidad favorezca la relación entre el alumnado, aspecto que es más valorado por aquellos profesores que intervienen a través de la modalidad **“dentro del currículum”**, modalidad que como ya hemos comentado en el capítulo 8, esta modalidad supone el desarrollo de los programas bajo la **reducción de horas** de otras asignaturas y no debe ser confundida con la modalidad de infusión curricular.

Creemos que este hecho puede guardar relación con dos aspectos. Por un lado, el hecho de que la modalidad tutorial se convierte en un elemento excesivamente individualizado lo que no permite el acercamiento, ni la interacción entre el alumnado, y por otro, que el número de alumnos con los que se trabaja a la vez se

reduce considerablemente en esta modalidad, es decir casi no existe la estructura de grupo.

Por otro lado, al hacer un análisis de los resultados obtenidos tomando como criterio la **periodicidad** en que los programas son aplicados, vemos como este aspecto parece generar diferencias significativas en un amplio número de variables.

Así, los profesores que los aplican **dos veces por semana** consideran que este período de tiempo transcurrido entre una y otra sesión de trabajo, genera en el grupo mayor **interés** y hace que mejore **la relación** entre sus miembros que aquellos que los desarrollan tan sólo una vez por semana. Aspectos, que pueden deberse, a que este número de encuentros con el alumnado sea el adecuado no siendo, ni excesivo ni escaso, a que el hecho de que se vean con más frecuencia haga que se produzca un cierto "contagio" en el interés, o a que el tipo de contenido desarrollado sobre todo, en los programas de corte más socioafectivo, invitan a un mayor conocimiento y al establecimiento de relaciones de más calidad entre los miembros de los grupos.

También es más valorado por el profesorado que los desarrolla **más de dos veces** por semana, el **nivel de implicación** que se genera en el grupo, frente al generado cuando se aplican solamente una vez a la semana, aspecto que también guarda relación con lo comentado anteriormente respecto al número de encuentros semanales. Por tanto, el interés y el nivel de implicación del alumnado no es tan palpable cuando la periodicidad de aplicación sólo es de una vez por semana.

Sin embargo, cuando los programas son desarrollados bajo este último criterio de aplicación temporal, **una vez por semana**, el profesorado que así lo hace percibe mayor coordinación con otros compañeros y mayor transferencia positiva a su forma de impartir clase, que el profesorado que los aplica **dos veces** por semana. La misma tendencia se da en el grado de coordinación, cuando la periodicidad varía entre **dos veces** por semana y **más de dos** veces por semana, a favor de el criterio temporal inferior (dos veces). Este hecho puede estar motivado por que trabajarlos de forma **menos** intensiva requiera de mayor grado de coordinación y permita observar su transferencia a otros aspectos (en este caso a la forma de impartir docencia) de forma más lenta pero más clara, que cuando se hace alargando un poco más el tiempo entre el desarrollo de una sesión y otra.

Asimismo, el profesorado que los aplica **dos veces** por semana, considera que cuenta con mayor grado de información para llevar a cabo su puesta en práctica, aspecto peor valorado por aquellos que los aplican en número superior de ocasiones a la semana.

Estos datos nos permiten establecer que los programas tienen mejores efectos para el alumnado, según la opinión del profesorado, cuando se desarrollan con una periodicidad de dos veces por semana. Quizás ello pueda guardar relación con que este es un criterio bastante ajustado a la realidad del profesorado, ya que más de dos veces requeriría una preparación de las sesiones de trabajo muy precipitada. Cabe recordar, que muchos de los contenidos de los programas pueden estar algo alejados de la realidad académica del profesorado, al no tratarse de contenidos estrictamente académicos. Podemos señalar por tanto, que los profesores valoran de forma más positiva la aplicación intensiva de los programas.

Respecto a las consideraciones manifestadas por el profesorado atendiendo a la **heterogeneidad u homogeneidad** de los grupos en las diferentes variables analizadas, los resultados obtenidos nos permiten concluir que el profesorado

considera que cuando los grupos son homogéneos en **género**, se provoca un mayor **nivel de implicación, interés y motivación** hacia los programas que cuando son heterogéneos en este aspecto.

Ello puede estar motivado por la condición de que el grupo comparta los mismos o similares problemas, situaciones, etc, que haga que se implique más en el proceso de aprendizaje de las capacidades y habilidades a trabajar. Por otro lado, los profesores que trabajan con **grupos heterogéneos** en este aspecto, consideran que ello hace que se produzca en ellos mayor grado de coordinación. Creemos que esto puede guardar relación con la necesidad de tener que compartir la experiencia de ajustar los contenidos de las unidades de trabajo a las diferentes necesidades surgidas de la condición de ser hombres y mujeres los alumnos que configuran el grupo, aspecto que quizás no se da cuando el grupo es homogéneo en esta variable.

Al tomar como criterio **la edad** de los alumnos, los profesores consideran que cuando los grupos son **homogéneos**, se produce en ellos un mayor grado de **interés** por los programas. Tan sólo se observan diferencias significativas en esta variable, por lo que creemos que trabajar con este tipo de grupos hace que el profesor se sienta más seguro al no tener que adaptar las actividades, ejemplos o situaciones planteadas en las unidades de trabajo en función de la edad de los participantes.

Por otro lado, los datos nos demuestran que **no se da diferencia significativa** alguna en cuanto a la heterogeneidad u homogeneidad de los grupos en función del **nivel cultural** de sus componentes.

Con todo podemos señalar que se cumple la hipótesis planteada para este bloque de resultados en cuanto a los aspectos género y edad, pero no respecto al nivel cultural de los alumnos, ya que este no parece guardar relación con ninguna de las variables analizadas.

Respecto a las diferencias encontradas en las valoraciones del profesorado en cuanto a los programas y tomando como criterio de comparación el **nivel académico** de los alumnos con los que se aplican los programas, observamos que los profesores consideran que es el nivel **Pregraduado** el que más se beneficia, tanto a nivel de alumnos como de profesorado de la aplicación de los programas.

Así, los profesores que aplican los programas a alumnos de este nivel académico, consideran que el programa tiene para ellos mayor utilidad, muestran una actitud más positiva hacia los programas, y mejora su capacidad de resolución de problemas, que para el resto de grupos de otros niveles académico, tanto por encima, como es el caso de los que cursan Graduado, como por debajo (alfabetización y neolectores).

Asimismo, estiman que trabajar los programas con estos grupos tienen para ellos más efectos positivos en su labor docente que cuando son desarrollados con grupos de otros niveles.

Estas consideraciones hechas por el profesorado, nos indican que cuando el grupo de alumnos posee un **nivel medio de formación académica**, ellos valoran de forma más positiva los elementos relacionados con la utilidad de los programas para el alumnado y las actitudes positivas que éste muestra ante los mismos.

Consideramos que el hecho de que sea el nivel **pregraduado** el que más se ajuste a esta realidad percibida por el profesorado, pueda guardar relación con el hecho de ser un nivel **intermedio**, académicamente hablando. Es decir, a los grupos de

alfabetización o neolectores, pueda suponerles un gran esfuerzo dominar los contenidos y habilidades trabajadas en los programas, a los niveles superiores (graduado, mayores de 25, etc) pueden resultarles muy sencillos o poco adaptados a su realidad, considerándolos por tanto excesivamente fáciles o sencillos, sin embargo los alumnos de pregraduado pueden sentirse más a gusto con los contenidos por estar más cerca de sus necesidades, tanto a nivel de dificultad como de utilidad.

Por otro lado, creemos también que el profesorado percibe que los grupos de alumnos de graduado o mayores de 25 años, acuden a los Centros de Educación de Personas Adultas con un objetivo muy concreto : *“obtener un título o certificado”*, y ello puede hacerles pensar que este tipo de programas les interesan menos e incluso que les “distrae” de sus objetivos, llegando a considerarlos incluso como una *“pérdida de tiempo”*.

Es por tanto, el nivel **Pregraduado** en el que más aprecian cierta capacidad de transferencia de los programas tanto, para el alumnado como para ellos mismos.

DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES.

Consideraciones previas.

El trabajo realizado recoge la valoración que hacen 58 profesores de 26 centros de Educación de Personas Adultas de Canarias acerca de la intervención psicoeducativa llevada a cabo a través de cuatro programas instruccionales para el desarrollo y mejora de la inteligencia para aprender, la inteligencia práctica y las inteligencias interpersonal e intrapersonal.

Dicha intervención fue llevada a cabo mediante tres modalidades de aplicación: sistema **modular, dentro del currículum y tutoría**, con alumnos que realizaban estudios de **alfabetización, neolectores, pregraduado, graduado, y acceso a mayores de 25 años.**

Las dos partes fundamentales del presente trabajo de investigación, se configuran en el marco teórico y el bloque empírico.

Damos comienzo a la parte teórica, haciendo una **contextualización** de la educación de adultos, analizando su papel social y un breve **recorrido histórico** de la misma en el panorama nacional e internacional.

Posteriormente, abordamos el tema del adulto frente **al aprendizaje**, los distintos enfoques teóricos sobre el mismo y los **aspectos metodológicos del profesor** de personas adultas.

Por último, presentamos un bloque referido a la **intervención psicoeducativa** través de programas de instruccionales.

En la **parte empírica**, realizamos un análisis de la valoración que el profesorado hace sobre la intervención psicoeducativa desarrollada. Consta **de dos investigaciones**. La primera recoge la valoración general, los niveles de interés y de transferencia percibidos, así como las consideraciones positivas y dificultades percibidas antes y durante el desarrollo de la intervención llevada a cabo a través de los cuatro programas instruccionales ya mencionados. La **segunda investigación** analiza, las diferencias en las valoraciones según el tipo de programa aplicado, la modalidad de aplicación, la periodicidad de la misma, nivel académico de los alumnos, y la homogeneidad o heterogeneidad en los grupos respecto a las variables edad, género y nivel cultural.

A modo de síntesis, presentamos a continuación algunas de las **conclusiones** de este trabajo.

1.- La investigación psicológica ha ido en los últimos años centrando su atención en el aprendizaje de las personas adultas y más recientemente en el aprendizaje en contextos de trabajo o contextos no formales. Esto coincide con las últimas tendencias que abogan y apoyan la formación a lo largo de la vida y una mejora de las condiciones de aprendizaje. (Cinco Conferencias Mundiales, el Foro Mundial de Educación de Adultos, Dakar y Lisboa:2000 ;Barcelona: 2002).

2.- El binomio “*estudio y luego trabajo*”, es sustituido por el continuo “*estudio-trabajo-estudio*”, o que está dando lugar a que el aprendizaje se realice de manera diferente y con metas, también diferentes. Muchos han sido los autores, tal como hemos recogido en la fundamentación teórica (Kolb,1984;Tennant,1988;Mezirow;1991;Knowles,1982; Caffarella,1997; Merriam 1993;Knowles, Holton y Swanson,2001), que han reclamado un mayor rigor en las propuestas formativas para las personas adultas que se caracterizan por: a) flexibilidad, b)diversidad, c)versatilidad, d)dinamismo y e) singularidad.

Estos principios, desde nuestro punto de vista, marcan el desarrollo de estrategias de enseñanza más concretas, centradas en el adulto que aprende, como pueden ser:

- el aprendizaje autodirigido
- la indagación o el aprendizaje experiencial
- la autonomía en el aprendizaje o aprendizaje auténtico
- el aprendizaje situado o en contextos específicos
- la enseñanza participativa
- los sistemas modulares e itinerarios formativos.

En este sentido, la intervención psicoeducativa debe asumir estos principios y estrategias y delimitar sus ámbitos de intervención.

3.- Como consecuencia ,presentamos un modelo de intervención psicoeducativa con personas adultas que incluye tres grandes bloques de habilidades: **intelectivas, relacionales y emancipatorias**, en la línea de la propuesta de autores como Mezirow o Habermans (1978), y que conectan directamente, con las necesidades de los adultos.

La inteligencia para aprender, la inteligencia para pensar, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal se convierten en prioridades en nuestro modelo de intervención a través de **cuatro programas instruccionales** elaborados con el objetivo de ser potenciadas en alumnos adultos , y cuya valoración por parte del profesorado, a través de una intervención directa, es el objetivo de este trabajo.

Aspectos metodológicos de la investigación.

La intervención que hemos desarrollado, sin limitarse a un modelo concreto, se sitúa en un tipo de investigación cercano a los modelos humanistas (Hernández 1991; Castillo y Gento 1995). Es decir, se trata de una investigación situada en una realidad educativa concreta en la que se ha llevado a cabo un proceso de intervención, a través de la cuál, y sin pretender generalizar a otras realidades, hemos intentado conocer el valor, importancia, dificultades, etc..que el profesorado de adultos otorga a una intervención de estas características.

La metodología utilizada para ello ha sido de corte fundamentalmente descriptivo para abordar la valoración hecha por el profesorado.

Resultados y Conclusiones generales.

Si bien, al final de las diferentes investigaciones realizadas en este trabajo, se han recogido las conclusiones correspondientes a cada una de ellas, en este apartado y a modo de síntesis, expondremos los resultados obtenidos de forma global, con el fin de proporcionar una visión de conjunto de los mismos.

Primera Investigación

Las conclusiones respecto a los resultados de la **Primera Investigación**, es decir en relación a la **valoración general de los programas ,el nivel de interés y transferencia percibido y consideraciones positivas y dificultades percibidas antes y después del proceso de intervención** son las siguientes:

Respecto a la valoración de los programas.

- Los profesores mantienen las expectativas positivas de las que partían hasta el final de la intervención, valorando positivamente en los programas su **nivel de claridad, de comprensión de los contenidos y planificación**. Asimismo, valoran positivamente **el nivel de utilidad** percibido de los mismos, tanto para el alumnado como para ellos y para los centros en los que se desarrollan, Por otro lado, también es bien valorado el **nivel de información y formación** recibida para su aplicación.
- El aspecto **menos valorado** hace referencia al **nivel de coordinación** mantenido con otros **compañeros**. Ello pone de manifiesto las dificultades que existen en la Educación de Adultos para organizar y coordinar algunos aspectos. Dificultades, que consideramos pueden guardar relación con la diversidad de alumnado, aulas, niveles, etc, que forman parte de la realidad de este sector educativo.

Respecto al nivel de interés y transferencia de los programas.

- El profesorado valora positivamente el **nivel de interés, implicación, y participación que los programas** generan tanto en **los alumnos como en ellos**. Este aspecto se amplía, cuando nos referimos al profesorado, en dos elementos más: el **enriquecimiento personal y la satisfacción** que proporcionan.
- En cuanto al **nivel de transferencia**, son los aspectos relacionados con la mejora de **las relaciones interpersonales**, tanto entre el alumnado, como entre éste y el profesorado, donde las valoraciones son más altas. Por su parte, los aspectos menos valorados son los relacionados con **las habilidades para aprender a pensar y para solucionar problemas**.

Respecto a las consideraciones positivas y dificultades percibidas en el proceso de intervención.

- Se considera positivamente de los programas el **mayor conocimiento tanto personal como de los demás que proporcionan, la mejora en la capacidad de reflexión que generan , y la mejora que produce en las competencias personales y profesionales del docente**.

- Por otro lado, se valora también positivamente **la facilidad de aplicación** que presentan los programas a través, de una metodología que es percibida por los agentes de cambio como dinámica e interactiva.
- Por tanto, en general no perciben **dificultades** en la aplicación de los programas, ni en su metodología, ni en sus contenidos y objetivos, ni en su estructura. Sin embargo, si podemos mencionar algunos matices a estas valoraciones, como es el hecho de considerar que podrían ser mejorados algunos **aspectos motivacionales**, que requieren de un **mayor número de ejercicios** para a **consolidar los aspectos trabajados** en las unidades, que su **estructura** resulta algo **repetitiva** o que sus **contenido se repiten** en algunas ocasiones.
- En cuanto a las **sugerencias de mejora** propuestas por el profesorado, señalar que éstas están enfocadas hacia : su posible adaptación a **los niveles de aprendizaje y edad de los alumnos/as adultos** y a realizar algunos cambios en su **formato**.
- Por otro lado, es de señalar, como hemos comentado anteriormente, la valoración positiva que hacen sobre la posibilidad de que los programas pudiesen pasar a formar parte de la **formación específica** de la Educación de Adultos.

Segunda investigación

Respecto a la **Segunda investigación**, acerca de las diferencias significativas halladas en la valoración que el profesorado hace de la intervención según **el tipo de programa, la modalidad de aplicación, la periodicidad de la misma, el nivel cultural y el nivel académico de los sujetos de intervención**, las conclusiones más relevantes son las siguientes :

Según el tipo de programa desarrollado:

- Se observan **pocas diferencias significativas** en las valoraciones realizadas entre los programas aplicados (Técnicas de Trabajo intelectual, Inteligencia Práctica, Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Intrapersonal).
- Los profesores que aplican el programa de **Técnicas de Trabajo Intelectual** consideran, que facilita en el alumnado **la comprensión de otras materias escolares**, permite un **mayor grado de coordinación** con otros compañeros participes de la intervención, ejerce mayor influencia en **aspectos metodológicos** , y ellos tienen o cuentan con un mayor grado de **formación** para aplicarlo . Seguramente este último aspecto guarde relación con el tipo de contenidos que aborda, ya que se trata de contenidos más cercanos a lo académico.
- Los programas de **Inteligencia Interpersonal e Inteligencia Práctica** son considerados por el profesorado como los que tienen **mayor capacidad** para mejorar **las relaciones entre el alumnado**.

Son los programas cuyos contenidos están **menos centrados** en lo “académico” los que **mayor influencia positiva** ejercen en los **aspectos relacionales del grupo**. Por otro lado, el programa que trabaja **habilidades para aprender**, guarda una estrecha relación con los aspectos escolares y metodológicos, y presenta mayor grado de transferencia a los mismos.

Según la modalidad de aplicación:

- Trabajar los programas a través de la modalidad de **tutoría** genera, según el profesorado, un mayor **enriquecimiento profesional** en ellos, que cuando son desarrollados a través de un sistema **modular**.
- La modalidad **dentro del currículum**, favorece más **la relación entre el alumnado** que la modalidad de **tutoría**.

Según periodicidad de aplicación:

- Cuando los programas se desarrollan con una periodicidad de **dos veces por semana**, el profesorado percibe en el grupo, **mayor interés e implicación** así como, mejora de **las relaciones** entre sus componentes.
- Sin embargo, aplicarlos **una vez por semana** afecta positivamente al nivel de **coordinación del profesorado y a la forma de dar clase**.
- Cuando se desarrollan con una periodicidad superior a **dos veces** por semana, el profesorado perciben **mayor grado de implicación** en el grupo que cuando esta periodicidad desciende hasta **una sola vez por semana**.

Por tanto, aplicar los programas con una periodicidad superior a una vez por semana (2 o más), favorece los **aspectos relacionales y motivacionales del grupo**. Desarrollarlos con una periodicidad menor (1 vez), favorece los **aspectos metodológicos** (forma de impartir clase) y de **coordinación** entre el profesorado.

Según la homogeneidad o heterogeneidad del grupo en función de:

Género:

- Cuando el grupo es homogéneo respecto a género, el profesorado percibe mayor nivel **implicación, interés, y motivación del alumnado**, así como, de **interés en el ellos mismos**.

Edad:

- Cuando el grupo está compuesto por sujetos cuyas edad **es similar**, el profesorado manifiesta sentir más **interés** respecto a los programas.

Por tanto, **la homogeneidad** de los grupos en estos aspectos parece ser una característica que influye positivamente en los **aspectos motivacionales del grupo y de implicación del profesorado**.

Según el nivel académico de los alumnos.

- Son los grupos del nivel académico **pregraduados** en los que el profesorado percibe mayores beneficios de la intervención, concretamente un mayor **nivel de utilidad**, una **mejor actitud ante los programas**, y una mejora de la **capacidad de resolución de problemas**.
- También perciben beneficios a nivel profesional, concretamente en sus **forma de dar clase** cuando la intervención es llevada a cabo con alumnos de este nivel académico (**pregraduado**).

Sugerencias y propuestas futuras.

Presentamos en este apartado las sugerencias que consideramos que deben ser tenidas en cuenta para futuras investigaciones relacionadas con este tema. Estas surgen, por un lado, de las valoraciones y dificultades percibidas por el profesorado en la intervención, y por otro de las recomendaciones planteadas por éstos y el equipo investigador.

Respecto a la utilidad de la investigación, las conclusiones extraídas de la misma, nos hacen considerar:

- La importancia de promover un modelo de intervención a través de **programas de tipo instruccional** mediante los que mejorar habilidades intelectivas, inter e intrapersonales, contenidos o aspectos no tan "académicos", que pueden conectar con las necesidades del alumno adulto.
- Al mismo tiempo, la importancia de que la intervención sea llevada a cabo en la propia **realidad escolar**, en el aula y por **el profesor** como agente de cambio, facilita que el alumno identifique el aprendizaje de estas habilidades como parte de su propio proceso de formación.
- Evaluar la utilidad de los programas desarrollados desde la perspectiva del agente de cambio (el profesor) proporciona una visión **real y directa** de dicha intervención.
- Tomando como referencia los resultados obtenidos en esta investigación, en cuanto a modalidad de intervención y periodicidad de la misma, nos parece interesante seguir investigando en este campo con el objetivo de mejorar algunos aspectos.

Por otro lado, y desde nuestra parte como equipo investigador, creemos conveniente exponer algunas otras sugerencias fruto también, de las dificultades manifestadas por el profesorado y del desarrollo del propio proceso de intervención.

- En primer lugar, la posibilidad de **implicar al alumnado mucho más en el proceso de cambio**, convirtiéndose así en un proyecto común. Ello haría que se sintiesen partícipes de su aprendizaje, favoreciendo su implicación lo que conecta los principios del aprendizaje andragógico (Knowles, 1980).
- Favorecer **encuentro entre los agentes de cambio** (profesores) con el fin de facilitar la coordinación y compartir experiencias.
- Proporcionar aún más **mayor formación de los agentes de cambio** en el desarrollo de los programas, sobre todo ,en aquellos cuyos contenidos se alejan más de lo curricular. Aspecto, que coincide con lo señalado por Merriam, (1993), cuando plantea, que aplicar programas de intervención, implica conocer, tanto antes como durante el proceso de aplicación ,aspectos relacionados con el pensamiento creencias o expectativas de los agentes de cambio.
- Favorecer la **transferencia del aprendizaje**. Aún partiendo del principio de éste es un objetivo difícil de conseguir, también es cierto, que debe ser objetivo de todo programa instruccional (Cafferella, 1997). Cómo conseguirlo, creemos que puede guardar relación con dos elementos. Por un lado, esa mayor formación del profesorado en este tipo de intervención, que ya hemos comentado, y por otro, la posibilidad de hacer un seguimiento de esa transferencia a otras situaciones ,si no tan sociales porque le es difícil al profesorado realizar ese seguimiento fuera del aula , sí en las situaciones escolares.
- **Adaptar** aún más si cabe los contenido desarrollados en los programas a la realidad educativas de la Educación de Adultos, teniendo en cuenta variables como **edad, género o nivel académico de los sujetos**.
- Otro aspecto importante hace referencia la a **homogeneidad** de los grupos en cuanto a género y edad, ya que ésta característica, parece guardar relación con los aspectos motivacionales y de implicación del grupo y del profesorado.
- Consideramos también interesante, señalar algunos aspectos que hemos podido constatar fruto de la experiencia de haber adaptado los programas a otras realidades educativas o sociales distintas a la Educación de Adultos. Nos referimos, en concreto, a la **permeabilidad** que presentan los programas. Es decir ,a la flexibilidad con que pueden ser combinados contenidos (unidades) de los distintos programas. Ello permite un mayor enriquecimiento, y lo que es más importante, una mayor adaptación a las características y demandas de los grupos con los que son desarrollados.

Estos resultados, conclusiones y sugerencias de mejora que hemos planteado, pretenden ser una pequeña contribución a futuras investigaciones en este campo, y puedan servir de base para apoyar líneas de trabajo tendentes al diseño e implementación de programas psicoeducativos que faciliten al alumno y al profesor de Educación de Adultos *aprender y enseñar habilidades para la vida* , que les permitan abordar de forma eficaz su proceso de formación, y redunden a su vez, en la consolidación de la calidad del proceso de Enseñanza- Aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, R. (1995): *Hacia un nuevo contrato educativo: la educación de adultos. Un plan para La Rioja*. Logroño. Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deportes.
- ALONSO TAPIA, J. (1995): Diseño y evaluación de programas de orientación educativa. En J. Alonso Tapia, (Eds) *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Síntesis.
- ALLMAN, P. (1982). New perspectives on the adult, an argument for lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*. (1) 45.
- ALPERT, J.L. (1981): Conceptual bases of mental health consultation in the schools. En M.J. Curtis, y J. Zins (eds), *The Theory and practice of school consultation*. Charles C. Thomas. Springfield.
- ÁLVAREZ, J.M. (1987): *Didáctica, currículo y evaluación*. Alamex. Barcelona.
- ÁLVAREZ, GONZALEZ, M. (1991): Modelos y programas de intervención en orientación. *Actas del VIII Encuentro de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía: Pedagogía y Orientación en la reforma*. 26-28 de Abril. Albacete.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994): *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. CEDESC. Barcelona.
- ANDER-EGG, E. (1981) *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Marsiega. Madrid.
- ANDERSON, H. y GOOLISHIAN, H. (1992): The clients is the expert: a not-knowing approach to therapy. En McNamee, S y Gergen, K (eds), *Therapy as social construction*. Sage. London.
- APPS, J. W. (1991): Dirección de un examen crítico de las prácticas en Educación Permanente. *Revista de Educación* 294, 107-139.
- ARGYRIS, C. (1982): *Reasoning Learning and Action*. Jossey-Bass. San Francisco.
- AUBREY, C. (1993): Papel del asesor psicopedagógico ante los problemas de conducta escolar. En R.M. Gupta, y P. Coxheard (Eds), *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico: estrategias prácticas de la intervención educativa*. Narcea. Madrid.
- AUGE, L. (1993): *Venciendo los miedos*. Santander. Sal Terrae.
- BANDURA, A. (1969): *Principles of behavior modification*. Holt, Rinehart y Winston. Nueva York.
- BASSEDAS, E.; COLL, C y ROSSELL, M. (1981): Formación universitaria y actividad profesional: un intento de integración en el ámbito de la psicología educacional. *Infancia y Aprendizaje*, 15, 67-89.
- BASSEDAS, E. (1988): El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.
- BATISTA, R. y Col. (1992): *Orientación e Intervención Educativa en Secundaria*: Aljibe. Málaga.

- BAXTER MAGOLDA ,M.B. (1996): Epistemological development in graduate and professional education. *Review of Higher Education*, 19(3), 283-304.
- BEATY, E;DALLALBA, G ;y MARTON ,F .(1997): The personal Experience of learning In Higher Education: Changing Views and Enduring Perspectives, En P. Shuterland *Adult Learning a Reader*. Kogan Page, London.
- BECK, A.T. (1974):*The development of depression: Contemporary theory and research*.Washington, D.C.: Winston-Wely.
- BECK, A.T. (1963):Thinking and depression: Idiosyncratic and cognitive distortions.*Archives of General Psychiatric*,8, p'gs.324-333.
- BECK.A,T .(1976): "Cognitive therapy and the emotional disorders" en *International Universities Press*. Nuew York.
- BELENKY,M.F.; CLINCHY B.M.; GOLDBERGER N.R. y TARULEJ.M. (1986):*Womens Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mid* .Basic Book .New York.
- BENNETT, G. y CLASPER, T. (1993): Training Evaluation. En G.M. Piskurich (ed),*Handbook of Instructional Technology*.McGraw-Hill, New York.
- BERGER,G. y LUCKMAN,T. (1980).*La construcción social de la realidad*. Martínez de Munguía. Madrid.
- BISQUERRA ,R. (1992):*Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Boixareu. Barcelona.
- BISQUERRA, R. (1998):*Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis.Barcelona.
- BLANCO, N.(1992):El viejo problema de cómo enseñar. Reflexiones sobre la metodología de la enseñanza. *Euroliceo*, 5, 19-23.
- BLAXTER, L; HUGHES C. y TIGHT, M. (1997): Education, Work and Adult Life:How adults relate their Learning to their Work , Family and social Lives, En P. Shuterland *Adult Learning a Reader*. Kogan Page, London.
- BLOOM, B. (1953):*Taxonomy of Educational Objectives:The Classification of Educational Goals*. McKay. New York.
- BOOKFIEL,.S. (1986.) *Understanding and facilitating Adult Learning*.Open University Press,Milton Keynes.
- BOUD, D. (ed). (1988): *Developing Student Autonomy in Learning*, 2 edn, Kogan Page.London.
- BOULTON-LEWIS, G.M. (1994):Memory, cognition, learning and teaching from three to eight years´ En *The Early Years: Development, learning and teaching*, GM. Victoria.
- BOYD, R.D. (1988):"Transformative Education". *International Journal of Lifelong Education*, vol 7, nº4, 261-268.

- BRETONES, A. (1996): *Concepciones y prácticas de participación en el aula*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense .Madrid.
- BROAD, M.L. y NEWSTROM, J.M. (1992): *Transfer of Training* .Reading Mass:Addison-Wesley.
- BROCKETT, R.G. (1991): *Professional Development for Educators of Adults*. Jossey-Bass. San Francisco.
- BROMLEY, D. (1966): *The psychology of human aging*. Baltimore: Penguin.
- BROOKFIELD, S.D. (1992): "Giving Helpful Evaluations to Learners". *Adult Learning*, 3-8- 22-24.
- BROOKFIELD, S.D. (1986): *Understanding and Facilitating Adult learning: A Comprehensive Análisis of Principles and Effective Practices*. Jossey-Bass. San Francisco.
- BROOKFIELD, S.D. (1990): *The Skillful Teacher: On Technique Trust, and responsiveness in the classroom*. Jossey-Bass. San Francisco.
- BROWN, G. (1991): *Human Teaching for Human Learning*. Viiking, Nueva York.
- BROWN, D.; PRYZWANSKY, W.B. y SCHULTE ,A.C. (1995): *Psychological consultation. Introduction to theory and practice*. Allyn and Bacon. Boston.
- BRUNER, J. (1961): *The Process of Education*, Harvard University Press. Cambridge.
- BRUNER, J.(1980): *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Pablo del Río. Madrid.
- BRUNER, J. (1966): *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press. Cambridge.
- BRUNER, J. (1996): Entrevista . *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 8-13.
- BUSS, A.R. (1979): *Dialectics, history and development: The historical roots of the individual-society dialectic*. Baltes. New York.
- CABELLO MARTÍNEZ, J. (1997): *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Aljibe. 182-183. Málaga.
- CAFFARELLA, R. (1994): *Planning Programs for Adult Learners*. Jossey-Bass. San Francisco.
- CAFFARELLA, R.S. (1985): A Checklist for Planning Successful Training Programs. *Training and Development Journal* 39(3), 81-83.
- CAFFARELLA, R.S. (1992): *Psychosocial Development of Women: Linkages to Teaching and Leadership in Adult Education*. ERIC Clearinghouse on Adult, and Vocational Education. Columbus, Ohio.

- CAFFARELLA, R.S. (1994): Characteristics of Adult Learners and Foundations of Experimental Learning. En L. Jackson y R. Caffarella (eds), *Experimental Learning :A New Approach*. New Directions for adult and Continuing Education, 62. Jossey-Bass. San Francisco.
- CANDY, P.C. (1991): *Self-Direction for Lifelong Learning*. Jossey-Bass. San Francisco.
- CAPLAN, G. (1970): *The theory and practice of mental health consultation*. Basic Books. Nueva York.
- CAPOTE, M.C., HERNÁNDEZ, C., DOMÍNGUEZ, R. MUÑOZ DE BUSTILLO, M.C. Y TORBAY, A. (2000). *Relacionándonos con calidad: programa para la mejora de la inteligencia interpersonal*. La Laguna: Ediciones Xerach.
- CAPOTE, M.C., LÓPEZ, M., MARTÍN, E. Y PADRÓN, M. (2000). *Inteligencia intrapersonal: desarrollo de la inteligencia emocional*. La Laguna: Ediciones Xerach.
- CASILLO, S. Y GENTO, S. (1995): Modelos de evaluación de programas Educativos. En Medina, A. y Villar, L.M (Eds) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Universitas . Madrid.
- CATELL, R. (1963): Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experimental. *Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 1-22.
- CERVERO R.M. Y WILSON, A.L. (1994): *Planning Responsibility for Adult Education: A Guide to Negotiating Power and Interests*. Jossey- Bass. San Francisco.
- CERVERO R.M. Y WILSON, A.L. (1991): Perspectives on Programs Planning in Adult Education. Proceedings of the 33rd Annual Adult Education research. Conference, University of Saskatchewan, Saskatoon, Canadá.
- CERVERO, R.M. (1988): *Effective continuing Education for Professionals*. Jossey-Bass. San Francisco.
- CHICKERING, L. (1977): *Experience and learning: An introduction to experiential learning*. Change Magazine Press: Nueva York.
- CLARIZIO, H.F. (1979): School psychologists and the mental health needs of students. En G. Phey, y D. Reschly (Eds), *School Psychology: Perspectives and Issues*. Academic Press. Nueva York.
- COLL, C. (1989): La intervención psicopedagógica. En Coll, C (Ed) *Conocimiento psicológico y práctica educativa: Introducción a las relaciones entre la psicología y la educación*. Barcanova. Barcelona.
- COURTIS, M.J.; ZINS, J. y GRADEN, J. (1981) : Consultative effectiveness as perceived by experts in consultation and classroom teacher. En Curtis, M.J. y Zins J (eds) *The theory and practice of school consultation*. Charles C. Thomas. Springfield.
- COURTNEY, S. (1992): *Why Adults learn. Towards a Theory of Participation in Adult Education*. Routledge. Nueva York.
- COURTNEY, S. (1986): On derivation of the research question. *Adult Education Quarterly*, 36, pág 162.

- CROOS, K.P. (1981): *Adults as learners*. Jossey-Bass. San Francisco.
- DART, B.C. (1994): A goal-mediational model of personal and environmental influences on teacher students strategy use, *Higher Education*, 28453-7.
- DAVIS M.; MCKAY M.; ESHELMAN E. (1986): *Técnicas de autocontrol emocional*. Martínez Roca. Barcelona.
- DE BONO,E. (2000): *El pensamiento práctico*. Paidós Plural. Barcelona.
- DE LA TORRE, S. (1994): Dimensión evaluadora de la innovación. En S. De la Torre (Ed)*Innovación curricular:procesos, estrategias y evaluación*. Dikinson S.L. Madrid.
- DEWEY, J. (1939/1967):*Experiencia y Educación*. Losada. Buenos Aires.
- DICK ,W .y CAREY,L. (1990):*The Systematic Design of Instruction* .(3rd ed) Glenview; Scott, Foresman y Little, Brown Higher Education. New York.
- DIKSON, A.; HARGIE, O. y MORROW, N.C. (1991): *Communication skills training for health mental professionals: an instructor's handbook*. Chapman y Hall. Padstow, Cornwall.
- DINKMEYER, D.C.y CARLSON,J.(1976): *El consultor psicopedagógico en la escuela*. Guadalupe. Buenos Aires.
- ELLIOT, S.N. y WITT, J.C. (1986):Fundamental questions and dimensions of psychological service in schools .En S.N Elliot,y J.C.Witt,(Eds),*The delyvery of psychological services in schools:concepts, proceses ans issues*. Hillsdale. New Jersrsey.
- ERIKSON ,E.H. (1981): *La Adultez*. F.C.E. México.
- ERIKSON ,E.H.(1950): *Childhood and Society*. Norton New York.
- ERIKSON, E.H.(1982): *The life cycle completed* .Norton. New York.
- ERIKSON,E.H. (1959): *Identity and Life Cicle*. International Universities Press. Nueva York.
- FIGGS,J y STOKER,R.(1990): Mental health consultation in education: theory and practice. En C. Aurbey (Ed),*Consultancy in the United Kingdom*.Flamer. Londres.
- FLECHA, R. (1990): *Educación de las personas adultas*. El Roure. Barcelona.
- FLECHA, R. (1995): Desarrollo curricular de la Educación de Personas Adultas en el Marco de la Reforma de la Enseñanza. En Junta de Castilla y León. Op.cit.65-80.
- FLECHA, R; LÓPEZ ,F y SACO, R. (1988): *Dos siglos de educación de adultos* .Ed. Diagrama. Fondo de Formación. Barcelona.
- FLECHA, R. (1990):*Educación de Personas Adultas. Propuesta para los años noventa*. Ed. El Roure. Barcelona

- FOX,R. (1984):"Fostering Transfer of Learning to Work Environments". En T,Sork (ed),*Designing and Implementing Effective Workshops*,New Directions for Adult and Continuing Education, nº 22.Jossey-Bass.San Francisco.
- FREIRE, P.(1974): *La educación como práctica de la libertad*.1989. Siglo XIX. Madrid.
- FREIRE,P. (1970): *Pedagogy of the Opressed* . Herder and Herder, Nueva York.
- FREIRE,P. (1994):Educación y participación comunitaria. En M. Castell y otros. *Op. Cit.*
- FULLER , R.G.(1980) Active learning based upon the work of Piaget. En R.G. Fuller y otros , *Piagetian programs in higher education*. Lincoln, *NE:ADAPT Program*, 1980, 23-25.
- GARCÍA AREITO, y col. (1995): *La formación en la educación de personas adultas*. UNED. Madrid.
- GARCÍA CARRASCO ,J. (1997).*Educación de adultos*. Ariel Educación. Barcelona.
- GARCÍA, L. A. y GONZÁLEZ, C.A. (1998): *Construyendo nuestro estilo de estudio*. Documento no publicado.
- GARCÍA, L A. GÓNZALEZ, C. y MUÑOZ DE BUSTILLO. M.C. (1998): Perfiles psicoeducativos en la educación para personas adultas en Canarias. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*. Nº 1, Vol 1, pág 119-140.
- GARCÍA L; TORBAY, A; RODRÍGUEZ, T; HERNÁNDEZ, C .y MUÑOZ DE BUSTILLO, M. (2002): *Un recorrido por la Psicología de la Instrucción*. Editorial Xerax. La Laguna.
- GARCÍA MÍNGUEZ ,J. (1998): El derecho de aprender sin límites de edad. En Sáez Carreras J y Escarbajal, A. *La educación de personas adultas: en defensa de la flexibilidad crítica* .Amarú Ediciones. Salamanca.
- GARCÍA MINUÉS, J y SÁNCHEZ GARCÍA ,A. (1998).Un modelo de educación en los mayores: la interactividad.Dykinson. Madrid.
- GARCÍA MONGE, J.A. (1997): *Treinta palabras para la madurez*. Descleé de Brouwer Bilbao.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic-Book. New York.
- GARDNER, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Basic-Book . México.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- GARDNER, H.; FELDMAN, D. Y KRECHEVSKY, M. (2000). *El Proyecto Spectrum*. Madrid. Morata.

- GIMENO, J (1981): *Teoría de la enseñanza y el desarrollo del currículo*. Anaya. Madrid.
- GOBIERNO DE CANARIAS (1992): *Diseño curricular para la formación básica de la educación de adultos en Canarias: Estructura y Elementos del diseño*. (Primer borrador). Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Las Palmas de Gran Canaria.
- GOBIERNO DE CANARIAS (1994): *Diseño curricular para la formación básica de la educación de adultos. Fundamentos y elementos* (Segundo borrador). Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Las Palmas de Gran Canaria.
- GOBIERNO DE CANARIAS (2001): *Anteproyecto de Ley de Educación y Formación de Personas Adultas*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- GOLDSTEIN, A.P.; SPRAFKIN, R; GERSHAW, N. Y KLEIN, P. (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Martínez Roca. Barcelona.
- GOLEMAN D, (1997): *Inteligencia Emocional*. Barcelona. Kairos.
- GOOD, T y BROPHY J. (1986): *Psicología Educativa Contemporánea*. McGraw Hill. New York.
- GOUGUÉLIN, P. (1973): *Formación continua de adultos*. Narcea. Madrid.
- GROW, G. O, (1991): "Teaching Learners to Be Self-Directed", *Adult Education Quarterly*, 41, 125-149.
- GUPTA, R.M y COXHEAD, P. (1993): *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico: estrategias prácticas de la intervención educativa*. Narcea. Madrid.
- GUTKIN, T.B. y CONOLEY, J. (1990): *Reconceptualizing school psychology from a services delivery perspective: implications for practice, training, and research*. *Journal of School Psychology*, 28, 203-223.
- GYSBERS, N.C. (1990): *Comprehensive guidance programs in the work*. University of Michigan, School of Education, *ERIC/Counseling and Personnel Services Clearinghouse*.
- HABERMAS, J. (1978): *Knowledge and Human Interest*. Hienemann. London.
- HALL, G.E y HORDS, M. (1987): *Change in Schools: Facilitating the Process*. Albany: State University of New York.
- HARRIS, B.M. (1989): *In Service Education for Staff Development*. Needham Heights, Mass.
- HARTLEY, J. y TRUEMAN, M. (1997): *What's The Bottom Line? How well do Mature Students do at University?*, En P. Shuterland *Adult Learning a Reader*. Kogan Page, London.
- HAVIGHURST, R. (1972): *Development Tasks and Education* 2a.ed., David McKay, Nueva York.
- HEIDER, F. (1958) *The psychology of interpersonal relations*. Wiley. Nueva York.

- HERNÁNDEZ, C; MUÑOZ DE BUSTILLO M^o.C, TORBAY, A ; DOMÍNGUEZ , R; CAPOTE , C.; y RODRÍGUEZ,T.(2001): Efectividad de un programa de inteligencia interpersonal en la población de Centros de educación de Adultos. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, nº5, Vol:1, pág117-128.
- HERNÁNDEZ, JORGE, C, (2001): Proyecto Docente Universidad de La Laguna.
- HERNÁNDEZ,JORGE,C. (1996): *La Intervención Psicoeducativa: Los Metaprogramas*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- HERNÁNDEZ , P .(1993): Programas y Metaprogramas en la intervención psicológica. En Beltrán y col (Eds) *Intervención Psicopedagógica*. Pirámide. Madrid.
- HERNÁNDEZ ,P. (1990):*Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)*. (1^o edición, 1983) TEA Ediciones S.A. Madrid.
- HERNÁNDEZ ,P. (1991): *Psicología de la Educación: Corrientes actuales y teorías aplicadas*.Trillas. México.
- HERNÁNDEZ, P. (1997a): "Evaluación de valores y moldes cognitivo-afectivos en la educación socio-afectiva". En Cordero (Comp), *La evaluación psicológica en el año 2000*. Madrid. Tea Ediciones S.A.
- HERNÁNDEZ, P.,(1994): The effectiveness of *mediational and collective intervención of psychologist in shools settins* Ponencia presentada en el 23 th Congreso Internacional de Psicología Aplicada. Madrid.
- HERNÁNDEZ, P. (1997b): Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación . En Rodrigo, M.J. y Arnay; J. *La construcción del conocimiento escolar*. Ed. Piados. Barcelona.
- HERNÁNDEZ, P. (2000):"Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario construcctivista: bienestar subjetivo e inteligencia interpersonal". En Beltrán y otros (coord). *Intervención psicopedagógica en el currículum escolar*. Pirámide. Madrid.
- HERNÁNDEZ P, ACIEGO DE MENDOZA, R Y DOMÍNGUEZ, R. (1994): Crecimiento personal y educación en valores sociales: evaluación del programa PIECAP.*Revista de Psicología General y Aplicada*, 47,3, 339-347.
- HERNÁNDEZ, P. ACIEGO DE MENDOZA, R .(1990):*PIECAP (Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal)*.TEA Ediciones. Madrid.
- HERNÁNDEZ, P; ACIEGO, R. y GARCÍA D.(1991): Programas de salud mental en la escuela: Análisis histórico y diferencial. *Revista de Psicología General y Aplicada*,47,2,241-252.
- HERNÁNDEZ P, GARCÍA HERNÁNDEZ, D. y ACIEGO DE MENDOZA, R.(1991): Programas para la salud mental en la escuela:Análisis histórico y diferencial.*Revista de Psicología Aplicada*,44,2,241-252.
- HERNÁNDEZ P, y GARCÍA HERNÁNDEZ M. D. (1992): *Programa Instruccional para la educación y la Liberación Emotiva*. TEA Ediciones .Madrid.

- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA HERNÁNDEZ, M.D. (1985): *Procedimientos instruccionales escritos en la mejora de la adaptación: multianálisis y seguimiento*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA L. (1995): Análisis y organización de los contenidos. En P. Hernández (Ed), *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación del proyecto docente*. Narcea. Madrid.
- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA L. (1991): *Psicología y enseñanza del estudio*. Pirámide. Madrid.
- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L. (1997): *Enseñar a pensar. Un reto para el profesorado*. Publicaciones Tafor. La Laguna.
- HERNÁNDEZ, P. Y GARCÍA, L. (1994): Un modelo para la enseñanza de estrategias de aprendizaje y habilidades de estudio dentro del currículo escolar. En A Clemente (Ed): *Intervención psicopedagógica y desarrollo humano*. Cristóbal Serrano Villalba. Valencia.
- HERNÁNDEZ, P y ROSALES, M.J. (1997): *Los moldes cognitivo-afectivos y la adaptación psicológica: definición y evaluación*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- HERNÁNDEZ, P. y SANTANA, L. (1988): *Educación de la personalidad: el papel del profesor*. Okios-Tau. Madrid.
- HICKS, W.D. y KLIMOSKI, R.J. (1987): "Entry into Training Programs and Its Effects on Training Outcomes: A Field Experiment", *Academy of Management Journal*, 30, pp.542-552.
- HOLTON, E.F y ELWOOD, F. (1997): "New Employee development: A Review and reconceptualization", *Human resource development Quarterly*, 8.
- HOULE, C. (1961): *The inquiring mind*. University of Wisconsin Press, Madison. (Reissued, 1894, University of Oklahoma, Norman).
- HOULE, C. (1972): *The Design of Education*. Jossey-Bass. San Francisco.
- HOULE, C. (1974): The provision of cost-compulsory: *The relationship between motivation and participation, with special reference to non traditional forms of study*. Prepared for the Organization for Economic Cooperation and Development, Paris.
- INFORME DE LA COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI (1995). Informe Delors: "La educación encierra un tesoro".
- JABONERO, M; LÓPEZ, I. y NIEVES, R. (1999): *Formación de adultos*. Editorial Síntesis Educación. Madrid.
- JARVIS, P. (2001): *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education*. Kogan Page. London.

- JUSTICIA, F. (1996):El profesor: los procesos de pensamiento. En A. Barca; J.A.González-Pineda; R. González y J. Escoriza (eds): *Psicología de la Instrucción. Vol 3: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. EUB: Barcelona.
- KEMERER,R.W. (1991):Understanding the application of Learning. In T.J. Sork, *Mistakes Made and Lessons Learned:Overcoming Obstacles to Successful Program Planning*.Jossey-Bass. San Francisco.
- KIDD, J.R. (1983):*¿Cómo aprenden los adultos?*. El Ateneo. Buenos Aires.
- KILLION,J.P. y KAYORL,B. (1991):Follow-Up:The Key to Training for Transfer.*Journal of Staff development*, 12(1),64-67.
- KING, P.M.y KITCHENER , K.S.(1994):*Developing Reflective Judgment:Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*.Jossey-Bass.San Francisco.
- KNOWLES, M.S. (1977): *The Adult Education Movement in the United States,2a ed.* Krieger Publishing, Huntington. Nueva York.
- KNOWLES, M.S. (1982):*El estudio autodirigido*. Alambra Mexicana. México.
- KNOWLES, M.S. (1987):"Andragogy not pedagogy".*Adult Leadership*,16, 50-352,386.
- KNOWLES, M.S. (1980): *The Modern Practice of Adult Education*. Cambridge University Press. New York.
- KNOWLES,M.S. (1978): *The Adult Learner:A Neglected Species*. Gulf. Houston.
- KNOWLES, M.S. ;HOLTON.E y SWANSON, R. (2001): *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Universty Press. Oxford.
- KNOX ,A. (1977):*Adult Development and Learning*. Jossey-Bass. San Francisco.
- KNOX, A. (1979): Research insights into adult learning. En T, Schuller and J. Megarry (Eds): *Recurrent education and lifelong learning*. Kogan .London.
- KOLB,D.A. (1976):*The Learning style inventory: Technical manual*. McBer and Co. Boston.
- KOLB,D. A. (1984):*Experimental Learning*, Prentice-Hall,Englewood Cliffs.New Jersey.
- KOLB,D.A. (1975): Towards an applied of experiemental learning. En C.Cooper (Eds) Op.cit, 33-57.
- LAIRD, D. (1985):*Approaches to Training and Development*. Reading,Mass:Addison-Wesley.
- LÁZARUS,R.S. (1968): "Emotions and adaptation:conceptual and empirical relations" en W. J. Arnold (eds): *Nebraska Symposium on motivation*, Lincoln. University of Nebraska Press.
- LEÓN, A. (1971): *Psicopedagogía de los adultos*. Madrid: Siglo XXI.

- LEVINSON, D.J. (1986): "A conception of adult Development". *American Psychologist*, 41, págs 3-13.
- LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE). (1993). MEC Madrid.
- LIERMAN, W. (1994): El movimiento y la disciplina de Educación de Adultos entre los dorados sesenta y los féreos ochenta", en J. Sáez y F. Palazón (coord.), *La Educación de Adultos: ¿una nueva profesión?*. Nau Llibres. Valencia.
- LOEVINGER, J. (1976): *Ego Development: Concepts and Theories*, Jossey-Bass, San Francisco.
- LOUCKS-HORSLEY, S. (1989) Managing Change: an Integral Part of Staff Development. En S.D. Caldwell, *Staff development: A Handbook of Effective Practice*. National Development Council. Oxford.
- LOWE, D. (1978): *Educación de adultos. Perspectivas mundiales*. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- LUNDGREN, U. (1992): *Teoría del currículo y escolarización*. Morata. Madrid.
- MAGER, R.F. (1984): *Preparing Instructional Objectives*. En David, S. 1884. Belmont, California.
- MAHER, C.A. e ILLBACK, R.J. (1985): Implementing school psychological service programs :description and application of the DURABLE approach. *Journal of School Psychology*, 23, 81-89.
- MAHER, C.H. y ZINS, J. (1989): Estructura de la intervención psicológica en centros educativos. En CH Mahery Zins (Eds), *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Narcea. Madrid.
- MAILLO, A. (1979): *Un método de cambio social .La animación sociocultural*. Marsiega. Madrid.
- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado: Teorías y métodos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCHESI, A. (1993): Intervención psicopedagógica en la escuela. En Beltrán, y col (Eds), *Intervención psicopedagógica*. Pirámide. Madrid.
- MARTÍN E., MUÑOZ DE BUSTILLO, M.C., PADRÓN, M. y RODRÍGUEZ, T. (2000). Inteligencia práctica: Pensando desde lo Cotidiano. Ediciones Xerach .La Laguna.
- MARTÍN, K. y MAZMANIAN, P. (1991): Tools for Planning and Evaluation. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 11, 303-318.
- MARZO, A y FIGUEROA, J. (1990): *Educación de Adultos. Situación actual y perspectivas*. ICE Universitat Barcelona. Ediciones Horsori. Barcelona.
- MASLOW, A. (1972): *El hombre autorrealizado*. Kairós. Barcelona.

- MCKAY M.; DAVIS M.; FANNING P.; (1987): *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*. Barcelona. Martínez Roca.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O, (1997): *Modelos de Educación de Personas Adultas*. Editorial El Roure Barcelona. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- MELAMED, L. (1991): *Adultos: aprendizaje basado en la experiencia*. En T. Hussen y T.N. Postlethw. Op cit (85-88).
- MERRIAM S.B.(1993 b): *An Update on Adult Learning Theory*. New Directions for Adult and Continuing Education. Jossey-Bass. San Francisco.
- MERRIAM, S.B. (1993 a): Adult learning: where have we come from? Where are we headed?, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57 (5-14).
- MERRIAM, S.B. y CAFFARELLA, R.S. (1991): *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. Jossey- Bass. San Francisco.
- MERRILL, M. D. (1992): "Constructivism and Instructional Design" en *Constructivism and the Technology of Instruction*, Duffy, T y Jonasses, D (eds) Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- MEZIROW, J. (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass. San Francisco.
- MEZIROW. J. (1998): "Concepto y acción en la educación de adultos". En J. Sáez y A. Escarbajal (Coord.) *La Educación de Personas Adultas: En defensa de la reflexividad cívica*. Amarú Ediciones. Salamanca.
- MICHALAK, M.L. y YAGER, E.G. (1979): *Markin the Training Process Work*. Harper-Collins. New York.
- MIÑARA FERRER, T. (2000): Innovación y Propuestas: Realidades sociales y exigencias educativas. *Diálogos, Educación y Formación de Personas Adultas*, nºs 23-24.
- MITCHELL, A. y GYSBERS, N. (1978): *Comprehensive school Guidance and counseling Programs. Planning, design, implementation and evaluation*. En W.A. (Eds), *The status of guidance and counselling in the nations schools*. A serie of issue papers. Washington, D.C.
- MONEREO, FONT, C. (1996): *Models d'orientació i intervenció psicopedagògica*. En Monereo, Font, (coord.); *Orientació educativa i intervenció psicopedagògica*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.
- MONTANÉ, J. y MARTÍNEZ, M. (1994): *La orientación escolar en la Educación Secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. PPU. Barcelona.
- MORRILL, W.H. (1980): *Program Development*. En G.R. Delworth (Eds), *Students services: a handbook for the professions*. Jossey Bass. San Francisco.
- MUÑOZ DE BUSTILLO, M.C. (1995): *Intervención en la mejora del clima del aula*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

- MUÑOZ DE BUSTILLO, M.C, HERNÁNDEZ, C, PADRÓN , M, RODRÍGUEZ, T ;y MARTÍN ,E (2000): Valoración de los resultados de un programa para la mejora de la inteligencia práctica en la educación para las personas adultas. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, nº5, Vol:1, pág 99-116.
- MUÑOZ DE BUSTILLO, M.C., HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA ,L.A. (1998): Mejorando el clima del aula. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa, Revista Interuniversitaria 1*,169-214.
- MUNSON, L.S.(1992):*How to Conduct Training Seminars*. Mc Graw-Hill .New York.
- MURK,P.J. y WELLS, J.H .(1988):A Practical Guide to Programs Planing.*Training and Development Journal* , 42(10),45-47.
- NADLER,L. (1982): *Designing Training Programs: The critical Event Model* Addison-Wesley.
- NEWMAN , B.M. (1982): Mid-life development. En Wolman , B.Hand-book od development psychology.Englewood Cliffs, N.J: Pentice-Hall.
- NEWSTEAD , S; HOSKINS, A ,FRANKLIN-STOKES, A. y DENNIS ,I .(1997): Older but Wiser. The Motivation of Mature Students in Higher Education. En P. Shuterland Adult Learning a Reader. Kogan Page, London.
- NICKERSON, R ;PERKINS,D. y SMITH,E. (1987) Enseñar apensar:Aspectos de la aptitud intelectual.: Piados. Barcelona.
- OTTOSON,J.M. (1993):Transfer of Learning:Not Just an Afterthought.*Adult Learning*,5(4), 21.
- PADRÓN, M. (1994):La satisfacción profesional del profesorado. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- PALACIOS, J .(1991): "El desarrollo después de la adolescencia". En Palacios, J; Marchesi ,A y Coll, C; *Desarrollo Psicológico y Educación*, vol 1:Psicología Evolutiva, Alianza, Madrid.
- PATTERSON,C.H. (1978):*Teorías del counseling y psicoterapia*. Desclée de Brouwer Bilbao.
- PÉREZ JUSTE, R. (1995): Evaluación de programas educativos: En Medina, A y Villar, L.M. (Eds) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Universitas. Madrid.
- PILLAY, H. (1997):Adult Learning a Workplace Context, En P. Shuterland Adult Learning a Reader. Kogan Page, London.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER,C. (1969):*Teaching as a Subversive Activity*. Dell. Nueva York.
- POWERS, B.(1992): Instructor Excellence:Mastering the Delivery of Training.Jossey-Bass.San Francisco.

- PRATT, D. (1988): "Andragogy as a Relational Construct", *Adults Education Quarterly*, 38, pág. 160-181.
- RAFFANIELLO, E.M. (1981): Competent consultation: the collaborative approach. En M.J. M.J. Curtis, y J. Zins (eds), *The Theory and practice of school consultation*. CharlesC. Thomas. Spingfield.
- REPETTO, E. ;RUS ANEGA, y PUIG,J. (1994) :*Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. UNED.Madrid.
- REPETTO, E. (1994): Evaluación de programas de orientación. En Repetto, E; Rus Anega,V y Puig,J (Eds) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid.UNED.
- REQUEJO OSORIO, A. (1997): *La currícula de educación de personas adultas en el estado de las autonomías*. En J. Cabello Martínez: *Didáctica y educación de personas adultas* .Aljibe. Málaga.
- RESCHLY,L. (1981): Toward a cognitive theory of instruction.En S.C. Paris y col.(Eds), *Learning and instruction in the classroom*. Erlbaum. Hillsdale.
- REYNOLDS .C.R. y Colb. (1984):*Scholl Psychology: essentials of theory and practice*. John Wiley and sons New York.
- RICHARDSON,J.T.(1994): Mature students in higher education:Academis performance and intellectual ability, *Higher Education*, 19, 309-325.
- RIEGEL K.F. (1975): Adult life crisis. A dialectic interpretation of development. En DATAN; N: y GINSBRG; L (Eds) *Life-span development psychology*.Normative life crisis. Academic Press. New York.
- ROBINSON,R.D. (1979): *An Introduction to Helping Adults Learn and Change* .Omnibooks. Milwaukee.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. y Col.(1993):*Teoría y práctica de la orientación educativa*. PPU.Barcelona.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. (1997): Una perspectiva psicológica :Aprendizaje de Personas Adultas-Enseñanza entre personas adultas .En Cabello Martínez,J.1997 *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. 182-183. Aljibe .Málaga.
- ROGERS, C. (1969): *Freedom to Learn*. Columbus. Ohio
- ROGERS, C. (1972.): *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Paidós. Barcelona.
- ROGERS, E.M. (1983):*Diffusion of Innovations* .Free Press. New York.
- ROMAN, J.M. y GARCÍA VILLAMISAR, D.A. (1990): A modo de presentación: una aproximación a la conceptualización de la intervención psicoeducativa. En Román, J.M. y García Villamisar,D.A (eds) *Intervención clínica en el ámbito escolar*. Promolibro. Valencia.

- ROMANS, M y VILADOT, G. (1998): *La educación de personas adultas. Cómo optimizar la práctica diaria*. Piados. Barcelona.
- ROTHWELL, W.J. y KAZANAS, H.C. (1993): *The Complete AMA. Guide to Management Development*. American Management Association. New York.
- ROTHWELL, W.J. Y KAZANAS, H.C. (1992): *Mastering the Instructional Design Process: A Systematic Approach*. Jossey-Bass. San Francisco.
- RUBIO, R. (1980). *Educación de Adultos hoy*. Editorial Popular. Madrid.
- RUS ANEGA, V. (1994:) Servicios de orientación en los sistemas educativos y los institutos de empleo de la Unión Europea. En E Repetto, ; Rus Anega y J, Puig (Eds): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. UNED..Madrid.
- RUSSELL, M.L. (1981): Behavior consultation: Theory and process. En M.J. Curtis y J. Zins (Eds), *The theory and practice of school consultation*. Charles C. Thomas. Springfield.
- RYBASH, J.M., HOYER, W. y ROODIN, P. (1986): *Adult Cognition and Ageing*. Pergamon. New York.
- SÁEZ, J. y ESCARBAJAL, A. (1998): La educación de personas adultas. En defensa de la reflexibilidad crítica. Amarú Ediciones. Salamanca.
- SALAS Y QUEREIZAETA, M. (1975): *Métodos activos para la instrucción popular de adultos*. Marsiega. Madrid.
- SANDOVAL, J. (1993): The history of interventions in School Psychology. *The Journal of School Psychology*, 46, 355-374.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1996): La democracia un estilo de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 50-54.
- SAVERY, R. y DUFFY, T. (1996): "Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework", en Bret G Wilson (ed), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs.
- SCHAIK, K.W. (1978). Toward a stage theory of adult cognitive development. *Journal of Aging and human development*, 8, 129-138.
- SCHMECK, R. (1988): *Learning Strategies and Learning Styles*, Plenum Press, New York.
- SCHON DONALD. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass. San Francisco.
- SELLS, B. (2000): *Working With Images: The Theoretical Base of Archetypal Psychology*. En Woodstock, C.T: Spring Publications.
- SENGE, P. (1990): *The Fifth Discipline: Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, Nueva York.

- SERRA, E.; ABENGOZAR, C. y ZÁCARES, J. (1998): Desarrollo de las habilidades cognitivas en la edad adulta. En V. Bermejo, *Desarrollo cognitivo*. Síntesis. Madrid.
- SHEEHAN, E. (1997): *Cómo combatir la ansiedad y el pánico*. Martínez Roca. Barcelona.
- SIBERMAN, M. (1990): *Active Training*. University Associates, Lexington, Books. San Diego.
- SMITH, B.J. y DELAHAYE, B.L. (1987): *How to be an Effective Trainer*. Wiley. New York.
- SORK, T.J. y CAFFARELLA, R. (1989): Planning Programs for Adults. En S. Merriam y P.M. Cunningham, *Handbook of Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass. San Francisco.
- SORK, T.J. (1990): Theoretical Foundations of Educational Program Planning: *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 10, 73-83.
- SPIVACK, C. y SHURE, J. (1974): *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. Jossey-Bass. San Francisco.
- STENHOUS, L. (1991): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- STERNBERG, R. (1986): *Intelligence applied: understanding and increasing your intellectual skills*. Harcourt Brace Jovanovich. Florida.
- STERNBERG, R. (1985): Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence. Cambridge University Press. New York.
- STERNBERG, R. (1987): *Inteligencia humana II: Cognición, personalidad e inteligencia*. Paidós. Barcelona.
- STERNBERG, R. y DAVIDSON, J.E. (1983): Insight in the gifted. *Educational Psychologist*, 18, 51-57.
- STERNBERG, R.; CONWAY, B.; KETRON, J. y BERNSTEIN, M. (1981): People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 37-55.
- SUTHERLAND, P. (1997): Experimental Learning and Constructivism: Potential for a Mutually beneficial Synthesis. En P. Shuterland *Adult Learning a Reader*. Kogan Page, London.
- TANNENBAUM, S.; MATHIEU, J.; SALAS, E. y CANNON-BOWERS, J.A. (1991): "Meeting Trainee Expectations: The Influence of Training Fulfillment on the Development of Commitment; Self Efficacy, and Motivation", *Journal of Applied Psychology*, 76, pp 739-769.
- TENNANT, M. (1988/1991): *Adulthood and Learning*. EL Roure. Barcelona.
- TENNANT, M. (2000): Adult Learning and Self Work. *AERC Proceeding*, pág 1-8.
- TOPPING, K. (1997): Peer Tutoring for Flexible and Effective adult Learning, En P. Shuterlang *Adult Learning a Reader*. Kogan Page, London.

- TORRES SANTOMÉ, J.(1994):*El currículo oculto* .Morata. Madrid.
- TOUGH, A. (1979): *The Adults learning Projects*. Ontario institute for Studies in Education. Toronto.
- TRACEY, W.R. (1992): *Designing Training and Development Systems*. Amacom. New York.
- VEGA, J.L. y BUENO, B. (1996):*Desarrollo Adulto y Envejecimiento*. Síntesis. Madrid.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998):*Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos , programas y evaluación*. Aljibe.Málaga.
- VILLANUEVA, P. (1987):*La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio*. Promolibro. Valencia.
- VILLASANTE,T.R. (1995): *Las democracias participativas*. HOAC. Madrid.
- VROOM,V.H. (1995):*Work and Motivation (classic reprint)*. Jossey-Bass. San Francisco.
- WEINER, B. (1972):*Theories of motivation*. Rand McNally. Chicago.
- WELTON,M.R.(1993): The Contributions of Critical Theory to Our Understanding of Adult Learning. En S. Merriam, *An Update on Adult Learning Theory*. Jossey-Bass. San Francisco.
- WILLIAMS, W., BLYTHE, T., WHITE, N., LI, J., STERNBERG, R. AND GARDNER, H. (1999). *La inteligencia práctica*. Aula XXI Madrid.
- WILLIAMS, R.O. (1980): What teaching methods when? *Theory into Practice*, XIX,2, 82-86. Citado por N. Blanco (192).Op.Cit.
- WLODOWSKI, R.J. (1985): *Enhancing Adult Motivation to Learn*. Jossey-Bass, San Francisco.
- YUSTE, N. (1996): La educación de adultos como intervención. En Rubio et al, *Temas de gerontología*. Master de Gerontología Social. Granada.

ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN INICIAL DEL PROYECTO NOUS.

Con este cuestionario intentamos conocer su opinión acerca del programa que usted comenzará a poner en práctica. En él se recogen distintos aspectos que nos ayudarán a conocer valoración. Gracias por su colaboración.

Datos de referencia

Nombre.....

Centro en el que imparte docencia

Lugar del aula donde imparte docencia.....

Años de experiencia docente.....

1) El programa que va a desarrollar es:
Técnicas de trabajo intelectual () Inteligencia práctica () Inteligencia interpersonal ()
Inteligencia emocional ()

2) La modalidad de aplicación es:
Como módulo (fuera del currículum) () Dentro del currículum () A través de tutorías ()

Si fuera dentro del currículum, ¿en qué materia lo está desarrollando?.....

3) Independientemente de la modalidad ¿Qué número de unidades piensa aplicar?

4) Señale la periodicidad con que lo aplicará:
Una vez por semana () dos veces por semana () más de dos veces por semana ()
Otras ().....

5) Anote los días y la franja horaria de aplicación.....
.....

6) Indique cuándo cree comenzar su aplicación y cuándo espera terminar:

Comenzó (mes de inicio)	Espera finalizar (mes de finalización)

7) La formación que ha recibido para aplicar el programa ha sido a través de:

- a) Las jornadas de formación inicial que se desarrollaron en octubre ()
- b) Los compañeros o compañeras del centro ()
- c) otras.....

Respecto a los participantes en el programa (alumnado)

- 8) El número aproximado de participantes que recibirá el programa es de.....
- 9) La edad del grupo de participantes es homogénea () heterogénea ()
- Si es homogénea, indique la edad aproximada del mismo:.....
 - Si es heterogénea su franja de edad va de.....años aaños
- 10) La procedencia del grupo es de: alfabetización () neolectores/as () pregraduado () graduado () taller () Otros.....

Respecto al grupo usted considera que:	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
11) El nivel de utilidad del programa para el grupo será					
12) El nivel de implicación del grupo en el programa será					
13) El nivel de participación del grupo en el programa será					
14) El nivel de interés y motivación del grupo en el programa será					
15) El nivel de dificultad del programa para el grupo será					
16) El nivel de comprensión del programa para el grupo será					

Respecto a usted y la puesta en práctica del programa

- 17) Al iniciar del programa usted:
- a) Tiene expectativas positivas sobre el programa ()
 - b) Tiene expectativas negativas sobre el programa ()
 - c) Es un tanto escéptico/a sobre el programa ()
 - d) Otros.....
- 18) Acerca de la estructura del programa u orden de las unidades usted:
- a) Cree que va a seguir el orden de las unidades
 - b) Cree que cambiará el orden de las unidades
 - En caso de cambiarlo: ¿Cuál sería este cambio?.....
- 19) Respecto a la metodología:
- a) Considera que utilizará la metodología que aparece en el programa ()
 - b) Considera que hará cambios en la misma ()

- Si es así, ¿cuáles serían los cambios más significativos?

.....

20) Respecto a la guía del docente que acompaña al programa, cree que le resultará:
 Muy útil () Algo útil () Poco útil () Nada útil ()

Explique su respuesta.....

Al iniciar el programa, usted considera que:	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
21) El nivel de planificación del programa será					
22) El nivel de utilidad del programa para el centro en general será					
23) El nivel de utilidad del programa para usted como docente será					
24) El grado de interés y motivación que despierta en usted el programa será					
25) El grado de implicación que usted tiene en el programa será					
26) El grado de información que usted tiene para desarrollar el programa será					
27) El grado de coordinación con otros compañeros/as para desarrollar el programa será					
28) El nivel de claridad del programa será					
29) El nivel de dificultad del programa será					
30) El nivel de formación que usted tiene para desarrollar el programa será					
31) El nivel de satisfacción personal con el programa será					

Usted considera que la aplicación de este programa:	Poco	Medio	Mucho
32) Influirá positivamente en su forma de dar clase			
33) Mejorará sus relaciones con el alumnado			
34) Hará mejorar el nivel de participación del alumnado			
35) Ayudará al alumnado en la comprensión de otras materias que imparte			
36) Hará que mejore el nivel de crítica o aportaciones personales en las clases			
37) Mejorará las habilidades de planificación y organización del alumnado			
38) Mejorará la capacidad de resolución de problemas del alumnado			
39) Mejorará las relaciones entre ellos y ellas			
40) Mejorará la actitud positiva del alumnado hacia el aprendizaje			
41) Le enriquecerá a usted personalmente			
42) Le enriquecerá a usted profesionalmente			

43) Especifique los aspectos positivos que usted considera que el desarrollo del programa tendrá respecto a lo siguiente y el porqué de ellos:

43.1) Respeto al alumnado.....

43.2) Respeto a la metodología.....

43.3) Respeto a los contenidos u objetivos.....

43.4) Respeto a la estructura del programa.....

43.5) Respeto a la coordinación en el centro.....

43.6) Respeto a la coordinación con el equipo responsable de los programas.....

44) Especifique las dificultades con las que cree que puede encontrarse a lo largo del desarrollo del programa respecto a lo siguiente y el porqué de ellas.

44.1) Respeto al alumnado.....

44.2) Respeto a la metodología.....

44.3) Respeto a los contenidos u objetivos.....

44.4) Respeto a la estructura del programa.....

44.5) Respeto a la coordinación en el centro.....

44.6) Respeto a la coordinación con el equipo responsable de los programas.....

45) Especifique, qué nos recomendaría o consideraría usted para que el programa tenga mayor éxito

.....
.....
.....

46) Exponga cualquier otra consideración no haya quedado recogida en lo apartados anteriores.

.....
.....

Nuevamente gracias por su colaboración

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL PROYECTO NOUS.

Con este cuestionario pretendemos realizar la evaluación final del programa que usted ha puesto en práctica. En él se recogen distintos aspectos que nos ayudarán a conocer el desarrollo del programa y su visión sobre el mismo. Gracias por su colaboración.

Datos de referencia

Nombre.....

Centro en el que imparte docencia.....

Lugar del aula donde imparte docencia.....

Años de experiencia docente.....

1) El programa que ha desarrollado es:
Técnicas de trabajo intelectual () Inteligencia práctica () Inteligencia interpersonal ()
Inteligencia emocional ()

2) La modalidad de aplicación ha sido:
Como módulo (fuera del currículum) () Dentro del currículum () A través de tutorías ()

Si fuera dentro del currículum, ¿en qué materia lo ha desarrollado?.....

¿Crees que es la forma más adecuada de llevarlo?, ¿Por qué?
.....
.....
.....
.....

3) Independientemente de la modalidad ¿Qué número de unidades ha aplicado?

4) Señale la periodicidad con que lo ha aplicado:
Una vez por semana () dos veces por semana () más de dos veces por semana ()
Otras ().....

¿Cómo ha sido esta experiencia, crees más adecuado otra periodicidad?.....
.....
.....
.....

5) Indique cuándo comenzó su aplicación y cuándo terminó:

Comenzó (mes de inicio)	Espera finalizar (mes de finalización)

Respecto a los participantes en el programa (alumnado)

6) El número aproximado de participantes que han recibido el programa fue de.....

7) Con respecto a los participantes:

- La edad del grupo de participantes fue homogénea () heterogénea ()
- El nivel cultural del grupo de participantes fue homogénea () heterogénea ()
- El género (sexo) de los componentes del grupo fue homogénea () heterogénea ()
- ¿Cómo trabajas mejor? Con grupos homogéneos () heterogéneos ()

¿Por qué?.....

8) La procedencia del grupo fue de: alfabetización () neolectores/as () pregraduado ()
 graduado () taller () Otros.....

La experiencia con este grupo ha sido.....

¿Cree que el programa/s que aplicó sería más conveniente en otro tipo de grupo, en
 cuál?.....

Respecto al grupo usted observa que:	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
9) El nivel de utilidad del programa para el grupo ha sido					
10) El nivel de implicación del grupo en el programa ha sido					
11) El nivel de participación del grupo en el programa ha sido					
12) El nivel de interés y motivación del grupo en el programa ha sido					
13) El nivel de dificultad del programa para el grupo ha sido					
14) El nivel de comprensión del programa para el grupo ha sido					

Respecto a usted y la puesta en práctica del programa

15) Al inicio del programa usted:

- a) Tenía expectativas positivas sobre el programa ()
- b) Tenía expectativas negativas sobre el programa ()
- c) Era un tanto escéptico/a sobre el programa ()
- d) Otros.....

• Ahora que ha finalizado, usted:

- a) Mantiene sus expectativas positivas ()
- b) Mantiene sus expectativas negativas ()
- c) Ha cambiado sus expectativas de negativo a positivo ()
- d) Ha cambiando sus expectativas de positivo a negativo ()
- e) Continúa siendo escéptico /a ante el programa ()

Explique su respuesta.....

16) Respecto a la guía del docente, ésta le ha resultado:
 Muy útil () Algo útil () Poco útil () Nada útil ()

Explique su respuesta.....

- ¿Qué añadirías o quitarías de la guía docente?

.....

Usted considera que:	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
17) El nivel de planificación del programa ha sido					
18) El nivel de utilidad del programa para el centro en general ha sido					
19) El nivel de utilidad del programa para usted como docente ha sido					
20) El grado de interés y motivación que ha despertado en usted el programa ha sido					
21) El grado de implicación que usted ha tenido en el programa ha sido					
22) El grado de información que ha obtenido para desarrollar el programa ha sido					
23) El grado de coordinación con otros compañeros/as para desarrollar el programa ha sido					
24) El nivel de claridad del programa ha sido					
25) El nivel de dificultad del programa ha sido					
26) Su nivel de formación para desarrollar el programa ha sido					
27) El nivel de satisfacción personal con el programa ha sido					

Usted considera que la aplicación de este programa:	Poco	Medio	Mucho
28) Ha influido positivamente en su forma de dar clase			
29) Ha mejorado sus relaciones con el alumnado			
30) Ha ayudado al nivel de participación del alumnado			
31) Ha ayudado al alumnado en la comprensión de otras materias que imparte			
32) Ha mejorado el nivel de crítica o aportaciones personales en las clases			
33) Ha mejorado las habilidades de planificación y organización del alumnado			
34) Ha mejorado la capacidad de resolución de problemas del alumnado			
35) Ha mejorado las relaciones entre ellos y ellas			
36) Ha mejorado la actitud positiva del alumnado hacia el aprendizaje			
37) Le ha enriquecido a usted personalmente			
38) Le ha enriquecido a usted profesionalmente			

39) Especifique los aspectos positivos que ha encontrado en el desarrollo del programa respecto a lo siguiente y el porqué de ellos:

39.1) Respecto al alumnado.....

39.2) Respecto a la metodología.....

39.3) Respecto a los contenidos u objetivos.....

39.4) Respecto a la estructura del programa.....

39.5) Respecto a la coordinación en el centro.....

39.6) Respecto a la coordinación con el equipo responsable de los programas.....

40) Especifique las dificultades que ha encontrado en el desarrollo del programa respecto a lo siguiente y el porqué de ellas

40.1) Respecto al alumnado.....

40.2) Respecto a la metodología.....

40.3) Respecto a los contenidos u objetivos.....

40.4) Respecto a la estructura del programa.....

40.5) Respecto a la coordinación en el centro.....

40.6) Respecto a la coordinación con el equipo responsable de los programas.....

41) Especifique, qué nos recomendaría o consideraría usted para que el programa tenga mayor éxito en el futuro

.....
.....

42) ¿Le gustaría que este tipo de programas fuera una oferta fija en los centros de adultos?. Explique su respuesta

.....
.....
.....

Nuevamente, gracias por su colaboración

CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO.

VALORACIÓN DE LA UNIDAD Nº.....

	SI	NO
¿Se ha conseguido terminar la sesión?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SI	NO
¿Cree que se han conseguido los objetivos propuestos en la unidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	BAJO	MEDIO	ALTO
El nivel de comprensión del grupo ha sido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El nivel de participación del grupo ha sido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El nivel de motivación generado en el grupo ha sido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	SI	NO
¿Ha utilizado para trabajar otras actividades distintas a las propuestas en la unidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En caso afirmativo, ¿en qué han consistido?.....

.....

.....

.....

.....

¿Podría señalar si ha encontrado algún tipo de dificultad en el desarrollo dela unidad?.

.....

.....

.....

.....

MUCHAS GRACIAS

ANEXO II

PROGRAMA : “CONSTRUYENDO NUESTRO ESTILO DE ESTUDIO”.

TÉCNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL.

CUADERNO DE TRABAJO.

**UNIDAD 1
APRENDIENDO A PENSAR.
LAS PREGUNTAS QUE SE CONVIERTEN EN
LLAVE**

¿Recuerdas lo que veíamos en la unidad anterior, la unidad 0, cuando **Mónica** decía que había aprendido algunas formas para aprender?.

En esta unidad vamos a conocer algunas de esas formas: **LAS PREGUNTAS LLAVE.**


¿Y en qué consisten **LAS PREGUNTAS LLAVE?** Son preguntas que nos ayuda a pensar , a decir cómo es algo, o a comprender o expresar algo sobre cualquier objeto, persona o suceso. Por ejemplo vamos a intentar describir, es decir, **decir cómo es** cualquiera de los bolígrafos que tenemos en el aula.

Es un objeto que tiene forma....., que dentro tiene un tubo transparente que contiene..... , que tiene una..... que cubre la punta y que lo utilizamos para.....

1) Muy bien, ahora vamos a convertir en preguntas esa descripción que hemos hecho. Por ejemplo:

- ¿Qué es?.....
- ¿De qué está compuesto?.....
- ¿Para qué sirve?.....

2) Escribe ahora todas aquellas otras preguntas que se te ocurran que nos sirvan para describir .



Idea:

Te será más fácil si utilizas como ayuda los interrogantes: **dónde, cuándo, cómo por qué, etc**

¿Qué es?

.....

.....

.....


.....

.....

.....

.....

3) Ahora plantea las **PREGUNTAS LLAVE** al animal que te mostramos a continuación. Intenta adivinar todo lo que te sea posible sobre el.

4) te proponemos ahora que apliques esas **PREGUNTAS LLAVE** que has escrito en el ejercicio anterior a los distintos **objetos** que aparecen a continuación. Intenta dar respuesta a todas las cuestiones.

Coloca aquí tus preguntas						
TENEDOR						
ESCUELA						
PROFESOR						
SILLA						
MÉDICO						
GUAGUA						

5) en el siguiente ejercicio, vamos a situar la **PREGUNTAS LLAVE** que corresponde a cada parte del siguiente párrafo. Lee despacio las frases e intenta localizar la parte a que hace referencia cada una de las **PREGUNTAS LLAVE**.

Medio de transporte que circula sobre raíles de metal, formado por una locomotora y uno o varios vagones, que puede llevar en su interior personas o mercancías. En la actualidad funciona con energía eléctrica.

Ahora sitúa sobre cada línea la **PREGUNTAS LLAVE** que creas más adecuada.

Medio de transporte que **circula sobre raíles de metal,** formado por

una **locomotora y uno o varios vagones,** que puede llevar en su interior

personas o mercancías. .En la actualidad **funciona con energía eléctrica.**

6) Toma las respuestas que distese en el ejercicio nº 4 y escribe a continuación las seis definiciones realizadas.

TENEDOR: _____

ESCUELA: _____

PROFESOR: _____

SILLA: _____

MÉDICO: _____

GUAGUA: _____

7) Utiliza tres de las definiciones que has hecho y construye un pequeña redacción donde estén presentes las tres primeras palabras.

RECUERDA:

- Las PREGUNTAS LLAVE se forman con los interrogantes: qué, cuándo, cómo, por qué, para qué, cuanto, etc..
- Las PREGUNTAS LLAVE no solo se pueden aplicar a cosas, animales o personas, para averiguar información sobre ellos, sino también a sucesos, hechos...y todo lo que nos proponamos.
- Las PREGUNTAS LLAVE son la LLAVE del CONOCIMIENTO y sus respuestas el CONOCIMIENTO MISMO.

HEMOS APRENDIDO EN ESTA UNIDAD :

- Ha Hacer PREGUNTAS LLAVES
- Ha utilizar PREGUNTAS LLAVES
- Ha responder a estas PREGUNTAS LLAVES.

Por tanto, has dado un paso importante en la comprensión y expresión de ideas.

¡UTILIZA LAS PREGUNTAS LLAVE!

PROGRAMA : “CONSTRUYENDO NUESTRO ESTILO DE ESTUDIO”.

TÉCNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL.

GUIA DOCENTE.

<p>UNIDAD 1 APRENDIENDO A PENSAR. LAS PREGUNTAS QUE SE CONVIERTEN EN LLAVES</p>
--

Objetivos de la unidad

Trabajar la comprensión y expresión de ideas y conceptos.

Aprender a usar las **preguntas llave** lo que supone la utilización de las partículas interrogativas: qué, cómo, cuándo, por qué, dónde, cuándo..

Sistematizar por parte del estudiante la aplicación de estas preguntas para obtener la máxima información.

Temporalización aproximada

Introducción a la unidad.....	5 min.
Ejercicio nº 1.....	10min.
Ejercicio nº 2.....	10 min.
Ejercicio nº 3.....	5 min.
Ejercicio nº4.....	10 min.
Ejercicio nº5.....	5 min.
Ejercicio nº6.....	5 min.
Ejercicio nº 7.....	10 min.

Orientaciones específicas

Es necesario que el estudiante no solo aprenda a plantear adecuadamente las preguntas llave, sino también a responderlas. Para ello hemos de evitar que se refugie en palabras muletilla, tales como *cosa u objeto*, a la hora de responder a la pregunta ¿qué es?. También lo hemos de evitar para contestar otras preguntas.

Se pretende que el estudiante no solo pregunte para obtener información sobre un acontecimiento u objeto, sino que también ante una definición elaborada sea capaz de situar las preguntas llave de manera correcta.

El trabajo de expresión, en esta unidad, se limita a que el estudiante sea capaz de realizar definiciones mínimamente elaboradas de distintos conceptos.

PROGRAMA: "PENSANDO DESDE LO COTIDIANO".

INTELIGENCIA PRÁCTICA.

CUADERNO DEL AUMNO.

<p style="text-align: center;">UNIDAD 7</p> <p style="text-align: center;">LAS MIL Y UNA CARAS DE UN PROBLEMA (I)</p>



Veamos la siguiente historia:

"**Lucía**, de 61 años, y su marido **Agustín**, de 65, acaban de recibir el recibo del banco para cobrar su pensión mensual, que juntos, les supone 72.000 ptas. Con este dinero, generalmente, cubren los gastos del mes. Sin embargo, hoy, día 5, tienen un imprevisto: se les rompe una tubería y entre fontanero y albañil le pasan una factura de 32.000 ptas. Esta situación les genera ansiedad y están muy nerviosos"

Situaciones como las de Lucía y Agustín suelen ser bastante frecuentes. Para poder buscar soluciones adecuadas a las situaciones o problemas que se nos plantean en la vida, **debemos saber, antes de nada, cuál es, REALMANTE, el problema que tenemos**, cosa que no es fácil.



Sigamos con nuestra historia y fijémonos en las reacciones de nuestros personajes:

Lucía: "Esto nos pasa porque tú gastas todo el dinero en el bar".

Agustín: "Este fontanero es un ladrón"

Lucía: " ¡...Es que nos pagan una miseria ! "

Agustín: ¡"Esto es lo que nos faltaba... Ahora, a pedir a la calle, y a pasar hambre!.

- 1) ¿Crees que estas reacciones espontáneas, "a voz de pronto", de Lucía y Agustín, les permiten tener una visión real del problema que tienen que resolver?



DEBATE



Estas reacciones pueden impedir que tengan una visión general y real del problema. Son espontáneas y hacen que nos fijemos en un solo aspecto. En realidad un problema es como un DADO que tiene muchas caras. Debemos tenerlas en cuenta TODAS, para ANALIZAR BIEN EL PROBLEMA. Por ejemplo, cuando Lucía dice: "tú te gastas el dinero en el bar", sólo se está fijando en una cara del dado y no está teniendo en cuenta las demás, es decir, otros aspectos del problema".

- 2) Vamos a seguir avanzando para aprender a **ANALIZAR EL PROBLEMA**.

Decíamos que en la situación o problema de Lucía y Agustín, hay muchos aspectos a tener en cuenta (las caras del dado). Ahora bien: unos aspectos hay que considerarlos con urgencia ("inmediatos"); otros hay que considerarlos más tarde, mirando al futuro ("a medio plazo"); pero también hay aspectos que tienen poco que ver con el problema, es decir son "accesorios"



Ahora vamos a ver si nosotros somos capaces de descubrir cuál es REALMENTE el problema de nuestros personajes.

Mira los siguientes aspectos del problema de Lucía y Agustín:

"El fontanero es caro"

"La pensión es muy baja"

"No tienen la casa asegurada"


"No tienen dinero ahorrado"




"Agustín gasta el dinero en el bar"

" No planifican gastos"

"Normalmente se gastan todo el sueldo"

"Este mes tienen que vivir con 40.000 ptas."

 Ahora colócalos en las siguientes casillas, según sean aspectos urgentes o inmediatos.

Urgentes (), a medio plazo (), o accesorios ().





- Como verás, en el recuadro de urgentes, debemos poner aquellos aspectos del problema que tenemos que afrontar inmediatamente.
- En el recuadro de medio plazo o mirando al futuro, debemos colocar aquellos aspectos que son importantes y que nos ayudan a "prevenir".
- Por último, en el recuadro de accesorios, irán aquellos aspectos que no son importantes en el problema, pero también irán aquellos aspectos que, siendo importantes, no podemos hacer nada, no podemos controlar.

😊 **HOY HEMOS APRENDIDO QUE:...**

- En un problema o situación no podemos fijarnos en un solo aspecto, porque puede tener otros muchos.
- Los diferentes aspectos o caras de un problema o situación los podemos dividir en aspectos urgentes o inmediatos, aspectos a tener en cuenta a medio plazo, y aspectos accesorios.

PROGRAMA : “PENSANDO DESDE LO COTIDIANO”.

INTELIGENCIA PRÁCTICA.

GUIA DOCENTE.

<p style="text-align: center;">UNIDAD 7</p> <p style="text-align: center;">LAS MIL Y UNA CARAS DEL PROBLEMA (I)</p>

Objetivos

Tomar conciencia de lo negativo que puede ser reaccionar espontáneamente y fijarse sólo en un aspecto del problemas

Aprender a considerar todos los aspectos de un problema

Aprender a diferenciar aquellos aspectos del problema que realmente lo definen

Temporalización aproximada

Historia.....	10 min.
Ejercicio 1 (debate e idea clave).....	15 min.
Ejercicio 2 (lectura de los aspectos del problema, clasificación e idea clave)...25 min.	
Hoy hemos aprendido que.....	5 min.
	55 min.

Orientaciones específicas

El ejercicio, debido a su complejidad, debe de realizarse de manera guiada y utilizando la pizarra. Además previamente el monitor debe asegurarse de que los criterios de clasificación han quedado claros.

Aclaraciones conceptuales

Uno de los errores que se comenten frecuentemente a la hora de abordar cualquier problema o situación, es el no considerar todos los aspectos que lo configuran. Normalmente, en el momento de presentarse estas situaciones, generalmente tenemos tendencia a fijarnos sólo en un aspecto, que muchas veces no representa al verdadero problema.

En esta unidad trabajamos este tema, porque es importante pararnos a analizar todos los aspectos que forman parte de un problema, separándolos según sean “urgentes” (aquellos que requieren una actuación inmediata), “a medio plazo” (los aspectos que, considerándolos, nos ayudarían a prevenir la aparición de este problema en el futuro) y “accesorios” (los aspectos que no podamos controlar, sean relevantes o no).

Soluciones a los ejercicios planteados

Clasificación correcta:

“**urgente**”: este mes tiene que vivir con 40.000.

“**medio plazo**”: no tienen dinero ahorrado, Agustín se gasta el dinero en el bar, no planifican los gastos, normalmente se gastan todo el sueldo y no tienen la casa asegurada.

“**accesorios**”: el fontanero es caro y la pensión es baja

UNIDAD 4

¿QUÉ PASA POR NUESTRAS CABEZAS MIENTRAS ESCUCHAMOS?



RECUERDA

Para saber escuchar hemos aprendido que es importante :

★ MIRAR

★ NO INTERRUMPIR y

★ NO DEJARNOS LLEVAR POR LO QUE ESPERAMOS OÍR

¿Esto de qué va?

Ya hemos visto como mientras escuchamos pasan muchas cosas por nuestras cabezas, vamos a seguir descubriendo qué pensamientos pueden interrumpir una buena escucha.

☞ Para reconocer qué pensamientos te asaltan mientras escuchas intenta ponerte en las siguientes situaciones y responde marcando con un círculo si te sucede : Nunca, a veces, bastante o muchas veces

1.- Mientras alguien te habla tu piensas en qué consejo podrías darle.	NUNCA	A VECES	BASTANTE	MUCHAS
2.- Mientras alguien te habla piensas en qué decir para agradecerle.	NUNCA	A VECES	BASTANTE	MUCHAS
3.- Mientras alguien te cuenta algo que ha vivido tu te distraes recordando algo muy parecido que te pasó a ti.	NUNCA	A VECES	BASTANTE	MUCHAS
4.- Mientras alguien te habla te dedicas a pensar en lo que podrías decir para convencerle de que tu tienes la razón.	NUNCA	A VECES	BASTANTE	MUCHAS



Estos pensamientos que tenemos mientras escuchamos, es lo que llamamos BLOQUEOS.

Cada bloqueo tiene su nombre

Hemos dicho que a esos pensamientos que nos asaltan y no dejan que escuchemos bien podemos llamarlos bloqueos. Vamos ahora a LLAMAR POR SU NOMBRE a cada uno de esos bloqueos :

- | |
|--|
| 1.- ACONSEJAR
2.- INTENTAR CAER BIEN
3.- COMPARARSE
4.- TENER RAZÓN |
|--|



Para aprender a distinguir los bloqueos vamos a representar cuatro situaciones diferentes en las que tendremos que descubrir cuál de estos cuatro bloqueos se produce en cada caso. Para ello deberemos fijarnos bien en la persona que escucha y en lo que pasa por su cabeza mientras está escuchando.

“Marta le está contando a su amiga Ana que está pasando una mala racha desde que rompió con su pareja. Marta está convencida de que su decisión fue la más adecuada, no quiere volver atrás, pero necesita desahogarse. **Mientras Marta habla, Ana piensa preocupada qué consejo puede darle a Marta** para que consiga volver con su pareja”.

En esta primera historia Ana no escucha bien a su amiga Marta por el bloqueo de _____

“Mario está en una reunión con amigos, le acaban de presentar a Esther y ella ha empezado a hablarle con entusiasmo de sus estudios. **Mientras Esther le habla, Mario piensa: “parece una chica muy interesante, me gustaría caerle bien...”**”. Perdido en estos pensamientos no está escuchando lo que le cuenta Esther. Sin embargo, sonríe e intenta mostrarse muy interesado. Cuando ella le pregunta ¿te parece buena idea?, Mario se queda sin saber que responder”.

✎ En este caso Mario no escucha bien lo que Esther le está contando por el bloqueo que llamamos _____

“A la salida del dentista Alberto se encuentra con su amigo Miguel. Se saludan y Alberto empieza a contarle: “llevo una semana fatal con la muela del juicio, por fin, me decidí a quitármela y no te imaginas lo mal que lo acabo de pasar. El dentista atendía a dos personas a la vez, la anestesia no me hacía efecto y la enfermera no me hacía caso, estaba desesperado y...”. Mientras Alberto le cuenta su experiencia, **Miguel empieza a recordar lo que sufrió con su muela del juicio** y se distrae recordando lo mal que él lo pasó en el dentista”.

✎ En esta ocasión lo que impide que Miguel escuche bien la experiencia de Alberto es el bloqueo _____

“En una reunión de padres se está tratando el tema de la expulsión de un niño conflictivo. Uno de los padres, Daniel, defiende la idea de que el niño continúe en el Centro, mientras que otro padre, Andrés tiene claro que debe ser expulsado. Daniel intenta explicarle: “se trata de la primera vez que comete una falta grave, sabemos que el niño simplemente imita lo que ve en su casa, y nuestro deber es...” . **Mientras Daniel habla, Andrés piensa: “por mucho que me digan tengo claro que hay que expulsarlo, no me van a convencer, además les diré que ese niño es un mal ejemplo para los demás y que impide que los demás aprendan”**.”

✎ El bloqueo que limita la escucha de Andrés se llama _____

Descubre tus bloqueos y aprende a controlarlos

A lo largo de esta unidad hemos descubierto los BLOQUEOS y hemos aprendido a llamarlos por su nombre.

✎ Recuerda y completa :

- 1.- ACON _____
- 2.- INTENTAR _____
- 3.- COMPA _____
- 4.- TENER _____



De estos cuatro bloqueos ¿cuál es el que interrumpe tu escucha con más frecuencia ? ¿Qué sueles pensar en esos casos ?

Una vez descubiertos los bloqueos que más nos vienen a la cabeza, vamos a aprender a controlarlos.



- **El primer truco para controlar los bloqueos es :
PARA-FRASEAR.**
- **¿Qué es PARA-FRASEAR ? Es repetir con nuestras palabras lo que nos están diciendo.**

Veamos algunos ejemplos con las historias anteriores.

“Marta le está contando a su amiga Ana que está pasando una mala racha desde que rompió con su pareja. **Marta dice: estoy convencida de que es lo mejor que he hecho y no quiero volverme atrás, pero estoy ‘hecha polvo’.** Ana le dice: **Parece que lo tienes claro, aunque te sientes mal”.**

“Mario está en una reunión con amigos, le acaban de presentar a Esther y ella ha empezado a hablarle con entusiasmo de sus estudios. **Esther le dice: Estoy ilusionada porque me han admitido en las listas para hacer el curso de primeros auxilios.** Mario le dice: **Entonces, estas contenta porque te han seleccionado ¿verdad?.”**

“A la salida del dentista Alberto se encuentra con su amigo Miguel. Se saludan y **Alberto empieza a contarle: “llevo una semana fatal con la muela del juicio, por fin, me decidí a quitármela y no te imaginas lo mal que lo acabo de pasar.** Miguel le dice: **Parece que has pasado una semana muy mala ”.**

En las siguientes sesiones seguiremos aprendiendo cómo defendernos de los bloqueos para escuchar mucho mejor.



HEMOS APRENDIDO QUE:

- **Los bloqueos son enemigos de la buena escucha, si realmente te interesa lo que te dicen los demás :**
- **“Defiéndete de los bloqueos con el PARAFRASEO”.**

PROGRAMA: “RELACIONÁNDONOS CON CALIDAD”.**INTELIGENCIA INTERPERSONAL.****GUÍA DOCENTE.****UNIDAD 4****¿QUÉ PASA POR NUESTRAS CABEZAS MIENTRAS ESCUCHAMOS?****Objetivos específicos**

Que los participantes tomen conciencia de los bloqueos que tienen cuando escuchan
 Conocer los tipos de bloqueos que existen
 Aprender a controlar los bloqueos con el parafraseo

Temporalización aproximada

¿Esto de qué va?	10 minutos
Cada bloqueo tiene su nombre.....	20 minutos
Descubre tus bloqueos y aprende a controlarlos.....	20 minutos
Hemos aprendido que.....	5 minutos
Total de la sesión.....	55 minutos

Orientaciones específicas

* **“Cada bloqueo tiene su nombre”**. Se propone una dinámica de escenificación o juego de roles. En ella se presentan varias situaciones. Para escenificarlas se necesitan, en cada una de ellas, dos personas (el docente y un voluntario o voluntaria del grupo). El docente representará cada una de las situaciones haciendo siempre el papel de la persona que no escucha y verbalizando sus pensamientos al tiempo que la otra persona le habla. Es decir, en la primera situación (Marta y Ana), el docente hará el papel de Ana y dirá frases como: “¿Qué podría decirle a Marta? ¿Cómo podría ayudarla?”, etc. El docente se esforzará por utilizar frases cortas y precisas que transmitan con claridad el bloqueo que está sufriendo.

* **“Descubre tus bloqueos y aprende a controlarlos”**. Una vez que han completado el ejercicio los participantes comentan su experiencia en voz alta y el docente les ayuda a reconocer el tipo de bloqueos que tiene cada uno.

* **“Parafrasear”**. Se elige una de las historias anteriores y se vuelve a escenificar con una persona voluntaria. En este caso el docente utilizará el parafraseo como modelo de una buena escucha. Un modelo de este tipo de situación se presenta en el apartado de solución de ejercicios de esta unidad.

Aclaraciones conceptuales

Bloqueo: Es un pensamiento repetitivo que se le presenta a la persona que escucha y que le impide una escucha activa.

Parafraseo: Se trata de repetir con tus propias palabras lo que acaba de decirte la otra persona.

Soluciones a los ejercicios

* **Cada bloqueo tiene su nombre:**

- Situación de Marta y Ana: en esta primera historia Ana no escucha bien a su amiga Marta por el bloqueo de **aconsejar**.
- Situación de Mario y Esther: en este caso Mario no escucha bien lo que Esther le está contando por el bloqueo que llamamos **intentar caer bien**.
- Situación de Miguel y Alberto: en esta ocasión lo que impide que Miguel escuche bien la experiencia de Alberto es el bloqueo **compararse**.
- Situación de Andrés: el bloqueo que limita la escucha de Andrés se llama **tener razón**

- * **“Descubre tus bloqueos y aprende a controlarlos”**. Situación de Marta y Ana: Una vez que Marta termine de hablar, Ana le dice frases como: Entiendo que te sientas mal. Veo que estás segura de tu decisión.

PROGRAMA: "INTELIGENCIA INTRAPERSONAL . DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL".

CUADERNO DEL ALUMNO.

UNIDAD 1

EL ESPEJO INTERIOR

Seguro que todos nosotros nos miramos con frecuencia al espejo. Cuando lo hacemos, nos vemos tal como somos. Podemos ver aquellas cosas que nos gustan y aquellas que no nos gustan de nuestro aspecto físico. Así, cualquiera de nosotros puede describir su propio retrato, pues todos conocemos nuestro aspecto físico.

Pero también hay un espejo, que está en nuestro interior, al que casi nunca solemos mirarnos, y en el que podemos ver nuestra personalidad y nuestra forma de ser.

✂ Vamos a pararnos un momento a mirarnos en este espejo que tenemos en nuestro interior, para intentar descubrir cómo nos vemos a nosotros mismos:

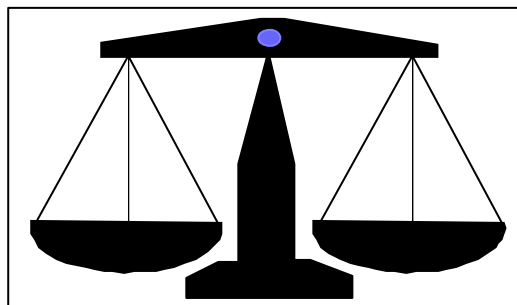
Cosas o Aspectos que me gustan

Cosas o Aspectos que no me gustan

Una vez que hemos realizado este pequeño ejercicio, debemos poner en una balanza las cosas buenas que tenemos y las que no son tan buenas y no nos gustan.

¿Qué tengo más, características positivas o negativas?

Positivas



Negativas

Estos ejercicios que hemos hecho de manera intencionada, muchas veces los hacemos sin pensar ni ser conscientes. Así, todos tenemos una idea general de nosotros mismos, de nuestras características.

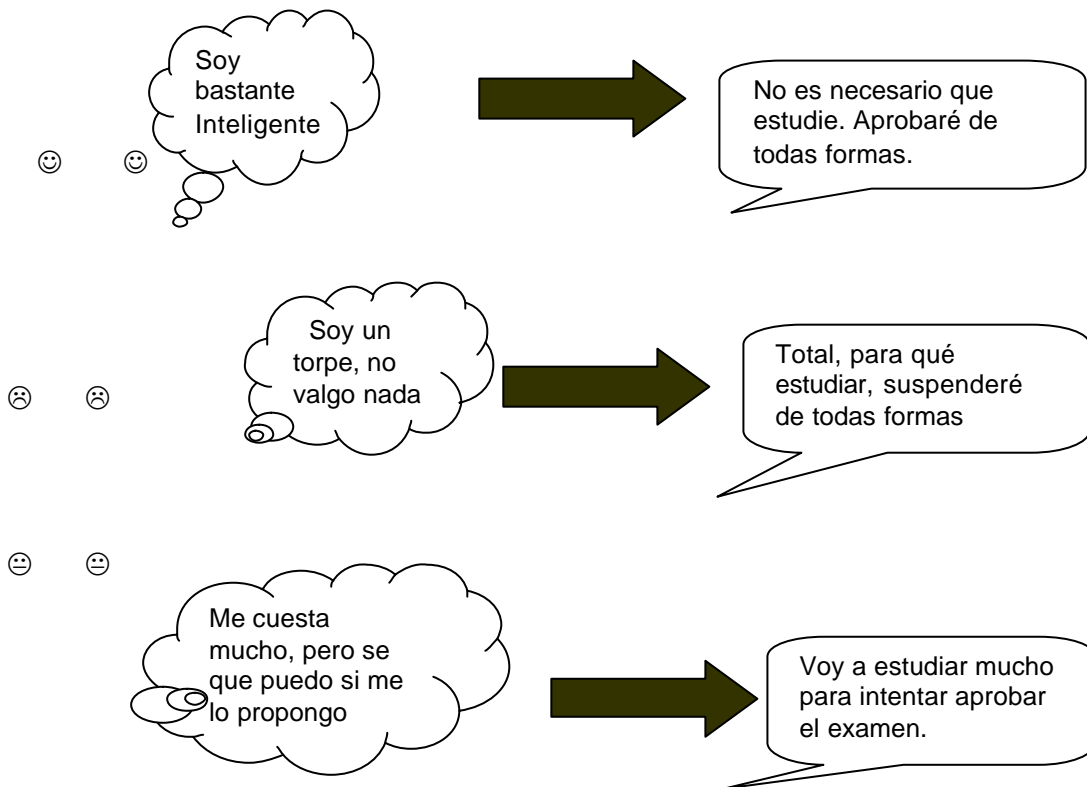


La idea que todos tenemos de nosotros mismos es lo que se llama AUTOCONCEPTO, es decir, la imagen que vemos si nos miramos en nuestro espejo interior.



Esta imagen que tenemos de nosotros mismos va a ser la que haga que sintamos, pensemos y actuemos de una manera determinada y no de otra.

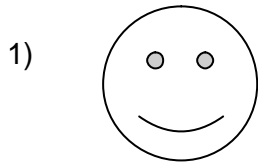
Fíjate en las siguientes historias:



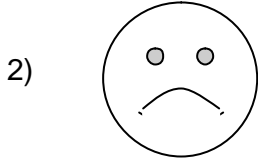
Debate:

¿Crees que lo que pensamos de nosotros mismos influye en como actuamos?
 ¿Quién de los tres personajes crees que tiene una idea más adecuada de sus posibilidades?

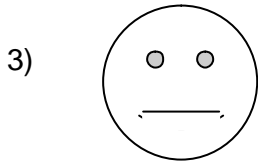
✂ Ahora, fíjate en las tres frases, cada una indica formas de reaccionar ante un suspenso, cuál crees que corresponde a cada uno de los tres personajes del ejercicio anterior (únelos con una línea):



A) A ya lo sabía yo, soy un torpe.

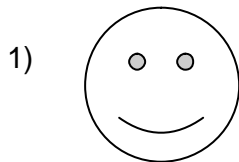


B) Debe ser que no he estudiado lo suficiente.

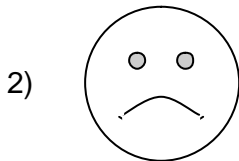


C) El profesor me ha suspendido.

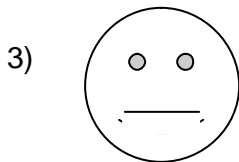
¿y ante un aprobado?



A) ¡Qué suerte!, aprobé de churro.



B) Yo sabía que si estudiaba, podía aprobar.



C) Soy el mejor.

😊 **HOY HEMOS APRENDIDO QUE:**

La imagen que tenemos de nosotros mismos se llama autoconcepto

Nuestro autoconcepto influye en la forma en que pensamos, sentimos y actuamos

PROGRAMA: “INTELIGENCIA INTRAPERSONAL. DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL”.

GUIA DOCENTE.

<p>UNIDAD 1</p> <p>EL ESPEJO INTERIOR</p>

Objetivos

Que cada participante descubra la manera en que se ve, aspectos que le gustan o no de si mismo.

Que cada uno se de cuenta de cual es su autoconcepto.

Que cada participante entienda como su autoconcepto influye en su forma de pensar, sentir y actuar.

Temporalización aproximada

La mirada en el espejo interior	10 min.
Balanza de características	10 min.
Ideas clave.....	5 min.
Historia y debate	25 min.
Identificación de los personajes	5 min.
Hoy hemos aprendido que	5 min.
TOTAL	60 min.

Orientaciones específicas

Para el desarrollo de esta unidad sugerimos que en primer lugar las actividades se realicen de forma individual, para posteriormente ser comentadas en general entre todos.

Para el ejercicio de "mirarse al espejo" conviene aclarar que no nos referimos a cualquier tipo de aspectos, físico solamente, sino también a aspectos de forma de ser o personalidad.

Conviene insistir en ideas de características positivas porque muchas veces desconocemos estos aspectos o nos resistimos a aceptar como posibles o reales. Aunque tengamos pruebas de que los mismos forman parte de nuestra personalidad seguimos enfatizando los aspectos negativos. Incluso un aspecto puede ser positivo para uno y negativo para otro, y esto se ha de respetar.

Aclaraciones conceptuales

Autoconcepto: Lo definimos como las ideas que configuran la imagen que tenemos de nosotros mismos. Es importante para nuestro bienestar y por él se filtra la realidad.

Corresponde a la idea de "el vaso medio lleno o medio vacío", es decir, puede empequeñecer los errores y logros o exagerarlos, puede centrarse en los puntos más débiles o los más fuertes (me lo merezco, no me lo merezco).

Además, si el pensamiento es negativo las emociones serán negativas de rabia, culpa, vergüenza, etc. y nuestro comportamiento de retraimiento, enfrentamiento, gritos, discusiones....

El bajo autoconcepto hace que no te fijes en lo positivo, mientras el alto autoconcepto mira sólo lo positivo y no ve sus defectos. En cambio el autoconcepto ajustado considera ambos aspectos (lo bueno y lo malo) con una actitud constructiva.

Relacionado al autoconcepto está el concepto de autoestima . Es decir, apreciación de la propia valía e importancia y asunción por el individuo de su responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales (la forma de interactuar o tratarse a sí mismo).

Soluciones a los ejercicios

Ante el suspenso:

Persona 1 : reacción C

Persona 2 : reacción A

Persona 3 : reacción B

Ante el aprobado:

Persona 1 : reacción C

Persona 2 : reacción A

Persona 3 : reacción B