

Universidad Cardenal Herrera-CEU

Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología



**LA ANDRAGOGÍA DE MALCOM
KNOWLES: TEORÍA Y
TECNOLOGÍA DE LA
EDUCACIÓN DE ADULTOS**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Iluminada Sánchez Domenech

Dirigida por:

Dr. César Casimiro Elena

Dr. Mariano Rubia Avi

Elche 2015

Agradecimientos

Los que me conocen saben que no suelo actuar conforme a rituales culturalmente establecidos que han conseguido tornarse vácuos a fuerza de imposición tácita y contenido correcto de dudosa sinceridad. Éste podría ser uno de ellos si no fuese porque realmente me siento agradecida.

Agradecida al Dr. César Casimiro. “¿Qué quieres decir en este párrafo exactamente?” preguntaba, antes de dar su opinión para no condicionarme, respetando lo que yo tenía en mente decir pero que, era evidente, podía mejorarse. Gracias, por escuchar inquietudes e inseguridades, por no dejarme caer en el desánimo ante la persistente realidad, donde no hay más remedio que bajar de vez en cuando, por guiarme alumbrando caminos en los que mi conocimiento oscurecía y por dejarme elegir el mío.

Agradecida al Dr. Mariano Rubia que, a pesar de la distancia, ha conseguido que lo sintiese próximo. Por confiar en una desconocida y en una tesis que “no está de moda”. Conversar con el Dr. Rubia sobre Educación (como a él gusta, con mayúscula) y pedagogía, ha sido un bálsamo para el espíritu y un estímulo para la mente de una pedagoga aficionada. Gracias por los detalles que a mí me cuesta ver, por alabar cuando lo necesitaba, por apuntalar sin imponer, por estar cuando lo pedía, pero sobre todo por estar antes de que lo hiciese.

Gracias a mi familia, a Manolo por ayudarme desinteresadamente a conocer a mi enemigo (Word), a Pascual por su eficiencia y compañerismo y a Jaume por escuchar mis monólogos con paciencia infinita.

A Irene

ÍNDICE

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES Y DESARROLLO HISTÓRICO: DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS A LA ANDRAGOGÍA	21
1.1. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA ANTIGÜEDAD	23
1.2. EL COMIENZO DE LA ANDRAGOGÍA EN OCCIDENTE.....	30
1.3. PRESENTE Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA ANDRAGOGÍA	36
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS	45
2.1. JOHN DEWEY (1859 – 1952)	47
2.2. EDUARD C. LINDEMAN (1885 - 1953).....	58
2.3. LA PSICOLOGÍA HUMANISTA DE ROGERS (1902-1987) Y MASLOW (1908-1970)	68
2.4. PAULO FREIRE (1921-1997) Y LA “PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO”	85
CAPÍTULO 3: LA PERSONA ADULTA SUJETO DE LA EDUCACIÓN ANDRAGÓGICA	89
3.1. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO ADULTO: PRINCIPIOS ANDRAGÓGICOS.....	92
3.2. DIFERENCIAS INDIVIDUALES DEL ALUMNO ADULTO.....	101
3.2.1. <i>Habilidades cognitivas o inteligencia</i>	102
3.2.1.1. La “nueva” inteligencia: Inteligencia Emocional	109
3.2.2. <i>Los estilos cognitivos</i>	115
3.2.3. <i>Los estilos de aprendizaje y la dominancia cerebral</i>	120
3.2.3.1. Los estilos de aprendizaje y el Experimental Learning de Kolb	120
3.2.3.2. La especialización cerebral y la tecnología de la dominancia cerebral de Herrmann	125
3.3. TEORÍAS DEL DESARROLLO	134
3.3.1. <i>Principales teorías del desarrollo a lo largo de la vida (Life span Theorys)</i>	135
3.3.2. <i>La sabiduría como concepto integrador de las dimensiones cognitiva, afectiva y ética</i>	143
3.3.3. <i>La teoría del crecimiento a lo largo de la vida y de la carrera de Boyatzis y Kolb</i>	149
3.4. LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES ADULTOS	157
3.4.1. <i>Otras variables que influyen en la participación</i>	171
CAPÍTULO 4: EL EDUCADOR DE ADULTOS: “PROFESOR” ANDRAGÓGICO	175
4.1. EL PROFESOR ANDRAGÓGICO COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE.....	177
4.2. LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS	182
4.3. FUNCIONES DEL PROFESOR ANDRAGÓGICO	189
CAPÍTULO 5: FINES, COMPETENCIAS Y OBJETIVOS EN LA ANDRAGOGÍA	205
5.1. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL.....	209
5.2. LA DISCUSIÓN DE LOS FINES Y LOS OBJETIVOS	211
5.2. LAS COMPETENCIAS COMO OBJETIVOS EDUCATIVOS Y FORMATIVOS.....	225
5.2.1. <i>La técnica de los incidentes críticos de Flanagan</i>	227
5.2.2. <i>McClelland: de la inteligencia a la competencia</i>	229
5.2.3. <i>El desarrollo de las competencias profesionales</i>	232
5.2.4. <i>Las competencias socio-emocionales</i>	237
5.2.4.1. Las competencias emocionales y su relación con la ética	242
5.2.2. <i>Las competencias en la educación</i>	247
CAPÍTULO 6: LA EDUCACIÓN DE ADULTOS DEL S. XXI. CONTEXTO ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL ...	257
6.1. POSTMODERNIDAD Y GLOBALIZACIÓN	260
6.2. ECONOMÍA, POLÍTICA, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA GLOBAL	265
6.3. LA OCDE Y LA UNIÓN EUROPEA: CRECIMIENTO ECONÓMICO Y CAPITAL HUMANO	282
6.3.1. <i>Medidas para la Educación de Adultos propuestas por la OCDE y la UE</i>	297
6.4. DESARROLLO HUMANO Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA	315
6.4.1. <i>Desarrollo humano y Postmaterialismo</i>	316

6.4.2. El paradigma del Desarrollo Humano y la Educación.....	321
CAPÍTULO 7: LA ORGANIZACIÓN COMO CONTEXTO DE LA FORMACIÓN	339
7.1. CULTURA Y CLIMA ORGANIZACIONALES	343
7.2. LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA	349
7.3. NUEVOS PARADIGMAS ORGANIZACIONALES: LA ORGANIZACIÓN INTELIGENTE Y LA ORGANIZACIÓN EMOCIONALMENTE INTELIGENTE.....	370
CAPÍTULO 8: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ADULTO	387
8.1. APRENDIZAJE TRANSFORMACIONAL	391
8.2. BRUNER: METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE	397
8.3. BANDURA: APRENDIZAJE SOCIAL, AUTOCONTROL Y AUTOCONFIANZA	402
8.4. EL APRENDIZAJE AUTO-DIRIGIDO Y LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE	406
8.5. EL CONTRATO DE APRENDIZAJE.....	416
8.5.1. <i>Diseño del contrato de aprendizaje. Fases del desarrollo.</i>	422
8.6. LEWIN : LA TEORÍA DE CAMPO, LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y EL GRUPO-T.....	429
CAPÍTULO 9: LA TECNOLOGÍA ANDRAGÓGICA	441
9.1. QUÉ ES LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA.....	444
9.2. LA TECNOLOGÍA ANDRAGÓGICA.....	450
9.2.1. Modelos de diseños de aprendizaje.....	452
9.3. <i>El modelo orgánico o andragógico</i>	454
9.3.1. <i>Preparar al alumno</i>	457
9.3.2. <i>Crear un clima y una estructura que favorezcan el aprendizaje</i>	460
9.3.3. <i>Crear un mecanismo para la planificación mutua</i>	470
9.3.4. <i>Diagnosticar las necesidades de aprendizaje</i>	471
9.3.4.1. Identificar necesidades educativas de los individuos y de las organizaciones	473
9.3.4.2. Construir un modelo de competencias	478
9.3.4.3. Proporcionar experiencias de autodiagnóstico y ayudar al alumno a evaluar la discrepancia entre sus competencias actuales y las requeridas por el modelo	480
9.3.5. <i>Trasladar los intereses a direcciones de crecimiento (competencias y objetivos)</i>	482
9.3.6. <i>Diseñar y dirigir un plan de experiencias de aprendizaje</i>	491
9.3.7. <i>Evaluar la consecución de los objetivos y rediagnosticar necesidades</i>	506
9.7.3.1. El proceso evaluador del programa	514
CONCLUSIONES	527
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	551

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. La maduración natural hacia la auto-dirección comparada con el ritmo permitido culturalmente de crecimiento hacia la autodirección	94
Figura 2. El ciclo de aprendizaje de Kolb.....	121
Figura 3. Distribución de la especialización cerebral	127
Figura 4. Jerarquía de las necesidades básicas de Maslow	191
Figura 5. Relación entre el ciclo de cambio social y el ciclo de vida del individuo	201
Figura 6. Los fines, las competencias y los objetivos de la andragogía	225
Figura 7. Teoría de la acción y el rendimiento en el trabajo: mejor ajuste (máximo rendimiento, estimulación y área de compromiso) de máximo solapamiento o integración.....	235
Figura 8. Los tres niveles de la cultura organizacional de Schein.....	348
Figura 9. Inteligencia Emocional y efectividad organizacional.....	377
Figura 10. Estructura del proceso y errores en la búsqueda de ayuda	412
Figura 11. Modelo Orgánico de proceso tecnológico	453
Figura 12. Ejemplo de diseño curricular por competencias en EEUU	484
Figura 13. Estructura de la dimensión del proceso cognitivo en la Taxonomía Revisada	487
Figura 14. Relación entre los modelos de enseñanza y la situación de aprendizaje.....	493
Figura 15. Nivel de abstracción de los medios didácticos.....	504
Figura 16. Propuesta de ordenación de la Ciencia General de la Educación	546

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Implicaciones educativas del estilo dependencia/independencia de campo	118
Tabla 2. Estilos de aprendizaje según los modos especializados de los cuatro cuadrantes	129
Tabla 3. Diseño y provisión de enfoques para los modos especializados de los cuatro cuadrantes	130
Tabla 4. Tareas de desarrollo de Havighurst	136
Tabla 5. Teoría psicosocial de Erikson	141
Tabla 6. Factores motivacionales e higiénicos de Herzberg	169
Tabla 7. Condiciones de aprendizaje y principios de enseñanza andragógica	184
Tabla 8. Competencias umbral y competencias diferenciadoras	234
Tabla 9. Dominios del modelo de inteligencia emocional de Goleman	238
Tabla 10. Habilidades que componen la conciencia de uno mismo	239
Tabla 11. Habilidades que componen la autorregulación	239
Tabla 12. Habilidades que componen la motivación.....	239
Tabla 13. Habilidades que componen la empatía	240
Tabla 14. Habilidades sociales de Goleman	240
Tabla 15. Competencias para el desempeño de los roles de la vida	332
Tabla 16. Componentes del clima organizacional de Litwin y Stinger.....	345
Tabla 17. Componentes objetivos y subjetivos del clima organizacional de Gan	346
Tabla 18. Organizaciones estáticas vs. organizaciones innovadoras	351
Tabla 19. Teoría de la inmadurez-madurez de Argyris.	353
Tabla 20. Tipos de clima organizacional de Likert	358
Tabla 21. Comparación de supuestos de la teorías X/Y con supuestos de educación de Rogers	360
Tabla 22. Estructura de las competencias emocionales de Goleman	378
Tabla 23. Ejemplo de contrato de aprendizaje.....	423
Tabla 24. Ejemplos de evidencias de cumplimiento de objetivos	427
Tabla 25. Comparación del proceso según los modelos pedagógico y andragógico	456
Tabla 26. Aprendizaje reactivo vs. proactivo.....	459
Tabla 27. Características del clima de aprendizaje según distintas corrientes psicológicas.....	463
Tabla 28. Tipos de aprendizaje y experiencias para evidenciar el presente nivel de desempeño	482
Tabla 29. Tabla ejemplo para la determinación de objetivos	488
Tabla 30. Unidades de actividad	497
Tabla 31. Tipos de Técnicas.....	498
Tabla 32. Técnicas más adecuadas según el tipo de objetivos.....	499
Tabla 33. Clasificación de métodos y técnicas de Fernández.....	501
Tabla 34. Grupos involucrados en la evaluación del programa.....	515
Tabla 35. Objetivos y cuestiones para la evaluación del programa.....	517
Tabla 36. Cuestionario rápido para recoger la opinión de los participantes	521

INTRODUCCIÓN

Malcom Sephard Knowles, considerado el padre de la andragogía, nace en 1913 en Montana, Estados Unidos y fallece en 1997. Aunque la andragogía surge en Europa donde recibe mayor aceptación desde el principio, Knowles se propuso elaborar una “teoría unificada” con una vertiente tecnológica y extendiendo su aplicación a la formación en las organizaciones.

En 1940, asume el cargo de Director de Educación de Adultos de la YMCA¹ de Boston hasta que fue reclutado por la Marina de Estados Unidos en 1943. En 1946, se trasladó a Chicago para trabajar como Director de Educación de Adultos de la YMCA, mientras trabajaba en su maestría en la Universidad de Chicago, que obtuvo en 1949. Desde 1951 a 1959 trabajó como director ejecutivo de la Asociación de Educación de Adultos de EE.UU. y continuó su doctorado en la Universidad de Chicago. Allí comienza un nuevo programa de educación de adultos a través del cual empieza a experimentar con nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, implicando a los alumnos en el proceso de diseño del programa formativo. Knowles cuenta que diseñaba sus cursos para que sonaran formalmente académicos, pero en realidad estaban organizados como proyectos planificados por los propios estudiantes (Knowles, 1989). Cuando se dio cuenta de que a la Universidad no le interesaba lo que hacía dentro de su aula, siempre y cuando entregase sus calificaciones al final de semestre, comenzó a experimentar con el currículum basado en competencias y con la evaluación de desempeño, en lugar de test, y otras innovaciones (Knowles, 1989). La “investigación acción”, dio a Knowles la oportunidad de llevar a la práctica las teorías que iban surgiendo en el ámbito académico y de elaborar la suya propia.

¹ Young Men's Christian Association

En 1959, aceptó una plaza de la facultad en la Universidad de Boston como profesor asociado de educación de adultos. Durante los catorce años que estuvo en la Universidad de Boston, Knowles (1989) afirma que aprendió mucho de la política universitaria y de cómo los estándares académicos a menudo interfieren en el aprendizaje. Pero lo más importante para Knowles durante esta etapa en Boston era el “*laboratorio viviente*” del que disponía para ensayar con la andragogía. Cuando se dispone a marcharse a la Universidad de Boston, pensó que el modelo estaba lo suficientemente maduro como para ser una base sólida sobre la que seguir investigando y teorizando. (Knowles, 1989).

Su marcha de Boston, en 1974, estuvo motivada por la llamada del director del Departamento de Educación de la Universidad Estatal de Carolina del Norte cuya respuesta al preguntarle Knowles lo que iba a hacer allí fue: “*haz lo que tu quieras hacer siempre que vengas a ayudarnos con el desarrollo del personal*” (Knowles, 1989; p. 21). Esta libertad era algo que Knowles no podía rechazar y que le permitió seguir investigando y desarrollando su teoría hasta los 65 años, edad obligatoria de jubilación en la universidad. Una vez jubilado, Knowles continuó impartiendo conferencias sobre las necesidades organizativas de la Universidad y ejerciendo como profesor adjunto en la Union Graduate School y en el Fielding Graduate University de Santa Bárbara.

En el momento de su muerte, en 1997, había publicado aproximadamente 230 artículos y 18 libros sobre educación de adultos y sobre la andragogía y su aplicación en diferentes tipos de organizaciones y contextos, al mismo tiempo que iba ganando adeptos y detractores. La distinta denominación con la que se refería a la andragogía en sus sucesivas publicaciones se convertía en munición para aquellos que querían desterrar del mapa de la educación de adultos la palabra “andragogía” por motivos diferentes, algunos de los cuales veremos a continuación y otros a lo largo de este

trabajo. Así, “*sistema de principios alternativos*” (1980; p. 64), “*modelo de supuestos acerca del aprendizaje o marco de trabajo conceptual que sirve de base para una teoría emergente*” (1989; p. 112) o “*teoría del aprendizaje adulto*” (1990), son algunos de los términos con los que se refiere a la andragogía, haciendo de esta forma concesiones a sus críticos que llenaban artículos en torno a esta diversidad terminológica, muchas veces interpretada como falta de convicción y otras como claudicación ante las críticas de los vencedores.

Cuando Knowles conoció el término “andragogía” a mediados de los setenta, le pareció un “*concepto organizador adecuado de lo que se conocía desde la experiencia y la investigación de las características únicas de los alumnos adultos*” (1990; p. 54). En sus escritos explicaba: “*Pedagogía deriva de las palabras del griego paid, que significa ‘niño’ y agogus, que significa ‘dirigir’. Entonces, pedagogía significa literalmente ‘el arte y la ciencia de enseñar a los niños’*” (Knowles, 1990; p. 54). Luego a Knowles, le pareció adecuado el término que cambiaba la raíz “paid” por la de “andras” cuyo significado es “hombre”. El término recogió numerosas críticas por supuestas connotaciones machistas al excluir al sexo femenino. Por ejemplo, Mohring (1989) defiende que el uso del término “andragogía” en el sentido de la educación de adultos y el término “pedagogía” en el sentido de la educación de los niños, es etimológicamente incorrecto, puesto que, aunque *pedagogía* deriva de “pais”, que significa niño, desde la antigüedad *pedagogía* también ha defendido la educación en general, sin referencia a la edad de los alumnos. La autora propone “teleios,” en lugar de “ánēr”, que es la palabra griega para el término inglés “adult”. Andragogía, añade la autora, podría sustituirse por “teleiagogy”, un término que incluye a adultos de ambos sexos. El problema de la adopción del término que la autora propone es, a nuestro

parecer, su oposición a uno de los principios antropológicos de la educación², en la medida en que supone “acabamiento”, “perfeccionamiento”, “completo”. Por su parte, Davenport (1987), propone redefinirlo como el “*arte y la ciencia de facilitar el aprendizaje adulto*” aunque ampliándolo a “*el arte y la ciencia de enseñar y facilitar el aprendizaje de los adultos*” (p.17).

El debate sobre el término que da nombre a la andragogía también existe en pedagogía. Así, encontramos a los que piensan que el término “pedagogía” debería desaparecer y sustituirse por el de *Ciencia de la Educación*, denominación a la que consideran más práctica al abarcar la educación tanto formal como informal a lo largo de toda la vida y la formación integral de la persona, no sólo a los contenidos instructivos (Escolano, 1978).

Otro punto de controversia que encontramos en la literatura de la educación de adultos, es el que se refiere a la dicotomía *andragogía vs. pedagogía* que Knowles propició a través de su primeras publicaciones y que luego iría suavizando en publicaciones posteriores. De hecho, el subtítulo del libro *The Modern Practice of Adult Education* en su edición de 1970 era *Andragogy Versus Pedagogy*. En 1980 argumenta que la pedagogía es una ideología, y define ideología como “*un cuerpo sistemático de creencias que requiere lealtad y conformidad por parte de sus adeptos*” (p. 63). Por otra parte, la andragogía, dice, *no* es una ideología, es un sistema de principios alternativos que no excluye los principios pedagógicos, mientras que la pedagogía sí lo hace.

² El principio antropológico de inacabamiento del ser humano, del que a su vez se deriva su necesidad de educación, y del fundamento humanista y andragógico en particular por el que el ser humano posee un potencial de autorealización infinito, en constante autodesarrollo y crecimiento.

En 1990, ve ambas disciplinas como extremos de un mismo espectro, como dos modelos alternativos que el educador tiene la responsabilidad de contemplar y que deben probarse como hipótesis en “*cada situación particular*” (p. 43). La palabra “situación” volvió a atraer las críticas. Aunque Knowles explica lo que entiende por “situación”, en el sentido de elegir el modelo en función de la materia, de la motivación del alumno, del contexto y del conocimiento previo y, como consecuencia, de la dependencia del alumno respecto al profesor en un tipo de aprendizaje concreto, el adjetivo “situacionista” ya estaba impreso en la literatura de la educación adultos. La individualización, contextualización, etc., establecidos como principios pedagógicos, da lugar al calificativo de “situacionista” (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2006; p.87) en el que percibimos cierto matiz despectivo, en el caso de la andragogía, suponiendo que constituye la renuncia a sus aspiraciones de constituir una teoría general.

La teoría crítica es otro de los frentes abiertos contra la andragogía de Knowles. Los teóricos de esta corriente de la filosofía y de la sociología acusan a Knowles de haber despojado a la educación de adultos su potencialidad de cambio contra el orden social existente, posicionándose del lado del capitalismo y de la reproducción social, marginando así a los desfavorecidos y reduciendo la educación de adultos a la formación vocacional. Si bien es verdad que Knowles dedica gran atención a la formación en las organizaciones, el rol que el autor atribuye al Desarrollador de Recursos Humanos (HRD en adelante) no está exento de una responsabilidad de cambio hacia una organización educativa y democrática, como veremos en este trabajo.

Por otra parte, es una realidad que la formación de adultos se inscribe de forma mayoritaria en el ámbito laboral o bien conlleva inherentes intereses vocacionales por parte del alumno. Y es que, de acuerdo con Lancho (2007):

Conviene tener en cuenta que uno de los elementos básicos que definen la incorporación de los adultos a procesos formativos es que estos les resulten útiles y que, en una elevada proporción, la utilidad guarda una relación directa con los aspectos profesionales. De ahí la importancia que tiene la formación orientada hacia este ámbito (p.19).

Desde esta perspectiva, el interés de Knowles por los contextos organizacionales y empresariales parece coherente con la realidad de la mayoría de las personas adultas.

En cualquier caso, humanismo y formación vocacional no tienen por qué ser incompatibles, como tampoco tienen por qué serlo la formación basada en competencias y el fomento del pensamiento crítico, por ejemplo, y esta es la postura conciliadora entre dos polos ideológicos que interpretamos en Knowles como seguidor del filosofía educativa progresista de Dewey.

Estas y otras cuestiones y controversias que envuelven la andragogía de Knowles irán apareciendo a lo largo de este trabajo, por lo que no nos extenderemos más aquí. Por otra parte, nuestras inquietudes eran muy diferentes. Cuando nos planteamos el tema de este trabajo, surgieron varios interrogantes:

- 1) ¿Constituye la obra de Knowles una teoría general de la educación de adultos? ¿Es susceptible de ser estructurada en los elementos nucleares de una teoría de la educación? ¿Es una teoría limitada, teoría del aprendizaje adulto? ¿o una teoría formal que precisa ser actualizada en sus elementos sustantivos?**
- 2) ¿Es la andragogía de Knowles un producto anacrónico anclado en un momento histórico?, ¿o podría ser contemplada desde nuestro momento cultural y contextual imprimiéndole un sentido evolutivo sin que pierda coherencia y vigencia?**
- 3) ¿Están fundamentadas las críticas a la andragogía de Knowles? ¿suponen estas críticas motivos para descartar la andragogía? O, por el contrario, ¿aportan nuevos enfoques que deberían ser incorporados?**
- 4) ¿Justifica la teoría andragógica una tecnología diferenciada de la tecnología pedagógica?**
- 5) ¿Cuál es el lugar que ocupa la andragogía en la Ciencia o las Ciencias de la Educación y con respecto a la pedagogía?**

Si la obra de Knowles pretende constituirse en una teoría general de la educación de adultos, entonces deberá adoptar una estructura de una teoría práctica³ que garantice que determinado objetivo educativo es deseable y recomendará determinados procedimientos para alcanzar ese objetivo (Moore, 1980). De acuerdo con Knowles (1990) “(...) *las teorías sobre el comportamiento humano también conllevan principios sobre la naturaleza humana, el propósito de la educación y los valores deseables*” (Knowles, 1990; p. 2). Esto supone adoptar ciertos supuestos según Moore (1980; p. 31-33): (1) supuestos acerca del fin o los fines de la educación; (2) supuestos acerca de la naturaleza de quienes deben ser educados; (3) supuestos acerca del conocimiento y los métodos que se consideran apropiados para transmitirlo.

Tras una lectura selectiva de la obra de Knowles observamos que carecía de la estructura propia de una teoría de la educación formal que facilitase su descripción, comprensión y fundamentación desde la perspectiva de los estudiosos del ámbito educativo. El orden de los distintos apartados parecía haber sido elegido al azar o, en todo caso, alejado de la ortodoxia académica pedagógica en cuanto a la delimitación de las disciplinas y los objetivos de conocimiento que la componen. En sus escritos Knowles mantiene un tono de charla, más bien informal, con el lector o lectora, que presupone educador o educadora de adultos interesados en la andragogía. Percibimos que, a pesar de ser susceptible de ser organizada bajo los principales elementos de una teoría formal, Knowles había centrado su atención en los aspectos sustantivos lo que la hacía vulnerable al desfase y a la crítica global.

³ Moore (1980) distingue entre teoría descriptiva y teoría práctica. Las teorías científicas pertenecen a la primera categoría, explican cómo son los fenómenos de la naturaleza, mientras que la teoría de la educación pertenece a la segunda, ofrece recomendaciones de cómo las cosas deben hacerse para producir ciertos fines deseables.

La posibilidad de responder a estos interrogantes, dado el estado de la cuestión, pasaba, en primer lugar, por interpretar desde nuestras circunstancias históricas y culturales el trabajo de Knowles y, en segundo lugar, organizarlo bajo el prisma de la Teoría de la Educación y sus elementos nucleares. En este sentido, y siguiendo a Gargallo (2002), consideramos que los objetivos de conocimiento de una teoría de la educación deben abarcar: (1) un cuerpo de conocimientos y la reflexión acerca de qué es la educación y los procesos educativos; (2) una dimensión teleológica y axiológica que implique una reflexión sobre los fines de la educación; (3) el marco sociocultural de la educación y de las profesiones y agentes educativos que incluya factores culturales, económicos y políticos que permitan concretar los fines educativos; (4) el conocimiento disponible sobre el educando, su educabilidad, así como sus bases bioantropológicas, el funcionamiento del cerebro, etc.; (5) teorías del aprendizaje y teorías de enseñanza desde una lectura pedagógica. La Teoría de la Educación es aquí entendida como un saber fundamentante e integrador (Fullat, 1992).

De acuerdo con Savicevic (2012) la investigación en andragogía no se puede reducir a las técnicas de investigación, sino que debe incluir la teoría también como base de la investigación para la comprensión. Y, de acuerdo con Peñalver (1986) *“la teoría es un modo peculiar de pensamiento crítico, autoreflexivo y comprensivo que media entre la ciencia y la tecnología”* (p.160). Por lo tanto, se identifican dos dimensiones en la Teoría de la Educación: la que tiene por objeto describir, explicar, interpretar, comprender (dimensión “teórico-científica”) y la que tiene por objetivo transformar (dimensión “normativo-tecnológica”) el proceso educativo en general (Gargallo, 2002).

La dificultad puede consistir en mantener un adecuado balance y conexión entre teoría y práctica. Una de las manifestaciones del hecho de no considerar la teoría

educativa frente a la práctica según Gil (2011), es que se ha pasado a reivindicar casi como único criterio de validez epistemológico aquel conocimiento pedagógico que tenga una aplicación lo más directa posible en la práctica. Para el autor, si una teoría educativa dice algo de la acción o la práctica, no es por ser teoría sino por tener como objeto la educación, *“debemos concentrarnos, no exclusivamente, pero sí de modo relevante, en las tareas teóricas de explicar, comprender y sintetizar la realidad educativa”* (p.30). Medina (2001) explica así la relación entre la teoría y práctica educativas: *“la reflexión teórica de la educación ha de ser una teoría de la práctica y para la práctica. Una teoría que tiende a fundamentar la práctica de la que surge y a la que sirve y orienta”* (pp.309). Knowles también se posiciona en este doble sentido de la teoría: *“Una buena teoría debe proporcionar explicaciones del fenómeno tanto como guías para la acción”* (Knowles, 1990; p.2).

Podemos afirmar, de un modo quizás excesivamente sintético, que la tecnología educativa responde al *cómo*. En palabras de Aznar y Gargallo (1999, citados por García y Ruíz, 2001):

La tecnología es, pues, una forma de intervenir sobre el proceso educativo – praxis – posibilitada por la aplicación sistemática de conocimientos científicos – teoría – y el uso de instrumentos de acción – técnicas - ,orientados a la consecución de determinados objetivos; (...) (p.159).

No se trata, por tanto, de una mera aplicación irreflexiva de un repertorio de técnicas, sino que exige considerar los contextos, situaciones, condicionamientos, etc., teniendo en cuenta, al mismo tiempo, la naturaleza y las características del sujeto al que va dirigida esa acción y de su contexto histórico y sociocultural particular (García & Ruíz, 2001).

Para Moore (1980) todo educador debe ser un teórico general, en el sentido de que debe elegir unos supuestos valorativos y los métodos para lograrlos. Knowles enfatiza el papel de la teoría para los educadores como fundamento para la toma de

decisiones: “una teoría nos permite tomar decisiones confiables y fundamentadas y explicar y defender por qué tomamos las decisiones que tomamos” (Knowles, 1990; p. 110).

Todo lo anteriormente expuesto justifica la estructura y contenido de este trabajo, sus elementos constituyentes y sus objetivos de conocimiento:

El capítulo 1 trata de rastrear las raíces de los principios de la educación andragógica de adultos como son el aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje autodirigido y el autodescubrimiento del conocimiento, el aprendizaje experiencial, la relación no jerárquica entre profesor y alumno, etc. y que nos ayudan a comprender la naturaleza de la educación de adultos. El surgimiento y el desarrollo de la andragogía hasta la actualidad forman parte también de este capítulo en distintos apartados con el fin de acercarnos al estado actual de la teoría.

La filosofía de la educación ocupa un lugar preponderante en los capítulos 2 y 5 donde son analizados los fines, las competencias y los objetivos de la andragogía, así como, la psicología y sus prescripciones para la concreción de los mismos en competencias y objetivos en el capítulo 5. La consideración del concepto de competencia se hace ineludible al hablar de educación y formación en la actualidad, así como, la inteligencia emocional y las competencias emocionales. Knowles fallece en 1997, en esta fecha la educación basada en competencias en los EEUU ya era una realidad⁴ en la formación laboral, y Knowles la incorporó a su teoría. En Europa el concepto de “competencia” aplicado a la educación, no llegó hasta 1999 con los

⁴ La educación basada en competencias comenzó en EEUU en los años 70 dirigida a la formación laboral. Knowles (1990) prefería el término “educación basada en el desempeño” (performance-based education) aunque fue la expresión “educación basada en competencias” (competency-based education) la que se adoptó.

acuerdos de Bolonia. Es por esto que hemos creído conveniente incluir un apartado que desarrollase el concepto de *competencia* que, además, nos sirviese para asentar el concepto de *competencia emocional*. Así, en el ámbito académico educativo empieza a reconocerse que “*la humanización del hombre radica en su capacidad para amar y en su desarrollo afectivo y moral*”. (Prieto, 2011; p.116).

La naturaleza y características del alumno adulto, sus diferencias individuales y su motivación, se analizan en el capítulo 3. En este capítulo se exponen también los supuestos de la andragogía acerca del alumno adulto. Pero, además, era necesario seguir el rastro a aquellos elementos que Knowles contempla en su trabajo hasta el presente. Para ese cometido, se hacía necesario una exploración de las nuevas aportaciones teóricas sobre la inteligencia en la adultez, los estilos cognitivos, la dominancia cerebral, el concepto de sabiduría y la inteligencia emocional para completar y actualizar la visión de lo que significa *persona adulta* en la actualidad.

El capítulo 4 está dedicado al educador de adultos, a su perfil como facilitador de aprendizaje, a sus funciones y a la interacción didáctica que establece con el adulto en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al contexto social, político y económico, que desarrollamos en el capítulo 6, hemos creído conveniente comprobar el desarrollo del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, en el actual entorno global y postmoderno desde dos perspectivas diferentes: la de la UE (Unión Europea) y OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) frente a la del paradigma del desarrollo humano. La sociología y la economía de la educación son disciplinas clave para la comprensión de los condicionantes contextuales de la educación en general y de la educación de adultos en particular, así como para la formación para el empleo.

Uno de los contextos naturales de la formación de adultos son las organizaciones. En este ámbito, la tendencia ha sido la de enfatizar el reconocimiento, respeto y tratamiento de las emociones e intereses, así como, el aprendizaje y desarrollo constante de todos los miembros de la organización siguiendo la línea del humanismo organizacional adoptada por Knowles. Esta tendencia queda reflejada en dos paradigmas del management moderno: la inteligencia emocional de las organizaciones y las organizaciones que aprenden que trataremos en el capítulo 7.

En la Teoría de la Educación, las teorías de aprendizaje como base para las teorías de la enseñanza y, por tanto también éstas, son cuestiones fundamentales, elementos nucleares de la Teoría de la Educación (Gargallo, 2002) en cuanto que describen ciertas leyes acerca de la enseñanza y el aprendizaje y prescriben o fundamentan métodos para alcanzar ciertos objetivos. En capítulo 8 se presentan algunas de las teorías de enseñanza-aprendizaje que fundamentan la metodología andragógica de Knowles y que no se encuentran integradas en otros capítulos.

Por último, en el capítulo 9 se desarrolla la tecnología andragógica de Knowles. La tecnología es entendida por el autor como un proceso orgánico en el sentido de que sus distintos elementos (contenidos, métodos, técnicas y medios de enseñanza-aprendizaje y evaluación) emergen desde las necesidades, características y circunstancias cambiantes del alumno, la organización y la sociedad, del contexto educativo y de los recursos disponibles.

En definitiva, Knowles es el hilo conductor de este trabajo que analiza su investigación y su experiencia como educador de adultos en el marco de una nueva estructura formal, la de la teoría de la educación. Con ello esperamos contribuir a una mejor comprensión, contextualización, actualización y desarrollo de la Teoría de la Educación (de Adultos) y de la Andragogía.

Capítulo 1:
ANTECEDENTES Y DESARROLLO
HISTÓRICO: DE LA EDUCACIÓN DE
ADULTOS A LA ANDRAGOGÍA

1.1. La educación de adultos en la antigüedad

Para Knowles (1990) la investigación sobre el aprendizaje adulto es sorprendentemente reciente si tenemos en cuenta que la educación de adultos ha sido una preocupación de la Humanidad durante mucho tiempo.

De hecho, algunas de las técnicas que hoy conocemos como “metodologías activas de enseñanza-aprendizaje” eran practicadas en la antigüedad por grandes educadores de adultos como Lao Tse en China, los profetas hebreos y Jesús en tiempos bíblicos. Sócrates, Platón, Isócrates y Aristóteles en la antigua Grecia y Cicerón y Quintiliano en la antigua Roma, eran educadores de adultos. Estos “notables maestros” concebían el aprendizaje como un proceso de investigación mental, no como una transmisión pasiva de contenido, y en consecuencia, inventaron técnicas para que los alumnos se interesaran por esa investigación (Knowles, 1990). Se considera a los chinos y a los hebreos los inventores de lo que ahora llamamos “estudio de caso”, en el que el líder o algún miembro del grupo describía una situación, a menudo en forma de parábola, y junto con el grupo exploraba sus características y posibles resoluciones.

De acuerdo con Savicevic (1999) las ideas de Sócrates, Platón, Aristóteles y de los sofistas reflejan pensamientos y visiones sobre la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida, sobre la moral y la estética, y similares modelos educativos podemos encontrar, según Savicevic, en la antigua Roma y en las épocas del humanismo y del renacimiento.

En la antigua Grecia, Sócrates requiere especial atención por su innovadora técnica y su concepto de “maestro”. Fue el inventor de lo que ahora llamamos “diálogo socrático”, *techné* en la que el líder o un miembro del grupo plantea una cuestión o

dilema y los miembros del grupo ponen en común su pensamiento y su experiencia para buscar una respuesta o solución. Sócrates puede considerarse el primer “profesor andragógico” en el sentido de que no era un “maestro” que transmite una “enseñanza” concreta como en el caso de la pedagogía tradicional, sino que lo que hace es “tratar” y “dialogar” con quienes se acercan a él, a los cuales considera a todos los efectos no como “alumnos”, sino como “amigos o compañeros”. El método didáctico al que llama *mayéutica*, consigue que sus discípulos, descubran y experimenten dentro de sí el poder de atracción de la Verdad y del Bien. Como consecuencia, sufren una *metanoia* o conversión interior, que les hace cambiar de mentalidad y de estilo de vida. Ellos mismos son los artífices de esa transformación, los verdaderos agentes de su propio proceso de aprendizaje, que sólo indirecta y secundariamente puede atribuirse a Sócrates (Redondo & Laspalas, 1997).

Especialmente interesante para el tema que nos ocupa, es el autodiagnóstico y auto-descubrimiento guiados, en términos actuales, de la *paideia* socrática. Sócrates consideraba que en toda formación entran en estrecha relación tres elementos básicos: *physis*, *ethos* y *logos*. La primera, *physis*, es una tendencia natural, propia y singular de todo ser humano a la verdad y sabiduría. La segunda, *ethos*, es el hábito del deseo, que se consigue a través del esfuerzo orientado a superar la rudeza, la ignorancia. La tercera, *logos*, se refiere a la ayuda inteligente y eficaz del maestro para alcanzar la verdad, que didácticamente se concreta en el arte de la *mayéutica*. La mayéutica o alumbramiento es la última etapa del proceso de adquisición del saber pero ésta va precedida por otras dos: la *exhortatoria* y la *investigadora* o heurística. La exhortatoria consiste en provocar en el interlocutor la conciencia de su propia ignorancia. Se produce así una *Kátharsis* o purificación de la inteligencia que se halla contaminada y oscurecida por el error (Redondo & Laspalas, 1997). El valor de la conciencia del error radica en la atracción por conocer la verdad. Los recursos

didácticos en esta etapa son la interrogación, la objeción, la ironía, la duda y la exhortación. Vemos en esta etapa una evidente analogía con lo que desde la teoría constructivista se denomina “conflicto cognitivo” planteado por Piaget (1978) y del aprendizaje a través del descubrimiento guiado defendido por Bruner (1961).

A partir de este desequilibrio en los esquemas mentales del individuo, en términos constructivistas, provocado por el maestro, el discípulo comienza una fase investigadora o heurística, una vez evidenciada su ignorancia, conducida por el primero a través del interrogatorio benévolo para que el discípulo pruebe o refute sus convicciones. El método es aquí inductivo, a través de las situaciones concretas y problemáticas, el discípulo debe llegar a conclusiones más generales. En esta etapa hacia la mayéutica, encontramos coincidencias con el constructivista Bruner (1961) como ya hemos apuntado, que defiende el aprendizaje por descubrimiento, inductivo, a partir de datos, de hechos y de situaciones particulares, experimentado y probando hipótesis. Como señalan Redondo y Laspalas (1997), en la mayéutica es el discípulo el que descubre, con ayuda del diálogo activo con el maestro, la verdad que lleva dentro de él y que no puede ser simplemente entregada por medio de bellos discursos.

En cuanto a la *paidea aristotélica*, encontramos dos ideas que consideramos importante resaltar por lo pionero de sus planteamientos y su relación con la educación de adultos tal como la conocemos hoy en día. En primer lugar, nos referimos a la concepción de Aristóteles de la educación como algo infinito, como un proceso de perfeccionamiento que no acaba nunca, que debe durar toda la vida, es decir, lo que ahora llamamos aprendizaje a lo largo de la vida. En segundo lugar, concibe la virtud, no como el resultado de un racionalismo ético como en la *paidea socrática-platónica*, sino como fruto del hábito en el que el deseo juega un importante papel. Nadie es justo

sólo porque conoce qué cosas son justas, sino que se es justo porque se obra con justicia.

Dewey, al que volveremos en el capítulo 2, es otro de los pensadores que defendió la experiencia real como metodología de aprendizaje, cuyo fin es que el alumno sea capaz de desarrollar los valores morales, así como, la conciencia política y social. Sólo así, practicándolos, será capaz de transformar la vida social en una forma de vida justa y democrática.

El nacimiento de la Pedagogía se sitúa en el siglo XVII, cuando las escuelas se organizaron para preparar a los jóvenes para el sacerdocio y tenía lugar en las catedrales y escuelas monásticas. La principal misión de la educación era la adoctrinamiento de los estudiantes en las creencias, fe y rituales de la iglesia, así como la formación de habilidades literarias necesarias para desempeñar las tareas monásticas (Jiménez, Lancho, Sanz, & Sanz, 2010). De acuerdo a ese objetivo de la transmisión de contenidos bíblicos, dogma que no debía ser cuestionado, los educadores religiosos desarrollaron una serie de principios sobre el aprendizaje y las estrategias para enseñar (Knowles, 1980). Era un modelo centrado en el libro y en la lección dirigido a jóvenes, en contraste a otros modelos como el gremial o el caballeresco, modelos centrados en la acción y dirigidos a personas más adultas (Jiménez et al., 2010).

A partir del siglo XVII, algunos pedagogos y políticos comenzaron a defender la necesidad de abrir las instituciones de enseñanza literaria a los adultos. Para Savicevic (1999), la herencia conceptual de Comenio (1592-1670) nos da motivos para considerarlo el fundador de la andragogía aunque, hasta donde sabemos, no fuese ese el término que usase. En su *Pampedia*, texto difundido en 1934, defiende un sistema de educación para todos con diferentes modelos de escuelas dirigidas, no

solamente a las primeras etapas de la vida, sino a lo largo de toda la vida, “*desde la cuna hasta la tumba*”:

Deseamos que puedan ser instruidos plenamente y acceder así a la completa humanidad, no solamente un hombre, algunos hombres o muchos hombres, sino todos los hombres en conjunto y cada uno por sí mismo, jóvenes y viejos, ricos y pobres, nobles, trabajadores, hombres y mujeres, sí, cada ser humano. Para que al fin todo el género humano sea instruido, sea cual sea su edad, su estado, su sexo, su nacionalidad... De la misma manera que el mundo entero es para todo el género humano una escuela, desde el comienzo hasta el fin de los tiempos, así también la edad de cada hombre es su escuela desde la cuna hasta la tumba... Cada edad está destinada a aprender, y las mismas fronteras que se imponen al hombre para vivir son las que se imponen para que aprenda (Comenio, 1957; citado por Jiménez et al., 2010).

Comenio reclama el establecimiento de instituciones, formas, intenciones, métodos y profesores para el trabajo con adultos, lo que de hecho, según Savicevic (1999), está en la raíz del concepto moderno de andragogía.

Otro gran precursor de la extensión de la educación más allá de la edad escolar, fue Condorcet en el marco de la Revolución Francesa. En su *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública*, presentado en la Asamblea Nacional, en nombre del Comité de Instrucción Pública, los días 20 y 21 de abril de 1792 dice lo siguiente:

Hemos observado, en fin, que la instrucción no debía abandonar a los individuos en el momento en el que salen de las escuelas; que debería extenderse a todas las edades; que no debería haber nadie a quien no se le brindase la posibilidad y la utilidad de aprender, y que esta segunda instrucción es tanto más necesaria cuanto más limitada sea la educación infantil... (Condorcet, 1990)

Su proyecto de educación liberal quedó frustrado por la Dictadura de la Montaña. Según Gómez (2002b), Condorcet pensaba que, después de mucho tiempo dedicado a observar y a reflexionar sobre la instrucción de los hombres, sus ideas eran sólo sueños que no podrían realizarse sino en un lejano futuro en el cual él ya no existiría.

En Guillermo de Humboldt (1767-1835) encontramos un importante pilar de la teoría andragógica: el aprendizaje autodirigido. Tras la disolución del Imperio Alemán y

las derrotas contra Napoleón, Prusia debe afrontar su desesperada situación financiera y su reconstrucción nacional en todos los ámbitos. En este contexto y según Abellán (2008), la misión de Humboldt era que: *“La educación debía contribuir eficazmente a la transformación de la sociedad prusiana en una sociedad de personas maduras gracias al ejercicio de su propio autodesarrollo y emancipada de la tutela absolutista”* (p. 275)

Humboldt toma su idea de formación de la corriente antropológica neohumanista. Defiende una educación que desarrolle de forma armónica tanto las capacidades racionales, como las emocionales y las estéticas, y la cultura general para todos los hombres de todas las clases sociales, aunque diferencia ésta y los estudios universitarios. Para el político y filósofo prusiano, las pruebas para acceder a la universidad no debían medir la cantidad de conocimientos acumulados, sino la capacidad del individuo de dirigirse así mismo, su madurez, para alcanzar la autodeterminación y la independencia de la enseñanza de un profesor *“pues la ciencia que se cultiva en la Universidad no es un conocimiento cerrado y consagrado”* (Abellán, 2008; p. 281). Tal preparación debería iniciarse en el nivel inferior o *Gymnasium*. Por tanto, La relación entre profesor y alumno en la Universidad que imagina Humboldt posee también cierta correspondencia con la relación entre el profesor andragógico y el alumno adulto. Según Humboldt, en la nueva Universidad la relación entre profesor y estudiante no es la relación jerárquica entre el que enseña y el que aprende, sino que ambos investigan en cooperación. Más que el dominio de los contenidos a través de la repetición de lo enseñado, se trata de *“fortalecer la capacidad creadora del espíritu”* (Gómez, 2002a) mediante el principio de *libertad y soledad*. Pero soledad aquí es sinónimo de independencia, ya que la cooperación entre profesores y alumnos, es otro de los principios de Humboldt (Abellán, 2008).

Lamentablemente, las intrigas, las complicaciones burocráticas y la lucha de intereses le llevaron a presentar su dimisión en 1810, sin haber llevado a cabo la reforma del sistema educativo prusiano que había promovido. Aunque su proyecto de Universidad sí se materializó en la Universidad de Berlín bajo el lema de una comunidad de aprendizaje que él había ideado, ironías del destino, nunca llegó a ser rector de “su” universidad (Gómez, 2002a).

Cuando en el siglo XIX se configuran definitivamente los sistemas públicos de enseñanza occidentales, el modelo de enseñanza clerical seguía siendo el único (Knowles, 1980).

La base institucional de la educación de adultos se formó durante las postrimerías del siglo XVIII y los comienzos del siglo XIX. Bretaña presenció la emergencia de los Institutos de Mecánica, escuelas de trabajadores, extensiones universitarias, centros dedicados totalmente a la instrucción para adultos. En otros países, universidades populares, educación por correspondencia y asociaciones educacionales de trabajadores, surgieron en el siglo XIX (Savicevic, 1999). Los esfuerzos en todas esas instituciones se dirigían a satisfacer las necesidades de formación para los adultos que no ofrecían las escuelas para niños. Savicevic extrae de estos comienzos de la educación de adultos una conclusión clave para entender las raíces epistemológicas de la andragogía, esto es, que:

La educación de adultos actuó como un movimiento educacional y cultural bastante autónomo e independiente que sirvió como base sólida para la emergencia de una disciplina científica dedicada al estudio de la práctica dinámica y diversa de la educación y el aprendizaje adulto. (...) Los fundamentos institucionales y organizacionales de la educación y el aprendizaje adulto no estuvieron unidos a la teoría pedagógica (Savicevic, 1999, p. 210).

En el siglo XX, en los países desarrollados, la presencia de personas adultas en procesos de aprendizaje era ya importante, pero los profesores de adultos seguían sin

tener otro modelo de enseñanza. Esto ha llevado a que los adultos hayan sido enseñados como si fueran niños (Jiménez. et al., 2010). Esta afirmación, sin embargo, no es generalizable a todos los países, sino sólo a aquellos en los que el concepto *educación de adultos* era, y sigue siendo, paliativo como es el caso de España y sin la profesionalización diferenciada del cuerpo de profesores dedicados a este sector.

Como hemos visto, en EEUU, Alemania y países del Este, el desarrollo de la educación de adultos ha ido más ligada al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y a la formación profesional, no sólo a la alfabetización y a ofrecer una segunda oportunidad a los adultos expulsados del sistema educativo formal. Esta diferencia de concepto, ha sido, a nuestro modo de ver, uno de los principales motivos, además de los escasos recursos destinados a este sector educativo, y en descenso, lo que, de acuerdo con Lancho (2007), ha reducido a la educación de adultos en España en "guetos formativos" y "redes de segunda oportunidad".

1.2. El comienzo de la andragogía en occidente

Parece haber total consenso en la literatura científica en que el término "andragogía" apareció impreso por primera vez en un tratado de filosofía de un maestro alemán, el Dr. Alexandre Kapp (1833) sobre la educación de Platón.

En el libro Kapp describe la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. En aproximadamente sesenta páginas argumenta que la educación, la autorreflexión y la educación del carácter, son el principal valor de la vida humana. Kapp se refiere tanto a la educación del interior, personalidad subjetiva ("carácter"), como a la exterior, competencias objetivas. Según Kapp el aprendizaje sucede no solo a través de profesores, sino también a través de la autorreflexión y la experiencia de la vida. La andragogía es, por tanto, más que "enseñar a adultos". Kapp no explica más el término

andragogía, ni desarrolla una teoría, pero justifica la “andragogía” como una necesidad práctica de la educación adultos (Reischmann, 2004).

Herbart, filósofo y educador de la época, considerado el padre de la pedagogía, se opuso a la idea de andragogía de Kapp. Herbart pensaba que el proceso de educación y el aprendizaje guiado sólo podía ser aplicado a la persona joven (Savicevic, 1999). A pesar de que las ideas de Kapp no fueron aceptadas, la cuestión de dar nombre a la disciplina enfocada a la formación fuera de las escuelas de los niños sí fue seguida, y surgieron otras alternativas desde otras disciplinas como la pedagogía social.

Sin embargo, y según Savicevic (1999), en el siglo XIX en Alemania siguen empeñados en encontrar un nombre para la disciplina que se ocupa de la educación y el aprendizaje de los adultos. Uno de los autores alemanes que abogaron por el nombre de “andragogía” fue Rosenstock-Huessy (1921), aunque no se refiere a ésta como una ciencia sino como un método necesario cuyo desarrollo instó al considerar que la educación de adultos no podía basarse en los métodos pedagógicos. El profesor de la universidad de Kiev, Olesnicki, parece ser el primer autor que utilizó el término “andragogía” en 1885 (Olesnicki, 1885). Para el autor cada periodo de la vida tiene sus particularidades y los medios educativos necesitan ser aplicados de acuerdo a ellas, subrayando además la importancia del principio de desarrollo (Savicevic, 1999).

También en Rusia, Medinski (1923), ya en el las primeras décadas del siglo XX, se refiere a la “educación extra-curricular” a la que llama “anthropogogy”, la ciencia de educar a la gente. Este término, que engloba la educación en todas las etapas, comprende tanto la pedagogía como la andragogía.

Según Knowles (1989) la obra clave para la expansión del término a otros países europeos, Alemania, Austria, los Países Bajos y Yugoslavia, fue *Introducción a la Andragogía: cuestiones básicas en Educación de Adultos* del profesor alemán Franz Pöggeler (1957).

En EEUU, y según Knowles (1990) se identifican dos corrientes, una basada en las investigaciones conductistas que giraban en torno a la cuestión de si los adultos pueden aprender y otra, a la que llama "la artística", basada en la intuición y el análisis de la experiencia. En la primera, la investigación sobre el aprendizaje adulto, comienza a principios del siglo XX de la mano del psicólogo conductista Thorndike. Las investigaciones, conductistas en el diseño, a menudo extrapolaban las condiciones de la investigación con niños a los adultos. El primer libro para informar de los resultados de la investigación fue *Adult Learning* (Thorndike, 1928), y los experimentos concluían que los adultos sí pueden aprender, lo que a pesar de sus limitaciones, según Knowles (1990), era importante. La otra corriente está representada por Lindeman, fuertemente influido por la filosofía educativa de Dewey, quien senta las bases para una teoría sistemática sobre el aprendizaje adulto (Knowles, 1990).

En los años treinta, Knowles se unió a la nueva Agencia Nacional de Juventud (NYA) en Massachusetts. Su trabajo consistía en averiguar qué habilidades buscaban los empresarios locales, el establecimiento de cursos para enseñar esas habilidades y reclutar a los jóvenes para que hiciesen los cursos. Cuando llevaba tres meses en el trabajo, conoció a Lindeman quien supervisaba la formación dentro de la NYA. Knowles leyó *The meaning of adult education* (Lindeman, 1926b): "*Estaba tan emocionado al leerlo que no podía dejarlo. Se convirtió en mi principal fuente de inspiración e ideas para un cuarto de siglo*" (Knowles 1989; p. 8).

Por tanto, la Andragogía en EEUU surge como la necesidad fundamentadora y orientadora en el marco de una nueva profesión: la educación de adultos, que comenzó en EEUU en los comienzos del siglo XX. Knowles (1980) describe este contexto que culmina en los años 50. Cuando la educación de adultos comienza a profesionalizarse durante los años 20, los profesores de adultos comienzan a experimentar problemas con el modelo pedagógico en su práctica. Los índices de abandono eran altos y se consideraba exitoso a un profesor que conseguía retener a sus alumnos. Entre 1929 y 1948 en el *Journal of Adult Education*, que publicaba la *American Association for Adult Education*, podían leerse algunos artículos sobre estos profesores describiendo prácticas que se desviaban del modelo pedagógico. Según Knowles (1980) los autores de esos artículos transmitían un sentimiento de culpa por no estar siendo fieles a las normas académicas, debido, según Knowles (1980), a que no tenían una teoría que apoyase sus prácticas que basaban en su intuición y experiencia. En los años 50 comienzan a aparecer libros que analizan esos informes de los profesores y extraen principios que son comunes en ellos (Knowles, 1980).

Uno de esos libros es del propio Knowles, *Informal Adult Education* (Knowles, 1950). En él se limita a enumerar una lista de principios, no hace un intento de desarrollarlos en una teoría unificada ni utiliza el término “andragogía”, ya que como veremos, su encuentro con el término no se produce hasta 1967.

En Europa, los informes sobre el uso de la andragogía llegaban a las revistas especializadas desde la práctica, desde los educadores de adultos en ejercicio, y desde la teoría de los académicos, lo que Reischman (2004) llama las “*dos caras de un mismo espejo*”, sugiriendo que la Educación de Adultos se refiere a la práctica y la andragogía a la teoría: “*Pero el ahora creciente y compartido uso del término indicaba, que una nueva diferenciación entre "hacer" y "reflexionar" se estaba desarrollando, tal*

vez *necesitando un término separado*". Este análisis, a nuestro parecer, relega a la andragogía a un papel pasivo de expectadora reflexiva sobre lo que en la práctica (educación de adultos) sucede. Se trata de una función contemplativa, sin carácter normativo, que no concuerda con la visión de la andragogía de Knowles, con papel prescriptivo y tecnológico, además de reflexivo y fundamentante.

El salto definitivo hacia la andragogía se produce en los años 60 cuando, según relata Knowles (1980), el conocimiento generado desde distintas disciplinas científicas relacionadas como la psicología, la psicología del desarrollo, la sociología, la gerontología y la antropología, tanto en Norteamérica como en Europa, apoyaba las intuiciones de los educadores de adultos y otorgaba una amplia fundamentación que permitía comenzar a hablar de un "modelo teórico" paralelo a la pedagogía: "*Pronto los educadores de adultos europeos sintieron la necesidad de etiquetar este nuevo modelo teórico que les permitía hablar sobre él de forma paralela a la pedagogía. Lo etiquetaron como 'andragogía'*" (p.42).

En 1968, se publica *Andragogy, not pedagogy*, para la revista *Adult Leadership*, en el que Knowles utiliza el término que reconoce aprendió de un educador de adultos yugoslavo. Él mismo relata así su encuentro con el término (Knowles, 1989):

En 1967 tuve una experiencia que hizo que todo encajara. El educador de adultos yugoslavo, Dusan Savicevic, participó en una sesión de verano que estaba llevando a cabo la Universidad de Boston. Al final de la misma llegó a mí con sus ojos brillantes y dijo 'Malcolm, usted está predicando y practicando la andragogía. Le respondí: 'Whatagogy?' porque nunca había oído el término antes (p. 79).

Tras ese revelador encuentro, Knowles escribe *The Modern Practice of Adult Education*, publicada por primera vez en 1970, con el subtítulo *Andragogy Versus Pedagogy*. Knowles comienza a recibir informes de profesores de educación elemental y secundaria que estaban experimentando con la aplicación de los conceptos de la andragogía a la educación de jóvenes y encontraban que, en ciertas situaciones, estos

producían un mayor aprendizaje, por el contrario, algunos educadores y formadores de adultos le escribían para contarle que la andragogía no funcionaba con sus alumnos. Esto hace que Knowles se replantee su visión dicotómica entre pedagogía y andragogía colocándolas en los dos extremos de un continuo:

Así que estoy en el punto ahora de ver que andragogía es simplemente otro modelo de supuestos sobre los alumnos para ser usado a lo largo del modelo pedagógico de supuestos, proporcionando así dos modelos alternativos para poner a prueba las hipótesis en cuanto a su "ajuste" a situaciones particulares. Además, los modelos son probablemente más útiles cuando se ven no como dicotómicos sino como dos extremos de un espectro, (...) (Knowles, 1980; p. 43).

En 1990 se reafirma en esta perspectiva no dicotómica, al afirmar que:

(...) ahora tenemos dos modelos. Así que, ahora tenemos la responsabilidad de comprobar qué supuestos son realistas en una situación dada, y qué estrategias de cualquier modelo es apropiado usar en qué situación (Knowles, 1990; p. 64)

Esto no significa para Knowles abandonar la idea de que el alumno adulto tiene una necesidad intrínseca de ser autodirigido, muy al contrario, aunque el punto de partida del alumno para un determinado aprendizaje requiera una mayor dependencia, el movimiento evolutivo debe ser hacia los principios andragógicos, es decir, hacia una mayor independencia del profesor y hacia una mayor responsabilidad con respecto a su aprendizaje de acuerdo con el principio de aprendizaje autodirigido a lo largo de la vida.

El recorrido histórico de la educación de adultos en EEUU nos puede llevar a concluir que sus raíces epistemológicas no provienen de la filosofía alemana, como es el caso de la pedagogía, sino de la práctica profesional surgida a partir de los años veinte, sometida a reflexión teórica y filosófica con posterioridad. Es decir, el origen epistemológico de la andragogía es praxeológico, un reflexionar sobre la práctica de la educación de adultos para llegar a principios y generalizaciones, más tarde fundamentados por la investigación en las distintas disciplinas relacionadas.

Siguiendo a Savicevic (1999), tras un enfoque histórico y comparado de las raíces de la andragogía, existen en Europa algunos puntos comunes. En primer lugar, las raíces históricas son la cultura europea desde la Antigua Grecia hasta nuestros días. En segundo lugar, existe una aceptación generalizada en occidente de la filosofía de la educación a lo largo de la vida en la cual la educación de adultos ocupa un lugar primordial, a excepción de algunos países. En tercer lugar, y como consecuencia, la educación de adultos ha ido profesionalizándose cada vez más. Y por último, que la andragogía, aunque bajo diferentes denominaciones, ha encontrado su lugar en universidades, en programas de investigación y en algunas academias científicas como veremos a continuación.

1.3. Presente y perspectivas de futuro de la andragogía

En 1996 Knowles especulaba con los posibles cambios que afectarían al desarrollo teórico del aprendizaje de los adultos y a la práctica de la andragogía. Estos cambios estarían influidos según Knowles (1996) por los avances en las ciencias biológicas y en la tecnología.

En cuanto a las primeras, Knowles decía que sus colegas de estas ciencias le aseguraban que sus disciplinas iban a contribuir al mayor de los avances, especialmente, en lo referente a los procesos psicológicos, químicos y neurológicos involucrados en el aprendizaje. Cuando Knowles escribía esto (1996, p.262), el estudio del cerebro había dejado su lugar periférico dentro de la biología y la psicología, para convertirse en un campo interdisciplinar organizado en torno a la neurociencia. A partir de esta reestructuración disciplinar, empiezan a surgir nuevos conocimientos sobre la naturaleza de los procesos mentales como percepción, memoria y cognición (Kandel & Squire, 2000).

En cuanto a la tecnología y su potencial para crear recursos para el aprendizaje, según Knowles (1996), estaba preparada para comenzar una revolución, especialmente con el desarrollo de los ordenadores y los satélites de comunicación: *“mi propia convicción es que al final de este siglo la mayoría de los servicios educativos serán proporcionados electrónicamente a los alumnos según su propia conveniencia en términos de tiempo, lugar y ritmo”* (Knowles, 1996; p. 262).

El debate actual sobre la andragogía como teoría comprensiva de la educación de adultos, parece estar centrado, según Reischmann (2004), en si esta se limita a una situación o proceso de enseñanza determinados o si el concepto puede utilizarse para abarcar el aprendizaje y la enseñanza del adulto a lo largo de toda la vida. Según el autor muchos educadores de adultos no parecen necesitar la etiqueta "andragogía". Sin embargo, otros estudiosos como Savicevic, Henschke o el propio Reischmann, reclaman explícitamente la andragogía como una disciplina, cuyo objeto es el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de los adultos en todas sus formas de expresión. Esta última postura reclama a la andragogía una función prospectiva, según Reischmann (2004), para influir en la realidad futura en dos sentidos: por una parte desafiando "hacia fuera", exigiendo una disciplina respetada en el contexto universitario, por otra, apelando "hacia dentro", desafiando a otros colegas a clarificar su entendimiento y el consenso en cuanto a su función y cientificidad, *“en general para enfrentarse a una identidad académica segura de sí misma”* (Reischmann, 2004).

Para Savicevic (1999), el creciente número de jóvenes investigadores que han mostrado interés en la andragogía y un, cada vez más amplio, número de publicaciones en diferentes idiomas, ha contribuido a establecer la andragogía como una disciplina científica.

Según el mismo autor (Savicevic, 1999), a pesar de los puntos comunes en la manera de entender la andragogía actualmente en Europa, el concepto de andragogía no es homogéneo, coexistiendo varias escuelas de pensamiento. La primera escuela podemos situarla en países de Europa central y del este, donde la andragogía se refiere a una de las disciplinas de la pedagogía, mientras la pedagogía es considerada como una ciencia integradora de la educación. Esta perspectiva la encontramos en algunos autores de Alemania y Yugoslavia, en Polonia, Checoslovaquia y Rusia. La segunda escuela de pensamiento sobre la andragogía en Europa aglutina a los autores que consideran que la andragogía no forma parte de la pedagogía sino que ambas forman parte de una ciencia general de la educación⁵. Una variante de esta concepción se sitúa en los países bajos y se caracteriza por un enfoque comprehensivo bajo el término de “agología”, como ciencia de la educación en general, como ciencia integradora que no sólo estudia proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que incluye otras formas de guía y orientación.

Otro análisis sobre el estado actual del uso del término *andragogía* es el de Reischmann (2004). Según el autor, en la actualidad existen tres formas de entenderlo. Por una parte, en algunos países hay una creciente concepción de “andragogía” como el enfoque académico para el aprendizaje de los adultos. En esta acepción andragogía es la ciencia de la comprensión (teoría) y el apoyo (práctica) a la educación permanente de adultos y a lo largo de la vida. En segundo lugar, y especialmente en EEUU, “andragogía”, en la tradición de Knowles, etiqueta un enfoque teórico y práctico, basado en una concepción humanista de aprendices autodirigidos y profesores como facilitadores del aprendizaje. En tercer lugar, y en un

⁵ Esta posición es la que adoptamos en nuestras conclusiones (ver p. 546)

un sentido más amplio, podemos encontrar un uso poco claro de la andragogía, con un significado cambiante (incluso en la misma publicación según el autor), desde “práctica de educación del adulto”, “valores deseables” o “métodos específicos de enseñanza”, a “reflexiones” o “disciplina académica” y/o “opuesto a pedagogía infantil”, afirmando ser “algo mejor” que sólo “Educación de Adultos” (Reischmann, 2004).

Para Merriam (2001), los debates sobre la andragogía en la década de los 90 no fueron inútiles en cuanto que exploraron algunos de los problemas de definición y filosóficos relacionados con la evolución de la educación de adultos como disciplina científica y como guía para la práctica. Según la autora, la andragogía como guía para la práctica ha tenido mayor impacto.

Y es que, a pesar de las críticas a la andragogía de Knowles, y en palabras de Davenport y Davenport (1985),

Quizás lo más sorprendente es la penetración de la andragogía en los programas de educación continua de otras disciplinas. La literatura profesional en enfermería, trabajo social, y otros grupos está repleta de informes de la utilización de la andragogía en el desarrollo y educación continua del personal (p.157).

Efectivamente, es en la formación continua de profesionales donde encontramos una gran cantidad de artículos científicos que informan de los resultados de la aplicación de la andragogía. Sin ánimo de ser exhaustivos y como ejemplos de esta aplicación a la formación continua de profesionales, Milligan (1995) y también Norrie y Dalby (2007) defienden la idoneidad de la andragogía para la formación de profesionales en enfermería. Bennetts, Elliston y Maconachie (2012), justifican el porqué la adopción del enfoque andragógico en el desarrollo profesional continuo equipa a los profesionales para cumplir con los desafíos del servicio público de salud multiprofesional del Reino Unido.

En cuanto a la formación para la gerencia empresarial, Forrest y Peterson (2006) apuntan que mediante la utilización de los principios de la andragogía el instructor puede ajustar la instrucción para satisfacer el interés del estudiante mediante la participación de éste en la planificación de los objetivos y actividades de aprendizaje y en la resolución de problemas empresariales del mundo real. Birzer (2003, 2004) analiza la aplicación de los principios andragógicos en los programas de formación de policías y profesionales de la justicia criminal encontrando que estos mejoran las competencias y características necesarias en ambas profesiones.

Roberts (2007) analiza el uso de la tecnología andragógica por parte de los formadores de los empleados y directivos de los distintos niveles (2900 empleados) en la División de Gestión Fiscal de la Contraloría de Texas, recomendando un mayor ajuste a los principios y metodología andragógicos en la formación del personal.

Por otra parte, Blondy (2007) analiza la validez de los principios andragógicos y su aplicación para un entorno online de aprendizaje, concluyendo que la andragogía debería ser usada como punto de partida para abordar un entorno online de aprendizaje para adultos.

En cuanto a la formación de profesores, Terehoff (2002) aboga por la utilización de la andragogía como el método más efectivo para su desarrollo profesional. Siguiendo en el ámbito educativo, concretamente en la Universidad, según Pew (2007) el problema de la falta de motivación de los estudiantes universitarios proviene de una mala aplicación de las prácticas y métodos pedagógicos a situaciones que requieren la dinámica andragógica, por lo que insta a la formación de los profesores en su tecnología.

Por otra parte, la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida y el planteamiento actual de “reorientación profesional” ha hecho que los adultos vuelvan a la Universidad. Para Henschke (2010), es una realidad a la que se enfrentan las universidades de todo el mundo, que esta población estudiantil no tradicional tiene otras necesidades educativas. Muchos de ellos entran en la universidad a tiempo parcial para poder compatibilizar sus estudios con su actual empleo u obligaciones familiares, cursan estudios por un periodo de tiempo y vuelven a marcharse volviendo pasado un tiempo tratando de retomar sus estudios donde los dejaron. De acuerdo Henschke (2010), las instituciones tienen que lidiar con este cambio en el alumnado, considerando sus necesidades de aprendizaje, la forma de trabajar en estas nuevas situaciones y situarse en el contexto más holístico de apoyo al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En lo que atañe al desarrollo de la andragogía como disciplina científica, creemos importante resaltar la creación de la *International Society for Comparative Adult Education* con el objetivo, según declaran Reischmann, Bron y Jelenca (ISCAE,1998), de estudiar los distintos conceptos de la andragogía, la diferente comprensión de la andragogía en Europa y América, así como, buscar similitudes, lo que es común y característico y lo que hace de la andragogía una disciplina científica y una parte integral de los estudios universitarios. También estudia su origen y evolución histórica y su importancia para el desarrollo de las ciencias sociales.

La especialización académica en andragogía ha ido extendiéndose por las universidades de Europa. Por citar algunos ejemplos de esta expansión, la Universidad de Bamberg (Alemania) posee una Cátedra de Andragogía dirigida el Prof. Dr. Jost Reischmann, así como estudios de grado y doctorado; la Universidad de Varsovia (Polonia) cuenta con el Grado en Educación Continua y Andragogía, así como un

máster en esta especialidad; la Universidad de Belgrado (Serbia), que cuenta, dentro de la Facultad de Filosofía con el departamento de Pedagogía y Andragogía, ofrece tanto el grado como el doctorado en andragogía y la Universidad de Masaryk (República Checa) ofrece un programa de doctorado en Andragogía. En Eslovenia La Universidad de Ljubljana cuenta con el Departamento de Pedagogía y Andragogía y es un requisito para el ejercicio de la docencia en centros de educación de adultos y de formación profesional estar en posesión de un máster en esta especialidad, así como superar un examen para recibir el certificado en competencias andragógicas.

En EEUU, la mayoría de las universidades que cuentan con una facultad de educación, incluyen en ella el departamento de educación de adultos y, según Savicevic (2006), no ha habido un solo estudio serio sobre la educación y el aprendizaje de adultos que no se refiera a la andragogía como una concepción de las ideas andragógicas situándolas en un marco internacional. Pero es en el ámbito empresarial donde la concepción andragógica de Knowles ha tenido una mayor acogida como tecnología para la formación del personal. Para comprobar la influencia de la andragogía de Knowles en la formación de las empresas americanas sólo necesitamos echar un vistazo a las plataformas digitales de sociedades y asociaciones americanas de recursos humanos como la *Society for Human Resource Management* (SHRM) que incluye en los cursos de formación para los HRD varias unidades didácticas dedicadas a la andragogía de Knowles.

En Canadá, la Universidad de Montreal cuenta con el Departamento de Psicopedagogía y Andragogía y oferta en su Máster de Ciencias de la Educación la Opción Andragogía, así como, el Doctorado en Andragogía.

En los países de América del Sur, la andragogía tuvo una gran acogida. Hay que destacar su presencia en las universidades de Brasil, Venezuela, Argentina y Colombia donde se ofertan estudios de primer, segundo y tercer ciclo en andragogía.

En España, el término *andragogía* no ha calado hasta el momento de forma significativa. En cuanto a la educación de adultos, distinguimos dos escenarios paralelos. Por un lado, una educación de adultos de carácter paliativo, como ya hemos mencionado aquí, que es impartida en los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA's) dependientes del Estado y de las Comunidades Autónomas. La otra vertiente, la ocupacional o profesional, más próxima a la andragogía en su metodología y en su consideración de las características diferenciales del alumno adulto. Las referencias a la andragogía en general y a Knowles en particular son anecdóticas en la segunda e inexistentes en la primera. Por otra parte, y por eso decimos que son paralelas, no existe una consideración de estos dos espacios como un todo unificador bajo la denominación de Educación de Personas Adultas reservada esta a la que es impartida en los CEPA.

Julio Lancho (2007) califica de *círculo vicioso* la situación de la educación de adultos en España, describiendo así el estado de estas dos vertientes mencionadas: *“la educación de adultos ha ido perdiendo su función impulsora de desarrollo económico, sustituyéndola por una malentendida función social que apenas disimula una concepción paternalista”* (p.1). Por el contrario, *“(..) la formación de adultos dependiente de las administraciones laborales y de los agentes sociales da claras muestras de dinamismo”* (p.1). Claro que esta última con más recursos económicos, con un alumnado más homogéneo y con el incentivo de la competitividad del mercado.

El rejuvenecimiento de la población de estudiantes que acuden a los centros de educación de adultos dependientes de la administración pública, expulsados del

sistema educativo ordinario, obliga a metodologías escolares en las que los adultos no se sienten cómodos. La función dinamizadora de la economía mediante el reciclaje y cualificación y la reinserción en el mercado laboral de los adultos que han perdido su trabajo o deciden un cambio o mejora de su situación laboral, queda ahogada en una abrumadora y heterogénea demanda compuesta de formación para el ocio y la socialización de los jubilados o viudas inactivas, alfabetización de personas de avanzada edad, inmigrantes que necesitan aprender el idioma español y adolescentes o jóvenes que buscan una segunda oportunidad. Al mismo tiempo, los recursos económicos destinados a la educación de adultos adelgaza llamativamente cada año (Lancho, 2007), la legislación estatal se limita a regular en beneficio de las comunidades autónomas, y la legislación de éstas se queda en declaraciones grandilocuentes de buenas intenciones.

Capítulo 2:
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

Despejando cualquier duda sobre sus influencias filosóficas, Knowles (1989), explicita su credo filosófico en su autobiografía:

Mi propia orientación filosófica tiene sus raíces en el humanismo, pragmatismo y marcos existenciales de John Dewey, Eduard Lindeman, Abraham Maslow, Carl Rogers y sus colaboradores, (...). Creo en la bondad fundamental de los seres humanos, en su derecho a la libre determinación, en su potencial casi infinito, en su capacidad latente para autorrealizarse, y en su capacidad innata para aprender. Creo con Dewey en el papel central de la experiencia en el aprendizaje y con Lindeman en la relación intrínseca que existe entre aprender y vivir (pp. 111-112).

A continuación, nos aproximamos a cada una de esas personalidades, Dewey, Lindeman, Rogers y Maslow, que marcaron el pensamiento de Knowles y que constituyen los fundamentos filosóficos de la andragogía. Un quinto autor es nombrado en su biografía como una “influencia posterior”, a la que apenas se refiere en sus publicaciones, el pedagogo brasileño Paulo Freire.

2.1. John Dewey (1859 - 1952)

La extensa obra de Dewey⁶ es considerada como un compendio de la mayoría de las corrientes filosóficas, psicológicas, pedagógicas y políticas de la segunda mitad del s. XIX y la primera del siglo XX. Como filósofo se inscribe al Pragmatismo; como psicólogo al funcionalismo; como pedagogo a la educación progresista; y como político al liberalismo democrático.

Fue uno de los principales representantes del pensamiento pragmatista, junto con Charles S. Peirce y William James que fueron sus predecesores en esta corriente. Sus influencias hegelianas y evolucionistas explican su perspectiva de la educación como un proceso de crecimiento inacabado y la concepción de la inteligencia humana como un instrumento para la adaptación y la transformación del ambiente mediante la

⁶ Su obra ha sido compilada y dividida en tres periodos: The Early Works (1882-1898) con 5 volúmenes, The Middle Works (1889-1924) con 8 volúmenes, y The Later Works (1924-1953) con un volumen.

resolución de los problemas de la vida real. El pensamiento para Dewey posee una función mediadora e instrumental para servir a la supervivencia y el bienestar humanos, mediante la comprobación de las ideas a través de la acción que, sólo así, se convierten en conocimiento. Para Dewey, la teoría es útil sólo cuando contribuye a reorganizar la experiencia.

En el terreno educativo Dewey cuestionó la dicotomía entre lo académico y lo profesional y entre lo teórico y lo práctico (Pring, 2003). La experiencia es la que restablece la conexión entre los dos polos de las dualidades, entre el hacer y el pensar, entre teoría moral y conducta moral: *“Tan lejos estamos de cualquier divorcio de la teoría y la práctica moral que la teoría es el acto ideal y la conducta es la proyección⁷ ejecutada. Esa es nuestra tesis”* (Dewey, 1891; p.188).

Fue en la educación donde Dewey marcó un antes y un después en filosofía educativa. Para Dewey (1893), la educación no es una preparación para una vida posterior: *“Cesad de concebir la educación como una preparación para una vida posterior, y haced de ella el sentido pleno de la vida presente. Y añadir que sólo en este caso llegará a ser verdaderamente una preparación para la vida posterior, no es la paradoja que parece”* (p. 660). La motivación para trabajar en la escuela es futura, para aprobar un examen, para entrar en el instituto, la universidad, nada se hace para el presente, nada tiene sentido por sí mismo para una necesidad y para una responsabilidad presentes.

⁷ *“Insight”* es el término que utiliza Dewey. Hemos optado por “proyección” al entender que la acción a la que se refiere Dewey es una “proyección” del ideal de conducta cuando ésta aspira a ser moral. Otras traducciones podrían ser válidas, sin embargo, como “comprensión” o “intuición”.

Y esta norma es válida para cualquier actividad. Una actividad que no tenga sentido en sí misma no puede ser preparación para algo más allá; sin embargo, si esa actividad tiene un sentido pleno, si es un fin en sí misma y la explicación total del asunto, no un simple medio, se forma el hábito de que cada acto involucre a todo el self y se proporcionan los instrumentos para una acción integral. La implicación práctica de esta idea se plasma en la necesidad de diseñar actividades problemáticas que involucren tanto conocimientos teóricos como prácticos de la esfera científica, histórica y artística para resolverlas (Westbrook, 1993). Para Dewey (1938) los problemas son el estímulo para pensar, además, para que el crecimiento se produzca debe existir una dificultad en la experiencia presente que debe ser superada a través del ejercicio de la inteligencia.

En *My Pedagogical Creed* (1897), defiende que la educación debe considerar tanto lo psicológico como lo social. Y es que, en la educación desde la perspectiva psicológica se habla de desarrollo de potencialidades pero no se tiene en cuenta dónde se van a usar esas potencialidades. Por el contrario, desde la perspectiva de la educación como adaptación a la sociedad, se olvida la libertad individual subordinando al individuo a una condición social y política preconcebida que, por otra parte, no sabemos cuál será dentro de veinte años. Pero ambas perspectivas pueden conciliarse:

Creo que la educación es una regulación del proceso de llegar a compartir la conciencia social, y que el ajuste de la actividad individual en función de esta conciencia social es el único método seguro de reconstrucción social. Creo que esta concepción tiene debidamente en cuenta tanto los ideales individualistas como los sociales (p.20).

La mejor preparación es la de darle a la persona el dominio de sí mismo, esto significa formarla de manera que tenga un uso completo de sus capacidades listas para ser usadas. Las capacidades o potencialidades de los niños se pueden descubrir a través de sus intereses, según Dewey (1897). Observar los intereses es una función

crucial del educador puesto que representan el estadio en el que se encuentra el niño y, al mismo tiempo profetizan el estadio en el que va a entrar. Un interés, según Dewey (1897) esconde una potencialidad, además de constituir un criterio para la elección de los materiales con los que puede trabajar de manera más fructífera. Ignorar los intereses de los alumnos no es un asunto baladí para Dewey ya que puede llevar a la suprimir la curiosidad intelectual y la iniciativa.

La formación moral de las escuelas es otra de las preocupaciones de Dewey, si no la principal. Y es que para Dewey la vida social democrática se sustenta en los valores morales de los individuos. El autor se lamenta (1909) de la separación en la escuela entre la formación intelectual y la moral y entre los valores que se transmiten implícitamente en la escuela y los que reclama la vida social: *“no puede haber dos grupos de principios éticos, uno para la vida en la escuela y el otro para la vida fuera de la escuela”* (p. 5). Los niños, dice Dewey (1909) tienen que tener los mismos motivos para hacer lo correcto y ser juzgados por los mismos parámetros que el adulto en la vida social a la que pertenece, es decir, por el interés en el bienestar de la comunidad y el progreso social como hábito moral. Según Dewey (1909), en las escuelas el espíritu social se sustituye por motivos individualistas, por el miedo a perder la aprobación de los otros o al fracaso, la imitación y la rivalidad y los juicios comparativos de superioridad, de estar por delante de los otros, lo que lleva a los más tímidos a la depresión; la competición individualista se ensalza frente a la cooperación y la participación; los niños son juzgados en referencia a su capacidad de realizar el mismo estándar externo, no por su personal aportación. Como consecuencia, el autorespeto y el respeto al trabajo están separados.

La escuela tiene tres recursos inherentes y cruciales para la formación moral que demanda la sociedad, lo que llama *“la trinidad moral de la escuela”* (1909; p.13) que

consiste en: *inteligencia social* (el poder de observar y comprender situaciones sociales), *poder social* (capacidad de control) e *intereses sociales* (trabajar al servicio de intereses y objetivos sociales). Los recursos de la escuela para alcanzar esos fines morales son: a) la vida de la escuela es una institución social en sí misma; b) los métodos de aprendizaje y de hacer el trabajo; c) las materias de estudio o currículum.

Para el filósofo estadounidense la escuela debía ser el embrión de la sociedad democrática que anhelaba (1897). La escuela dice, “*tiene el poder de modificar el orden social*” (Dewey, 1909; p.3). En esta medida, la educación es esencial para la democracia y su supervivencia depende de un ciudadano educado en los derechos y responsabilidades de una democracia.

Sus ideas enfrentaron a Dewey con las dos corrientes educativas predominantes a finales del siglo XIX: los tradicionalistas y los románticos. Los primeros defendían una educación “centrada en el programa”, en la que la asignatura constituía la meta y determinaba los métodos de enseñanza. Del niño se esperaba que absorbiera dócil y pasivamente la sabiduría acumulada por la civilización. Por su parte, los románticos eran partidarios de una educación “centrada en el niño” y defendían que las asignaturas debían subordinarse a su crecimiento natural y desinhibido. Para Dewey este debate era perjudicial para la educación y criticaba ambas corrientes. A los tradicionalistas por no relacionar las asignaturas con los intereses y actividades del niño y a los naturalistas por no relacionar sus intereses y actividades con las asignaturas del programa (Westbrook; 1993).

También arremetió (Dewey, 1915) contra los que defendían la formación vocacional en el sentido de formación profesional (*trade-training*) frente al sentido “vocacional” que Dewey defendía. Para el filósofo, esta formación no debía tener lugar antes de los dieciocho o veinte años, y no debía centrarse en el manejo de las

máquinas, sino en la ciencia y en un conocimiento de las condiciones y los problemas sociales. Era contrario a separar la educación general de la educación profesional. Lo que Dewey proponía era utilizar lo industrial como materia activa, científica y social. Si estas ideas pueden etiquetarse de “anticapitalistas”, entonces no cabe duda de que Dewey lo era:

El tipo de educación vocacional en el que estoy interesado no es aquella que “adapta” a los trabajadores al régimen industrial existente. No estoy lo suficientemente enamorado del régimen como para eso. Me parece que la cuestión para todo aquel que no lleve tiempo en la educación es resistirse a cada movimiento en esa dirección, y luchar por un tipo de educación vocacional que primero altere el actual sistema industrial y, finalmente, lo transforme (Dewey, 1915; p.42).

El niño debía ser educado para el liderazgo tanto como para la obediencia, debía tener tanto poder de autodirección como de dirigir a otros, para administrar y para asumir responsabilidades. Y este poder y esta habilidad son, según Dewey (1916), importantes tanto desde el lado de la industria como de la política. También se pronuncia sobre el peligro que supone dirigir la propia educación a fines económicos o laborales exclusivamente, y de seleccionar la propia carrera sobre la base de la formación de las capacidades originales sino sobre el criterio de la riqueza o estatus social de los padres.

Dewey llevó a la práctica su idea de escuela democrática fundando la “Escuela de Dewey”, nombre con el que se conocía la “Escuela Experimental”, en la Universidad de Chicago en 1894. El programa de estudios giraba en torno a lo que Dewey llamaba “ocupación”, es decir, un modo de actividad que reproduce un tipo de trabajo realizado en la vida social. El interés temático por estas ocupaciones proporcionaba no sólo la ocasión para una formación manual y una investigación histórica, sino también para trabajar las matemáticas, geología, física, biología, química, artes, música e idiomas (Dewey, 1897). Dewey (1938) considera un principio educativo sólido que los estudiantes sean introducidos en la materia científica y en los hechos y leyes a través

del conocimiento de sus aplicaciones sociales cotidianas, en forma de bienes y servicios, como medio más directo para la comprensión de la ciencia pero, también a medida que van madurando, como un camino seguro para que comprendan los problemas económicos e industriales como factores que determinan las relaciones de los seres humanos y los grupos sociales. El trabajo de los profesores estaba también organizado de forma cooperativa y democrática: asociación e intercambio en el reemplazo de la supervisión, preparación técnica, encuentros semanales entre todos los profesores para discutir sobre su trabajo, etc.

Cuando Dewey perdió el control de la escuela a manos de los poderes políticos de la institución dimitió y aceptó un puesto en la Universidad de Columbia donde permaneció hasta el fin de su carrera.

Según Westbrook (1993), a pesar de la poca influencia real en las escuelas americanas de las ideas de Dewey, este fue fuertemente criticado póstumamente achacándole prácticamente todos los males del sistema educativo público norteamericano. Sus palabras resumen la importancia del pensamiento de este filósofo de la educación para aquellos que creen en una escuela democrática y humanista, a pesar de que sus enemigos ideológicos hayan “exagerado su influencia”:

Su legado reside menos en una práctica que en una visión crítica. La mayoría de las escuelas están lejos de ser esos “lugares supremamente interesantes” y esas “peligrosas avanzadillas de una civilización humanista” que él hubiera querido que fuesen (Dewey, 1922; pg. 334). Sin embargo, para los que quisieran que fueran precisamente eso, la obra de Dewey sigue siendo una gran fuente inspiradora (Westbrook, 1993, p. 9).

Para Dewey (1938) la escuela tradicional podía arreglárselas sin una filosofía de la educación, pues todo lo que requería era un conjunto de palabras abstractas como cultura, disciplina, patrimonio cultural, etc., derivadas de costumbres y rutinas, pero la nueva educación debe ser dirigida por ideas, que articuladas y coherentes, formen una filosofía de la educación, basada en una *filosofía de la experiencia* (p.30).

La influencia de Dewey en la teoría andragógica de Knowles es explicada por él mismo (Knowles, 1980) y gira en torno a cuatro conceptos clave: democracia, experiencia, continuidad e interacción. Las tres últimas forman parte de la filosofía de la experiencia desarrollada por Dewey (1938). Aunque como iremos viendo en este y otros capítulos la influencia de Dewey, bien directa bien a través de Lindeman, fue en realidad mucho más profunda y extensa.

Para Dewey (1938) toda educación genuina proviene de la experiencia, y el problema central de una educación de este tipo es seleccionar la clase de experiencias presentes para vivir de forma fructífera y creativa en las siguientes. Esa es la base de otro principio educativo: *la continuidad*. Dar sentido y continuidad a la experiencia precisa de una planificación que decida sobre las materias, los métodos de enseñanza y la disciplina, el equipamiento material y la organización social de la escuela.

La nueva educación de Dewey (1938) es una educación de, por y para la experiencia, y cada una de esas palabras, de, por y para, son un reto para el educador que le obliga a descubrir y poner en marcha un principio de orden y organización que deriva de la comprensión de lo que significa la experiencia educativa. Esto implica aprovechar la experiencia pasada para construir la presente, de forma que contribuya positivamente a las experiencias futuras. Los niños no llegan a la escuela, según Dewey, limpios de experiencias e intereses, no son pizarras limpias y pasivas donde los maestros pueden escribir las lecciones de la civilización. Esos intereses y actividades, que ya traen del hogar y de su entorno, pueden ser utilizados como materia prima y dirigidos por el maestro para que el alumno conozca la historia, la geografía, las matemáticas, etc.

Para Dewey (1916) estas materias *“han de considerarse como un medio de llevar el niño a darse cuenta del escenario social de la acción”* (p. 10). Los hechos no

pueden clasificarse como pertenecientes a las ciencias, a la historia, a la geografía, como ahora se presentan a los niños, sino que todos ellos forman parte de un todo intelectual, además, cuando una materia es enseñada como un modo de entender la vida social, ésta tiene un sentido ético.

La *continuidad o continuo experimental* es el primer principio de su filosofía de la experiencia. Significa, según Dewey (1938), que cada experiencia utiliza algo de las experiencias anteriores y al mismo tiempo modifica las que irán después. Cada experiencia modifica al sujeto que actúa, y esa modificación afecta a la calidad de sus experiencias posteriores. Por tanto, la aplicación del principio de continuidad significa que el futuro debe tomarse en cuenta en cada uno de los estados del proceso educacional.

La continuidad la explica Dewey a través del concepto de crecimiento. Este es el criterio que debe establecerse para discriminar las experiencias educativas de las deseducativas: *“Crecimiento, o creciendo como desarrollándose, no sólo físicamente sino intelectual y moralmente, es una ejemplificación del principio de continuidad”* (Dewey 1938; p.36). Sin embargo, crecimiento no es suficiente, sólo si el desarrollo se dirige a un crecimiento continuo responde al criterio de educación como “creciendo”.

El presente, dice Dewey (1938), siempre afecta al futuro de un modo u otro. Sólo la persona que ha alcanzado la madurez es capaz de ver la relación entre uno y otro, por lo que recae en ella la responsabilidad de establecer las condiciones para que la

experiencia tenga un efecto favorable sobre el futuro, "La educación como crecimiento o madurez debe estar siempre presente en el proceso" (p.50)⁸.

Los principios de continuidad e interacción no se pueden separar uno del otro. La *interacción* expresa el segundo principio, junto con la continuidad, para la interpretación de una experiencia educativa. Dewey (1938) asigna la misma importancia a las condiciones objetivas como a las subjetivas, y a las internas como a las externas, al contrario que la educación tradicional, que pone poca atención a las condiciones internas y subjetivas que también deciden qué tipo de experiencia se tiene. Cualquier experiencia normal es una interacción de estos dos tipos de condiciones emocionales e intelectuales. La interacción es inseparable también de la situación (o entorno) y, es que, ésta son las condiciones que interactúan con las necesidades, deseos, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene (Dewey, 1938).

Este principio también explica por qué cuando los materiales o las condiciones objetivas de una experiencia educativa no se adaptan a las necesidades y capacidades de las personas y éstas no pueden adaptarse a los materiales, puede convertirse en una experiencia antieducativa.

El principio de que el desarrollo de la experiencia llega a través de la interacción se sustenta en otro, esto es, que la educación es esencialmente un proceso social. Dewey (1909) defiende que la escuela debe ser ella misma un institución social vital. Esta es para Dewey la única forma de que prepare realmente para la vida social.

⁸ Una de las funciones que atribuye Knowles (pp. 191-195) a los educadores de adultos es la de ayudar a madurar a las personas. La maduración posee un carácter transversal en la concepción andragógica de Knowles.

La *Democracia*, es para Dewey la mejor institución social y promueve una mejor calidad de la experiencia humana que los sistemas autocráticos. La andragogía lleva la organización democrática a todos los niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje y al entorno. Knowles (1980) defiende que sólo una organización democrática es una organización educativa, aquella donde el individuo puede desarrollar todo su potencial. La participación de los alumnos en la elaboración de los objetivos de aprendizaje es otro síntoma democrático que caracteriza la andragogía y que hunde sus raíces en el concepto de educación en y para la democracia de Dewey. Así, Dewey (1938) afirma que el punto más sólido de la filosofía de la educación progresista es su énfasis en la importancia de la participación del alumno en la determinación de los objetivos de aprendizaje.

En su obra más conocida, *Democracy and Education* (1916), Dewey se refiere a la democracia, no sólo como un sistema de gobierno, sino sobre todo, como un modo de vida asociado y una vida conjunta en comunicación. Para impulsar el ideal democrático de la educación se requería convertir la escuela en una “*embrionaria vida típica comunitaria*” (Dewey 1909; p. 7), sustentada en un espíritu de cooperación y en el desarrollo de una conciencia social y de un pensamiento colectivo de carácter crítico (Westbrook, 1993).

También vemos en Dewey el concepto de profesor andragógico como líder democrático de Knowles. Dewey (1938) apunta el nuevo papel a desempeñar por el profesor de una educación democrática: “*en este proceso de interacción social, el profesor pierde la posición de jefe externo o dictador y asume la de líder de las actividades del grupo*” (pp. 5-6).

Las ideas progresistas de Dewey que se oponían a la educación tradicional fueron determinantes para la construcción por parte de Knowles de una teoría de

educación de adultos que no reprodujese los mismos patrones. Un compendio de estas ideas las encontramos en la siguiente cita extraída de su libro *Experience and Education* (1938) que según Dewey resume la filosofía de la nueva educación:

A la imposición desde arriba se opone la expresión y el cultivo de la individualidad, a la disciplina externa se opone la actividad libre; a aprender de textos y maestros, el aprendizaje mediante la experiencia, a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas mediante la instrucción, se opone la adquisición de aquellas como medio de alcanzar fines que las hacen atractivas directamente por su importancia vital, para la preparación de un futuro más o menos lejano se opone el aprovechamiento de las oportunidades de la vida actual, a los objetivos y materiales estáticos se opone familiaridad con un mundo cambiante (p. 19).

A pesar de nuestra certeza de no haber hecho justicia a la profundidad y amplitud del pensamiento educativo de Dewey, esperamos al menos haber recogido las ideas más características de su filosofía de la educación, poniendo el acento en aquellas que más influyeron en la teoría de Knowles. De acuerdo con Knowles (1990) sus ideas han sido "*distorsionadas, mal interpretadas y exageradas*" (p.90) en ocasiones, pero: *¿a la luz de pensamiento contemporáneo sobre la enseñanza, pienso, no parecen frescas y útiles?* (Knowles, 1990; p. 90).

2.2. Eduard C. Lindeman (1885 - 1953)

El artículo de un solo párrafo que reproducimos completo a continuación, *Andragogik: The method of teaching adults* (Lindeman, 1926a), es el primer uso conocido del término andragogía en la literatura norteamericana:

El professor Eugen Rosenstock de la Frankfurt Academy of Labor ha acuñado una nueva palabra: Andragogik. Distingue entre Pedagogía, que es el método de aprendizaje para niños y adultos; Demagogía, que es el método para deseducar adultos; y Andragogía, que es el verdadero método por el que los adultos se mantienen inteligentes sobre un mundo moderno. Andragogía representa el proceso de aprendizaje en el que la teoría y la práctica se convierten en una, un proceso conforme al cual conocimiento y asuntos prácticos llegan a resolverse en experiencia creativa. La palabra, Andragogik, quizás es un poco rara, un poco artificial, pero el significado que esconde es significativo ya sea para estudiantes o profesores. La educación de los trabajadores marcará una diferencia cualitativa en la vida de nuestra época sólo si descubre un método de aprendizaje más dinámico que el de la educación tradicional (Lindeman, 1926a).

Un año después, en un artículo coescrito con Martha Anderson, (Anderson. & Lindeman, 1927) llama a esta orientación de la educación de adultos “andragógica”. En el libro de 49 páginas titulado *Education Through Experience. An Interpretation of the Methods of the Academy of Labor, Frankfurt-am-Main, Germany*, introducen una sección titulada "Andragogía" a la que describen así:

Las escuelas son para los niños. La vida misma es la escuela de los adultos. Pedagogía es el método por el que los niños son enseñados. Demagogia es el camino por el que los adultos son intelectualmente engañados. Andragogía es el verdadero método del aprendizaje adulto. En la andragogía la teoría se convierte en hecho, es decir, las palabras se convierten en actos responsables, rinden cuentas, y el hecho práctico que surge de la necesidad es iluminada por la teoría (Anderson & Lindeman; 1927; pp 2-3).

Es extraño pues, que el encuentro de Knowles con el término no se produjese hasta 1967 como él mismo describe, si tenemos en cuenta que Knowles considera a Lindeman su mentor, que tuvo trato personal con él y que leyó su obra, aunque parece que no toda. Para Brookfield (1984), resulta sorprendente que a pesar de los esfuerzos de Knowles y los investigadores de los diccionarios Merriam-Webster, el primer uso del término en inglés (por Lindeman) haya permanecido sin detectar durante tanto tiempo. En su obra autobiográfica de 1989, Knowles reconoce por primera vez el uso del término en los artículos de Lindeman mencionados.

Brookfield (1984; p. 185) identifica seis contribuciones fundamentales de Lindeman para el desarrollo de la teoría y la filosofía en la educación de adultos: 1) la conceptualización de la educación de adultos como un intercambio de colaboración, informal pero crítica, entre alumnos y profesores, 2) la teoría crítica de la educación de adultos en la que éstos tomen conciencia de la historicidad de la existencia individual y social, y a través de la cual descubran las raíces de su conducta personal y social, 3) la introducción y la articulación del concepto de andragogía en la literatura americana de la educación de adultos, 4) el énfasis en la misión social de la educación de adultos 5) la identificación de los pequeños grupos de discusión como el método pedagógico

singular para la educación de adultos, y 6) la especificación de un dominio curricular para la educación de adultos. Brookfield por tanto enfatiza el papel social y la teoría crítica de la educación de adultos de Lindeman además del método.

Lindeman fue amigo y colega de John Dewey y compartió con él la preocupación por la justicia social, la fe en las posibilidades de la educación de los primeros años de Dewey y un profundo compromiso con la democracia. La originalidad de Lindeman radica en aplicar los principios de Dewey sobre la educación democrática y experimental a la educación de adultos, en opinión de Smith (2004). Los ideales democráticos de Dewey permearon sus ideas sobre la educación de adultos considerándola como parte de la democracia y de vital importancia para su supervivencia. Hay que tener en cuenta que Lindeman vivió entre las dos guerras mundiales. Así, y según Brookfield (1984), las lúcidas declaraciones de Lindeman sobre la inmutable conexión entre la educación de adultos y la supervivencia de la democracia aparecen en dos artículos publicados en 1945, tras la devastadora II Guerra Mundial. Para Lindeman la educación de la sociedad, y en particular la educación de adultos es la alternativa a la dominación, la violencia, las dictaduras, la demagogia y el prejuicio ciego y, por tanto, un imperativo para la supervivencia de la democracia.

The Meaning of Adult Education (1926b), fue el libro que fascinó e inspiró a Knowles para su teoría andragógica. En este texto sin embargo, no vuelve a utilizar el término “andragogía”. *The Meaning of Adult Education*, es un ensayo que consta de diez capítulos. El nombre del libro, dice Lindeman en el prólogo, es coherente con su idea de que la educación de adultos corre el peligro de “americanizarse” antes de que se entienda su significado. Knowles (1990) afirma que este “pionero teórico” identifica varios de los supuestos clave sobre los alumnos adultos que han apoyado la

investigación posterior y que “constituyen los cimientos de la teoría moderna del aprendizaje adulto” (pp. 31-32). Esos principios, que según Lindeman son cualitativos, y a los que se refiere Knowles, son esbozados en el primer capítulo:

1. “*La educación es vida*” (Lindeman, 1926b; p.6). Al igual que Dewey, Lindeman cree que la educación es vida, no una preparación para la vida futura, y además debe durar toda la vida:

Desde numerosos sectores se reclama un nuevo tipo de educación con la premisa de que la educación es la vida - no sólo la preparación para un tipo desconocido de vida futura. En consecuencia todos los conceptos estáticos de la educación, que relegan el proceso de aprendizaje para el período de la juventud son abandonados. Toda la vida es aprendizaje, por lo tanto, la educación no puede tener finales. Esta nueva aventura se llama educación de adultos no porque se limita a los adultos, sino porque la edad adulta, la madurez, define sus límites... (Lindeman, 1926b; p. 6).

2. “*ideales no-vocacionales*” (Lindeman, 1926b; p. 7). Para Lindeman la educación de adultos debe ir más allá de la formación para una profesión, debe servir también para ayudar al adulto a encontrar sentido a su vida. Aunque reconoce la necesidad de la formación profesional dada la creciente especialización del trabajo, esa formación profesional deberá ir dirigida también a dotar de sentido ese trabajo y, más allá de la formación profesional, el adulto necesita encontrar el sentido a *toda* su vida:

En segundo lugar, la educación concebida como un proceso coincidente con la vida gira alrededor de ideales no vocacionales. En este mundo de especialistas cada uno tendrá necesariamente que aprender a hacer su trabajo, y si la educación de cualquier variedad puede ayudar en este y en el fin ulterior de ayudar al trabajador a encontrar el sentido de su labor, será educación de un elevado orden. Pero la educación de adultos se define con mayor precisión dónde terminan los límites de la formación profesional. Su propósito es darle sentido a toda la vida (Lindeman, 1926b; p. 7).

Pero, ¿cómo puede saber un educador de adultos cuál es el sentido de la vida para sus alumnos? ¿Cómo puede el educador de adultos cumplir esa misión? Lindeman nos ofrece la respuesta en el siguiente párrafo:

¿En qué áreas la mayoría de las personas parecen encontrar el significado de la vida? sólo tenemos una guía práctica: el significado debe residir en las cosas por las que las personas se esfuerzan, los objetivos que se establecen para sí mismos, sus deseos, necesidades, aspiraciones y voluntades (1926b; pp. 13-14).

Como veremos en el capítulo 4, apartado 4.3., Knowles establece las funciones del profesor andragógico en base a la satisfacción de las necesidades del adulto: la prevención de la obsolescencia, la auto-identidad integrada o autorrealización y la maduración. En estas necesidades que Knowles establece como propias y generales de las personas adultas, también encontramos la influencia de Dewey y Lindeman. Según Knowles (1980, p.33) las siguientes palabras de este último contienen un resumen de las necesidades de los individuos y de los objetivos que definen “*la misión y el reto del educador de adultos*”:

Incluso en este caso nuestro criterio es aplicable únicamente a aquellos cuyas vidas ya están dedicadas a las aspiraciones y ambiciones que pertenecen a los niveles más altos de realización humana. (...) visto desde el punto de vista de la educación de adultos, tales personalidades parecen querer entre otras cosas, inteligencia, poder, auto-expresión, libertad, creatividad, aprecio, disfrute, compañerismo. O, dicho en términos del ideal griego, son buscadores de la vida buena. Quieren contar para algo, desean experiencias vivas y significativas, quieren utilizar sus talentos, quieren conocer la belleza y la alegría, y compartir en comunidades de compañerismo todas esas realizaciones de sus personalidades totales. En pocas palabras, quieren mejorarse a sí mismos. Este es su objetivo realista y primario (1926b; p.14).

No es aplicable para cualquier persona, según Lindeman, el criterio de satisfacción de necesidades como “objetivo” de la educación de adultos. Sólo para aquellas personas que se esfuerzan por alcanzar un mayor nivel de realización humana, para aquellos que quieren “mejorarse así mismos”. Y las características que definen a este tipo de personas son la inteligencia, el poder, la auto-expresión, libertad, creatividad, aprecio, disfrute y compañerismo, quieren usar sus talentos y quieren conocer la belleza y la alegría. Sin embargo, inteligencia, poder, autoexpresión y libertad sólo tienen sentido cuando las vemos como partes cooperando en un todo: la personalidad integrada.

Se podría decir, que para Lindeman el ideal griego de hombre es el que debe perseguir la educación de adultos. No corresponde a estas páginas una extensa exposición del ideal del hombre griego, sin embargo, sí es importante apuntar algunas de sus características con el fin de resaltar las ideas de Lindeman que influyeron en el pensamiento de Knowles. Brevemente, y cogiendo como ejemplo el ideal socrático, el sentido de la condición humana es su tendencia a la felicidad. Pero para ello es indispensable que el hombre se fascine con ese fin y tenga deseo de hacerse dueño de sí mismo y de su destino, de alcanzar la *enkrateia*, o autogobierno, que es la condición indispensable para progresar en la vida moral y espiritual⁹. Para Platón, la única forma que puede adoptar ese gobierno interno es la de un filósofo o un amante de la sabiduría.

En conclusión, sólo las personas que quieren mejorarse a sí mismos, alcanzar la felicidad a través de la sabiduría, están luchando por la satisfacción de las necesidades que puede obtener a través de la educación de adultos que Lindeman desea para América. La educación de adultos constituye para Lindeman “*un esfuerzo hacia el autodomínio (self-mastery)*” (Anderson & Lindeman, 1927, p. 3) porque es el camino hacia un “*nivel más alto de realización humana*” tal como concebían Sócrates y Platón.

Pero el objetivo de la vida es para Lindeman (1926b), como para Dewey, el crecimiento. El poder, la autoexpresión, la libertad, el conocimiento, el disfrute, etc, no son más que fines intermedios o inmediatos, al servicio del fin último que es el crecimiento o “*to become*” (Lindeman, 1926b; p. 202)

⁹ La palabra griega *enkrateia* se traduce al inglés normalmente como *self-control* (auto-control) o *self-mastery* (auto-dominio), aunque la raíz griega *Kratia* significa *gobierno*, por lo que la traducción más correcta al inglés sería *self-governance* (auto-gobierno).

3. “*situaciones, no materias*” (Lindeman, 1926b; p.8). Lindeman propone el enfoque de la *situación* alrededor de la cuál debe girar el proceso, no una situación hipotética, sino la situación de la vida real, una situación problemática que supone un obstáculo para la realización:

En tercer lugar, el enfoque de la educación de adultos será a través de la ruta de las situaciones, no de las materias. Nuestro sistema académico ha crecido en orden inverso, las asignaturas y los profesores constituyen el punto de partida, los estudiantes son secundarios. (...) La materia entra en la situación, se pone a trabajar, cuando sea necesario (Lindeman, 1926b; pp. 8- 9).

Representa un proceso por el que el adulto aprende a ser consciente de y a evaluar su experiencia. Para hacer esto no comienza estudiando “materias” con la esperanza de que algún día esta información será útil. Por el contrario, comienza dando atención a la situación en la que se encuentra, a los problemas que suponen obstáculos para su autorrealización. Los hechos y la información desde diferentes esferas de conocimiento son utilizadas, no con el propósito acumulativo, sino a causa de la necesidad de resolver problemas (Lindeman, 1956; p. 160).

4. “*el recurso más valioso de la educación de adultos es la experiencia del estudiante*” (Lindeman, 1926b; p. 9). “*la experiencia es el libro de texto viviente para el estudiante adulto*” (Lindeman, 1926b; p. 10). El currículum se construye en torno las necesidades e intereses del estudiante cuya realidad y experiencia deben ser el punto de partida y debe mantener el equilibrio entre el pensar y el hacer:

En cuarto lugar, el recurso de mayor valor en la educación de adultos es la experiencia del alumno. Si la educación es la vida, entonces la vida es también la educación. Mucho del aprendizaje consiste en la sustitución vicaria de la experiencia y el conocimiento de uno por alguna otra cosa. La psicología nos enseña, sin embargo, que aprendemos lo que hacemos, y que por lo tanto toda educación genuina mantendrá juntos el hacer y el pensar (Lindeman, 1926b; pp. 9-10).

Además de estos cuatro principios que Lindeman enumera y a los que califica de “*aspectos cualitativos*” (Lindeman, 1926b; p. 6), hay otros en la obra de Lindeman que sentaron las bases para el concepto de Educación de Adultos en América.

En primer lugar, la educación de adultos no está condicionada por la evaluación externa del aprendizaje ni por los contenidos prefabricados. Es el adulto el que valora el interés de la formación para sus propios intereses y necesidades:

La educación de adultos, felizmente no requiere exámenes ni de entrada ni de salida. Los estudiantes adultos asisten a las clases voluntariamente y se van cada vez que el docente está por debajo del nivel de interés. Lo que aprenden converge sobre la vida, no en el título ni en el diploma. Los símbolos externos de aprendizaje se eliminan para que el proceso de aprendizaje pueda sostenerse o caer por sus méritos intrínsecos (Lindeman, 1926b; pp. 178-179).

En segundo lugar, Lindeman otorga al método, al que dedica un capítulo completo, la supremacía en el proceso de enseñanza-aprendizaje: *“En efecto, si la educación de adultos es la de producir una diferencia de calidad en el uso de la inteligencia, sus promotores harían bien en dedicar su mayor preocupación al método y no al contenido”* (Lindeman, 1926b; p. 179). Para Smith (2004) el peligro aquí es el de perder el equilibrio entre método y contenido. Lo rotunda afirmación de Lindeman acerca de que la *“La educación es un método para dar a las situaciones un ajuste, para el análisis de las totalidades complejas en partes manejables y comprensibles (...)”* (Lindeman 1926b; p. 180) ha llevado a pensar en un descuido de los contenidos por parte de Lindeman. Quizás la clave para aclarar esta aparente negligencia sea la “situación”. Desde esta perspectiva, las situaciones de la vida real son el punto de partida para el contenido y *“la materia entra en la situación, se pone a trabajar, cuando sea necesario”*. (Lindeman 1926b; p. 9). Lo importante para Lindeman, una vez aclarado este punto, es la metodología a través de la cual el adulto aprende a ver de forma cualitativamente diferente esa realidad y su propia experiencia. Lindeman lamenta el énfasis en el desarrollo del currículum a expensas del método pedagógico: *“compatible con un pragmatismo pervertido y superficial y provechoso a un orden industrial que requiere de técnicos, no hombres y mujeres educados”* (Lindeman, 1926b; p. 5).

Para Lindeman (Lindeman, 1926b), la discusión en torno a las situaciones reales es el método de la educación de adultos más característico. Los adultos verbalizan su pensamiento, vocalizan sus ideas y las transmiten de forma expresiva a otros, pero

para que esa verbalización tenga un contenido educativo, debe estar organizada en torno a las situaciones de la vida real. El enfoque de la situación para el aprendizaje incluye estos elementos: a) reconocimiento de lo que constituye una situación; b) análisis de la situación en sus problemas constituyentes; c) discusión de esos problemas a la luz de experiencias e información disponible y de la que se necesita; d) utilización de la información disponible y de la experiencia para: e) formular soluciones experimentales; f) actuar sobre proposiciones experimentales con una perspectiva de tentar, probar, y si es necesario actualizando los supuestos que la discusión ha revelado. Otro supuesto del que debe partir la discusión, es que hay muchas formas posibles de ver una cuestión, no sólo dos enfrentadas por intereses diferentes, y todas ellas deben ser consideradas

En tercer lugar, la figura del profesor de adultos en Lindeman tiene una clara correspondencia con el papel del profesor para la educación democrática de Dewey. Si se aprende haciendo, la forma de aprender democracia es participando democráticamente. El pueblo, “demos”, son los alumnos y el profesor ya no es la autoridad:

El profesor encuentra una nueva función. Ya no es el oráculo que habla desde la plataforma de la autoridad, sino más bien el guía, el punto de partida, que también participa en el aprendizaje proporcionalmente a la vitalidad y la relevancia de sus hechos y experiencias (Lindeman, 1956; p. 160).

Los textos y los profesores desempeñan un papel nuevo y secundario en este tipo de educación, deben dar paso a la importancia primordial del alumno (Lindeman 1926b; p. 4).

En algunas de las mejores clases de adultos es a veces difícil descubrir quién está aprendiendo más, el profesor o los estudiantes (Lindeman 1926b; p. 166).

Por último, para Lindeman, el adulto no sólo aspira a satisfacer sus necesidades y aspiraciones vitales de autorrealización, sino también a cambiar el orden social con el fin de crear un entorno favorable para poder expresar esas aspiraciones:

Pero quieren también cambiar el orden social de modo que las personalidades vitales creen un nuevo ambiente en el que sus aspiraciones se puedan expresar debidamente (Lindeman 1926b; p. 14).

En Knowles (1980) ese “ambiente en el que sus aspiraciones se pueden expresar debidamente” al que se refiere Lindeman, lo constituye una sociedad educativa, “un ambiente propicio al crecimiento humano y la auto-actualización” (p. 38).

La vida es para Lindeman (1926b) una “empresa colectiva”. Sólo en el contexto social adquieren un sentido completo las cualidades humanas individuales. La autoexpresión sólo tiene sentido en relación a otros. Los valores sólo se ponen en juego en el proceso social. Para el autor, lo que se llama “conciencia” no es más que un sistema de creencias o temores que personifican las valoraciones de origen social, incluso las necesidades del organismo humano son llevadas al terreno de los medios colectivos. Por otra parte, sólo a través de la acción colectiva pueden impulsarse los intereses del colectivo al que pertenecemos. Pero ¿cómo puede la educación de adultos responder a esta empresa colectiva? Primero, revelando la naturaleza del proceso colectivo; segundo, transformando la batalla de intereses desde la guerra al conflicto creativo y, por último, desarrollando un método para las funciones sociales que haga la vida colectiva una experiencia educativa. Si uno quiere mejorar su libertad o su autoexpresión, debe mejorar la libertad y la autoexpresión del grupo en el que vive. En este sentido: “*La educación ortodoxa puede ser una preparación para la vida, pero la educación de adultos es un instrumento agitador para cambiar la vida*”. (Lindeman 1926b; p. 165). Por tanto, el aprendizaje adulto tiene una función bilateral, es decir, cambiar a los individuos para cambiar las funciones sociales

Lindeman no trata de enfrentar la pedagogía con la andragogía, sino la pedagogía con los adultos: “*Enseñanza autoritaria, exámenes que excluyen el*

pensamiento original, rígidas fórmulas pedagógicas, todo esto no tiene sitio en la educación de adultos“ (Lindeman 1926b; pp. 10-11).

2.3. La psicología humanista de Rogers (1902-1987) y Maslow (1908-1970)

Para Knowles (1989; p. 43) el modelo de hombre que los conductistas sostienen es el de “el hombre como máquina”, y el modelo de hombre que sostienen los cognitivistas es el de “el hombre como cerebro”. Los teóricos humanistas, conciben al hombre como un organismo vivo, holístico y auto-dirigido, en constante desarrollo, con una capacidad casi infinita para alcanzar su potencial único y, en consecuencia, el propósito de la educación es la de facilitar el desarrollo hacia ese potencial único de cada ser humano. Éste es el modelo de hombre, y en consecuencia el de educación, que inspiró a Knowles en el desarrollo de su visión andragógica. Tanto Rogers como Maslow eran psicólogos clínicos, identificados especialmente con la filosofía humanista. Ambos se ocupan del estudio y desarrollo de lo que Rogers llama “fully-functioning person” y Maslow “self-actualizing person”.

La hipótesis central del enfoque de Rogers (1979) es que el individuo tiene dentro de él o ella suficientes recursos para la auto-comprensión, para alterar sus actitudes básicas de autoconcepto y su comportamiento auto-dirigido, y que estos recursos pueden ser aprovechados si se proporciona un clima caracterizado por actitudes psicológicas facilitadoras.

Rogers (1979), fundamenta el enfoque centrado en la persona en dos tendencias inherentes en todo organismo y en el universo en su totalidad, la *tendencia actualizante* y la *tendencia formativa*, respectivamente. En cuanto a la primera, según Rogers, existe en todo organismo, a cualquier nivel, un flujo subyacente de movimiento constructivo hacia una realización de sus posibilidades inherentes. En el hombre, hay también una tendencia natural hacia un desarrollo más complejo y completo. Todo

organismo, en su estado normal, se mueve hacia su propia plenitud y hacia su autoregulación y hacia una independencia del control externo. Para Rogers, esa búsqueda del autocumplimiento o realización es el sustrato de toda motivación. Y esta tendencia puede expresarse en un amplio rango de comportamientos y en respuesta a una amplia variedad de necesidades. Incluso cuando se trata de satisfacer necesidades básicas como el alimento o el sexo, esta búsqueda se hará de manera que aumente, en lugar de disminuir, la autoestima.

En cuanto a la segunda, la tendencia formativa en el universo, puede ser observada en el espacio estelar, en los cristales, en los microorganismos, en la vida orgánica, y en los seres humanos. Se trata de una tendencia evolutiva hacia un mayor orden, mayor complejidad y mayor interrelación. La humanidad se desarrolla desde una célula originaria hacia un funcionamiento orgánico complejo, ilustra Rogers (1979), desde el conocer y sentir por debajo del nivel de conciencia, hacia la conciencia de la armonía y la unidad del sistema cósmico, incluyendo la humanidad. Por lo tanto, cuando se proporciona un clima psicológico que permite a las personas llegar a ser, ya se trate de clientes, estudiantes, trabajadores o miembros de un grupo, estamos aprovechando la tendencia que impregna toda la vida orgánica, es decir, una tendencia a llegar a ser todo lo complejo que el organismo es capaz de ser.

Para que este clima psicológico que permite el crecimiento pueda crearse deben darse tres condiciones, aplicables a todas aquellas situaciones en las que el objetivo sea el desarrollo de la persona, ya sea en una relación terapeuta y paciente, padre e hijo, líder y grupo, maestro y alumno o directivo y personal (Rogers, 1969; pp. 106-126).

La primera condición tiene que ver con la *autenticidad*, carácter real o congruencia. Cuanto más sea él mismo el terapeuta, el maestro o la maestra, etc., sin

colocar delante ninguna barrera o fachada personal o profesional, mayor es la probabilidad de que el cliente crezca o cambie de manera constructiva. Esto significa que el terapeuta se comporta abiertamente dejando fluir los sentimientos y actitudes que está experimentando en el momento, están disponibles en su conciencia y puede comunicarlos al paciente. El término que define este estado es el de *transparencia*, que implica una estrecha coincidencia, o congruencia, entre lo que se vive a nivel visceral, lo que está presente en la conciencia, y lo que se expresa al cliente y de que las experiencias de éste no sean frenadas por parte del terapeuta.

La segunda actitud importante en la creación de un clima para el cambio es la aceptación, o el cuidado o la valoración, es decir, la *consideración positiva incondicional*. Esto significa que cuando el terapeuta está experimentando una actitud de aceptación positiva hacia lo que el cliente está sintiendo en ese momento, el movimiento terapéutico o cambio es más probable. Se trata de la disposición del terapeuta a aceptar de forma incondicional y no posesiva para que el cliente exprese el sentimiento que está experimentando, ya sea confusión, resentimiento, miedo, ira, coraje, amor u orgullo.

El tercer aspecto de facilitación de la relación es la *comprensión empática*. Esto significa que el terapeuta capta con precisión los sentimientos y significados personales que están siendo experimentados por el cliente y comunica al cliente esta comprensión. En 1959, Rogers definía así el estado de empatía:

El estado de empatía o ser empático, es percibir la estructura interna de referencia de otro con precisión y con los componentes emocionales y significados que se refieren al mismo como si uno fuera la persona, pero sin perder nunca la condición de "como si". Por lo tanto, significa sentir las causas del dolor o el placer de los otros como estos los sienten y perciben, pero sin perder nunca el reconocimiento de que es como si estuviera herido o satisfecho y así sucesivamente. Si este "como si" pierde calidad, entonces el estado es el de identificación (pp. 210-211).

Estar con otro de esta forma significa, según Rogers (1979), dejar por un momento a un lado tus puntos de vista y tus valores para poder entrar en el mundo del otro sin prejuicios. Y esto sólo puede hacerlo quien sea suficientemente seguro de sí mismo para saber que no se perderá al volver del mundo extraño o raro del otro y que podrá hacerlo fácilmente cuando quiera. Cuando la empatía funciona bien, el terapeuta puede aclarar, no sólo los significados de los cuales el cliente es consciente, sino aquellos que se encuentran por debajo del nivel de consciencia. Para Rogers, ser empático no es sólo una estrategia terapéutica, sino una forma de ser, fuerte pero sutil al mismo tiempo. La empatía implica una escucha activa que se expresa de forma verbal y gestual por parte del terapeuta para que sea reconocida por el paciente. Sin embargo, y en palabras de Rogers (1979):

Este tipo de sensibilidad, la escucha activa, es muy rara en nuestras vidas. Creemos que escuchamos, pero muy pocas veces nos escuchamos con comprensión real, con verdadera empatía. Sin embargo, este tipo muy especial de escucha, es una de las fuerzas más poderosas para el cambio, que yo sepa (p.2).

Rogers (1951) concibe la terapia como un proceso de aprendizaje y, por tanto, los mismos principios pueden aplicarse a la educación. La influencia de Rogers en la Educación de Adultos proviene principalmente de su libro *Freedom to learn*, publicado por primera vez en 1969 (Rogers, 1969), en el que psicólogo estadounidense, da forma a un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, como continuación a la idea de la “terapia centrada en el cliente” (Rogers, 1951) que ya había revolucionado el campo de la psicoterapia unos años antes. En el libro establece los elementos que caracterizan al aprendizaje significativo o experimental (Rogers, 1969; p. 5):

- *Implicación personal*: La situación de aprendizaje implica a la persona en su totalidad, incluidos tanto sus sentimientos como sus aspectos cognitivos.
- *Autoiniciación*: incluso cuando el estímulo es externo, la sensación de descubrimiento, de alcanzar, de aprehender y comprender, viene de dentro.

- *Persistente* y duradero. el aprendizaje significativo tiene la capacidad de modificar el comportamiento y las actitudes, quizás incluso en la personalidad del alumno.
- *Evaluación por el alumno*: el alumno sabe si el aprendizaje cumple con una necesidad personal, si le conduce hacia lo que quiere saber, si ilumina un área oscura de ignorancia. El locus de evaluación reside definitivamente en el alumno.
- *Su esencia es el significado*: cuando tiene lugar, el significado de lo nuevo es construido dentro de la experiencia global del alumno.

Conceptualiza la “enseñanza centrada en el estudiante” (Rogers, 1951; p. 388) como paralela a la terapia centrada en el cliente y basa su enfoque educativo en cinco “hipótesis básicas” que exponemos a continuación siguiendo a Knowles (1990):

(1) “no podemos enseñar a otra persona directamente; sólo podemos facilitar su aprendizaje” (Rogers, 1951; p. 388). Para Knowles (1990) esta hipótesis implica que la enseñanza debe estar centrada en lo que sucede en el alumno que reacciona según percibe y experimenta la situación de aprendizaje. Muchos siglos después la psicología moderna le da la razón a Sócrates y su *mayerútica* recordándonos que es el alumno el que aprende la virtud y que el maestro sólo puede facilitar su aprendizaje.

(2) “una persona aprende significativamente sólo aquellas cosas que percibe como implicadas en el mantenimiento o la mejora de la estructura del self” (Rogers, 1951; p.389). La interpretación de Knowles para esta hipótesis se centra en la importancia de hacer el aprendizaje relevante para el alumno, lo que cuestiona la tradición académica de cursos obligatorios. La voluntariedad de la educación de adultos recomienda que los cursos giren en torno a las necesidades del alumno de forma que supongan un aprendizaje significativo, es decir, que supongan un mantenimiento o mejora, de aquello que al adulto le interesa para sí mismo tal y como defiende el modelo andragógico.

La tercera y cuarta hipótesis las agrupa Rogers (1951) en una sola por estar estrechamente relacionadas: (3ª) la experiencia, si es asimilada, debería implicar un cambio en la organización del self. Este tiende a resistirse a ella a través de la negación o de la distorsión de la simbolización, y (4ª) la estructura y organización del yo parece ser más rígida bajo amenazas y relaja sus límites cuando está completamente libre de amenaza. La experiencia que es percibida como inconsistente con el self puede ser asimilada sólo si la actual organización del self está relajada y expandida para incluirla. Según Knowles (1990), esta hipótesis reconoce la realidad de que el aprendizaje significativo es a menudo amenazante para el individuo y sugiere la importancia de proporcionar un clima de aceptación y de apoyo, con plena confianza en la responsabilidad del estudiante adulto.

Rogers (1951) extiende las hipótesis (3ª) y (4ª) a la práctica educativa lo que da como resultado la hipótesis (5ª): la situación educativa que promueve más efectivamente el aprendizaje significativo es aquel en el que 1) la amenaza al self del estudiante es reducido al mínimo, 2) se proporciona una percepción diferenciada del campo. Rogers (1951; p. 144) define “percepción indiferenciada” como la tendencia de un individuo a ver la experiencia en términos absolutos e incondicionales, a no anclar sus reacciones en un espacio y tiempo determinados, a confundir hecho con evaluación, a confiar en ideas o creencias más que en realidades probadas, en contraste a la “percepción diferenciada” que define como la tendencia a ver las cosas en términos limitados, diferenciados, a ser consciente del anclaje de los hechos en el espacio-tiempo, a estar dominado por los hechos, no por conceptos, a evaluar de varias formas, a ser conscientes de los diferentes niveles de abstracción, de poner a prueba sus inferencias y abstracciones de la realidad, en la medida de lo posible (Rogers, 1951; p 144).

Para Rogers, el desarrollo personal es un proceso cuyo fin es el pleno funcionamiento de la persona. Una persona en pleno funcionamiento (full-functioning person) es aquella que es capaz de ser en cada momento lo que él o ella es potencialmente, y este debe ser para Rogers el objetivo de todo proceso educativo, es decir, ayudar a la persona a ser todo lo que potencialmente puede ser. Una persona en pleno funcionamiento es descrita por Rogers (1969) de la siguiente forma:

Es capaz de experimentar todos sus sentimientos, y no tiene miedo de ninguno de sus sentimientos, él es su propio tamiz de evidencias de todas las fuentes, está completamente involucrado en el proceso de ser y convertirse a sí mismo, y así descubre que es profunda y realísticamente social, que vive completamente en su momento, pero aprende que ésta es la forma de vida más sensata para todos los tiempos. Es un organismo en pleno funcionamiento, y debido a la conciencia de sí mismo, que fluye libremente dentro y a través de sus experiencias, es una persona en pleno funcionamiento (p. 288).

Una característica que Rogers (1961) destaca de estas personas que se esfuerzan por descubrirse y llegar a ser ellos mismos es que prefieren ver ese crecimiento como un proceso más que como un producto.

Rogers marcó y fundamentó elementos importantes de la teoría de Knowles que hemos recogido aquí, como el concepto de persona en pleno funcionamiento, la enseñanza centrada en el estudiante, la implicación en el aprendizaje de toda la persona, el aprendizaje significativo basado en los intereses y necesidades del alumno o la interacción entre profesor y alumnos concebida como una relación empática y caracterizada por la seguridad psicológica. Uno de esos elementos se refiere a la figura del profesor como facilitador de aprendizaje que desarrollamos en el capítulo 4. Hemos de destacar aquí también, como influencias en la teoría de Knowles, el alegato de Rogers a favor de la democracia como uno de los objetivos de la educación. La democracia debe significar, según Rogers (1951), una participación más activa y vital en todos los asuntos que conciernen a las personas, debe significar una oportunidad para la autorealización y para el desarrollo de las máximas potencialidades de todos

los miembros del grupo y debe materializarse en la interacción entre el facilitador de aprendizaje o terapeuta y el alumno o cliente.

Knowles (1989) reconoce la influencia de Maslow y su obra *Motivation and Personality* publicada por primera vez en 1954: “*me dio, en el marco de la jerarquía de las necesidades humanas, una profunda comprensión de lo que significa disposición para aprender así como el concepto de persona auto-actualizada*” (p.81). A continuación expondremos brevemente las ideas generales de Maslow para entender cómo llega al concepto de lo que llama la “persona auto-actualizante” o “autorealizada” para después centrarnos en lo que caracteriza a ese tipo de persona.

Según el autor, su intención al elaborar su teoría no era renegar de las psicologías clásicas del momento ni establecer una teoría rival, sino “*ampliar la concepción de la personalidad humana llegando a cotas superiores de su naturaleza*” (Maslow, 1991; p.15). Esta “ampliación” consistía en considerar, dos cualidades innatas al hombre. La primera es que el hombre tiene una naturaleza superior, y como consecuencia unas necesidades de orden superior. Esta naturaleza superior es de tipo instintivo y le define esencialmente. Las necesidades superiores del hombre son tan biológicas como la necesidad de alimento. Una de las consecuencias de esta consideración es para Maslow la necesidad de una revisión a cerca de los conceptos “racional” e “irracional”, lo racional y lo impulsivo, la noción general de la vida racional como opuesta a la instintiva. La segunda es su naturaleza holística, en contraposición al enfoque analítico-diseccionador-atomizador de Newton sobre los comportamientos y del psicoanálisis de Freud (Maslow, 1991). Y es que para Maslow, en el ser humano todo está relacionado e integrado.

Maslow (1991) considera, no sin cierto enojo, que esta nueva “Weltanschauung” que implica una visión más positiva y holística de la naturaleza humana, está siendo

soslayada por el mundo intelectual ofreciendo un panorama caracterizado por el *“cinismo y una desesperación profunda que en ocasiones degenera en maldad y crueldad corrosivas (...) al negar la posibilidad de mejorar la naturaleza humana y la sociedad, o de descubrir valores humanos intrínsecos, o la de ser amantes de la vida en general”* (p. 16). La creencia de que la humanidad es básicamente depravada y mala, es rechazada categóricamente por las psicologías humanísticas y ahora, según Maslow, sólo se puede sostener ignorando los hechos. Esta es la verdadera revolución *“invisible”*, es decir una nueva imagen del hombre, de la sociedad, de la ciencia, de los valores últimos, de la filosofía, etc.

La manera holística de pensar es para Maslow (1991) característica de las personas sanas y auto-realizadas, mientras que la gente menos desarrollada, menos madura y menos sana posee una manera de pensar atomizada. La persona autorealizada es esencialmente flexible, y se puede adaptar de manera realista a cualquier gente y cualquier ambiente. Están preparados para tratar a la buena gente como gente buena, mientras que también son capaces de tratar a la mala gente como gente mala. Otra característica de la persona realizada es su gratitud por los beneficios de los que dispone, tiene capacidad de gratitud, lo que les garantiza que la vida es algo precioso y nunca pierde interés. Por otra parte, la realización sólo puede ser característica de la persona adulta y es más probable encontrarla en las personas que han satisfecho las necesidades básicas. Los valores que los autorealizados aprecian incluyen la verdad, la creatividad, la belleza, la bondad, la plenitud, la viveza, la singularidad, la justicia, la naturalidad y la autosuficiencia.

Pero Maslow (1991) no es totalmente optimista o inocente al pensar que una persona puede ser completamente humana y autorealizada de forma individual y en cualquier circunstancia, sino que reconoce que esto sólo es posible gracias a una

compleja jerarquía de “buenas condiciones previas” como las físicas, químicas, biológicas, interpersonales y culturales que importan hasta el punto de que pueden o no proporcionarle las necesidades humanas básicas y los “derechos” que le permitan llegar a ser lo suficientemente persona como para asumir su propio destino. De forma que, una persona completamente humana puede parecer un milagro e incluso inspirar asombro dadas las circunstancias. Sin embargo, desde la perspectiva optimista de Maslow, el hecho de que estas personas existan nos proporciona una meta realizable a la que llegar.

En definitiva, Maslow (1991) defiende la necesidad de estudiar la motivación de las personas sanas, en contraste con la psicología clínica tradicional cuyos datos procedían únicamente de sus pacientes. Esto supone ir más allá de lo que el hombre es para mirar hacia lo que puede *llegar a ser*, hacia la realización, y este entendimiento nunca se conseguirá a partir sólo de las personas enfermas, por lo que Maslow (1991) reclama una orientación más positiva para los teóricos de la motivación. Maslow (1991) afirma que la realización no está motivada por la carencia, sino por el crecimiento.

La psicología americana es, en opinión de Maslow (1991) “*superpragmática, superpuritana y superutilitaria*” (p.98), no sólo por lo que declara como propósitos, sino por lo que olvida. Desde el punto de vista de los valores, acusa Maslow, hay una preocupación por los medios pero se olvida de los fines. Como ejemplo de esta psicología pragmática coloca a Dewey, de quien dice, niega la posibilidad de los fines, convirtiéndolos en medios para otros medios, para otros medios y así, sucesivamente. Esta psicología excesivamente pragmática, en opinión de Maslow, en su preocupación por los resultados prácticos, por la tecnología y los medios, tiene poco que decir, por

ejemplo sobre la belleza, el arte, la diversión, el juego, la sorpresa, el temor, la alegría, el amor, la felicidad y otras reacciones y experiencias finales “no útiles”.¹⁰

Maslow (1991) considera que la persona autorealizada es aquella que ha conseguido la plena utilización de los talentos, capacidades, potencialidades, etc. La mayoría de las personas necesitan amor, seguridad y otras gratificaciones de necesidades básicas que solamente pueden venirles de fuera, pero una vez satisfechas estas necesidades básicas, es cuando empieza el verdadero problema del desarrollo humano individual, es decir, la autorrealización (Maslow, 1991).

Maslow (1972, citado por Knowles, 1990; p. 8) concibe el crecimiento hacia la autorrealización como determinado por la relación entre dos conjuntos de fuerzas que operan dentro de cada individuo:

Un conjunto se aferra a la seguridad y la actitud defensiva por miedo, tendiendo a la regresión, colgado en el pasado. El otro conjunto de fuerzas lo impulsa hacia adelante, hacia la totalidad de uno mismo y la unicidad del Ser, hacia el pleno funcionamiento de todas sus capacidades... crecemos hacia adelante cuando el placer del crecimiento y la ansiedad de la seguridad son mayores que la ansiedad por el crecimiento y el placer de la seguridad (pp. 44-45).

Las personas autorealizadas son, ante todo, personas sanas mentalmente que se caracterizan por ciertas características personales que se describen de forma resumida a continuación (Maslow, 1991; pp. 200-277):

- *Percepción de la realidad:* poseen una habilidad poco corriente para detectar lo espurio, lo falso y lo deshonesto de la personalidad y, en general, para juzgar a las personas correcta y eficazmente. Y esta eficacia se extiende a otras muchas áreas de la vida como el arte y la música, los asuntos políticos y públicos, los temas científicos, etc., siendo capaces de ver las realidades ocultas o confusas

¹⁰ Sobre los fines de la educación, véase Cap. 5 , apartado “La discusión de los fines y de los objetivos” p.215, en el que discutimos la opinión de Maslow sobre el pragmatismo de Dewey

con más rapidez y más correctamente que otros. Distinguen lo fresco, lo concreto y lo ideográfico de lo genérico, lo abstracto y lo categorizado con mucha más facilidad que la mayoría. La consecuencia es que viven más en el mundo real de la naturaleza que en el conjunto de conceptos, abstracciones, expectativas, creencias y estereotipos fabricados por el hombre y que la mayoría de la gente confunde con el mundo real. Están cómodos con lo desconocido, lo aceptan e incluso se sienten más atraídos por ello que por lo familiar. Cuando la situación objetiva lo demanda, pueden ser cómodamente desordenados, anárquicos, chapuceros, caóticos, vagos, dubitativos, inciertos, indefinidos o imprecisos, lo que Maslow considera bastante deseable en ciertos momentos, en la ciencia, el arte o la vida en general.

- *Aceptación*: les resulta fácil aceptarse a sí mismos y a su propia naturaleza sin lamentarse o, por lo mismo, sin pensar mucho sobre el asunto, con todas sus discrepancias de la imagen ideal, sin sentir verdadera preocupación. Esto no significa resignación. De lo que el individuo sano se siente culpable (avergonzado, angustiado, triste o arrepentido) es de: 1) defectos mejorables como pereza, desconsideración, pérdida de temperamento, herir a otros,...; 2) vestigios perseverantes de salud mental enferma como prejuicios, celos o envidia; 3) hábitos que pueden ser muy fuertes, o 4) defectos de la especie, de la cultura o del grupo con los que ellos se hayan identificados. En general, las personas sanas se sienten mal por la discrepancia entre lo que es y lo que muy bien podría ser o debería ser.
- *Espontaneidad*: se pueden describir como relativamente espontáneas en la conducta y mucho más espontáneas en su vida interior, pensamientos, impulsos, etc. lo que implica que son más conscientes de sus propios impulsos, deseos, opiniones y reacciones subjetivas. Su conducta está marcada por la sencillez y la naturalidad, y por la falta de artificialidad o tirantez, lo que no significa una conducta no convencional permanente. Aceptan los convencionalismos porque reconocen que las personas del mundo en que viven no podrían entenderlo y no quieren herirles o pelearse con ellos por una nimiedad. Sin embargo, no permiten que lo convencional les ponga trabas o les inhiba de hacer lo que ellos consideren muy importante o fundamental. Este hábito de conducta lo pueden abandonar cuando están en compañía de personas que no esperan o exigen una conducta rutinaria, sintiéndose liberados de una conducta forzada. También

tienen códigos éticos autónomos e individuales, son personas muy morales aún cuando su moral no coincida con la de las personas que les rodean.

- *Centrarse en los problemas:* se centran en los problemas en vez de centrarse en sí mismos. Habitualmente estos individuos tienen una misión en la vida, alguna tarea que cumplir, algún problema ajeno a ellos, que consume muchas de sus energías. Se preocupan de problemas básicos y cuestiones eternas del tipo que denominamos filosófico o moral. Funcionan dentro de un marco de valores amplio y universal, con referencia a un siglo más que a un momento. Según Maslow son “filósofos” en el sentido popular.
- *Soledad:* pueden ser solitarios sin sufrir ni sentirse a disgusto. Con frecuencia están por encima de disputas, permanecen tranquilos e imperturbables ante lo que a otros les produce confusión. Les resulta fácil estar distantes y reservados, y también tranquilos y serenos. Esta reserva puede tornarse en austeridad y alejamiento. Pueden mantener la dignidad incluso en situaciones y circunstancias ominosas. Pueden concentrarse intensamente lo que produce distracción, despiste y olvido de circunstancias externas. En sus relaciones el despego les causa ciertos problemas al ser interpretado como frialdad, esnobismo, falta de cariño, etc. Toman sus propias decisiones, llegan a sus propias conclusiones, toman la iniciativa y son responsables de sí mismos y de su destino.
- *Autonomía:* puesto que les empuja la motivación por crecimiento y no la motivación por deficiencia, las personas autorrealizadas no dependen del mundo real para sus satisfacciones principales, ni de otras personas, ni de la cultura, medios y fines, en general, ni de satisfacciones extrínsecas, sino de sus propias potencialidades y recursos latentes. También se les describe como “autosuficientes”. Son lo bastante fuertes para no depender de la opinión de otras personas, ni de su afecto. Los honores, el estatus, los premios, la popularidad, el prestigio y el amor que les pueden otorgar, sin duda, son menos importantes que el propio desarrollo y el crecimiento interior.
- *Apreciación clara:* tienen la maravillosa capacidad de apreciar una y otra vez, con frescura e ingenuidad, los bienes fundamentales de la vida, con emoción, placer, asombro e incluso éxtasis, por muy trasnochadas que estas experiencias les resulten a los demás, como una puesta de sol, un día normal de trabajo o el vivir cotidiano. Estos sentimientos intensos no son permanentes, suceden de

manera ocasional y no habitualmente, pero sí en los momentos más insospechados.

- *Experiencias límite:* estas experiencias son comunes en las personas sanas autorrealizadas. Este tipo de experiencias es una intensificación enorme de cualquiera de las experiencias en que se pierde o trasciende el yo, como centrarse en los problemas, una concentración intensa, la experiencia sensual profunda o el olvido de sí con el disfrute intenso de la música o el arte.
- *Afinidad humana:* tienen un profundo sentido de identificación, simpatía y cariño por los seres humanos en general. Sienten la afinidad y la vinculación como si todas las personas fueran miembros de una sola familia. Por esto, las personas autorrealizadas poseen un deseo auténtico de ayudar a la raza humana. Con frecuencia se entristecen, se exasperan e incluso se enfurecen por los defectos de las personas de tipo medio y, a pesar de que éstas normalmente no pasan de ser más que una molestia, a veces se convierten en una amarga tragedia.
- *Humildad y respeto:* Su sentimiento democrático es muy profundo. Pueden ser, y de hecho lo son, amigos de cualquiera con un carácter adecuado, sin importarles su clase social, educación, creencia política, raza o color. Pueden aprender de cualquiera que tenga algo que enseñarles sin pretender, en esa relación de aprendizaje, mantener el estatus, ni la dignidad o el prestigio. Son humildes, por lo que les resulta posible, sin ninguna pose, ser honradamente respetuosos e incluso humildes ante personas que les pueden enseñar algo que no saben o que tienen una habilidad que ellos no poseen. Estos individuos, que son una élite en sí, eligen por amigos a una élite, pero ésta es de carácter, de capacidad y talento, y no de nacimiento, raza, sangre, nombre, familia, edad, fama o poder.
- *Relaciones interpersonales:* tienen relaciones interpersonales más hondas y profundas que los demás adultos. Tienen más capacidad de fusión, mayor amor, identificación más perfecta, más capacidad de eliminar las fronteras del ego de lo que otras personas considerarían posible, sin embargo tienen estas relaciones con muy pocos individuos, su círculo de amigos es reducido. Cuando tienen alguna reacción hostil hacia alguien normalmente es: 1) merecida, 2) por el bien de la persona atacada o por el bien de otro.
- *Moral:* tienen una moral muy fuerte, unos niveles de ética muy definidos, lo hacen bien y no se equivocan. Algunos dicen que creen en Dios, pero lo describen más como un concepto metafísico que como una figura personal. Si la religión se define sólo en términos de comportamiento social, se pueden

considerar religiosos, pero si lo hacemos acentuando el elemento sobrenatural y la ortodoxia institucional, muy pocos de ellos lo son.

- *Fines y medios:* consideran como fines en sí mismos muchas experiencias y actividades que para otra gente son sólo medios. Disfrutan más del proceso.
- *Humor:* no les resulta gracioso lo que a la mayoría como el humor hostil (a costa de herir a alguien) o humor de superioridad (a costa de la inferioridad de alguien) o el de rebelión a la autoridad. Consideran el humor como un aliado de una filosofía. La situación humana, el orgullo, la seriedad, el bullicio, la ambición, la rivalidad, etc. pueden verlo como algo divertido o gracioso. El humor es más de tipo filosófico y de pensamiento, que hace sonreír más que reír.
- *Creatividad:* está característica está presente sin excepción en todas las personas sanas autorrealizadas. Todos muestran una clase especial de creatividad, de originalidad o de inventiva. Se trata de una creatividad ingenua, inherente a todos los seres humanos y que perdemos a medida que nos socializamos. No es la que aparece en la producción de objetos de arte o en la composición de música, sino que se proyecta en su actividad habitual, por ejemplo enseñar, trabajar, etc.
- *Resistencia a la enculturación:* mantienen una independencia interior de la cultura en la que están inmersos, sobre todo si esta cultura es menos sana. Entran dentro de los límites de convencionalidad superficial en cuanto a ropa, lenguaje, comida y formas de hacer y, sin embargo, no son realmente convencionales, no van a la moda ni son elegantes ni sofisticados. Estos no son problemas morales, y por lo tanto, no lo consideran relevante. Cuando ceder a las convenciones es demasiado fastidioso o caro se desprenden de ellas. No muestran impaciencia activa o crónica por cambiar la cultura, lo hacen desde dentro, con un esfuerzo cotidiano, tranquilo, de buen humor. Son capaces de distanciarse para valorar lo bueno de su cultura con respecto a otras que existen. A menudo muestran su indignación con la injusticia. La mayoría sienten que hacen algo realmente importante por mejorar el mundo. No son contrarios a luchar, sino solamente a la lucha ineficaz.
- *Imperfecciones:* también están llenos de hábitos tontos, ruinosos o desconsiderados. Pueden ser aburridos, testarudos, irritantes. No están libres de vanidad superficial, de orgullo, de parcialidad para sus propias realizaciones para su familia, amigos e hijos. Pueden tener explosiones de carácter de vez en cuando. El hecho de ser personas fuertes les facilita mostrar una frialdad

quirúrgica cuando se necesita. En su intensa concentración sobre algún fenómeno o cuestión, se pueden distraer o perder el humor y olvidar su amabilidad social normal. Pueden utilizar un lenguaje o conducta perturbadora, chocante, insultante o hiriente para otros. Su bondad les puede llevar a cometer errores como casarse por compasión, implicarse mucho con personas neuróticas o desgraciadas o permitiendo que los sinvergüenzas se impongan sobre ellos temporalmente o dando más de lo que deberían.

- *Valores*: la filosófica tolerancia que tienen los autorrealizados de la naturaleza del yo, de la naturaleza humana, de gran parte de su vida social y de la realidad física y de la naturaleza, les proporciona una base firme para un sistema de valores, que a su vez les proporciona unos determinantes: 1) sus relaciones particularmente cómodas con la realidad, 2) sus sentimientos de afinidad humana, 3) su condición, básicamente satisfecha, 4) sus relaciones entre fines y medios claramente discriminadoras. Una consecuencia es que la ambivalencia y la incertidumbre ante una elección disminuyen o desaparecen en muchos aspectos de su vida. Muchos conflictos, frustraciones y amenazas, que imponen un tipo de elección en que se expresa un valor se diluyen o resuelven en las personas autorrealizadas. Son más propensos a disfrutar de las diferencias (entre sexos, razas, generacional, etc.) que a temerlas. En definitiva, están, *al mismo tiempo*, mucho más cerca de su especie y de su individualidad única
- *Solución de dicotomías*: la antigua contraposición entre el corazón y la cabeza, la razón y el instinto, o la cognición y la voluntad, el egoísmo y el altruismo, lo racional y lo emocional, la individualidad y la independencia o autonomía, desaparecen en estas personas al hacerse sinérgicos en vez de antagónicos. Son al mismo tiempo espirituales y muy paganos. El deber no se puede oponer al placer, ni el trabajo al juego, buscan simultáneamente el placer y ser felices, lo inferior y lo superior. En estas personas el ello, el yo y el superyó colaboran y son sinérgicos.

Maslow (1991) finaliza esta descripción de las características de la persona sana y autorrealizada afirmando que *“el estudio de los ejemplos de los paralizados, los atrofiados y los inmaduros puede producir solamente una psicología y una filosofía parálíticas”* (p. 231).

En el caso de los profesores entrevistados por Maslow, estos interpretaban la situación con sus alumnos como una agradable colaboración y no como un choque de voluntades, de autoridad, de dignidad, etc. Sustituyen la dignidad artificial por la sencillez natural, renuncian al intento de ser omniscientes y omnipotentes, se observa ausencia de autoritarismo amenazador para el alumno, rechazo a asumir el estereotipo de profesor y la insistencia de permanecer naturalmente humano; todo ello crea un ambiente de aula en que la sospecha, la cautela, el estar a la defensiva, la hostilidad y la ansiedad tienden a desaparecer. Esta cercanía, naturalidad y humildad con que Maslow describe a los profesores autorealizados, así como el clima de seguridad psicológica en el aula, son también características del profesor andragógico y de la interacción didáctica entre éstos y sus alumnos como veremos en el capítulo 4.

En conclusión, el comportamiento de una persona sana no está tan predeterminado por la ansiedad, el miedo, la inseguridad, la culpa, la vergüenza, como, y sobre todo, por la verdad, la justicia, la realidad, la equidad, el bienestar, la belleza y el sentido del deber, en definitiva la integración de los aspectos cognitivos, emocionales y morales. Por otra parte, nos parece importante señalar que las personas sanas analizadas por Maslow, se encontraban en una edad comprendida entre 50 y 60 años. Este dato nos parece resaltable en cuanto su relación con la personalidad adulta en la que tratamos de ahondar en este trabajo y por su relación con los conceptos de maduración y de sabiduría como fines educativos transversales de la andragogía. La psicología educativa también es interpelada por Maslow (1991) a ocuparse de los fines como sabiduría, comprensión, buen juicio, buen gusto, y no sólo de los medios como notas, títulos, certificados, diplomas o el "irritante" CI. Para Maslow (1991), el auténtico aprendizaje es el que se produce por interés intrínseco, el aprendizaje autónomo e inmotivado, y sin embargo, dice, de éste sabemos muy poco (en 1954).

2.4. Paulo Freire (1921-1997) y la “Pedagogía del Oprimido”

Otra de las “últimas influencias” que Knowles (1989) reconoce es la de Freire y su obra *Pedagogy of the oppressed* (1970), que le hizo “ser consciente de la importancia de la `toma de conciencia´ como parte del proceso de aprendizaje” (p. 81).

El analfabetismo funcional en EEUU según Knowles (1989) afectaba a una quinta parte de la población, lo que requería una solución en forma de estrategia a nivel nacional apoyada por los estados federales. Knowles reconoce que su fuerte no es la acción política, sino preparar profesionales más competentes, aunque insta a los líderes de la educación de adultos de las próximas generaciones a afrontar este reto (p.146).

Sin embargo, en la comparación con Freire, Knowles y su “estrategia” de mantenerse al margen de objetivos políticos era considerada más efectiva por el personal del Departamento de Educación de Brasilia, que según Knowles (1989) en 1974 opinaba que:

Malcom Knowles es más subversivo que Paulo Freire, ya que Freire tenía el objetivo político de derrocar al gobierno como parte integral de su enfoque, por lo que el gobierno tuvo una base para exiliarlo. Knowles, por otro lado, no tiene objetivos políticos en su enfoque andragógico, sino sólo el objetivo de producir estudiantes autodirigidos. Pero si tenemos éxito en la producción de alumnos verdaderamente autodirigidos, ellos sabrán qué hacer con el gobierno, y no tendrán base para desterrar a nadie, como hicieron con Freire (p. 44).

Dejando a un lado la acción política, encontramos en ambos autores una sintonía en cuanto a los conceptos de “profesor” y de educación, así como una llamada al humanismo liberador.

Freire, llama a la educación tradicional “bancaria”, pues concibe al educando como un recipiente en el que el profesor deposita el “saber”. En este modelo el profesor es el sabio y el educando el ignorante. Esta rigidez niega a la educación y al

conocimiento, según Freire (1970), la cualidad de proceso de búsqueda. No puede haber conocimiento pues lo educandos no son llamados a conocer, sino a archivar o memorizar pasivamente la narración del educador. Por el contrario, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, junto con los educandos, las condiciones para superar el conocimiento al nivel de la “doxa” hacia el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos”. La educación problematizadora implica un acto auténticamente reflexivo de desvelamiento de la realidad.

La educación debe superar la contradicción educador-educando de tal forma que ambos se hagan educadores y educandos a través del diálogo. Califica a esta educación de “extraño humanismo”, negando al hombre su vocación ontológica de ser más e intentando convertirlo en su contrario, un autómeta. El profesor de la educación liberadora de Freire comunica, simpatiza, convive, implica.

Al denunciar la educación como dominación el objetivo último de Freire es llamar la atención de los verdaderos humanistas para que no utilicen la educación “bancaria”. Para el educador humanista o el revolucionario auténtico, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres, y no los hombres en sí. Para Freire es también la realidad o la situación real, al igual que para Dewey, Lindeman y Knowles, el punto de partida de la programación didáctica.

El método en Freire es el “planteamiento de problemas”, parte de la situación de la vida y la realidad de la gente, dándoles el derecho a preguntar los cómo y los porqués. El diálogo es el medio por el que educador-educando establecen una relación horizontal, en igualdad de condiciones.

Para Freire (1970), en todo trabajo para las masas debemos partir de sus necesidades y no de nuestros deseos por muy loables que estos sean. Coinciden

Knowles y Freire, por tanto, como veremos a lo largo de este trabajo, en partir de las necesidades de los educandos. Freire, sin embargo, “masifica” las necesidades, mientras que Knowles “individualiza” las necesidades de los educandos.

A pesar de reconocer sus fuentes filosóficas en numerosas ocasiones a lo largo de toda su obra, Knowles se muestra reacio a ser encasillado en ninguna corriente o categoría particular. Así, en su autobiografía (1989) se defiende contra estos intentos de forma contundente:

Así que acepto (y me vanaglorio de ello) la crítica de que soy un ecléctico filosófico o situacionista que aplica sus creencias filosóficas diferencialmente a situaciones diferentes. Me veo a mí mismo como libre de cualquier dogma ideológico único, así que no encajo perfectamente en ninguna de las categorías de los filósofos en las que habitualmente quieren encasillar a la gente (p. 112).

No tenemos, sin embargo, ninguna duda sobre el carácter humanista de Knowles, acerca de su fe en las posibilidades de desarrollo y autodirección del ser humano, así como tampoco dudamos de su confianza en la sociedad democrática y educativa que permite ese desarrollo.

Capítulo 3:
LA PERSONA ADULTA SUJETO DE LA
EDUCACIÓN ANDRAGÓGICA

La diferenciación entre el alumno niño o adolescente y el alumno adulto es el pilar sobre el que se sustentan los “principios andragógicos” que exponemos en este capítulo.

Knowles (1980) plantea dos “cuestiones críticas” para determinar cuándo el alumno debe ser tratado como adulto que responde desde dos perspectivas, una social y otra psicológica. En primer lugar, desde una perspectiva social, una persona es adulta cuando desempeña roles de adulto y se comporta como tal: *“una persona es adulta en la medida en que el individuo desempeña roles sociales típicamente asignados por nuestra cultura a aquellos que considera adultos, como el rol de trabajador, esposo/a, pariente, ciudadano responsable, soldado”* (p. 24). Knowles (1980) afirma que el desarrollo social es en el adulto tan importante como la maduración mental y psicológica en el niño. En segundo lugar, desde una perspectiva psicológica una persona es adulta cuando su autoconcepto es el de persona adulta: *“una persona es un adulto en la medida en que el individuo se percibe a sí mismo o a sí misma como esencialmente responsable de su propia vida”* (p. 24).

Las diferencias individuales entre los alumnos adultos son objeto de análisis también en este capítulo. La individualización de la enseñanza-aprendizaje que defiende la andragogía requiere el estudio de las diferencias personales en cuanto a inteligencia, estilos cognitivos, estilos de aprendizaje y dominancia cerebral.

Por otra parte, la investigación en la psicología del desarrollo apunta a que a lo largo de la vida las personas atravesamos por distintas etapas que conllevan diferentes “tareas” a realizar. Por tanto, la etapa de la vida y de la carrera profesional en la que se encuentra una persona puede marcar, no sólo el concepto que tiene de sí misma, sino otros aspectos importantes para el aprendizaje como la motivación o el interés hacia unas actividades de aprendizaje y no otras.

La percepción del tiempo, condicionada por la edad y por sus respectivas responsabilidades y expectativas sociales, de acuerdo con McClusky (1970), nos proporciona otra perspectiva de la progresión de los años adultos que marca una gran diferencia en la disposición de un adulto para aprender, como veremos en este capítulo.

3.1. Características del alumno adulto: principios andragógicos

Los supuestos o principios andragógicos se articulan en torno a las características que diferencian a los alumnos adultos de los alumnos niños. Knowles (1975, 1978, 1980, 1984, 1989, 1990)¹¹) plantea estos principios como antagónicos a los supuestos del modelo pedagógico:

1. La necesidad de saber

Según Knowles, en el modelo pedagógico se asume que el alumno sólo necesita saber que debe aprender lo que el maestro enseña si quiere aprobar o promocionar de curso; se asume también que no necesita saber cómo va a aplicar lo que aprende en su vida. Por el contrario, el modelo andragógico parte del supuesto de que *el adulto necesita saber por qué necesita aprender algo antes de emprender el aprendizaje y cómo puede utilizarlo en su vida real.*

Concretamente, la investigación parece apuntar que el adulto necesita información en tres áreas: cómo va a llevar a cabo el aprendizaje, qué es lo que va a aprender y por qué ese aprendizaje es importante (Knowles, Holton & Swanson, 2005).

¹¹ En sus primeros trabajos Knowles presenta sólo 4 principios, los numerados del 2 al 5 (1975, 1978, 1980). El principio número 6 fue añadido por Knowles en 1984 (3ª ed. de *The Adult Learner*) y el principio número 1 en 1989 y 1990 (Knowles, Holton & Swanson, 2005).

Según Tough (1971) cuando los alumnos deciden aprender algo por sí mismos, invierten una considerable energía en indagar en los beneficios que pueden obtener de su aprendizaje y de las consecuencias negativas de no aprenderlo. En consecuencia, Knowles adopta un nuevo axioma para su modelo tecnológico: el facilitador debe ayudar al estudiante a ser consciente de la “necesidad de saber” (Knowles, 1980).

La implicación práctica de este principio se concreta en una de las fases de la tecnología andragógica (Capítulo 9): el *diagnóstico de necesidades*. Algunas estrategias para elevar el nivel de conciencia de la necesidad de conocer son las experiencias reales o simuladas, en las que los alumnos descubran por sí mismos las brechas entre lo que son ahora y donde quieren estar, sistemas de evaluación de personal, rotación de puestos, la exposición a modelos de conducta, y las evaluaciones de diagnóstico de rendimiento (Knowles, 1980).

2. El autoconcepto del alumno

Los niños entran en este mundo en una condición de completa dependencia. La primera imagen que el niño tiene de sí mismo, según Knowles, como entidad separada es la de personalidad dependiente cuya vida es dirigida por el mundo adulto. Este autoconcepto de dependencia es fomentado y reforzado por el mundo adulto. Ser alumno es su ocupación a tiempo completo, la fuente de sus recompensas y de su autorrealización. En general, este rol es definido como la más o menos pasiva recepción y almacenamiento de la información que los adultos han decidido que los niños deben adquirir (Knowles, 1980). En el modelo pedagógico, el concepto que tiene el profesor del alumno es de personalidad dependiente, por lo tanto, el autoconcepto del alumno es el de personalidad dependiente.

En el modelo andragógico se asume que *el adulto tiene un concepto de sí mismo de persona autodirigida y autónoma*. Según Knowles (1990) la investigación apoya la

idea de que la madurez de los individuos, su necesidad y capacidad para ser autodirigidos y de utilizar su experiencia en los problemas de la vida para el aprendizaje, aumenta de manera constante desde la infancia hasta la adolescencia y luego aumenta rápidamente durante la adolescencia. Sin embargo, el problema es que la cultura americana, en su opinión, (Knowles, 1980, 1990) asume y permite un crecimiento mucho más lento al no alimentar el desarrollo de las habilidades requeridas para la autodirección, mientras que la necesidad de ser cada vez más autodirigido continúa su desarrollo orgánico. El resultado es un creciente vacío entre la necesidad y la habilidad de ser autodirigido. Como consecuencia de esta distancia se produce tensión, resistencia, resentimiento y a menudo rebelión en el individuo. Esta diferencia entre la necesidad y la habilidad de autodirección del individuo y la dependencia, Knowles (1990) la relaciona con el uso de la pedagogía y la andragogía como se representa en la Figura 1.

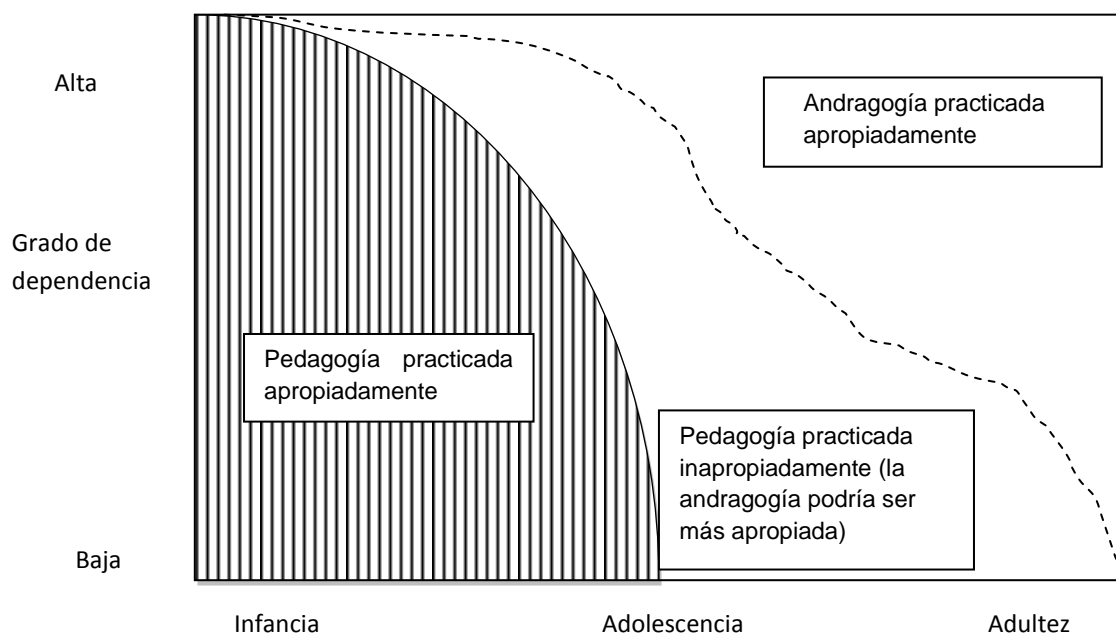


Figura 1. La maduración natural hacia la auto-dirección comparada con el ritmo permitido culturalmente de crecimiento hacia la autodirección

Fuente: Knowles (1990; p. 56)

Tal como lo ve Knowles (1990) el uso de la pedagogía tradicional más allá del crecimiento natural del individuo hacia la autoidentidad independiente que se produce durante la adolescencia, favorece la dependencia en el aprendizaje, que contradice este crecimiento.

En conclusión, desde el modelo andragógico se asume que el adulto tiene el autoconcepto de ser responsable de sus propias decisiones, de su propia vida. Una vez ha alcanzado ese autoconcepto desarrolla una profunda necesidad psicológica de ser visto y tratado por los demás como capacitado para la auto-dirección. Esto puede explicar por qué se molesta y se resiste en situaciones donde siente que otros están tratando de imponerle su voluntad. Pero esto presenta, según Knowles (1990), para los educadores de adultos un problema en el momento en que un adulto entra en una actividad etiquetada como “educación” o “formación”. El adulto se remonta a su condición previa de estudiante, se cruza de brazos, se sienta y dice “enseñame”. El problema, según Knowles (1990) surge cuando se da por supuesto que tiene que ser así y, en consecuencia, los profesores y administradores comienzan a tratarlos como niños, puesto que se crea un conflicto en su interior entre su modelo intelectual, estudiante igual dependiente, y la necesidad psicológica más profunda, tal vez subconsciente de ser autodirigido. La forma en que la mayoría de las personas lidian con este conflicto psicológico es tratar de huir de la situación, lo que probablemente explica en parte la alta tasa de abandono en la educación de adultos voluntaria.

Quizás este principio haya sido el más investigado y discutido en la literatura sobre la educación de adultos, lo que posiblemente contribuyó a que Knowles cambiase su idea de la dicotomía pedagogía/andragogía por la de un continuo: “*Estos dos modelos no representan dicotomías malo/bueno o niño/adulto, sino más bien un*

continuo de supuestos para ser comprobados en términos de adecuación para los alumnos particulares en situaciones particulares” (Knowles, 1980; p. 391).

Para Knowles et al. (2005), el problema de la crítica sobre el supuesto de la independencia del aprendizaje dada por supuesta en el modelo andragógico, surge de la confusión entre los conceptos “auto-dirección” en el aprendizaje y “auto-enseñanza”. Esta última, implica el dominio por parte del alumno de los conocimientos y técnicas de enseñanza propios de un profesor. La primera se relaciona con la autonomía personal, según los autores, y significa tomar control sobre los objetivos del aprendizaje y responsabilizarse del mismo. Según Knowles et al. (2005), una persona puede tener un alto grado de autonomía y, sin embargo decidir aprender en un entorno instruccional altamente dirigido por un profesor. La decisión puede verse influida por el estilo de aprendizaje, la necesidad de rapidez u otra conveniencia, pero lo más habitual es que este tipo de decisión venga determinada por un bajo o nulo conocimiento previo sobre la materia a aprender y/o la mejor manera de aprender el tipo de material de que se trata (esta última probabilidad es la más destacada por Knowles). En un estudiante pueden darse ambas circunstancias, es decir, habilidades de auto-enseñanza y habilidades para la autodirección del aprendizaje, sólo una de ellas, o ninguna. Por lo tanto, según Knowles et al. (2005), al profesor facilitador le corresponde identificar, orientar y respetar las decisiones sobre el nivel de autonomía para su aprendizaje del estudiante adulto.

3. El papel de la experiencia

Según Knowles, en el modelo pedagógico la experiencia del alumno es de poco valor para el aprendizaje, la experiencia que cuenta es la que ayuda a producir el profesor, el escritor del libro o el vídeo.

Por el contrario, *los adultos llegan a la actividad educativa con gran volumen y diferente calidad de experiencia que los jóvenes*. Este hecho, que la andragogía asume como supuesto, implica que el grupo de alumnos adultos es más heterogéneo en términos de historial, estilo de aprendizaje, motivación, necesidades, intereses, y objetivos, que el de los jóvenes y, por lo tanto, debe ponerse gran énfasis en la individualización de la enseñanza. De este principio también se deriva el hecho de que para algunos tipos de aprendizaje el recurso más rico puede residir en el alumno en sí mismo, en su experiencia y en su conocimiento previo.

La consecuencia práctica de este principio se materializa en la tecnología andragógica (Capítulo 9) a través de las metodologías y técnicas de aprendizaje que ponen el énfasis en la experimentación, de manera que el alumno adulto pueda poner en juego o utilizar su experiencia para avanzar en su aprendizaje. Así, algunas de las técnicas que aprovechan la experiencia del alumno adulto son los grupos de discusión, los ejercicios de simulación, la resolución de problemas, el estudio de casos, los métodos de laboratorio y las actividades de ayuda entre pares.

Sin embargo, hay otra razón más sutil, según Knowles (1990), para enfatizar la experiencia de los alumnos adultos que tiene que ver con la autoidentidad del estudiante. Los jóvenes infieren su identidad a partir de definidores externos de referencia como padres, hermanos y demás familia, del lugar donde viven, el colegio o la iglesia a la que asisten, etc. Conforme maduran, cada vez van definiéndose así mismos en términos a las experiencias que han tenido. Para los adultos su experiencia es *quien ellos son*. La implicación de este hecho para la educación de adultos es, según Knowles, que en una situación en que las experiencias de los participantes es ignorada o devaluada, los adultos la percibirán como rechazo, no sólo a su experiencia, sino así mismos como personas.

Pero también es cierto, de acuerdo con Knowles (1980), que una gran experiencia tiene potenciales efectos negativos como hábitos mentales, sesgos y presunciones que tienden a cerrarnos la mente a nuevas ideas, percepciones frescas y formas alternativas de pensar. De acuerdo con esto, Knowles recomienda que el educador de adultos examine los hábitos y sesgos para descubrir formas de ayudar a los adultos a cuestionarlos. Algunas técnicas usadas para este cometido son el entrenamiento de la sensibilidad (Grupo-T), clarificación de valores, meditación y escalas de dogmatismo.

4. La disposición para aprender

Según Knowles, en el modelo pedagógico se asume que los alumnos están preparados para aprender cuando el profesor les dice que deben aprender si quieren aprobar o promocionar de curso. En andragogía, se asume que *los adultos están preparados para aprender las cosas que necesitan saber para ser capaces de hacer frente efectivamente a situaciones de su vida real.*

Un recurso a disposición de los facilitadores proveniente de la psicología del desarrollo es el de superación de tareas asociadas al movimiento desde un estadio de desarrollo al siguiente. Conocer el estadio en el que se encuentra el alumno le permitiría hacer coincidir el aprendizaje con la tarea de desarrollo de éste. Un ejemplo que utiliza Knowles (1980) para ilustrar el proceso de tarea de desarrollo es el del rol de trabajador del adulto. La primera tarea de desarrollo asociada a este rol es la de conseguir un trabajo. En este punto los individuos están preparados para aprender cualquier cosa requerida para conseguir trabajo, pero no lo están para estudiar por ejemplo las funciones propias de un cargo como dirección o supervisión. Una vez conseguido el trabajo, se enfrentan con la tarea de dominarlo para no ser despedidos. Y en este punto, están preparados para aprender las habilidades especiales que

requiere, los estándares que se esperan y cómo llevarse bien con los compañeros de trabajo. Una vez alcanzada la seguridad en un trabajo básico, la siguiente tarea es ascender en la escala ocupacional. Ahora está preparado para aprender cómo llegar a ser un supervisor o un ejecutivo. Finalmente, se enfrentan a la tarea de disolver su rol de trabajador y aprender sobre la jubilación o sustitutos del trabajo (Knowles, 1980).¹²

En la práctica, según Knowles, es posible que la disposición a aprender no se dé de forma natural. Algunas estrategias para inducir la disposición a aprender son la exposición a modelos de realización superior, la orientación profesional o los ejercicios de simulación.

5. La orientación al aprendizaje

Según Knowles, en el modelo pedagógico se les enseña a los niños según una perspectiva de aplicación pospuesta de la mayoría de su aprendizaje. Por ejemplo, mucho de lo que aprendemos en el colegio lo aprendemos para ser capaces de entrar en el instituto, la mayoría de lo que aprendemos en el instituto nos prepara para entrar en la Universidad, la mayor parte de lo que aprendemos en la Universidad nos prepara para una feliz y productiva vida adulta. En consecuencia, el modelo pedagógico se centra en el contenido de la asignatura y las experiencias de aprendizaje están organizadas de acuerdo a la lógica del contenido de la materia. Para un niño, por tanto, y según Knowles, la educación es esencialmente un proceso de acumulación de conocimiento y habilidades que podrán ser usadas más tarde en la vida.

En andragogía, *la orientación al aprendizaje del adulto está centrada en la vida, la tarea o el problema*. Los adultos están motivados a dedicar energía para aprender

¹² En el apartado 3.3. trataremos con más profundidad los conceptos de estadio y tarea del desarrollo.

algo en la medida en que perciben que eso les ayudará a realizar tareas o a hacer frente a problemas a los que se enfrentan en situaciones de su vida presente o para los objetivos que ellos mismos se han marcado. Por lo tanto, aprenden nuevo conocimiento, habilidades, valores y actitudes más efectivamente cuando estos se presentan en el contexto de aplicación de situaciones de la vida real.

Según Knowles (1980) la falta de reconocimiento de esta característica del alumno adulto ha sido durante mucho tiempo la principal causa de abandono de los estudiantes adultos, tanto en cursos de alfabetización como en cursos de extensión universitaria.

6. La motivación

En el modelo pedagógico, se espera que los alumnos estén motivados a aprender por motivadores externos como calificaciones, aprobación o desaprobación del profesor y presiones parentales. En andragogía se asume que, *si bien los adultos responden a algunos motivadores externos (mejores trabajos, promociones, salarios más altos, etc.), los motivadores más potentes son presiones internas* (el deseo de incrementar su satisfacción laboral, autoestima, calidad de vida, etc.)

Tough (1971, citado por Knowles, 1980) encontró en su investigación que todo adulto normal está motivado a seguir creciendo y desarrollándose, pero esta motivación a menudo está bloqueada por algunas barreras como un autoconcepto negativo como estudiante, la inaccesibilidad a oportunidades o recursos, la restricción de tiempo y los programas que violan los principios del aprendizaje adulto.

Este principio está fundamentado por la teorías sobre la motivación de adultos desarrolladas por autores como Tough, Houle, Maslow, Wlodowsky y McClusky que trataremos más adelante en el apartado 3.4.

3.2. Diferencias individuales del alumno adulto

Una de las principales premisas en la investigación, según Knowles et al. (2005), es que los instructores deben adaptar la instrucción para dar cabida a las diferencias en habilidades, estilos y preferencias individuales del alumno ya que estas influyen sobre su aprendizaje. Sin embargo, si consideramos al alumno adulto como estudiante autodirigido y co-responsable de su propio aprendizaje, la primera tarea para el adulto es el autoconocimiento de sus habilidades cognitivas, así como, de sus estilos cognitivos y de aprendizaje, para elegir por sí mismo, o con asesoramiento, las estrategias de aprendizaje que se ajusten a sus preferencias, que le lleven a potenciar sus puntos fuertes y a mejorar sus puntos débiles.

De todas las tipologías existentes sobre las diferencias individuales, Knowles et al. (2005) optan por clasificarlas en tres amplias categorías basándose en la tipología de Jonassen y Grabowski (1993, citados por Knowles et al., 2005; p.205) “*por ser esta bastante útil para el aprendizaje adulto*”. Estas categorías amplias son: cognición, personalidad y conocimiento previo. Jonassen y Grabowski (1993) dividen conceptualmente las diferencias cognitivas en cuatro niveles:

- *Habilidades cognitivas*: modelos psicométricos de inteligencia. Incluyen la inteligencia general y las habilidades mentales.
- *Controles cognitivos*: patrones de pensamiento que controlan la forma en que los individuos procesan y razonan sobre la información. Entidades psicométricas que regulan la percepción.
- *Estilos cognitivos*: reflejan la forma en el que los alumnos procesan la información para darle sentido a su mundo.
- *Estilos de aprendizaje*: tendencias generales en las que los individuos prefieren procesar la información de diferentes formas.

El nivel “estilo de aprendizaje” es el nivel más visible y puede considerarse el “nivel externo”, mientras que las habilidades cognitivas es el “nivel interno” y puede ser menos visible. Según Knowles et al. (2005) las habilidades cognitivas, o inteligencia, influyen en los controles cognitivos, que a su vez influyen en los estilos cognitivos, y estos a su vez influyen en los estilos de aprendizaje, aunque los autores no aclaran dicho proceso de influencia. Pasemos a examinar más detalladamente estas diferencias cognitivas.

3.2.1. Habilidades cognitivas o inteligencia

Tradicionalmente las *habilidades cognitivas o inteligencia*, han sido investigadas de manera unidimensional. Al mismo tiempo los estudios transversales, en lugar de longitudinales, más adecuados para conocer la evolución del fenómeno, llevaban a la conclusión de que la inteligencia declina en la adultez (Knowles et al., 2005). Fueron Cattell (Cattell, 1971) y Horn (1968) quienes elaboraron una teoría estructural (Gf-Gc) con dos grupos de factores: *inteligencia fluida* e *inteligencia cristalizada*. La primera viene determinada genéticamente y establece el límite superior de la habilidad individual, mientras que la segunda la determinan los factores ambientales. La primera es necesaria, aunque no suficiente, para el desarrollo de la inteligencia cristalizada, y alcanza su máximo nivel hacia los 25 años, mientras que la segunda continúa su progreso conforme la persona avanza en sus aprendizajes y experiencia.

La *inteligencia fluida* es el razonamiento flexible utilizado para hacer deducciones y comprender relaciones entre conceptos. Está constituida por las capacidades mentales básicas, necesarias para comprender cualquier tema. Este tipo de inteligencia, se halla relacionada con los aspectos biológicos del ser humano, y son las que más rápidamente declinan a lo largo del proceso de envejecimiento (Meléndez & Gil, 2004).

Por otra parte, la *inteligencia cristalizada*, con la cual se relacionan las capacidades denominadas "mantenidas" que se refieren a hechos, informaciones y conocimientos experimentados y adquiridos y, por lo tanto, depende más de la formación y la experiencia, tarda más tiempo en declinar con la edad, y su descenso es menor que las capacidades relacionadas con la inteligencia fluida (Meléndez & Gil, 2004).

Para Knowles et al. (2005), esta investigación tiene unas *implicaciones en la educación de adultos*: cuando se trata de material totalmente nuevo debe dársele al adulto más tiempo para su aprendizaje. Por otro lado, cuando el aprendizaje se relaciona con la experiencia y la educación previas, no es necesario ningún tipo de ajuste en el tiempo de aprendizaje.

Pero los hallazgos sobre los dos tipos de inteligencia, cristalizada y fluida, aunque demostraron que el cerebro adulto es capaz de seguir desarrollándose compensando la declinación de ciertas habilidades cognitivas, planteaban otra cuestión, ¿existe otro tipo de inteligencia nueva o más avanzada que pueda desarrollarse con la edad? (Meléndez & Gil, 2004). La respuesta a esta cuestión podría estar en una nueva línea de investigación: la sabiduría, que trataremos en el apartado 3.3.2.

El surgimiento de la psicología cognitiva, que entiende la inteligencia como un proceso en el que intervienen varios tipos de habilidad o inteligencias, componentes o dimensiones, va a dar un nuevo enfoque al estudio de la inteligencia distinta a la perspectiva conductista, psicométrica y factorialista. Para Sternberg (2009a), estos dos enfoques no deben entenderse como excluyentes sino como complementarios. Los teóricos conductistas se centran en las contingencias externas o ambientales que llevan a cierto tipo de respuestas, mientras que los teóricos componenciales se

centran en los efectos internos de esas contingencias, en cómo se procesa la información y en cómo se estructura en el individuo. El primer modelo, el factorialista, puede ser válido cuando lo que se quiere es predecir el desempeño en base a las capacidades actuales, mientras que el segundo puede ser de mayor utilidad cuando lo que se pretende es el entrenamiento del desempeño (Sternberg, 2009a).

Dentro de esta nueva perspectiva modular o componencial encontramos las teorías de Gardner (1983, 1993, 1999) y Sternberg (2009a).

La *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner (1983, 1993, 1999) cambió el concepto de una inteligencia unidimensional hacia uno pluralista o modular. Gardner fue uno de los primeros psicólogos que incorporó a su teoría la gestión de las emociones, identificando dos tipos de inteligencia relacionados con éstas: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Gardner identifica en total ocho inteligencias independientes entre sí. En cada persona se combinan de manera distinta y en distinta medida, por lo que cada persona tiene un perfil particular de inteligencia que condiciona, entre otras cosas, el modo en que se enfrenta al aprendizaje. Para Gardner no hay una inteligencia mejor que otra. Estas inteligencias son las siguientes:

- *Lingüística*: capacidad para manejar el lenguaje y aprender a través de la palabra, para expresarse y comprender.
- *Lógico-matemática*: capacidad para estructurar desde la coherencia, para inferir, deducir, argumentar, aplicar fórmulas para resolver problemas
- *Espacial*: capacidad para situar las cosas en el espacio y en el tiempo
- *Musical*: capacidad para utilizar materiales musicales, para imaginar ritmos, melodías y sonidos armonizados
- *Cinético-corporal*: capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo o partes del mismo
- *Interpersonal*: capacidad para entender a las otras personas.

- *Intrapersonal*: capacidad para formarse un modelo ajustado y real de sí mismo y para ser capaz de usarlo para desenvolverse eficazmente en la vida.
- *Naturalista*: capacidad para comprender el mundo natural y trabajar en él. Posee la habilidad de cuidar, domar o interactuar con sutileza con otras criaturas vivientes.

En 1999 Gardner (Gardner, 1999) nombra “*nuevas candidatas a inteligencias*” (p.4) las inteligencias *existencial* y *espiritual* y especula sobre la posibilidad de una inteligencia moral. Gardner (1999) matiza que no hay una inteligencia moral o inmoral en sí mismas, sino que la decisión de desplegar una u otra es una cuestión de valores.

Cada una de ellas correspondería a capacidades intelectuales específicas que otorgan al individuo aptitudes especiales para la resolución de problemas concretos. Gardner sugiere que una persona puede exhibir alta capacidad en una o más inteligencias y baja capacidad en otras. La idea de una mente modular sugiere que las distintas habilidades pueden estar localizadas en partes diferentes del cerebro (Sternberg, 2009b) lo que nos lleva a la investigación sobre la especialización cerebral. Según Knowles (1990), este nuevo concepto de inteligencia no-unidimensional, junto con los avances en la especialización de los hemisferios y la dominancia cerebral única en cada persona, que veremos en el apartado 3.2.3.2., condicionan distintas preferencias, habilidades y rechazos o dificultades en el aprendizaje.

Sternberg (2009a) ofrece una teoría componencial formada por cinco componentes. Cada componente tiene tres propiedades independientes asociadas a ellos: duración, dificultad (probabilidad de error) y probabilidad de ejecución. Los componentes desempeñan cinco tipos de funciones:

1. *Metacomponentes*, son procesos de control de orden superior usados para tomar decisiones y planificar la ejecución en la resolución de problemas. Sternberg (2009a) identifica hasta seis tipos de metacomponentes: (1)

decisión sobre qué es exactamente el problema que ha de ser resuelto, (2) selección de los componentes de orden inferior (desempeño, adquisición, retención y transferencia), (3) selección de una o más representaciones o organizadores para la información, (4) selección de una estrategia para combinar los componentes de orden inferior, (5) decisión en la disyuntiva precisión o velocidad, (6) supervisión de la solución (lo que se ha hecho, lo que se está haciendo y lo que falta por hacer).

2. *Componentes de desempeño*, son procesos usados para implementar la estrategia de la resolución de problemas.
3. *Componentes de adquisición*, procesos usados en el aprendizaje de nueva información.
4. *Componentes de retención*, usados en la recuperación del conocimiento almacenado previamente.
5. *Componentes de transferencia*, procesos usados en la generalización, es decir, en llevar el conocimiento de una tarea a otro contexto o tarea.

Todos estos componentes están relacionados formando un sistema integrado e inteligente. Los componentes clave de este sistema son los metacomponentes que, según Sternberg (2009a), constituyen una de las principales variables que explica las diferencias individuales. La educación, en consecuencia, debe incidir tanto en los procesos de orden inferior como en los de orden superior.

Pero para Sternberg, el concepto de inteligencia va más allá de los procesos cognitivos internos. Para el autor, la inteligencia es la habilidad de conseguir éxito en la vida, de acuerdo con las normas y valores personales y en el propio contexto sociocultural. Y esa habilidad de éxito depende de la capacidad del individuo de capitalizar las propias fortalezas y de corregir o compensar las debilidades a través del equilibrio entre las habilidades analíticas, las creativas y las prácticas para adaptarse, cambiar o seleccionar ambientes (Sternberg, 2009a). Aunque reconoce que el status

social y la educación, entre otros factores, influyen en las oportunidades de las que disponen las personas para adaptarse, cambiar o seleccionar ambientes.

El autor identifica tres tipos de habilidades de procesamiento que contribuyen a la *inteligencia exitosa*. La habilidad analítica, la habilidad creativa y la habilidad práctica. Los tres tipos de habilidades están presentes de alguna manera en todas las personas pero en grados diferentes (Sternberg, 2009b):

- La *habilidad analítica*, es el tipo que más a menudo se evalúa a través de los test estandarizados que miden el CI. Implica analizar, evaluar, juzgar, inferir, criticar, comparar y contrastar. Los individuos con sólo este tipo de capacidad no son buenos creadores de ideas nuevas por sí mismos.
- Las personas con *habilidad creativa* no suelen puntuar alto en los test de inteligencia puesto que estos no miden la capacidad de generar nuevas ideas y de resolver problemas nuevos. Implica crear, diseñar, inventar, imaginar, suponer y explorar.
- la *habilidad práctica* implica aplicar, usar, implementar, contextualizar y poner en práctica. Incluye tres grandes habilidades relacionadas con el medio: 1) la *adaptación*: la exige la existencia de ambientes radicalmente diferentes que exigen comportamientos diferentes (trabajo, familia, etc.); 2) la *configuración o transformación*: se utiliza cuando fracasa la anterior. Si el sujeto no puede adaptarse al ambiente, intentará cambiarlo para que se adapte a él; 3) la *selección*: cuando fracasan las dos estrategias anteriores se renuncia a un medio ambiente a favor de otro que satisface mejor nuestras habilidades, necesidades y deseos.

Según Sternberg (2009b), a la gente que es creativa pero no práctica, puede frustrarle el hecho de tener grandes ideas pero no ser capaz de convencer a otros para que las adopten. Por el contrario, la gente con alto nivel de habilidad práctica pero sin habilidad creativa, puede encontrarse vendiendo ideas de los demás en lugar de las suyas propias. Si además carece de habilidad analítica puede encontrarse vendiendo ideas que no son muy buenas pero vendiéndolas bien debido a su habilidad práctica.

Según Sternberg los individuos no estamos limitados a alcanzar excelencia en sólo una de estas tres inteligencias puesto que las tres se pueden desarrollar. Mucha gente puede poseer una alta integración y tener altos niveles en las tres inteligencias. La inteligencia para Sternberg no es una cuestión de cantidad, sino de un equilibrio entre estas tres dimensiones, cuando esto sucede es cuando se da lo que Sternberg llama *Inteligencia Exitosa*.

Las teorías de Sternberg, nos lleva a algunas reflexiones. En primer lugar, el éxito de los individuos en un ambiente u organización determinados, dependerá no sólo del tipo o tipos de inteligencia que posea el individuo sino del tipo o tipos de inteligencia que esa organización premie o castige explícita o implícitamente con cualquier tipo de recompensas (calificaciones, sueldo, puesto de trabajo, reconocimiento, etc.) y por lo tanto, del tipo de inteligencia utilizada predominantemente por los individuos en la organización. No olvidemos que todo individuo trata de adaptarse al ambiente por cuestiones de supervivencia antes de intentar cambiarlo, y que, según Sternberg (2009b), la inteligencia existosa consiste precisamente en saber cuándo y cómo aplicar cada uno de los tipos de inteligencia de forma efectiva. Así, el autor reconoce que para desarrollar la inteligencia exitosa, pueden existir obstáculos y uno de ellos serían las expectativas negativas por parte de la autoridad, ya sea maestros, padres o gerentes. Por ejemplo, dice (Sternberg, 2009b), las pruebas en la facultad suelen medir sólo la parte analítica de la inteligencia, en lugar de evaluar también el pensamiento creativo, es decir, si los alumnos son capaces de ir más allá del conocimiento que se les presenta, y si son capaces de llevarlo a la práctica, es decir, el pensamiento práctico. Por lo tanto, la oportunidad de tener éxito en la universidad para los alumnos con estas dos habilidades, que según Sternberg son esenciales para el éxito en la vida y en el trabajo, se verá mermada por el tipo de habilidad que se premia.

En segundo lugar, Sternberg no reconoce una inteligencia emocional en su teoría componencial de la inteligencia, pero sí en su estudio sobre la sabiduría (Sternberg, 2001) reconoce que ésta se relaciona con otros constructos psicológicos como la inteligencia social, la inteligencia emocional de Goleman y las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner, aunque con ciertas diferencias¹³ puesto que la sabiduría posee un componente ético en el modelo de Sternberg, que tiene que ver con el *bien común*¹⁴. Para Sternberg (2001) lo que debería enseñarse en las escuelas no es sólo conocimiento, o simplemente inteligencia, sino *sabiduría*. Y esto es así porque "(...) *la gente puede ser inteligente e incluso creativa, pero necia*" (Sternberg, 2009b; p. 19).

3.2.1.1. La "nueva" inteligencia: Inteligencia Emocional

Se puede considerar la inteligencia emocional (IE) como un constructo reciente de la historia de la Ciencia. El primer autor que defendió una inteligencia distinta a la hasta entonces identificada con el CI, fue Thorndike (1920), quien incluía en su modelo de inteligencia, además de factores intelectuales tradicionales como la habilidad de entender y manejar ideas (inteligencia abstracta) y objetos concretos (inteligencia mecánica), la inteligencia social que definió como "...*la habilidad para comprender y dirigir a los hombres, mujeres, muchachos y muchachas y actuar sabiamente en las relaciones humanas*" (Thorndike, 1920; p. 228).

Pero la aparición y el dominio del conductismo frenaron el desarrollo del estudio de los procesos que no eran directamente observables (Mestre, Comunian & Comunian, 2007) hasta que en 1983, Gardner publica *Frames of Mind*, donde

¹³ Véase el apartado 3.3.2. "La sabiduría como concepto integrador..." p. 143

¹⁴ Véase el apartado 5.2.4.1. "Las competencias emocionales y su relación con la ética" p. 242

reformula el concepto de inteligencia con su teoría de las inteligencias múltiples. La inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal las definió así:

La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado (Gardner, 1993; p. 40).

La Inteligencia Intrapersonal consiste en 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 un medio de interpretar y orientar la propia conducta (Gardner 1993; p. 42).

El término “inteligencia emocional” fue introducido en la literatura científica en dos artículos publicados en 1990 por Peter Salovey y John Mayer (Extremera & Fernández-Berrocal, 2007). Pero fue Goleman quien popularizó el concepto en 1995 con el best seller *Inteligencia Emocional: qué puede importar más que el CI*.

Ambas publicaciones dieron lugar a dos modelos distintos para definir la IE. El primer modelo es el *modelo de habilidad* representado por Salovey y Mayer. Se basa en el procesamiento de la información emocional y se centra en investigar cómo cognición y emoción se combinan dando como resultado una determinada habilidad. En 1990 definen la IE como la habilidad para controlar los sentimientos y emociones de uno mismo y de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento.

En 1997 (Mayer & Salovey, 1997) redefinen el concepto como un conjunto de cuatro habilidades relacionadas con: 1) percibir y expresar emociones de forma precisa; 2) usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva; 3) comprender las emociones; 4) regular las emociones para el crecimiento personal y emocional.

Mayer, Salovey y Caruso (2008) apuntan que desde que Salovey y Mayer introdujeron el concepto se ha desarrollado un cisma en cómo algunos investigadores

se centran en IE como un grupo distinto de habilidades mentales, y otros investigadores estudian en su lugar una mezcla ecléctica de rasgos positivos como felicidad, autoestima y optimismo. Y añaden que la IE, conceptualizada como una habilidad, es una importante variable tanto conceptual como empíricamente, y muestra mayor validez para predecir resultados socialmente relevantes.

El segundo modelo que trata de explicar la IE, es el llamado *mixto o de personalidad* y combina dimensiones personales como asertividad, optimismo, liderazgo, autoconfianza, etc. con habilidades emocionales; este modelo está representado por Goleman y Bar-On.

Por su parte, Goleman establece una distinción entre su modelo de IE y el de Bar-on apuntando que la formulación de Bar-On se sitúa en el contexto de personalidad, como un "modelo del bienestar" y el suyo se centra en el mundo laboral o empresarial como una "teoría de ejecución" de competencias emocionales aplicadas a ese contexto (Sosa, 2008).

Bar-On (2006) conceptualiza la inteligencia socio-emocional como una sección transversal de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores interrelacionados que determinan la eficiencia con que nos comprendemos y expresamos a nosotros mismos, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias, los desafíos y presiones. Esta basado, en primer lugar, en la *habilidad intrapersonal* para ser consciente de uno mismo, para entender nuestras propias fortalezas y debilidades, y para expresar los propios sentimientos y pensamientos de forma no destructiva. En el *nivel interpersonal*, ser emocional y socialmente inteligente, abarca darse cuenta de las emociones, sentimientos y necesidades de los demás, y establecer y mantener relaciones constructivas y mutuamente satisfactorias de cooperación. También significa dirigir

eficazmente el cambio personal, social y ambiental, ser realista y flexible frente a la situación inmediata, resolver problemas y tomar decisiones. Para hacer todo eso, necesitamos manejar las emociones de manera que trabajen para nosotros y no contra nosotros, y necesitamos ser suficientemente optimistas, positivos y auto-motivados, según Bar-on (2006), y de ahí la relación entre rasgos personales y habilidad emocional.

Goleman (1995) define la IE como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que mantenemos con nosotros mismos y con los demás. En siguientes trabajos se centra en las competencias emocionales aplicadas al mundo empresarial, dado el interés suscitado por este primer libro en este sector. Goleman (1998) afirma que las normas que gobiernan el mundo laboral están cambiando y que ya no se nos juzga sólo por nuestra inteligencia, formación académica o experiencia, sino también por el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás. Este “criterio”, según Goleman(1998) parte del supuesto de que ya disponemos de suficiente capacidad intelectual y destreza técnica para llevar a cabo nuestro trabajo y *“centra su atención en cualidades personales como la iniciativa, la empatía, la adaptabilidad o la capacidad de persuasión”* (p.7).

Otra diferencia importante entre los modelos de IE es la metodología utilizada para su medición. La defendida por Mayer y Salovey se evalúa mediante tareas de habilidad emocional de igual manera que el CI se evalúa mediante tareas cognitivas como en las pruebas Wechsler. En cambio los modelos mixtos y de personalidad, se centran en rasgos estables y variables de personalidad (empatía, asertividad, impulsividad, optimismo, etc.), así como otras variables, como motivación y felicidad, y

sus métodos de evaluación se centran en cuestionarios, escalas e inventarios que proporcionan un índice auto-percibido (Sosa, 2008).

Para Extremera y Fernández-Berrocal (2007), el problema implícito al debate sobre la medición y evaluación de la IE, es la existencia de diversos modelos teóricos y, como consecuencia, la falta de una definición consensuada sobre el constructo y sus dimensiones. Estos autores señalan como responsables a las propuestas “pseudocientíficas y con carácter comercial” surgidas a partir del bestseller de Goleman.

De acuerdo con Zeidner, Roberts, y Matthews, (2002) el proceso de reconceptualizar cada uno de los conceptos anteriores como formas de IE, puede conducir a ofuscación, sin embargo, tratar con competencias distintas pero interrelacionadas, posiblemente sea más manejable para los propósitos de la investigación y de la práctica

En definitiva, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007)

(...) la inteligencia emocional es un constructo hipotético que está en debate en el campo de la psicología. En este debate hay un punto de acuerdo: la importancia del desarrollo de competencias emocionales. La educación emocional tiene como objetivo contribuir a este desarrollo (p.25).

Para ese objetivo, el de ayudar a desarrollar las competencias socioemocionales, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, nosotros abogamos por una complementariedad de ambos modelos, el de Salovey y Mayer y el de Goleman. El primero puede ser más útil para el diagnóstico y la predicción, así como el desarrollo temprano en niños de la habilidad emocional, mientras que el de Goleman puede contribuir más efectivamente al desarrollo del desempeño conductual, tanto en la vida personal como en la profesional, y por lo tanto podría ser el más adecuado en la educación y formación de adultos. El desarrollo alcanzado por el modelo de Goleman y

colaboradores, con una descripción detallada en dominios y competencias, facilita la construcción de perfiles laborales, el autodiagnóstico y el diseño de actividades formativas. Para Goleman (1998) el aprendizaje de la inteligencia emocional es un aprendizaje lento que prosigue durante toda la vida a través de nuestras experiencias. La experiencia del adulto es, por tanto, un recurso para la formación en las competencias emocionales.

Por otra parte, el modelo mixto y el de personalidad parecen encajar más en el modelo andragógico de Knowles puesto que éste contempla en su idea de ser humano, y por tanto, como fin de la educación, la personalidad integrada. Según esta concepción, la persona desarrolla su capacidad de aprender para el desempeño competente de *todos* los roles de la vida que incluye, según Knowles (1990) “ser uno mismo”, y que describe como: sentir, autoanalizarse, construir metas, clarificar valores, expresarse, aceptarse, ser auténtico, etc.¹⁵. Por tanto, se trata de rasgos y actitudes personales que permiten un autodesarrollo pleno, y que no se reducen a habilidades cognitivas para el procesamiento de información emocional.

Hay que añadir, además, la importancia que el autor otorga a la inteligencia emocional, aunque no utiliza estos términos, en el profesor andragógico, evidenciada en el análisis de las características propuestas por Knowles y Rogers (ver capítulo 4).

¹⁵ Ver Tabla 15 “Competencias para el desempeño de los roles de la vida” (p. 332).

3.2.2. Los estilos cognitivos

Los estilos cognitivos se conceptualizan (Messick, 1967) como hábitos en el procesamiento de la información, como maneras características de percibir, recordar, pensar y resolver problemas. Este concepto ha adquirido tal importancia en el campo educativo que se considera tan decisivo como el CI en la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje (Sampascual, 2002).

Witkin, Moore, Goodenough y Cox (1977) identifican algunas características esenciales de los estilos cognitivos: (1) Están relacionados con la forma, más que con el contenido, de la actividad cognitiva, se refieren más al cómo que al cuánto, a diferencia del CI; (2) son características persistentes puesto que forman parte de la personalidad del sujeto; (3) son estables en el tiempo, lo que no implica que sean inmutables; (4) son bipolares y cada polo tiene un valor adaptativo en determinadas circunstancias.

Se distinguen dos tipos de procesos que determinan el estilo cognitivo: la forma preferente de captar la información y la manera de procesarla. En cuanto a la manera de captar la información, Knowles et al. (2005) destacan las formas impresa, sonora, interactiva, visual, táctil, kinestésica y olfativa. Para los autores, la implicación educativa que se desprende de estas investigaciones es que el educador de adultos debe diseñar experiencias de aprendizaje que se acomoden a las preferencias multisensoriales de los alumnos.

En cuanto a la manera predominante de procesar la información, Messick (1967; pp. 11-13) resumía los resultados de las investigaciones que habían dado lugar a la descripción de varios estilos cognitivos. El autor señala los siguientes estilos identificados hasta ese momento:

- *Escaneo*: diferencia en la extensión e intensidad del despliegue atencional dando lugar a variaciones individuales en la intensidad y duración de la experiencia y de la conciencia.
- *Amplitud de categorización*: preferencias consistentes para una amplia inclusión, en lugar de reducida exclusividad, en el establecimiento de los límites aceptables para las categorías especificadas.
- *Estilos de conceptualización*: diferencias individuales en la tendencia a conceptualizar similitudes y diferencias entre los estímulos, por ejemplo de forma temática o de forma funcional frente al análisis de los atributos descriptivos o la inferencia de la pertenencia a una clase.
- *Complejidad vs. simplicidad cognitiva*: diferencias individuales en la tendencia a construir el mundo, y en particular el mundo social, de manera multidimensional y discriminante.
- *Reflexividad vs. impulsividad*: diferencias individuales en la velocidad con que se seleccionan hipótesis y se procesa la información. Los impulsivos tienden a dar la primera respuesta que se les ocurre y los reflexivos tienden a ponderar varias posibilidades antes de decidir la respuesta.
- *Nivelación vs. agudización*: diferencias individuales en la asimilación en la memoria. Los individuos niveladores tienden a difuminar memorias similares y a fusionar objetos o eventos similares pero no idénticos recuperados de la experiencia previa. Los “agudizadores” son menos proclives a confundir objetos similares y pueden juzgar el presente de forma más diferenciadora con respecto al pasado.
- *Control restringido vs. flexible*: diferencias individuales en la susceptibilidad a la distracción y la interferencia cognitiva.
- *Tolerancia a la incongruencia o experiencias irreales*: diferencias en la disposición de captar percepciones contrarias a la experiencia convencional.

Las categorizaciones expuestas hasta ahora han tenido menos repercusión en la investigación sobre el aprendizaje adulto que la que veremos a continuación (Knowles et al., 2005): *dependencia/independencia de campo* investigada y desarrollada por Witkin principalmente. El motivo de esta mayor incidencia en la educación de adultos podría deberse a las implicaciones que para la práctica de la enseñanza-aprendizaje tienen estos dos estilos.

Según Witkin et al. (1977), los sujetos que son capaces de sustraerse de los elementos distractores tienen una mayor capacidad de análisis, a estos los llamó *independientes de campo*. Por el contrario, los sujetos que no son capaces de sustraerse al efecto de los elementos distractores, tienen una percepción más globalizadora, los llamó *dependientes de campo*. En otras palabras, la medida en la que la persona percibe parte del campo como discreta del campo circundante como un todo (percepción analítica), o la medida en que la organización del campo imperante determina la percepción de sus componentes (dependiente de campo). Pero el estilo cognitivo no sólo se refiere a cómo percibimos y procesamos la información sino que, según Witkin et al. (1977), parece haber características de la personalidad comunes entre los individuos con el mismo estilo cognitivo. Así, los dependientes de campo se sienten más cómodos estando con otras personas, poseen una mejor orientación social, son más sensibles a los estímulos sociales y más conscientes de que la mentalidad, sentimientos, pensamientos y atributos propios son distintos de los que experimentan los demás, son también más sensibles a las críticas. En el otro extremo, los independientes de campo, son más individualistas, impersonales, más insensibles a los estímulos sociales, más fríos y distantes, son menos conscientes de las características y las experiencias que les diferencian de los demás y son menos sensibles a las críticas.

Naturalmente, estas características cognitivas y de personalidad, tienen sus implicaciones en la forma de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y de interactuar en el aula con otros compañeros y con el profesor. En la Tabla 1 recogemos algunas de estas implicaciones.

Tabla 1.

Implicaciones educativas del estilo dependencia/independencia de campo

Dependientes de campo o globalizadores	Independientes de campo o analíticos
Son mejores aprendiendo y reteniendo materias de contenido social	Prefieren aprendizajes teóricos y abstractos que deben analizar y estructurar ellos mismos para solucionar problemas
Necesitan más motivadores externos	Son más capaces de establecer sus propias motivaciones intrínsecas
Necesitan más refuerzo positivo y determinación de objetivos por parte del profesor	Tienden a autodefinir sus propios objetivos y establecer sus propios refuerzos
Necesitan el material más estructurado	Imponen al material la estructura ellos mismos cuando no está bien definida como mediador de su aprendizaje
Prefieren un enfoque “espectador” en el aprendizaje para formar conceptos	Prefieren un enfoque de “probar hipótesis” en el aprendizaje para formar conceptos
Trabajan mejor en equipo	Trabajan mejor de forma autónoma

Fuente: elaboración propia (2014) a partir de Witkin et al. (1977)

Según Sampascual (2002), las investigaciones en adultos han puesto de manifiesto que los independientes de campo consiguen un mejor desempeño en las actividades científicas, rinden más en materias analíticas como física, biología y matemáticas, y en aquellas que exigen razonamiento y solución de problemas. Los dependientes rinden más en materias de contenido interpersonal como las ciencias sociales y las humanidades. Como consecuencia los dependientes se inclinan más por profesiones como trabajador social, político o profesor. Los independientes prefieren profesiones como arquitecto, ingeniero, dentista, mecánico, artista, etc.

Parece evidente la relación entre la independencia/dependencia de campo y el aprendizaje auto-dirigido de los adultos, que a simple vista puede llevar a la conclusión de que los independientes de campo serían los alumnos más capacitados para un aprendizaje auto-dirigido y, por tanto, para la metodología andragógica. Sin embargo, Knowles et al. (2005) piden cautela sobre esta conclusión, advirtiendo que, por una parte, no debe confundirse dependencia de campo con falta de autonomía interna. Y por otra, uno de los recursos más importantes del estudio independiente es la utilización de redes (networks) de compañeros alumnos. En conclusión, la independencia/dependencia de campo afecta a la *manera* en el que el alumno lleva a

cabo su auto-aprendizaje pero no se relaciona directamente con la autonomía interna y la madurez que, según Knowles et al. (2005), sí son importantes para el estudio independiente.

Es importante puntualizar que la bipolaridad establecida para explicar los distintos estilos cognitivos son dimensiones opuestas situadas en un continuo, es decir, que algunos alumnos estarán situados en un punto intermedio, con una mayor o menor tendencia hacia alguno de sus polos y otros se situarán en sus extremos.

No hay que olvidar tampoco que los profesores tienen también su propio estilo cognitivo, lo que influye en su estilo de enseñanza y su forma de interactuar con los alumnos. Según Witkin et al. (1977) los profesores dependientes de campo se esfuerzan más por crear un ambiente de clase cálido y personal, mientras que los independientes de campo se centran en la organización y en la orientación del aprendizaje. La cuestión aquí, sería pues, si el profesor debe planificar las actividades de enseñanza-aprendizaje adaptándose al estilo cognitivo de sus alumnos o si, por el contrario, debe fomentar en ellos el desarrollo de los atributos positivos de los dos extremos del continuo. Nosotros optamos por la segunda posición, en coherencia con el concepto de ser humano de la teoría andragógica¹⁶, con el estilo de enseñanza del profesor andragógico defendido por Knowles¹⁷ y de acuerdo con sus principios andragógicos y su tecnología¹⁸.

Quizás un método válido para unir ambos polos, por ejemplo, fomentar el análisis en los dependientes de campo o la sensibilidad social en los independientes de

¹⁶ Véase la visión filosófica y antropológica del ser humano de la teoría andragógica que determinan los fines y objetivos educativos en el capítulo 5.

¹⁷ Ver capítulo 4.

¹⁸ Ver capítulo 9

campo, podría comenzar con el autodiagnóstico del estilo cognitivo de los alumnos con el propósito de que estos conozcan sus debilidades y sus puntos fuertes como alumnos para, después, pasar a formar grupos colaborativos mixtos (alumnos de ambos estilos cognitivos) en actividades de resolución de problemas o de desarrollo de proyectos. En definitiva, lo que aquí proponemos, y de acuerdo con la recomendación de Messick (1967), es convertir los estilos cognitivos en *estrategias cognitivas de aprendizaje*.

3.2.3. Los estilos de aprendizaje y la dominancia cerebral

Los estilos de aprendizaje hacen referencia a las diferencias que se presentan en los individuos en sus preferencias en el modo de afrontar sus tareas de aprendizaje (Sampascual, 2002). El modelo de Kolb (1984) es el más extendido para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la educación de adultos al inscribirse en la tradición del denominado *aprendizaje por la experiencia* (Knowles et al., 2005). A partir del diagnóstico de los estilos de aprendizaje, Kolb desarrolla su teoría *Experimental Learning* que exponemos a continuación.

Por otra parte, podremos comprobar en este apartado cómo las investigaciones sobre la especialización y la dominancia cerebral, complementan las investigaciones sobre los estilos cognitivos y apoyan las teorías componenciales o modulares de la inteligencia.

3.2.3.1. Los estilos de aprendizaje y el Experimental Learning de Kolb

La teoría del aprendizaje experiencial define el aprendizaje como “*el proceso por el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia. El conocimiento es el resultado de la combinación de la captación y la transformación de la experiencia*” (Kolb, 1984; p.41).

La teoría se denomina “experiential learning” por dos motivos, según explica el autor. El primero es para diferenciar ésta de las teorías de aprendizaje cognitivas, que tienden a enfatizar el aspecto cognitivo sobre el afectivo, y las conductistas que niegan cualquier papel de la experiencia subjetiva en el proceso de aprendizaje. El otro motivo se debe a sus orígenes intelectuales: el pragmatismo filosófico de Dewey, la psicología social de Lewin y el desarrollo cognitivo de Piaget que, según Kolb (1984), forman unidos una única perspectiva del aprendizaje y el desarrollo.

Kolb (1984) describe el proceso de aprendizaje como un ciclo o espiral donde las experiencias concretas inmediatas son la base de las observaciones y reflexiones. Estas reflexiones suponen la asimilación y destilación de conceptos abstractos de pensamiento de los cuales se extraen nuevas implicaciones para la acción. Estas implicaciones se pueden probar de forma activa y sirven como guías para la creación de nuevas experiencias (ver Figura 2).

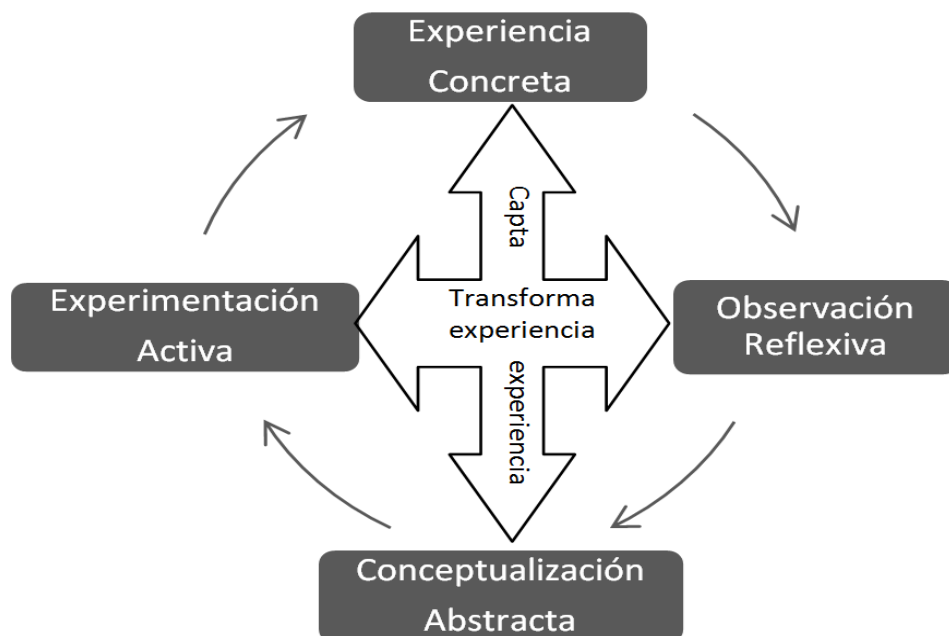


Figura 2. El ciclo de aprendizaje de Kolb
Fuente: Kolb (1984)

Según Kolb, Boyatzis y Mainemelis (2001), el aprendizaje requiere habilidades que son polarmente opuestas y el estudiante debe continuamente elegir qué tipo de habilidades de aprendizaje va a usar en una situación específica. Los autores apuntan a que la tendencia a elegir un tipo u otro de estrategia, viene determinada por la herencia, las experiencias de vida particulares y las exigencias del ambiente. A continuación se describen cada una de esas habilidades:

- *Observación reflexiva (RO)*: se aprende viendo y reflexionando sobre ello, se insiste en la comprensión de la experiencia práctica. Se estimula la capacidad de ver los mismos hechos desde perspectivas diferentes y apreciar los diferentes puntos de vista posibles.
- *Conceptualización abstracta (AC)*: se interpretan los acontecimientos y se comprenden las relaciones entre ellos. Es el momento de las ideas, de los conceptos, la generalización y la lógica. Es más importante el pensamiento que el sentimiento. Es el aprendizaje abstracto.
- *Experimentación activa (AE)*: el aprendiz transforma la comprensión en una propuesta o pronóstico sobre lo que puede sucederá en el futuro o qué actuaciones deben emprenderse para mejorar lo que está haciendo, experimentando activamente lo aprendido en una nueva situación. Es el aprender actuando.
- *Experiencia concreta (CE)*: se trata de aprender a través de las experiencias, sintiendo.

En la captación de la experiencia, según Kolb, Boyatzis y Mainemelis (2001), algunos individuos *perciben* la nueva información experimentando las cualidades del mundo de forma concreta, tangible, confiando en los sentidos y sumergiéndose en la experiencia concreta. Otros tienden a percibir, captar o afianzar la nueva información a través de la representación simbólica o conceptualización abstracta, pensando, analizando o planificando sistemáticamente, más que usando la sensación como guía. De igual forma, para *transformar* o procesar la experiencia algunos individuos tienden a observar con atención a otros que están envueltos en la experiencia y a reflexionar

sobre lo que ocurre, mientras que otros optan por ir directamente a hacer las cosas. Los *observadores* favorecen la observación reflexiva mientras que los *hacedores* favorecen la experimentación activa. Estas preferencias, Kolb, Boyatzis y Mainemelis (2001) las llaman *estilos de aprendizaje*.

A partir del ciclo de aprendizaje, Kolb (1984) desarrolla el instrumento LSI (Learning Style Inventory), recurso para identificar los diferentes estilos a partir de los cuales establecer una estrategia personalizada de aprendizaje. Propone categorizar los aprendices en cuatro estilos según la manera cómo los individuos utilicen cada uno de los diferentes estadios del ciclo de aprendizaje para captar y transformar la experiencia (combinación binaria). Siguiendo a Kolb et al. (2001) a continuación describimos cada uno de los estilos de aprendizaje:

- *Divergente*: sus habilidades predominantes son la experiencia concreta y la observación reflexiva. Son mejores en visualizar situaciones concretas desde varios puntos de vista diferentes. Consiguen su mejor desempeño en situaciones que requieren generación de ideas como una sesión de tormenta de ideas. Tienen intereses culturales amplios y les gusta acumular información. Les interesa la gente, son imaginativas, poseen conciencia y sentido de los valores. Tienden a especializarse en arte. En situaciones de aprendizaje formal prefieren trabajo en grupos, escuchar con la mente abierta y recibir feedback personalizado. Suelen elegir profesiones relacionadas con el servicio social como psicología, enfermería, trabajo social, política, y relacionadas con el arte y la comunicación como teatro, literatura, diseño, periodismo o mass media.
- *Asimilador*: Sus habilidades predominantes son la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Son los mejores para entender un amplio rango de información y darle una forma concisa y lógica. Están menos centrados en la gente y más interesados en las ideas y conceptos abstractos. Generalmente, encuentran más importante que una teoría tenga solidez lógica y valor práctico. Este estilo es importante para la efectividad en la información y para las carreras científicas. En situaciones de aprendizaje formal, prefieren lecturas, exploración de modelos analíticos y tener tiempo para pensar las cosas. Suelen elegir

profesiones relacionadas con la ciencia como biología, matemáticas, física y con la información o investigación como investigación educativa, sociología, derecho o teología.

- *Convergente*: las habilidades dominantes de este estilo son la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Son los mejores en encontrar usos prácticos para las ideas y las teorías. Tienen la habilidad de resolver los problemas y tomar decisiones basadas en la búsqueda de soluciones más que en cuestiones sociales o interpersonales. Ésta habilidad es importante para la efectividad en carreras de especialista y de tecnología. En situaciones de aprendizaje formal prefieren experimentar con nuevas ideas, simulaciones, tareas de laboratorio y aplicaciones prácticas. Suelen elegir profesiones relacionadas con la tecnología como ingeniería, ciencias computacionales, tecnología médica, etc., con la economía y las ciencias ambientales como la agricultura y sector forestal.
- *Acomodador*: las habilidades predominantes de este estilo son la experiencia concreta y la experimentación activa. Tienen la habilidad de aprender a través de la experiencia de primera mano. Disfrutan llevando a cabo planes e involucrándose en nuevas y retadoras experiencias. Su tendencia puede ser actuar por intuiciones más que por el análisis lógico. En la solución de problemas, confían más en la información de la gente que en su propio análisis técnico. Este estilo de aprendizaje es importante para la efectividad en carreras orientadas a la acción, tales como marketing o ventas. En situaciones de aprendizaje formal prefieren trabajar con otros para asignar las tareas, para establecer objetivos del trabajo de campo y para probar diferentes enfoques para completar un proyecto. Suelen elegir carreras relacionadas con organizaciones como gerencia, finanzas públicas, administración educativa y con los negocios como el marketing, la gerencia o los recursos humanos.

Las principales críticas al modelo se referían a la falta de flexibilidad de la categorización de los estilos y a la descontextualización de la situación de aprendizaje. En sucesivas investigaciones Kolb et al. (2001) y Kolb y Kolb (2005) estudian, mediante instrumentos complementarios al LSI, otras combinaciones posibles de las habilidades de cada uno de los estilos de aprendizaje, identificando nuevas combinaciones de tres de los cuatro estilos, incluso de los cuatro, identificados

anteriormente. Una de las conclusiones a las que llegan es que los individuos más flexibles a la hora de elegir el estilo de aprendizaje, *flexibilidad adaptativa*, según las demandas del entorno o el *espacio de vida* usando el concepto de Lewin, son más autodirigidos, tienen estructuras de vida más ricas y experimentan menos conflictos en sus vidas.

Según Knowles et al. (2005) el modelo de Kolb ha hecho la mayor contribución a la literatura del aprendizaje experiencial al: 1) proveer una base teórica para la investigación del aprendizaje experiencial y 2) proporcionar un modelo para el diseño y la práctica del aprendizaje experiencial de los adultos. Knowles et al. (2005) sugieren que en un macro nivel, los programas y clases pueden ser estructuradas para incluir los cuatro componentes, y a un micro nivel, estos componentes pueden ser incluidos como unidades o lecciones. Para Tennant (1997; p.92) el modelo proporciona una estructura útil para la planificación de las actividades de enseñanza, como guía para la comprensión de las dificultades de aprendizaje y para la orientación profesional y la académica.

Otra aportación es la posible utilización del ciclo de aprendizaje como estrategia metacognitiva, es decir, la comprensión del alumno del propio proceso de aprendizaje y su elección consciente de la mejor estrategia para una situación y tarea de aprendizaje concretas, favoreciendo así la “flexibilidad adaptativa” a la que se refieren Kolb et al. (2001).

3.2.3.2. La especialización cerebral y la tecnología de la dominancia cerebral de Herrmann

Según Knowles (1996), los principales avances sobre del aprendizaje adulto llegarían de la mano de la investigación en las ciencias biológicas, especialmente en lo

que se refiere a los procesos psicológicos, químicos y neurológicos (como el cerebro derecho e izquierdo) involucrados en el aprendizaje.

El concepto de *dominancia cerebral*¹⁹ para ciertas habilidades humanas fue aceptado por la comunidad científica a raíz de la demostración de Paul Broca en 1861 de que las que producían trastornos en la producción del lenguaje se encuentran casi siempre situadas en el hemisferio izquierdo (Galaburda, LeMay & Kemper, 1978). A partir de entonces, el interés en la dominancia unilateral de ciertas funciones cerebrales creció rápidamente, y según Galaburda, et al. (1978), muchos de los comportamientos se sabe ya que están atendidos por uno o el otro lado, así, el lenguaje, la lateralidad, los musicales y visoespaciales, la atención y la emoción se consideran actividades cerebrales en las que el efecto de la dominancia del cerebro es importante.

Para Knowles (1990), las investigaciones en neurociencia han abierto nuevas fronteras de investigación cuyos resultados pueden aplicarse a las teorías existentes sobre el aprendizaje, más que producir teorías de aprendizaje comprensivas por sí mismas. Para Knowles (1990), un ejemplo de cómo estas fronteras se están desarrollando es el *Whole Brain Learning*²⁰ concepto a partir del cual Herrmann (1987, citado por Knowles, 1990) desarrolla *La Tecnología de Dominancia Cerebral*²¹. La especialización de los hemisferios, junto con la asimetría y dominancia, produce en cada ser humano una distribución de preferencias especializadas que afectan al comportamiento general y concretamente a un singular estilo de aprendizaje y, como

¹⁹ La dominancia cerebral significa que una parte del cerebro es más importante para ciertas funciones que la otra parte.

²⁰ *Aprender con todo el cerebro*, sería la traducción que más se aproxima al concepto en inglés

²¹ Para más información puede visitarse la página web www.herrmannsolutions.com

consecuencia, la inteligencia ya no es más unidimensional, sino que incluye la noción de múltiples inteligencias dependiendo de la dominancia cerebral del individuo.

Herrmann (1987, citado por Knowles, 1990, pp. 243), apoyado por los resultados de las investigaciones en neurociencia, divide el cerebro en cuatro cuadrantes con sus respectivas formas de procesar el pensamiento como se representa en la Figura 3.

Según este planteamiento, el cerebro se compone de una amplia gama de funciones especializadas que tienen lugar en ubicaciones específicas en cada hemisferio. Los dos hemisferios cerebrales están comunicados por el cuerpo caloso y las dos mitades del sistema límbico están conectadas por la comisura del hipocampo.

A pesar de que en algunos casos el grado de laterización entre el hemisferio izquierdo y derecho es relativamente pequeño, el efecto de dominancia hace que la diferenciación entre individuos sea muy amplia (1987, citado por Knowles, 1990). El concepto de *Whole Brain Learning* está basado en la distribución de esta especialización cerebral.

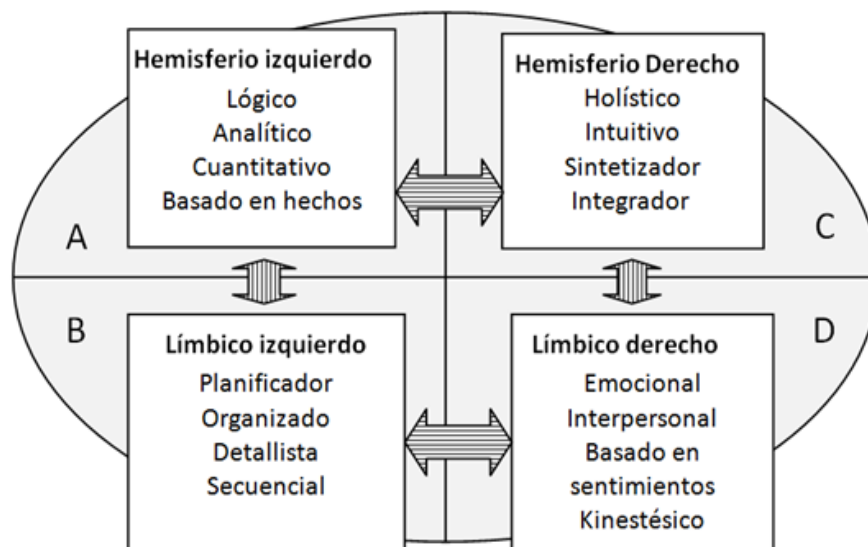


Figura 3. Distribución de la especialización cerebral
Fuente: adaptado de Herrmann (1987, citado por Knowles, 1990)

Según Herrmann (1987, citado por Knowles 1990, pp. 244), se conoce mucho más sobre la función de los hemisferios cerebrales que de las funciones del sistema límbico, pero se estaba avanzando cada vez más en este aspecto. Lo que sí se conoce es que, mientras que los hemisferios cerebrales se consideran como las partes más cognitivas o intelectuales del proceso, el sistema límbico estaba empezando a revelarse como el aspecto más organizado (el izquierdo) y emocional (el derecho) del aprendizaje.

Una función clave del sistema límbico es transformar la información a medida que se introduce en el sistema de cerebro, a fin de posicionarla para el procesamiento apropiado. Debido a esta función, el sistema límbico tiene un efecto importante en la memoria. Si la memoria es esencial para el aprendizaje, ya que, sin memoria el aprendizaje no es posible, el aspecto organizado y estructurado del procesamiento límbico, además de su papel como procesador emocional, representa un aspecto importante del proceso de aprendizaje.

Herrman (1987, citado por Knowles, 1989, pp. 241) resume así la relación entre el cerebro y el aprendizaje:

- El cerebro está especializado.
- El cerebro individual es único.
- El cerebro es situacional.
- El aprendizaje es mental.
- Cada individuo tiene diferente estilo de aprendizaje.
- Los diseños de aprendizaje se pueden acomodar a las diferencias personales
- La provisión de oportunidades de aprendizaje puede responder a la singularidad personal
- La singularidad personal de los alumnos puede formar parte integral del diseño de aprendizaje
- Los estudiantes pueden agruparse para hacer el aprendizaje más eficaz.

- El aprendizaje a través de la afirmación y el descubrimiento puede ser más eficaz, más satisfactorio y más duradero.
- Los programas de aprendizaje que se basan en la especialización cerebral de los participantes únicos trabajan en beneficio de todos, incluyendo al profesor.

Herrmann (1987, citado por Knowles, pp.244), esponsorizado y financiado por General Electric, desarrolló y validó un instrumento para evaluar los estilos de aprendizaje o modos de pensamiento preferentes de los individuos, el *Herrmann Brain Dominance Instrument*. El instrumento consta de 120 cuestiones y proporciona la base para un perfil personal. Este perfil representa una metáfora de las preferencias de pensamiento del individuo entre el espectro total de opciones mentales que abarcan las cuatro partes del cerebro.

Para Herrmann, pueden existir dominancias simples, dobles, triples y cruzadas. La dominancia cerebral resultante permite ajustar la formación al estilo de aprendizaje de la persona. Los modos de pensamiento de cada hemisferio y sistema límbico se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.

Estilos de aprendizaje según los modos especializados de los cuatro cuadrantes

<p>Cerebro izquierdo <i>Aprende</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Piensa a través de las ideas • Valora el pensamiento lógico • Necesita hechos • Formula teorías • Se basa en casos 	<p>Cerebro derecho <i>Aprende</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autodescubrimiento • Construir conceptos • Valora la iniciativa • Se preocupa por las posibilidades ocultas
<p>Límbico izquierdo <i>Aprende</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Probando teorías • Valora la estructura y el proceso • Orientado al logro de la habilidad mediante la práctica 	<p>Límbico derecho <i>Aprende</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchando y compartiendo ideas • Valora el pensamiento intuitivo • Busca la armonía • Integra la experiencia con el yo

Fuente: adaptado de Knowles (1990, p. 245)

En base a estos estilos de aprendizaje, el diseño de actividades puede acomodarse para dar respuesta a las distintos modos de aprendizaje según la dominancia cerebral del alumno. La metodología y las técnicas que Herrmann (1987, citado por Knowles, 1990) propone se presentan en la Tabla 3.

Los datos de la investigación sobre la dominancia cerebral indican que los individuos en ocupaciones similares tienden a tener, según Herrmann (1987, citado por Knowles, 1990), el mismo perfil general, y esto sucede en todas las partes del mundo. Por lo tanto es evidente que el trabajo es un denominador común de la preferencia mental, no solo entre compañías sino también entre culturas.

Tabla 3.

Diseño y provisión de enfoques para los modos especializados de los cuatro cuadrantes

Hemisferio izquierdo Lectura formalizada, base de datos, discusiones de casos, libros de texto, programa de aprendizaje y modificación de conducta	Hemisferio derecho No estructurado, experimental, visual estético, individual, participativo
Límbico izquierdo Estructurado, secuencial, lectura, libros de texto, discusión de casos organizativos, programa de aprendizaje, modificación de conducta	Límbico derecho Experimental, movimiento sensorial orientado, musical, orientado a la gente, discusión de casos y grupo interactivo

Fuente: adaptado de Knowles (1990)

El modelo de Herrmann defiende, por tanto, que algunas profesiones están principalmente enfocadas en un cuadrante, mientras otras representan múltiples dominancias en dos, tres o incluso los cuatro cuadrantes. Estas distribuciones de preferencias por ocupación representan una cuestión importante para la formación y el desarrollo profesionales en cuanto al diseño y provisión de actividades de aprendizaje para ese grupo profesional. Y es que, según Herrmann (1987, citado por Knowles, 1990), la experiencia demuestra de forma concluyente que hay una fuerte y directa correlación entre el perfil personal de una persona, su perfil profesional y su perfil de aprendizaje.

Por ejemplo, en el cuadrante superior izquierdo Herrmann sitúa a financieros, abogados, banqueros y médicos. En el cuadrante superior derecho a empresarios, dramaturgos, artistas y formadores. En el cuadrante inferior derecho situa músicos, enfermeros, trabajadores sociales y profesores. En el cuadrante inferior izquierdo sitúa a planificadores, burócratas, administradores y bibliotecarios.

La creciente investigación sobre la especialización cerebral desde la neurociencia parece apoyar las conclusiones de Herrmann. Por ejemplo Gazzaniga (2000), relata experimentos en los que al desconectar ambos hemisferios mediante cirugía, han demostrado que el hemisferio derecho se enfrenta a la resolución de las tareas de la forma más simple posible, intuitiva, mientras que el izquierdo insiste en construir hipótesis complicadas acerca de la tarea, se empeña en encontrar orden en el caos, en encontrar el patrón de la secuencia de los acontecimientos, incluso cuando es evidente que no existe ningún patrón.

Otra de las especializaciones se refiere al lenguaje. Gazzaniga (2000) sugiere que el sistema fonológico generativo se encuentra sólo presente en el hemisferio izquierdo mientras que el derecho almacena las palabras de forma global. El hemisferio derecho según el autor es superior en reconocimiento, percepción y emoción, mientras que es pobre en resolución de problemas. Otra función del hemisferio izquierdo es interpretar el comportamiento y los estados emocionales impulsados inconscientemente.

En cuanto a la memoria, el izquierdo, según Gazzaniga (2000), parece ser también inferior en tareas de memoria episódica. Por el contrario el hemisferio derecho es pobre en tareas semánticas. Pero dentro de la memoria episódica hay una diferencia entre la función de codificación y la de recuperación. Las evidencias muestran que el hemisferio derecho está especializado en el procesamiento verídico

mientras que el hemisferio izquierdo tiende a procesar las cosas de una manera más elaborativa, menos verídica. La hipótesis es que “el intérprete”, como llama Gazzaniga (2000) al hemisferio izquierdo, construye teorías para asimilar la información percibida en un todo comprensible. Al ir más allá de la simple observación de los acontecimientos de preguntar por qué ocurrieron, el cerebro puede hacer frente a este tipo de eventos con mayor eficacia en caso de que vuelva a suceder. Al hacerlo, explica Gazzaniga (2000), sin embargo, el proceso de elaboración (historia de decisiones) tiene un efecto perjudicial sobre la precisión del reconocimiento perceptivo, como lo hace con material verbal y visual. La precisión sigue siendo alta en el hemisferio derecho, sin embargo, debido a que no se involucra en estos procesos interpretativos.

La ventaja de tener un sistema de este tipo dual es obvia, según Gazzaniga (2000): el hemisferio derecho mantiene un registro verídico de los hechos, dejando el hemisferio izquierdo libertad de elaborar y hacer inferencias sobre el material presentado. En un cerebro intacto, los dos sistemas se complementan entre sí, lo que permite el procesamiento elaborativo sin sacrificar la veracidad. Este hemisferio basa sus juicios en la información de frecuencia simple, mientras que el izquierdo se basa en la formación de hipótesis elaboradas. En el caso de eventos aleatorios, la estrategia del hemisferio derecho es claramente ventajosa y la tendencia del hemisferio izquierdo para crear teorías absurdas sobre secuencias aleatorias es perjudicial para el rendimiento. En muchas situaciones, sin embargo, hay un patrón subyacente y en estas situaciones el impulso del hemisferio izquierdo de crear orden en el caos aparente sería la mejor estrategia. En un cerebro intacto, ambos estilos cognitivos están disponibles y se pueden implementar en función de la situación.

Otras investigaciones como la de Schwartz, Davidson y Maer (1975) de la Universidad de Harvard, ya apoyaban la hipótesis de que el hemisferio derecho juega un papel importante en la regulación de los procesos emocionales en el ser humano intacto y su relación con las tareas cognitivas que implican un patrón hemisférico diferencial. Una nueva disciplina, la neurociencia afectiva, está avanzando en el sustrato neuronal que subyace a las emociones y a los estados de ánimo.

En conclusión, los resultados de las investigaciones en neurociencia confirman tanto la especialización como la dominancia cerebral. Herrmann desarrolló un cuestionario para diagnosticar la combinación de esos dos elementos en cada individuo para conocer su particular estilo de aprendizaje y poder así ajustar las actividades de enseñanza-aprendizaje al modo preferente del alumno o formar equipos de trabajo más efectivos.

Además, si comparamos los resultados de las investigaciones que proporciona la neurociencia sobre la especialización de las funciones cognitivas y emocionales y la dominancia cerebral, comprobamos que, efectivamente, como afirmó Knowles (1990), no contradicen las teorías de la inteligencia multidimensional, ni la de los estilos cognitivos o la de los estilos de aprendizaje, sino que ayudan a la comprensión de las mismas y las sitúan en la anatomía cerebral. Por ejemplo, una persona independiente de campo utilizaría preferentemente el hemisferio izquierdo y una persona dependiente de campo utilizaría predominantemente el derecho.

Las inteligencias múltiples de Gardner igualmente podrían enmarcarse dentro del modelo de cuadrantes de Herrmann. Así, por ejemplo, las inteligencias interpersonal e intrapersonal se corresponderían con el cuadrante derecho al igual que la musical y la kinestésica. La inteligencia verbal y la lógico-matemática se situarían en el hemisferio izquierdo, etc.

En cuanto a los estilos de aprendizaje de Kolb, los individuos con un estilo divergente utilizarían preferentemente los cuadrantes C y D; los individuos con un estilo convergente utilizarían preferentemente los cuadrantes A y B; los asimiladores utilizarían preferentemente los cuadrantes A y D; los acomodadores los cuadrantes C y D (Potgieter, 1999). Esta sería, sin embargo, la combinación más simple ya que, como apuntan tanto Herrmann como Kolb, las combinaciones posibles incluyen la utilización por parte del individuo de una combinación flexible de los estilos de aprendizaje, según Kolb, o la existencia de múltiples dominancias (simples, dobles, triples, incluso cuádruples), según el modelo de Herrmann.

La toma de conciencia del estudiante adulto sobre su dominancia o dominancias cerebrales, podría ayudarle, con la guía del educador de adultos, a desarrollar estrategias típicas de otros estilos para enfrentarse a las tareas de aprendizaje específicas en las que encuentra dificultades. Tanto en entornos académicos como en los laborales, la formación de equipos con personas de diferentes dominancias cerebrales harían más efectivas las tareas o proyectos al contar con distintas perspectivas de un mismo problema o situación, así como, diferentes formas de afrontarlo. La condición para la formación de esos equipos es que los miembros consideren las diferentes perspectivas como complementarias no opuestas.

3.3. Teorías del desarrollo

Knowles amplía su visión sobre el proceso de desarrollo durante los años adultos a través de Goulet y Baltes y su obra *Live-Span Developmental Psychology* (1970), según declara él mismo en su biografía (1989). El concepto de “tarea de desarrollo” lo toma de Havighurst (1972); Estos tres autores formaban parte de un grupo de psicólogos americanos que impulsaron la construcción de la ciencia del envejecimiento (gerontología) en EE.UU. (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006).

La psicología del desarrollo ha contribuido con un cuerpo creciente de conocimientos sobre los cambios que se producen con la edad a través del ciclo de vida en características de las personas como capacidades físicas, habilidades mentales, intereses, actitudes, valores, creatividad, y estilos de vida (Knowles, 1990). En la práctica, y de acuerdo con Knowles et al. (2005), entender los cambios y transiciones en la vida de los adultos le permite al educador de adultos anticipar las necesidades de aprendizaje que surgen en distintos puntos de la vida, entender cómo los sucesos de la vida facilitan o inhiben el aprendizaje en una situación particular, preparar a los adultos para los cambios en su vida, aprovechar los momentos favorables al aprendizaje y, por tanto, diseñar experiencias de aprendizaje más significativas.

3.3.1. Principales teorías del desarrollo a lo largo de la vida (Life span Theorys)

El cambio en la vida es, a menudo, la fuerza impulsora primaria de un adulto para el aprendizaje. Según los principios básicos de la andragogía, los adultos están más dispuestos a aprender cuando el aprendizaje responde a una necesidad inmediata de la vida, y están más motivados cuando cubre una necesidad interna y, según Knowles (1970), a medida que la persona va madurando la disposición para aprender está más orientada hacia las tareas propias de sus roles sociales. Knowles (1980) se apoya en Havighurst (1972, citado por Knowles, 1980) para destacar la importancia de las “tareas de desarrollo” para el concepto de disposición a aprender. Havighurst (1972; citado por Knowles, 1970) define *tarea de desarrollo* como:

Una tarea que se plantea en o sobre un cierto período en la vida del individuo cuya consecución le lleva a su felicidad y al éxito en la tarea posterior, mientras que el fracaso conduce a la infelicidad en el individuo, la desaprobación de la sociedad y la dificultad con tareas posteriores (p.2).

Havighurst (1972) identifica tres fuentes de las tareas de desarrollo: (1) tareas que se derivan de la *maduración física*. Por ejemplo, aprender a caminar, hablar y comportarse aceptablemente con el sexo opuesto durante la adolescencia, o adaptarse a la menopausia durante la mediana edad. (2) *tareas de fuentes personales*. Por ejemplo, las que surgen de la personalidad madura y toman la forma de valores y aspiraciones personales, como el aprendizaje de las habilidades necesarias para el éxito en el trabajo. (3) tareas que tienen su origen en las *presiones de la sociedad*. Por ejemplo, aprender a leer o aprender el papel de un ciudadano responsable.

Tabla 4
Tareas de desarrollo de Havighurst

Edad	Tarea de desarrollo /Aprender
Infancia y niñez temprana (0-5)	Aprender a andar, tomar alimentos sólidos, hablar, controlar esfínteres, las diferencias de sexo y el pudor sexual; adquirir conceptos y lenguaje para describir la realidad social y física; preparación para la lectura; distinguir entre lo bueno y lo malo; desarrollar la conciencia.
Niñez media (6-12)	Habilidades necesarias para los juegos en común; construir una saludable actitud hacia uno mismo; llevarse bien con los iguales; adquirir un adecuado rol sexual; desarrollar habilidades básicas de lectura, escritura, y cálculo y conceptos necesarios para la vida cotidiana; desarrollar la conciencia, la moral y una escala de valores; lograr la independencia personal; desarrollar actitudes aceptables hacia la sociedad.
Adolescencia (13-18)	Conseguir relaciones maduras con ambos sexos y un rol social femenino o masculino; aceptar el propio físico; conseguir la independencia emocional de los adultos; prepararse para el matrimonio y la vida en familia; prepararse para una carrera económica; adquirir valores y un sistema ético que guíe el comportamiento; desear y conseguir un comportamiento social responsable.
Adulthood temprana (19-20)	Elegir una pareja; aprender a vivir con una pareja; formar una familia; criar niños; gestionar un hogar; comenzar una ocupación; asumir una responsabilidad cívica
Adulthood media (30-60)	Ayudar a los adolescentes para que lleguen a ser adultos felices y responsables; conseguir una responsabilidad social y cívica adulta; lograr una carrera satisfactoria; desarrollar actividades ocio adulto; relacionarse con su cónyuge; aceptar los cambios fisiológicos de la mediana edad; adaptarse a padres ancianos.
Adulthood tardía (61-)	Adaptarse a la disminución de la fuerza y la salud; adaptarse a la jubilación y a la reducción de los ingresos; adaptarse a la muerte del cónyuge; establecer relaciones con el propio grupo de edad; atender obligaciones sociales y ciudadanas; establecer una vida de barrio satisfactoria.

Fuente: adaptado de Havighurst (1972)

Las tareas de desarrollo asociadas a las diferentes etapas de crecimiento dan lugar a la disposición de la persona para aprender cosas diferentes en diferentes momentos y crean lo que Havighurst llama "momentos enseñables". Si la persona no aprende una tarea durante el "periodo sensible", es decir, en el momento y la secuencia que son apropiados en su sociedad, será mucho más difícil que la aprenda

después, según el autor. En la Tabla 4 se presentan las tareas de desarrollo de Havighurst (1972) durante el ciclo de vida

Otra de las teorías del ciclo vital, centrada en el desarrollo del adulto, es la de Levinson (1986, 1997) que concibe el ciclo de vida como una secuencia de “eras” que conforman la macroestructura de la vida. Cada era está marcada por cambios en la *estructura de vida* que Levinson define como: “*el patrón subyacente o diseño de vida de una persona en un momento determinado*” (Levinson, 1986; p. 6). La estructura de vida evoluciona a través de una secuencia de periodos. A un periodo de construcción y mantenimiento de la estructura de vida le sigue otro de transición en el que toca a su fin la estructura existente y nos movemos hacia una nueva que emerge por completo en el subsiguiente periodo de construcción y mantenimiento (Levinson, 1997).

Según Levinson (1986) la persona pasa por cuatro “eras”: (1) *Preadulthood*, hasta los 22 años con un periodo de transición desde los 17 a los 22. Son años “formativos” que constituyen un puente entre la adolescencia y la adultez temprana; (2) *Adultez temprana*, desde los 17 hasta los 45, con un periodo de transición desde los 40 a 45 conocido popularmente como la “crisis de la mediana edad” y que, según Levinson (1986) parece ser el más crítico y controvertido. En este periodo una de las tareas de desarrollo es dar un paso más hacia la individualidad. Para Levinson, en la medida en que esto ocurre nos convertimos en personas más compasivas, reflexivas y juiciosas y menos tiranizadas por nuestros conflictos internos y por las demandas externas y, también, más genuinamente amantes de nosotros mismos y de los otros. Sin esto; nuestras vidas se convierten cada vez más en triviales o estancadas. Pero antes de esta “crisis” existe otro periodo crítico en esta era que se produce entre los 28 y los 33 años durante los cuales construimos una estructura de vida para el siguiente periodo que queda configurado entre los 33 y 40 años. (3) *Adultez media*, desde los 40 a los

65 años, con un periodo de transición desde los 50 a los 55 en los que se realizan ajustes en la estructura de vida. (4) *Aduldez tardía*, desde los 60 en adelante, con un periodo de transición que va desde los 60 a los 65.

El principal producto de los periodos de transición son las elecciones clave que realiza la persona y que sientan la bases de la estructura de vida para el siguiente periodo. Cada estructura individual de vida progresa a través de periodos sucesivos de forma única en cada persona influenciada por múltiples condicionantes específicos, biológicos, psicológicos, genéticos, históricos y sociales (Levinson, 1997).

La teoría de Levinson proporciona un marco general del ciclo de vida adulto aunque, según reconoce el autor, deben estudiarse las profundas diferencias que existen entre clases, géneros y culturas. Sólo un año después de la publicación de su teoría sobre la estructura de vida del hombre en 1978, comienza a realizar una revisión de la misma para incluir la perspectiva de género, indicando que las mujeres cuentan con distintos recursos, internos y externos, para enfrentarse a las distintas etapas de la vida, aunque, según afirma, las mujeres atraviesan la misma secuencia de periodos a las mismas edades (Levinson, 1997).

Loevinger (1976) es otra representante de esta perspectiva del ciclo vital aunque centrando su atención en el desarrollo del ego como continuación a la teoría psicosocial de Erikson que expondremos a continuación. La autora describe nueve estadios desde la infancia a la adultez, cada uno de los cuales representan una mayor conciencia personal e interpersonal, autoregulación, complejidad conceptual, integración y autonomía. El concepto de desarrollo se refiere a una progresiva redefinición o reorganización del self en relación al entorno social y físico en cuatro dominios a través de los nueve estadios. Loevinger (1976) describe cuatro dominios representativos y relacionados con el ego: (1) el *desarrollo del carácter* que incluye

control de los impulsos y el desarrollo moral. El ego se desarrolla en este dominio desde la impulsividad y el temor al castigo hacia la autoregulación y la internalización de los estándares de conducta (2) el *estilo cognitivo* que representa el nivel de complejidad conceptual y el desarrollo cognitivo. Se desarrolla desde la simplicidad conceptual hacia la complejidad conceptual y la tolerancia a la ambigüedad; (3) el *estilo interpersonal* que representa la actitud hacia las relaciones interpersonales y las otras personas, así como la comprensión de las relaciones y el tipo preferido de éstas. Se desarrolla desde una actitud explotadora para la satisfacción de necesidades hacia una interdependencia respetuosa; (5) las *preocupaciones conscientes* que se refiere al foco predominante de los pensamientos y comportamientos conscientes como conformidad hacia las normas sociales, responsabilidad e independencia. Se desarrolla desde las sensaciones corporales y la autoprotección a la diferenciación afectiva, la individualidad y la comunicación.

Manners, Durkin y Nesdale (2004) afirman que la teoría de Loevinger ha obtenido apoyo sustancial en cuanto a su solidez conceptual y su validez. Sin embargo, uno de los descubrimientos más interesantes de las teorías del desarrollo del ego a lo largo la vida, es el que ha evidenciado que sólo una minoría de adultos progresan hacia los estados avanzados, según los autores. La mayoría se estabiliza en la adultez temprana o por debajo, alcanzado sólo una rudimentaria autoconciencia y complejidad conceptual (Manners et al., 2004).

Este hallazgo justificaría uno de las funciones propuestas por Knowles (1980, 1990) para el educador de adultos, esto es, ayudar a madurar al estudiante adulto . Otro elemento común en las teorías del ciclo de vida es la afirmación de que el ser humano avanza desde la dependencia total en la niñez hacia la independencia y

autonomía crecientes, lo cual fundamenta el supuesto andragógico de la necesidad de autonomía del adulto en el aprendizaje.

Loevinger (1976), como ya hemos apuntado, desarrolla su teoría con la intención de ampliar el modelo de desarrollo del ego de Erikson (1950, 1959, 1982) que hemos dejado para el final, a pesar de ser anterior a las expuestas, por su relación con el concepto de “sabiduría” que veremos a continuación.

La personalidad, según Erikson (1959), se desarrolla de acuerdo a unos pasos predeterminados en el organismo humano que le preparan para ser impulsado hacia, ser consciente de, e interactuar con un radio social cada vez más amplio, desde la madre hasta la Humanidad. Erikson (1950, 1959) describe ocho etapas del ciclo vital o estadios psicosociales, ampliando las etapas psicosexuales de Freud, a las “ocho edades del hombre” (ver tabla 5) que implican crisis o conflictos en el desarrollo de la identidad, a las cuales han de enfrentarse las personas en su vida. Si estas crisis se resuelven con éxito, cada una de ellas le otorga a la persona un tipo de fortaleza o virtud, en caso contrario, las crisis no resueltas continúan demandando energía y causando dificultades al individuo, regresiones e incluso patologías.

Situar cada crisis en una etapa distinta, no significa para Erikson, que en cada una de ellas se desarrolle una crisis, sino que el desarrollo psicosocial procede a través de pasos críticos que constituyen momentos decisivos entre progreso y regresión o integración y retardo, según el autor. Cada fortaleza psicosocial se relaciona con todas las demás y cada elemento existe de alguna forma antes de que el momento crítico llegue. Los elementos bipolares de cada estadio permanecen en una especie de equilibrio hasta que la crisis que aparece en cada estadio obliga a la solución a favor de uno u otro extremo (Erikson, 1950).

Centrándonos en las etapas que se corresponden con la juventud tardía, la adultez y la vejez, Erikson (1950, 1959) establece dos crisis: (1) generatividad frente al estancamiento e (2) integridad del yo frente a desesperación. La generatividad se refiere a la preocupación por establecer y guiar a la siguiente generación. Las circunstancias, o los intereses o talentos especiales, del individuo pueden hacer que este impulso no vaya dirigido a la propia descendencia y, en este caso la generatividad se entiende que incluye la productividad y la creatividad, aunque dice Erikson, no pueden reemplazarla del todo.

Tabla 5.

Teoría psicosocial de Erikson

	Crisis psicosociales	Fortaleza potencial para ser adquirida
Infancia	Confianza básica vs. desconfianza	Esperanza
Niñez temprana	Autonomía vs. vergüenza y duda	Voluntad
Edad de juego	Iniciativa vs. Culpa	Finalidad
Edad escolar	Diligencia vs. inferioridad	Competencia
Adolescencia	Identidad vs. confusión de identidad	Fidelidad
Juventud	Intimidad vs. aislamiento	Amor
Adultez	Generatividad vs. auto-absorción y estancamiento	Cuidado
Vejez	Integridad del ego vs. desesperación	Sabiduría

Fuente: adaptado de Erikson (1950, 1959, 1980)

También puntualiza Erikson que el mero hecho de tener hijos no hace que se logre la virtud de la generatividad como es el caso de padres con personalidad egoísta. Cuando no se alcanza la generatividad tiene lugar una sensación omnipresente de estancamiento y de empobrecimiento. Sólo en la persona que de alguna forma ha cuidado de cosas y de gente y se ha adaptado a los triunfos y decepciones inherentes a la vida, sólo en el que ha dado origen a otros o ha generado productos e ideas, “*sólo en él puede madurar gradualmente el fruto de estas siete etapas*” (Erikson, 1950.; p. 268).

En la última etapa de la vida, con la crisis *integridad del ego* frente a *desesperación*, se analizan los estadios anteriores, metas, objetivos fijados, alcanzados o no. Erikson (1950, 1959) define el estado mental de integridad del ego

como la aceptación del propio y singular ciclo de vida, como algo que debía ser y que no permitía sustitución alguna. La persona que alcanza la integridad es consciente de que existen diferentes estilos de vida, pero es capaz de defender la dignidad de su propio estilo. Surge un amor diferente hacia los padres, libre del deseo de que hubiesen sido diferentes, y se acepta el hecho de que uno es responsable de su propia vida. Por el contrario, la desesperación expresa el sentimiento de que el tiempo que queda es demasiado corto para intentar otra vida y para probar caminos alternativos hacia la integridad.

La superación de esta etapa, es decir, la consecución de la integridad, hace que la muerte pierda su carácter atormentador (Erikson, 1982). Sólo la persona que ha logrado la integridad está en el camino hacia la sabiduría. Erikson no profundiza sobre el concepto de “sabiduría” más allá de su relación con la integridad del Ego. Según Erikson (1959), la sabiduría implica una integración emocional que permite tanto la participación de los seguidores como la responsabilidad del liderazgo en cualquier esfera social de interacción con otros.

El estudio de las teorías del desarrollo cognitivo y del ciclo vital queda incompleto en la teoría de Knowles al no poder contemplar la evolución de estas teorías en sucesivos años, especialmente el concepto de *sabiduría* que Erikson deja sin aclarar, más centrado en el desarrollo sano del niño. Así, la propuesta teórica de Erikson sobre la sabiduría, como virtud de la adultez, derivó en un nuevo objeto de estudio dentro de la psicología a finales del siglo XX que tratamos en el siguiente apartado.

3.3.2. La sabiduría como concepto integrador de las dimensiones cognitiva, afectiva y ética

Según Meléndez y Gil (2004) las líneas de investigación sobre la sabiduría suelen agruparse en dos corrientes: *teorías implícitas* y *teorías explícitas*. Para estos autores, las teorías implícitas son mucho más detalladas en cuanto los componentes intelectuales de la sabiduría mientras que las teorías explícitas detallan más aspectos no cognitivos. Krzemien (2012) argumenta que es posible realizar otra distinción dentro de las teorías explícitas: 1) *Las teorías de la personalidad madura* y 2) *Las teorías de naturaleza cognitiva*. En éstas últimas sitúan otros dos enfoques: a) el *enfoque dialéctico-neoconstructivista*, donde sitúan la tradición neo-piagetiana y el modelo del pensamiento postformal, y b) el *enfoque del Ciclo Vital*, acerca del conocimiento experto y la experiencia en el funcionamiento adaptativo.

En este apartado nos centraremos en las teorías destacadas por Sternberg (2001), Melendez y Gil (2004) y por Krzemien (2012) que revisan en sus respectivos artículos las teorías más sobresalientes de cada una de las corrientes mencionadas.

Comenzando por las *teorías implícitas*, y dentro del *enfoque del desarrollo cognitivo*, según la clasificación de Krzemien (2012), encontramos la *corriente del pensamiento dialéctico*. La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget ha servido de fundamento para la mayoría de estas teorías. Piaget, como es sabido, estableció cuatro estadios de pensamiento: sensorial, motor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Este último, en el cual una persona adquiere la habilidad de razonar hipotéticamente, es considerado el estadio a través del cual comienza el pensamiento maduro adulto, lo cual no significa que lo alcancen todos los adultos como ya hemos mencionado (Manners, Durkin & Nesdale, 2004).

Según Krzemien (2012) fue Arlin (1975, citada por Krzemien, 2012) la primera que defendió un estadio más allá de las operaciones formales. La autora relaciona la sabiduría con la habilidad de formular problemas más que de solucionarlos. Esta habilidad consiste en un proceso cognitivo de reflexión crítica y juicio, razonar integrando y coordinando marcos de referencia dispares, lo que supone crear y hacer coexistir de modo tolerante contradicciones en lugar de intentar suprimirlas, y esto implica, según Arlin (1975, citada por Krzemien, 2012), un nivel de razonamiento más avanzado que el de las operaciones formales.

Otra autora dentro de esta corriente cognitiva es Kramer (1989, citada por Krzemien, 2012 y Melendez & Gil, 2004) quién relaciona la sabiduría con la posibilidad de enfrentar y resolver las situaciones de crisis; supone un crecimiento personal continuo a lo largo del curso vital, en donde intervienen los procesos cognitivos y afectivos recíprocamente. Propone cinco dimensiones clave que operacionalizan el concepto sabiduría, donde lo central es la integración entre el pensar y el sentir: (1) reconocimiento de la individualidad, (2) reconocimiento del contexto, (3) habilidad para interactuar efectivamente, (4) comprensión del cambio y crecimiento, (5) atención e integración del afecto y la cognición. Por lo tanto, la autora concluye que para el desarrollo del pensamiento dialéctico, puede resultar necesaria una capacidad para responder afectivamente a las experiencias de la vida adulta.

En la misma línea, Labouvie-Vief (Labouvie-Vief, 1999; Labouvie-Vief y Diehl, 2000, citada por Krzemien, 2012 y Melendez & Gil, 2004), considera la integración de las dimensiones afectiva y cognitiva en la sabiduría. Esta autora propone que la función reguladora emocional de la personalidad está en relación con el nivel de desarrollo cognitivo a lo largo del curso vital. Este proceso de auto-regulación que se orienta a la sabiduría se caracteriza por: a) una mayor flexibilidad en el proceso

cognitivo-emocional a medida que avanza la edad, b) las leyes por las cuales la persona regula su conducta tienden a ser más complejas porque un razonamiento, criterios internos, experienciales y contextuales, c) el lenguaje emocional integra los dualismos e incrementa la diferenciación de emociones.

Siguiendo con las teorías explícitas, esta vez desde el *enfoque del ciclo vital*, encontramos el grupo de Berlín dirigido entre otros por Baltes. Para este grupo de investigadores, la sabiduría estaría relacionada con la inteligencia cristalizada, basada en la experiencia, y posee un carácter pragmático. Así, definen la sabiduría “*como un conocimiento experto en la pragmática fundamental de la vida que permite una percepción y juicio excepcionales que implica la complejidad y los temas inciertos de la condición humana que incluyen la variabilidad en su desarrollo y en su contexto, plasticidad y limitaciones*” (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006; p. 607). Operacionalmente, esta definición se corresponde con cinco criterios: 1) *conocimiento factual* sobre asuntos de la vida, 2) *conocimiento procedimental* o estrategias y habilidades cognitivas para seleccionar, ordenar y manipular la información y utilizarla para tomar decisiones, 3) *contextualismo* o comprender la multirelación temporal de los contextos y sus posibles conflictos o tensiones, 4) *relativismo valorativo* o comprensión y tolerancia con las diferencias en objetivos, valores, intereses y prioridades individuales y culturales de las personas y, 5) *aceptación de la incertidumbre* o reconocer que no se puede saber todo y que el futuro no es del todo previsible (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006). Los autores reconocen que los avances en estas dimensiones requieren el funcionamiento compartido de factores cognitivos, motivacionales y emocionales.

Continuando dentro de las teorías explícitas, concretamente en la corriente de la *personalidad madura o integrada*, encontramos a autores como Wink y Helson (1997,

citados por Krzemien, 2012) que identifican dos dimensiones de la sabiduría: la práctica y la trascendental. La primera expresa el desarrollo intrapersonal (madurez afectiva, autoconocimiento e integridad) y la segunda refleja el entendimiento en relación a uno mismo y a los demás (empatía, trascendencia de uno mismo, reconocimiento de los límites del conocimiento y compromiso espiritual y/o filosófico).

Otros autores añaden dimensiones o aspectos de la sabiduría dentro de esta corriente. Así, Ardelt (2000, citada por Krzemien, 2012) enfatiza la *dimensión reflexiva* de la sabiduría como esencial, al entender que fomenta el desarrollo de los aspectos cognitivo y afectivo. Brown y Green (2006, citados por Krzemien, 2012) enfatizan la *disposición al aprendizaje* como el factor más importante de la sabiduría en cuanto que favorece su desarrollo y optimización.

Dentro de las teorías explícitas, que combinan tanto la perspectiva del desarrollo de la persona madura como del pensamiento postformal de la corriente neopiagetana, Krzemien (2012) sitúa a Bassett (2005). Esta autora ha desarrollado su propio modelo de sabiduría llamado *Emergent Wisdom*²². Concibe la sabiduría como “*una espiral, circulando siempre más amplia y más profundamente dentro de una comprensión mayor de los patrones y relaciones, esferas expandidas de consideración y acciones comprometidas con el bien común*” (p. 10).

La autora, (Basset, 2005), describe la sabiduría como una combinación de cuatro dimensiones y una característica principal de cada una de ellas: (1) *Discernimiento* (dimensión cognitiva), o habilidad para distinguir variaciones, a menudo sutiles, en características y cualidades, cuya principal característica es la *objetividad* para ver las

²² Para más información puede visitarse su página Web <http://www.wisdominst.org>

situaciones como son realmente y no como nos gustaría que fuesen, para equilibrar intereses y pensar de forma holística y sistémica; (2) *Respeto* (dimensión afectiva), denota un tipo de cuidado o preocupación hacia el otro. Se trata de un concepto más inclusivo que “amor”, “compasión” o “empatía” y requiere además *apertura*, implicando generosidad, consideración, gratitud, contemplar varias perspectivas y no juzgar; (3) *Participación*, (dominio de actividad), tiene que ver con la acción y la *implicación*, con la toma de decisiones imparciales y justas, con el coraje moral de buscar activamente el bien común. (4) *Transformación* (dimensión reflexiva) cuya característica principal es la *autoconciencia* y ésta implica autoconocimiento y autoaceptación y la perspectiva de uno mismo formando parte de sistemas.

Dentro de las teorías implícitas encontramos a Sternberg (2001, 2009b) quien define la sabiduría como “la aplicación de la inteligencia, la creatividad y el conocimiento para el bien común, equilibrando intereses intrapersonales, interpersonales y extrapersonales, a largo y corto plazo, a través de la infusión de valores éticos positivos”.(Sternberg, 2009b; p. 32). Sternberg coincide, por tanto, con otros autores mencionados en incluir en la sabiduría la consideración del bien común pero añade otro componente: los valores. Para Sternberg (2001), una parte integral del pensamiento sabio son los valores. Éstos son los que permiten articular una respuesta equilibrada tanto para sí mismo como para los demás y para el entorno, es decir, para el bien común, cuya búsqueda, según Sternberg, caracteriza el comportamiento de las personas sabias: “*los juicios relativos a la forma de lograr un bien común, inevitablemente implican la infusión de valores*” (Sternberg, 2001; p. 231). Para el autor, hay ciertos valores que pueden considerarse básicos y universales aunque no todos los gobiernos y sociedades los asuman, como el respeto a la vida humana, la honestidad, la sinceridad, la justicia y permitir que la gente desarrolle su potencial.

Como conclusión, tanto las teorías implícitas como explícitas consideran la integración de tres dimensiones humanas: la afectiva, la cognitiva y la ética²³. Ambas teorías destacan el papel de la madurez afectiva en la sabiduría que se concreta en algunas habilidades y atributos propios de la persona sabia como empatía y respeto hacia los demás, resolución satisfactoria de conflictos, comprensión y tolerancia de las diferencias, habilidades de comunicación, autoconocimiento y autoregulación emocional, así como, habilidades de relación interpersonal.

En cuanto a la dimensión cognitiva, la persona sabia posee una disposición al aprendizaje, acepta la incertidumbre, posee experiencia vital y juicio reflexivo, considerando presente, pasado y futuro para la toma de decisiones convenientemente contextualizadas. Existe también en la persona sabia un compromiso ético con el bien común y con unos valores morales universales, a pesar de reconocerse cierto relativismo cultural en cuanto a estos.

Knowles no utiliza el término “sabiduría” pero sí “integridad” o “personalidad integrada”, citando a Erikson, como uno de los objetivos a lograr en dirección a la autorrealización. Uno de los autores en los que basa la necesidad de maduración de los individuos es Overstreet (1949, citado por Knowles, 1980) quien sí relaciona maduración y sabiduría. Overstreet describe así a la persona madura: “*Una persona madura, por ejemplo, no es aquel que conoce un gran número de hechos. Más bien es aquel cuyos hábitos mentales son tales que crezca en el conocimiento y en la forma sabia de usarlos*” (p. 43). El libro de Overstreet, *The Mature Mind*, fue un sorprendente bestseller en EEUU. En la obra el autor describe el concepto de madurez basándose

²³ Aunque no se utiliza el término “ética” en la bibliografía revisada, consideramos el comportamiento orientado al “bien común” como un principio ético.

en la psicología y la filosofía. Para el autor, moverse desde la inmadurez a la madurez debe ser un compromiso psicológico para el hombre, en el que la educación de adultos juega un papel esencial. El autor describe a la persona madura como aquella que posee ciertas actitudes hacia el conocimiento, la responsabilidad social, el ajuste a la vocación, la responsabilidad política, las relaciones personales y las habilidades de comunicación. Estas características son las que le mantienen ligado a la vida permitiéndole seguir desarrollándose. Quizás Knowles asumía de forma implícita una relación entre maduración, aspecto éste del desarrollo humano al que presta especial atención, y sabiduría.

3.3.3. La teoría del crecimiento a lo largo de la vida y de la carrera de Boyatzis y Kolb

El interés para este trabajo de la teoría desarrollada por estos dos autores y publicada en el año 2000 (tres años después del fallecimiento de Knowles) se justifica por tres motivos principales. Por un lado, nos *ayuda a comprender el factor querer hacer²⁴ de las competencias*, es decir lo que motiva a una persona a poner en práctica las competencias que posee. Por otro lado, su *sintonía con la filosofía humanista de la andragogía* que considera como fin último la autorealización del ser humano a través del crecimiento y el desarrollo de todas sus potencialidades. Y por último, la *consideración de la organización como contexto de desarrollo personal*. Todo lo anterior hace que creamos conveniente desarrollar la teoría con cierta extensión.

Boyatzis y Kolb (2000) desarrollan una teoría alternativa a las teorías del desarrollo en la que se contempla la carrera profesional como factor clave para comprender el estado de desarrollo de las personas.

²⁴ Ver p. 236

Tres argumentos principalmente les llevan a desarrollar su modelo diferenciándose de las teorías del desarrollo y de la carrera existentes. En primer lugar, para los autores, la carrera profesional es inseparable de la vida familiar o personal y, por lo tanto, las teorías sobre el desarrollo deberían tener un enfoque integral de estos dos ámbitos que nos permita conocer de una manera más holística la vida de las personas. En segundo lugar, están en desacuerdo con los modelos y teorías de crecimiento jerárquicas (la superación de un estadio lleva inevitablemente al siguiente) y dependientes del tiempo (la edad condiciona el estadio en el que nos situamos): *“El tiempo puede ser bueno como modelo para el crecimiento físico, pero es inapropiado como modelo para el crecimiento intelectual, emocional o espiritual”* (Boyatzis & Kolb, 2000, p. 78). El principio implícito que sostienen las teorías del desarrollo jerárquicas es que es más maduro, y por lo tanto mejor, estar en las últimas etapas, y un reingreso en una de esos estadios puede verse como una regresión y no como una evolución natural en la vida o la carrera. Boyatzis y Kolb (2000; p. 88) conciben los *Modos* de los que se compone su teoría como *“recurrentes”*, ninguno es mejor que otro y se espera que una persona pueda revisitarlos a lo largo de la vida. Por último, en sus investigaciones observaron que las personas no utilizaban en el trabajo las competencias que realmente poseían y que sí mostraban en otros ambientes o fuera del trabajo principal. Por ejemplo, consultores o profesores que demostraban competencias características propias de gerentes y líderes efectivos como colaboración, sensibilidad, *“empowerment”* y motivación inspiradora, mientras interactuaban con sus clientes o estudiantes, cuando entraban en las oficinas de la empresa o de la facultad evitaban a la gente o trataban a sus compañeros como *“muebles”*. La respuesta que encontraron es que esas personas *“habían elegido no usar esas competencias”* (Boyatzis & Kolb, 2000; p.78) por lo que era preciso tener en cuenta esas elecciones en un teoría sobre el desarrollo del ciclo vital o de la carrera.

Además de lo expuesto, y según explican Boyatzis y Kolb (2000), el propósito de la teoría es elaborar y reconstruir la teoría de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) e integrar el proceso de adquisición y desarrollo de la competencia expuestos por Boyatzis (1982). Los autores proponen tres modos de adaptación y crecimiento: 1) el Modo Desempeño como la búsqueda de dominio, 2) el Modo Aprendizaje como búsqueda de la novedad y 3) el Modo Desarrollo como la búsqueda de significado. Sin embargo estos modos no son jerárquicos e irreversibles como ya hemos apuntado, sino que una persona, a pesar de encontrarse predominantemente en uno de ellos, puede realizar incursiones en uno de los otros para tareas u objetivos específicos. El modo dominante en el que se encuentra la persona afectará a su adaptación, crecimiento y entusiasmo tanto en su vida como en su carrera.

En el *Modo Desempeño* la persona está preocupada por el éxito en el intento de conseguir el dominio de un trabajo u otro ámbito de su vida. Este modo representa un intento de auto-validación, de probar su propia valía. Las habilidades o capacidades clave están específicamente situadas, relacionadas con el trabajo y demandas organizacionales y en este sentido específicas de un contexto de desempeño, esto es el contexto donde la persona aspira a conseguir dominio. Las personas en este modo desarrollan rutinas para hacer frente o para buscar la supervivencia, además pueden estar en uno o varios sub-modos. En uno de estos submodos están tratando de cambiar o mejorar en el trabajo o carrera actual o un aspecto importante de su vida. Otro sub-modo consiste en intentar cambiar o mejorar con respecto a un trabajo futuro, carrera, vida o aspiración, este último puede ser característico de una persona situada entre el Modo Desempeño y Modo Aprendizaje. La metodología para evaluar las competencias en este modo son la observación conductual como las entrevistas de incidentes críticos, simulaciones y assessment center.

En el *Modo Aprendizaje* la persona está preocupada con la novedad, la variedad y la generalización, busca expandir y extrapolar desde la presente situación a una nueva, diferente y, posiblemente futura, situación. El énfasis está en la automejora pero de un modo diferente que en el modo anterior que está basado en la mejora hacia un estándar de excelencia u objetivo. Las habilidades clave, o competencias en este modo son habilidades de aprendizaje, auto-imagen y valores contingentes, es decir, aquellos que se adoptan a partir de los grupos de referencia. Las personas no parecen estar dispuestas o deseosas de entrar en este modo hasta que no han alcanzado y reconocen un cierto grado de éxito o validación. En este modo hay también sub-modos. Uno de ellos sería el de explorar otros contextos para la aplicación de habilidades que ya se usan en un contexto particular. Otro sub-modo sería el descubrir constructos subyacentes para explicar el aprendizaje. Las personas en trabajos rutinarios pueden entrar en el modo de aprendizaje y encontrar su adaptación, crecimiento y entusiasmo fuera de ese trabajo. Los autoinformes son métodos de evaluación utilizados en este modo.

En el *Modo Desarrollo* la persona se preocupa por los eternos dilemas humanos y sociales. La intención de la persona es centrarse en el cumplimiento de su propósito o llamada. El núcleo de este modo es la articulación del sentido actual de la vida de uno y ser congruente en su comportamiento con ese sentido, su propósito es la autorrealización, más que responder a las expectativas de otros. Las habilidades clave en este modo son más inconscientes como motivos, rasgos personales y valores. La conciencia de la persona de estar en este modo puede tener una calidad difusa o emergente. Uno de los dilemas de este modo es desarrollar un sentido holístico del ser. La cuestión es buscar la integración de lo emocional, lo intelectual, el comportamiento y aspectos espirituales y físicos de uno mismo.

Un segundo dilema es buscar el conocimiento en un contexto de valores y/o una visión de futuro, lo que para Boyatzis y Kolb (2000) es equivalente a la sabiduría. La persona está intentando entender cómo funciona el mundo en aras del conocimiento o porque cree que eso le ayuda en el camino hacia una visión ideal del futuro. Un tercer dilema es la búsqueda de la conectividad en un contexto global. Esto puede surgir como el deseo de restablecer el contacto con amigos "perdidos hace mucho tiempo" o familiares, una búsqueda de las "raíces" o un deseo de conocer a otras personas. Para las mujeres este dilema podría surgir como la búsqueda de autonomía. Un cuarto dilema es encontrar el valor de hacer aportaciones desinteresadas, lo que para Boyatzis y Kolb (2000) es equivalente a ser generativo. En este modo, según los autores, encontramos a personas tomando decisiones sobre sus carreras que no tienen sentido para los otros, como ejecutivos que comienzan a dedicarse a la enseñanza, empresarios que se dedican a actividades filantrópicas o profesores tomándose años sabáticos.

Otra característica que diferencia a los modos descritos es la percepción del tiempo. Según apuntan Boyatzis y Kolb (2000), en el Modo Desarrollo la urgencia y la oportunidad pierden importancia. Para las personas en Modo Desempeño, sin embargo, el "exceso de trabajo" genera recompensas apropiadas de la evidencia del progreso hacia el dominio, aunque sólo de boquilla expresen la necesidad de un equilibrio en su vida. A los individuos en el Modo Desarrollo no les importan los beneficios del exceso de trabajo y tienen menos probabilidades de aparecer como adictos al mismo.

Para Boyatzis y Kolb (2000) esta teoría tiene tres implicaciones principales para la educación y para el desarrollo de los recursos humanos: (1) ayudar a las personas a crecer y a adaptarse a través de sus carreras y sus vidas; (2) potenciales conflictos

entre un individuo en cada uno de los modos y la organización en la que actualmente se encuentra trabajando o estudiando y, (3) la gestión de los recursos humanos, su sistemas y diseño de desarrollo de la carrera y su utilización.

En cuanto a la primera implicación, es decir *ayudar a la persona a crecer y a adaptarse*, Boyatzis y Kolb (2000; p. 90) apuntan cuatro razones. La primera es que algunas personas pueden no estar usando las competencias que poseen y, por lo tanto, no están usando su talento. La segunda es que algunas personas pueden estar perdiendo interés, compromiso, vitalidad, productividad y capacidad de innovación. Otra de las razones es que puede haber personas que no posean ciertas competencias necesarias para su trabajo actual. La última de las razones es de tipo filosófico o conceptual, y se basa en la creencia de que la gente *debe* continuar creciendo a través de la vida o de lo contrario se atrofia.

Para una persona en Modo Desempeño las mejores oportunidades de desarrollo serían aquellos proyectos o trabajos donde hay un máximo ajuste entre las habilidades que se precisan para maximizar el éxito en el trabajo y las habilidades del individuo. Para estas personas, según Boyatzis y Kolb (2000), el mejor tipo de actividades es el relacionado con la práctica a través de la repetición. La mayor frustración para estas personas cuando participan en actividades presentadas por personas desde los otros modos es la “falta de relevancia” de los conceptos o materiales utilizados en la enseñanza para los que no encuentran aplicación práctica en su trabajo actual o potencial.

Para las personas en Modo Aprendizaje, según Boyatzis y Kolb (2000) el incentivo para estimular el crecimiento y la adaptación podrían ser su deseo de experimentación, novedad, innovación y cambio. Las mejores oportunidades de desarrollo podrían ser aquellos proyectos o trabajos donde hay ajuste o armonía entre

el conocimiento, las habilidades y la experiencia que se necesitan para la efectividad en el trabajo y el conocimiento, habilidades y experiencia del individuo. Los mejores tipos de actividades incluyen la experimentación con nuevas ideas, comportamientos y estilos y la posibilidad de transferir habilidades a nuevos ambientes, proporcionándoles espacio para explorar y experimentar. La mayor frustración para estas personas cuando participan en actividades presentadas por personas desde los otros modos es el aburrimiento que deriva de programas orientados al desarrollo de habilidades que no les aportan ni les permiten novedad o innovación, sino que están pensadas para ser aplicadas de forma idéntica en su actual trabajo.

Con respecto a las personas en Modo Desarrollo, el incentivo para estimular actividades de desarrollo y adaptación podría ser pedirle a la persona que escuche su voz interior. Las mejores oportunidades de desarrollo serían aquellas en las que existe un máximo ajuste o armonía entre la "llamada" de la persona, significado de propósito, valores y rasgos y las necesidades y oportunidades del proyecto o trabajo. Los mejores tipos de actividades son las que legitimizan la exploración de los propios planes y aquellas que proporcionan tiempo, espacio y catalizadores para la reflexión, estimulando la autoconciencia de pensamientos, comportamientos y sentimientos. La mayor frustración para estas personas cuando participan en actividades presentadas por personas desde los otros modos es la falta de fundamento o la trivialidad del programa diseñado para la consecución de objetivos conductuales u orientados al desempeño.

Por todo lo anterior y, según Boyatzis y Kolb (2000), la implicación de su teoría para la educación y para el desarrollo de los RRHH, es la de evitar caer en nociones simplistas de una competencia y la necesidad de construir un mapa complejo de tipos de competencias o habilidades. Los grados educativos y los programas de formación

continua pueden diseñarse con pluralismo, abordando la estructura y el proceso de las experiencias de aprendizaje para que se adapten a las necesidades e intereses de las personas en cada modo.

En conclusión, Boyatzis y Kolb (2000) instan al reconocimiento y aceptación de la individualidad y singularidad para permitir a la gente crecer a su manera y a no oprimir el espíritu humano con un camino “mejor” o prescrito.

Como podemos comprobar, las ideas expuestas en esta teoría son totalmente integrables dentro de la teoría andragógica en cuanto que a la exaltación del crecimiento humano, la singularidad de cada persona y de la libertad para crecer según los propios intereses y necesidades de crecimiento. Además, consideramos que aporta un componente humanista al diseño formativo basado en competencias al respetar y contemplar las diferencias individuales. Por otra parte, es congruente con y enriquece la fundamentación teórica del contrato de aprendizaje de Knowles (1991)²⁵.

Sin embargo, aunque los autores rehusan relacionar los modos descritos con la edad, creemos que existe una coherencia lógica entre los dos factores que es difícil no inducir y que apuntaría a que la teoría podría sólo ser cierta en un solo sentido. Es decir, es más probable encontrar a una persona entre los 20 y los 30 en el Modo Desempeño que en el Modo Desarrollo. Por otra parte, si bien es cierto que es más probable encontrar a una persona adulta, entre los 40 y 70 años, en el Modo Desarrollo, también es cierto, como así apuntan Boyatzis y Kolb (2000), que una persona en este modo podría realizar “*incursiones esporádicas a los otros dos modos para tareas y objetivos concretos*” (pp.88-89).

²⁵ El contrato de aprendizaje se desarrolla en el capítulo 8, pp. 416-429.

Nos parece importante resaltar la relación establecida por los autores entre el *modo desarrollo*, la sabiduría y la autorealización, lo que confirmaría la relación apuntada en Maslow por nosotros sobre el concepto de persona autorealizada y la sabiduría.

Por último, consideramos que la teoría expuesta de Boyatzis y Kolb, puede completar también las teorías sobre la motivación de los estudiantes adultos que tratamos a continuación.

3.4. La motivación de los estudiantes adultos

El modelo andragógico de Knowles se basa en algunos supuestos fundamentales acerca de lo que motiva a los adultos a aprender. Uno de ellos es que los adultos tienden a estar más motivados hacia el aprendizaje que les ayuda a resolver los problemas en su vida o que tiene como resultado recompensas internas. *“Esto no significa que las recompensas externas no tengan relevancia, sino que la satisfacción de las necesidades internas es el más potente motivador”* (Knowles et al. 2005; p. 199).

Para explicar y fundamentar el principio andragógico que se refieren a la motivación de los estudiantes adultos Knowles (1990) se basa en cinco autores principalmente: Maslow, Wlodowski, Houle, Tough y McClusky cuyas teorías exponemos a continuación.

Knowles (1989) cuenta que fue Houle²⁶, y su obra *The Inquiring Mind* (1961), quien le ayudó a entender más profundamente el significado y los fundamentos

²⁶ Volveremos a la investigación de Houle y su influencia sobre la andragogía de Knowles en el cap. 8 p. 406

teóricos del aprendizaje autodirigido. Houle (1961, citado por Knowles 1990) centró sus estudios en una muestra de adultos identificados como *alumnos en continuidad (continuing learners)* con el objetivo de descubrir *por qué* los adultos se comprometen en la educación continua más allá de la educación “formal”, pero también arroja cierta luz a la cuestión de *cómo* aprenden, según Knowles. Tras el análisis de las entrevistas realizadas a los individuos de la muestra, clasificó las características descubiertas en tres categorías que definían tres subgrupos de individuos según su motivación para seguir aprendiendo:

- *Alumnos orientados al objetivo (goal-oriented learner)*: usan la educación para cumplir objetivos bastante bien definidos. No comienzan su educación continua hasta pasados los veinte, incluso mucho más tarde. La educación orientada al objetivo se produce en episodios, cada uno de los cuales comienza con la comprensión de una necesidad o la identificación de un interés. No restringen sus actividades a ninguna institución o método, sino que la necesidad o interés puede satisfacerse realizando un curso, uniéndose a un grupo, leyendo un libro o haciendo un viaje.
- *Alumnos orientados a la actividad (activity-oriented learner)*: estas personas estudiaban porque encuentran en las circunstancias del aprendizaje un sentido que no tiene ninguna conexión necesaria, y a menudo sin relación alguna, con el contenido o el propósito anunciado de la actividad. Comienzan su participación en la educación de adultos en el punto en que sus problemas o sus necesidades se vuelven lo suficientemente apremiantes. Todas las personas clasificadas en este grupo estaban realizando algún curso y eran miembros de algún grupo. Podrían permanecer dentro de una sola institución o podían variar de lugar, pero era el contacto social lo que buscaban y su selección de cualquier actividad se basaba fundamentalmente en la cantidad y el tipo de relaciones humanas que produciría.
- *Alumnos orientados al aprendizaje (learning-oriented)*: buscan el conocimiento por sí mismo. A diferencia de los otros tipos, la mayoría de los adultos orientados al aprendizaje se han enfrascado en el aprendizaje desde que pueden acordarse. Lo que hacen tiene una continuidad, un flujo y un diferencial que establece la naturaleza básica de su participación en la educación continua. En

su mayor parte, son ávidos lectores desde niños, se unen a grupos, clases y organizaciones por razones educativas, seleccionan los programas serios de la televisión y la radio, cuando viajan se aseguran de prepararse adecuadamente para apreciar lo que ven, y elijen puestos de trabajo y toman otras decisiones en la vida en términos del potencial de crecimiento que les ofrece.

Houle (1961, citado por Knowles, 1980) puntualiza que estos tipos no son puros por lo que la mejor forma de representarlos gráficamente sería mediante tres círculos que se solapan en sus bordes.

La investigación de Tough²⁷ (1971) se centró no sólo en averiguar por qué y cómo aprenden los alumnos, sino también, cómo y qué ayuda obtienen para aprender. Tough encontró que el aprendizaje adulto es una actividad omnipresente y que los sujetos estudiados organizaban sus esfuerzos de aprendizaje en torno a proyectos, que podían ir desde saber más sobre la India, aprender a fabricar un barco o ser mejor padre. Tough (1971) se interesó en determinar qué motivaba a los adultos a comenzar un proyecto de aprendizaje y encontró que los sujetos de su muestra anticipaban varios resultados deseables. Algunos de estos resultados eran inmediatos como satisfacer una curiosidad, disfrutar del contenido en sí mismo, disfrutar practicando la habilidad, disfrutar de la actividad de aprendizaje. Otros resultados se esperaban a largo plazo como producir algo, impartir conocimiento a otros, comprender que sucederá en un futuro en alguna situación, etc. Es evidente que el placer y la autoestima eran elementos críticos en la motivación de su muestra. También concluyó que el alumno adulto ingresa en un proyecto de aprendizaje a través de varias fases y especuló con la idea de que ayudar al adulto a obtener mayor competencia en el

²⁷ Volveremos a Tough en el cap. 8, p. 407

tratamiento de cada fase, puede ser una de las maneras más efectivas de mejorar su eficacia en el aprendizaje (Knowles, 1990).

Para Knowles (1980), la visión de Tough sobre las posibilidades del aprendizaje adulto resulta retadora al manifestar que muchos adultos incorporan a sus proyectos educativos no sólo conocimiento, sino también la conciencia y sensibilidad con respecto a otras personas, su competencia interpersonal. Tratar de aprender estas habilidades parecía según Tough increíble hace 20 años, y estos cambios en nuestra concepción sobre lo que la gente puede y se propone aprender se deben a los Grupos T, al movimiento del potencial humano, a la psicología humanista y a la psicología transpersonal. Hay que tener en cuenta que el concepto de "inteligencia emocional" y los términos unidos a ella como el de "habilidades sociales", no surgirían hasta los 90.

Según Wlodowski (1985,1990), las funciones humanas en el aprendizaje, como atención, concentración, esfuerzo, perseverancia, iniciativa, son dirigidas por un proceso motivacional que se activa y sostiene a través de la energía humana, y puesto que ésta es limitada, la motivación es sumamente inestable. Una manera de entender la inestabilidad de la motivación, según el autor, es ver el mundo de los adultos como lleno de competidores para la atención y el esfuerzo individual. Amigos, familia, trabajo, deportes, y el resto de los muchos atractivos y necesidades de la vida de cualquier adulto normal, compiten con la educación por una parte del tiempo y de la participación que un individuo puede tener. La vida adulta está llena de responsabilidades y cuanto más apremiantes sean, más tiene que mostrar su mérito o relación significativa con ellas cualquier evento educativo si se busca la participación y la sostenibilidad del interés, según Wlodowski.

Wlodowski (1985,1990) establece cuatro factores en la motivación del adulto:

- *Éxito*: los adultos quieren tener éxito como alumnos.
- *Volición*: los adultos quieren sentir una sensación de elección en su aprendizaje.
- *Valor*: los adultos quieren aprender algo que ellos valoran.
- *Disfrute*: los adultos quieren experimentar el aprendizaje como placentero.

A partir de estos factores, Wlodowski (1985,1990) establece tres niveles de motivación. Así, la suma de los dos primeros factores, *expectativa de éxito + volición*, sería el nivel básico de la motivación positiva del adulto para aprender. El segundo nivel estaría formado por los tres primeros factores, *éxito + volición + valor*. No tiene porque resultar placentero, pero se lo toma en serio debido a que siente que vale la pena porque va más allá de lo trivial o superficial. El tercer nivel estaría formado por los cuatro factores, *éxito + volición + valor + disfrute*. El disfrute, según Wlodowski puede venir de un simple juego divertido hasta de algo tan profundo como una idea que cambia la vida.

Otro de los autores que ha contribuido a la comprensión sobre los motivos que llevan al adulto a participar en programas de formación o, por el contrario, a rehusarlos o abandonarlos es McClusky (1970) aunque, y en palabras de Knowles, su intención era "*comenzar a proyectar direcciones para el desarrollo de una "psicología diferencial del potencial del adulto"*" (Knowles, 1990; p. 46). En realidad, la teoría de McClusky no es sólo una teoría sobre la motivación de los adultos. Para llegar a su Teoría del Margen, McClusky contempla aspectos psicosociales, que además de constituir una herramienta para la orientación educativa de los adultos, al mismo tiempo, nos proporciona una comprensión más profunda de la motivación hacia el aprendizaje de un adulto concreto.

Su teoría se basa en la idea de que la edad adulta es un momento de crecimiento, de cambio y de integración en el que se busca constantemente el equilibrio entre la cantidad de energía que se necesita y la cantidad disponible. Este

equilibrio se conceptualiza como la ratio entre la "Carga" (load, L) de la vida, que disipa la energía, y el "Potencia" (power, P) de la vida, lo que le permite a uno hacer frente a la Carga. "Margen en la vida" es la ratio entre la Carga y la Potencia. Más Potencia significa un mayor Margen para participar en el aprendizaje. Tanto la Carga como la Potencia están formados por factores externos e internos. Más Potencia significa un mayor Margen para participar en el aprendizaje.

El Margen puede ser aumentado mediante la reducción de Carga o incrementando la Potencia, o puede ser reducido al incrementar la Carga y/o reduciendo la Potencia. Es decir, puede ser controlado tanto mediante la modificación de la Potencia como de la Carga. Cuando la Carga coincide o supera continuamente la Potencia y si ambos son fijos y / o fuera de control, o irreversibles, la situación se vuelve muy vulnerable y susceptible de romperse. Si una persona es capaz de echar mano de una reserva (margen) de potencia, estará mejor equipado para hacer frente a emergencias imprevistas, está en mejores condiciones de asumir riesgos, puede participar en actividades creativas, puede dedicarse a explorar, tiene más posibilidades de aprender, etc., *"es decir, de hacer aquellas cosas que le permiten vivir una vida más allá de la mera auto subsistencia"* (McClusky, 1970; p.83). La cantidad de Potencia que una persona posee tiene una fuerte influencia sobre el nivel y el rango de su rendimiento, pero el factor estratégico es el superávit que resulta de la relación entre la Potencia y la Carga. Como conclusión, *"una necesaria condición para el aprendizaje es el acceso y / o la activación de un margen de Potencia que pueda estar disponible para su aplicación a los procesos que la situación de aprendizaje requiere"* (p.84).

En la teoría de McClusky, además del concepto *margen*, entran en juego otros conceptos como *compromiso*, *percepción del tiempo* y *periodos críticos*.

Comenzando por este último, los *periodos críticos*, una manera de ver el cambio en la edad adulta, según McClusky (1970), es concebir los 50 años o más posteriores a la niñez y la juventud como una procesión de períodos críticos que marcan unos periodos. Estos períodos se caracterizan por experiencias decisivamente importantes para las personas en los que pueden producirse cambios importantes en el rol social y las relaciones significativas. La entrada, el avance, traslado o pérdida de empleo entrarían en esta categoría de eventos. El matrimonio, el nacimiento de un niño o la pérdida de la pareja, de los niños, de padres, de familiares, y otros compañeros importantes ilustra otra categoría. Los períodos sensibles de reajustes previos y siguientes operados en éstos y similares acontecimientos a menudo dan lugar a "puntos de elección estratégica" en el sentido de la vida y, a menudo obligan a los adultos hacer una "reevaluación agónica" de sus circunstancias y de sus perspectivas para enfrentarse a los siguientes años. Es en estos periodos cuando, según McClusky (1970), pueden tener lugar los aprendizajes más significativos. El papel del educador de adultos en estos "periodos sensibles" es el de orientador que plantea caminos de crecimiento posibles desde las circunstancias particulares del adulto, le ayuda a descubrir sus necesidades de aprendizaje de acuerdo con el camino elegido y le guía en la elección de los recursos que se encuentran disponibles ante él.

En la idea del *compromiso*, según McClusky (1970) encontramos otra forma útil de ver los cambios a los que se enfrenta una persona con el paso de los años adultos. El compromiso puede entenderse como "unión intencional" o como una responsabilidad inherente a la edad adulta. En todo caso, el cambio aquí sería gradual y acumulativo con diversos grados de intensidad y alcance de la participación por parte del adulto. Como ejemplo coloca el ámbito laboral y el ámbito familiar. Así, en este último, el compromiso en el noviazgo sería considerado como provisional, el matrimonio se considera como el comienzo del gran compromiso continuado que, a su

vez, conduce a una acumulación de obligaciones con la llegada de los niños y la ampliación del círculo de parentesco. A estos dos ámbitos se unen los compromisos con la parroquia, los partidos políticos, las asociaciones cívicas, grupos de intereses especiales, la comunidad, etc. en diferentes combinaciones y grados de prioridad. A lo que se une la responsabilidad con los padres ya mayores que comienza a competir con nuestro propio crecimiento, y también con la aún total o parcial dependencia de los hijos. En los últimos años puede aparecer un cambio y reducción de compromisos con una liberación en algunas áreas y una profundización en otras.

Todo lo anterior nos puede ayudar a comprender mejor por qué el adulto puede resistirse a involucrarse en un programa de formación. Su resistencia, según McClusky (1970) no tiene por qué reflejar necesariamente desgana por parte del adulto para aprender sino, simplemente, su falta de voluntad de dislocar algunos de los compromisos básicos en torno al cual la mayor parte de su vida está organizada, por lo que, primero necesita saber si tiene posibilidad de aligerar alguno de ellos para poder tener libertad de aprender.

La *percepción del tiempo* nos proporciona otra mirada de la progresión de los años adultos que marca una gran diferencia en la orientación de un adulto para aprender. No es lo mismo tener la vida por delante como a los 21 años, estar a la mitad como a los 40 años o en gran medida en el pasado o en la memoria de los hijos como a los 70. Estar *detrás* de, *en* o *antes* de lo previsto con respecto a las expectativas de vida, o más importante, ser consciente de que uno está *detrás*, *en* o *antes* de lo previsto, puede tener un efecto profundo en la adaptación a la vida y por lo tanto en la propia voluntad de someterse a un programa de instrucción sistemática.

Según McClusky (1970) hay evidencias que demuestran que el adulto joven de 30 años comienza a darse cuenta de que el tiempo no es ilimitado y que a medida que

pasa el tiempo la gama de opciones con respecto al trabajo, la familia y otras áreas de la vida se están reduciendo cada vez más. Un poco más tarde, comienza a dejar de medir su vida a partir de su fecha de nacimiento para hacerlo a partir de los años que le quedan hasta la muerte. Sus pensamientos se vuelven relativamente menos interesados en el mundo de la actividad externa, y algo más absortos en el mundo interior de la contemplación. Esta percepción de la reducción de las expectativas de vida tienen un profundo y generalizado impacto en las actitudes de los adultos a medida que los años pasan, un impacto que, de paso, afecta a la percepción de su potencial como alumno según McClusky.

A todo lo anterior se añade la visión imperante de la sociedad de que la principal tarea de los niños y los jóvenes es ir a la escuela, estudiar y aprender para conseguir un empleo y que la adultez es para trabajar. Como consecuencia tanto la sociedad como el adulto mismo ven al adulto como un no-estudiante. Según McClusky (1970) esta no internalización del rol de estudiante hace que restrinja su potencial de aprendizaje. Dicho en positivo, si un adulto piensa que estudiar, aprender, y la aventura intelectual es una parte importante de su vida, tanto como su ocupación o sus obligaciones familiares, tiene más posibilidades de conseguir un mayor nivel de desarrollo intelectual. Es decir, el potencial está ahí, pero necesita tanto apoyo de sí mismo como de la sociedad para llevarlo a cabo.

De las anteriores teorías que tratan de explicar la motivación de los adultos hacia el aprendizaje, podemos extraer las siguientes implicaciones: (1) la motivación de los adultos es esencialmente intrínseca. Las personas adultas se involucran en actividades de aprendizaje por razones de autoestima, por la necesidad de resolver un problema o para mejorar el desempeño en uno de los roles de su vida, o simplemente por una actitud de curiosidad y ganas de saber más sobre algo que les interesa. (2) otra

conclusión, y según Wlodowski, es que, para que una actividad formativa resulte atractiva para un adulto, ésta debe reunir dos características esenciales: el adulto debe tener altas probabilidades de éxito y debe ser vista como algo voluntario; (3) se pueden identificar varios perfiles entre las personas que se involucran en un aprendizaje continuo a lo largo de la vida: las orientadas a la actividad, las orientadas al objetivo y las orientadas al aprendizaje (Houle, 1961). Estas últimas responderían al perfil de la persona que sigue formándose y que espera que su trabajo le proporcione aprendizaje continuo y potencial de desarrollo; (4) según la Teoría del Margen de McKlusky (1970), el estudiante adulto espera que la formación le ayude a enfrentar los cambios de su vida, sin embargo, las múltiples demandas provenientes de los distintos roles que desempeña, le llevan a sopesar la conveniencia o no de involucrarse en actividades formativas. La decisión se verá influenciada, no sólo por el interés que pueda suscitar la actividad formativa en términos de beneficios anticipables, sino también por la energía y tiempo disponibles frente a la energía y tiempo que reclama la actividad.

Estas conclusiones son consistentes también con *Teoría de las Expectativas* de Vroom (1964), una teoría ya clásica de la motivación para el trabajo pero que puede ser extensible a la motivación hacia la formación. Vroom, construye su modelo a partir de la psicología dinámica inaugurada por Lewin y asume que las elecciones hechas por una persona entre alternativos cursos de acción se relacionan con los eventos psicológicos en los que se encuentra en ese momento. Los conceptos que componen el modelo de la motivación de Vroom (1964; p.p. 15-19) son los siguientes:

- *Valencia*: orientaciones afectivas hacia determinados resultados. Un resultado posee una valencia positiva cuando una persona prefiere conseguirlo a no conseguirlo; posee valencia cero cuando le es indiferente lograrlo o no lograrlo; posee una valencia negativa cuando prefiere no lograrlo a lograrlo. Este

concepto se diferencia del concepto del “valor” intrínseco que puedan tener un objeto o una acción para una persona, que puede no encontrar, en un momento dado, satisfacción en su logro a pesar de considerarlo valioso. Es decir, la valencia no está basada en las propiedades intrínsecas de la acción, sino en su *instrumentalidad*, en la satisfacción o insatisfacción que se anticipa asociada a los resultados que se derivan de la acción. La instrumentalidad es una asociación resultado-resultado.

- *Expectativa*: los resultados concretos conseguidos por una persona dependen no sólo de sus elecciones, sino también de eventos que están más allá de su control. La expectativa se define como una creencia momentánea con respecto a la probabilidad de que un acto particular será seguido de un resultado concreto. Es una asociación acción-resultado. Su rango va de cero (baja probabilidad de que un acto vaya seguido de un resultado) a uno (certeza de que al acto le seguirá el resultado).
- *Fuerza (Force)*: Vroom utiliza este término en el sentido lewiniano, es decir, como un concepto que posee dirección y magnitud y que impulsa al individuo a moverse de una región a otra dentro de su espacio de vida. La fuerza actúa incrementando el resultado del producto: valencia x expectativa. Por ejemplo, Un resultado con valencia positiva o negativa no generará ninguna fuerza sin alguna expectativa (mayor que cero) de que el resultado se conseguirá a través de algún acto. Si la fortaleza de la expectativa de que un acto llevará a un resultado crece, el efecto de las variaciones en la valencia del resultado hace que también crezca la fuerza. De igual modo, si la valencia de un resultado es cero (a la persona le es indiferente el resultado), ni el valor absoluto ni las variaciones en la fortaleza de las expectativas de lograrlo tendrán ningún efecto sobre las fuerzas.

La teoría de las expectativas de Vroom ayuda a la comprensión de cómo funciona la motivación (o la *fuerza*) descomponiéndola de manera que puedan examinarse los componentes y sus relaciones. Por otra parte, pone de relieve la gran variabilidad motivacional entre individuos puesto que la valencia que cada persona le otorga a una determinada acción depende del significado psicológico que le da a los resultados que obtendrá. Estos resultados los valora cada persona en función de su instrumentalidad para el logro de sus objetivos individuales, y las expectativas de logro determinadas, a

su vez, por las fuerzas que operan en su contexto particular (espacio de vida) y del sistema de recompensas o refuerzos al esfuerzo o, en el caso que nos ocupa, al esfuerzo que supone la participación en la formación.

Otra teoría clásica de la motivación en el ambiente laboral es la desarrollada por Herzberg (1959,1966) quien, en su *teoría de los dos factores*, estableció dos tipos de factores para explicar la motivación de los trabajadores: los *factores higiénicos* y los *factores motivacionales* (ver Tabla 6). Los primeros se refieren a las condiciones ambientales del trabajo, es decir al contexto, como: políticas de la empresa y administración, supervisión, relaciones interpersonales, estatus, condiciones laborales, seguridad y salario. Según el autor, cuando estos son considerados buenos o aceptables por el trabajador, este no tiende a estar “satisfecho”, simplemente estará “no insatisfecho”. La productividad no se restringe sino que se mantiene en un nivel aceptable. Cuando los trabajadores están insatisfechos con alguno de esos factores tienden a reducir el rendimiento.

En cuanto a los segundos, los factores motivacionales, son los que tienen que ver con el trabajo o cargo en sí, y son los causantes de la satisfacción según Herzberg. Estos factores se relacionan con el tipo o contenido del trabajo e incluyen el crecimiento, la realización, la responsabilidad, el avance, el reconocimiento, la autonomía. Cuando estos factores no están presentes, los trabajadores no tienden a estar insatisfechos, simplemente no están satisfechos. Los trabajadores que están “no satisfechos” no restringen su productividad, simplemente no se implican en su trabajo o hacen un esfuerzo extra para hacer un buen trabajo. Los trabajadores que están satisfechos se esfuerzan por incrementar su productividad.

Tabla 6.

Factores motivacionales e higiénicos de Herzberg

DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES MOTIVACIONALES E HIGIÉNICOS	
Factores motivacionales (de satisfacción)	Factores higiénicos (de insatisfacción)
<u>Crecimiento</u> : incluye el aprendizaje de nuevas habilidades, posibilidad de avance en el actual trabajo especialmente como crecimiento personal.	<u>Políticas y administración de la compañía</u> : sentimientos acerca de la adecuación o inadecuación de la organización y la gerencia de la compañía. Incluye pobre comunicación, falta de delegación de autoridad, políticas, procedimientos y normas.
<u>El trabajo en sí</u> : el contenido del trabajo y su positivo o negativo efecto sobre el empleado, si se percibe como interesante o aburrido, variado o rutinario, creativo o anquilosado, excesivamente fácil o difícil, retador o poco exigente.	<u>Condiciones de trabajo</u> : incluye factores relacionados con el ambiente físico de trabajo como cantidad de trabajo, facilidades para el desempeño, luz, herramientas, temperatura, espacio, ventilación y la apariciencia general del lugar de trabajo.
<u>Responsabilidad</u> : responsabilidad y autoridad en relación al trabajo. Responsabilidad se refiere al control del trabajador sobre su propio trabajo o sobre el de los demás. El vacío entre responsabilidad y autoridad se consideran dentro del factor de las <i>políticas y administración de la compañía</i> .	<u>Relaciones interpersonales</u> : relaciones entre el trabajador y superiores, subordinados y pares. Incluye tanto las relaciones relacionadas con el trabajo como las relaciones sociales con el entorno del trabajo.
<u>Éxito</u> : incluye la satisfacción de completar un trabajo, resolver problemas y ver los resultados del esfuerzo de uno.	<u>Estatus</u> : algunos indicadores del estatus son despacho privado, lo importante que suena el título, secretario/a, coche de la empresa y otros "privilegios".
<u>Avance</u> : la oportunidad de cambio para ascender de estatus en la empresa. Un incremento en oportunidades de cambio que no se refleja en una mejora del estatus son consideradas dentro del factor <i>responsabilidad</i>	<u>Supervisión</u> : la competencia o habilidad técnica del supervisor. Incluye la disposición de los supervisores para enseñar o delegar autoridad, justicia y conocimiento del trabajo.
<u>Reconocimiento</u> : es el reconocimiento por otros de un trabajo bien hecho o logro personal	<u>Seguridad laboral</u> : la tenencia del empleo y/o la estabilidad o inestabilidad de la compañía. Signos objetivos de la presencia o ausencia de seguridad en el empleo, no el sentimiento de seguridad
	<u>Salario</u> : incluye todas las formas de compensación y se centra en los incrementos salariales o salario o expectativas incumplidas de los aumentos

Fuente: elaboración propia (2013) a partir de Herzberg (1966)

Una de las aportaciones interesantes de esta teoría es que, según Herzberg (1966), lo opuesto a la satisfacción laboral no es la insatisfacción laboral sino la falta de motivación, y lo opuesto a la insatisfacción profesional es carecer de insatisfacción profesional y no la satisfacción. Esto es consecuencia de la independencia de los factores que provocan satisfacción (factores motivacionales) con respecto a los factores que provocan insatisfacción (factores higiénicos). Para Gan (2007), Herzberg destaca los factores que tradicionalmente han sido olvidados y despreciados por la empresas que, equivocadamente según el autor, han dedicado recursos a neutralizar los factores de insatisfacción o higiénicos intentando así elevar el desempeño mediante la motivación, mientras que sólo conseguían la falta de insatisfacción, es decir, la neutralidad.

Es habitual en la literatura sobre la motivación en el trabajo comparar los factores higiénicos de Herzberg con la pirámide de las necesidades básicas de Maslow (1991) . Desde la perspectiva de la integración de ambas teorías, cuando las necesidades básicas de Maslow (fisiológicas, psicológicas y seguridad) o los factores higiénicos de Herzberg se ven satisfechos, la persona pondría sus expectativas y dirigiría sus esfuerzos hacia al logro de factores motivacionales o a la satisfacción de las necesidades de estima de los otros y de autoestima, o reconocimiento en términos de Herzberg, y hacia el crecimiento y la autorrealización en términos de Maslow.

Como conclusión, estas teorías ampliamente conocidas sobre la motivación de los adultos en el trabajo, nos ayuda en la comprensión de los aspectos motivacionales que influyen en: 1) la participación en las actividades de formación; 2) la motivación para el aprendizaje; 3) la motivación para la deseable puesta en práctica y aplicación de los aprendizajes adquiridos al puesto de trabajo por parte del estudiante.

Si integramos las teorías de Boyatzis y Kolb (2001) y la de Vroom (1964), el modo en que la persona se encuentre, influirá en la valencia de una determinada actividad formativa según el tipo de recompensa que la experiencia ofrece para el individuo. Así, en el *modo desempeño* la valencia estaría en función de la potencial instrumentalidad de la formación para lograr el éxito en el trabajo. En el *modo aprendizaje* la valencia estaría en función de la instrumentalidad de la formación para aprender a innovar sobre lo que ya sabe la persona. En el *modo desarrollo* la valencia estaría en función, más bien, de la instrumentalidad de la formación para responder a los intereses profundos de la persona, y no sólo la potencial aplicabilidad directa al trabajo del aprendizaje, de si le proporciona conocimiento, tiempo y espacio para la reflexión sobre los dilemas humanos y sociales y si le servirán para ayudar mejor a otros.

En cuanto a la teoría de los dos factores de Herzberg, como aplicación a la motivación para el aprendizaje o la participación en la formación, implicaría que la formación debe resultar motivadora, es decir, deberá suponer para el estudiante el logro o mejora, con respecto a la situación actual, en algunos de los factores motivacionales descritos por el autor (avance, reconocimiento, responsabilidad, etc.).

3.4.1. Otras variables que influyen en la participación

La motivación hacia el aprendizaje no explica totalmente la participación de los adultos en actividades de aprendizaje. Otras variables son el nivel de estudios previo y el nivel socioeconómico de la persona. Según Knowles (1980) la proporción de los participantes sobre los no participantes en todas las formas de educación de adultos aumenta a medida que aumentan los indicadores de nivel socioeconómico (ocupación, ingresos, nivel de educación). Sin embargo, Knowles se basa para fundamentar esta

afirmación en un estudio de 1965²⁸ en EEUU, por lo tanto, conviene contrastarla con datos actuales.

En cuanto a la variable “nivel educativo”, los datos generales en el estudio citado por Knowles (1980) fueron que el porcentaje de adultos que participaban en la educación continua con un nivel educativo básico era sólo del 6%, frente al 20% con un nivel educativo de bachillerato o equivalente, y un 38% para los participantes con nivel universitario.

El estudio publicado en 2013, *Survey of Adult Skills*²⁹ llevado a cabo por la OCDE, explica esta tendencia consistente en que a mayor cualificación mayor probabilidad de participar en programas de educación permanente. Según la OCDE, las personas adultas con más alta cualificación están envueltas en círculo virtuoso ya que, por una parte, poseen las capacidades les permiten seguir formándose, por otra, tienen más posibilidades de estar en trabajos que demandan seguir formándose y que les permiten poner en práctica los aprendizajes reforzándolos. Pero además, según la OCDE, deben en poseer algunas características como motivación y compromiso con su trabajo y/o sus empleadores les apoyan. Por el contrario, los individuos con baja cualificación o en ocupaciones que requieren baja cualificación, se encuentran en un círculo vicioso ya que, por una parte, tienen pocas posibilidades de participar en programas de aprendizaje por lo que sus habilidades se debilitan o deterioran con el tiempo, lo que a su vez hace que sea más duro para ellos participar en actividades de aprendizaje. Como resultado, los individuos con nivel de formación terciaria tienen

²⁸ Johnstone, J. & Rivera, R.J. (1965) *Volunteers for Learning*. Chicago: Aldine. Estudio realizado por NORC (National Opinion Research Center). Universidad de Chicago.

²⁹ Realizado por el Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) de la OCDE

entre un 5 y un 10 por ciento más de posibilidades que el resto de individuos de participar en algún programa educación permanente.

Según Knowles (1980), los alumnos también varían en el interés hacia el estudio de una materia en particular dependiendo de variables como el sexo, región, residencia urbana o rural, raza y tamaño y tipo de comunidad, pero también la misma persona puede variar sus intereses a lo largo de su ciclo vital. Así, según la OCDE (2013) los individuos de más edad tienen a participar mucho menos en educación de adultos que sus homólogos más jóvenes.

El tamaño de la empresa y el país donde trabaja la persona es otro importante determinante. Según la OCDE (2013) en países como Hungría, Polonia, Portugal y España las pequeñas y medianas empresas están subrepresentadas en la formación continua de sus correspondientes países y, por otra parte, la falta de inversión de los países en formación continua afecta de forma desproporcionada a los grupos desfavorecidos como aquellos con baja cualificación o los de mayor edad.

Otra perspectiva de análisis sobre la participación en programas formativos son los motivos que llevan al abandono de los cursos una vez comenzados. Las últimas investigaciones apuntan a que la edad, el género y el nivel educativo no tienen un efecto directo sobre la decisión de participación, ni sobre el abandono; por el contrario, los factores externos como el apoyo institucional, las limitaciones financieras y de tiempo aparecen como determinantes cruciales a la hora de decidir abandonar un curso ya comenzado, y esto es así tanto para los cursos on-line como para los presenciales. Sin embargo, hay menos probabilidad de que un adulto abandone si está satisfecho con el curso y cuando éste es relevante para su vida (Park & Choi, 2009). Lo primero proporciona un criterio de evaluación de un programa formativo voluntario (la satisfacción del alumno adulto) y lo segundo confirmaría el supuesto de la teoría

andragógica sobre lo que dispone al alumno al aprendizaje (relevancia de los aprendizajes para su vida).

Capítulo 4:
EL EDUCADOR DE ADULTOS:
“PROFESOR” ANDRAGÓGICO

Es una constatación en la obra de Knowles evitar el término “profesor” o en caso de utilizarlo, normalmente cuando lo compara con el profesor del sistema educativo tradicional, lo hace entrecomillado. Knowles prefiere el término “facilitador de aprendizaje”, como consecuencia de su adhesión al concepto de facilitador de Rogers. En este apartado expondremos lo que para Knowles significa este concepto.

Otra característica destacable del educador de adultos según lo concibe Knowles (1980), es que su función va más allá de “aquel que educa adultos”, en el sentido del que les transmite conocimientos, aquel que les dice lo que deben saber. Esta imagen ha quedado obsoleta, según el autor, para dar paso a una nueva figura de educador de adultos como “agente de cambio”, o con una “función de ayuda” más coherente con el nuevo perfil de adulto que ahora predomina en el sector.

Este nuevo concepto de “profesor” tiene unas consecuencias en la relación que se establece entre éste y los alumnos. Esta interacción se caracteriza principalmente por la simetría y la reciprocidad, frente a la tradicional posición asimétrica y jerárquica.

4.1. El profesor andragógico como facilitador del aprendizaje

La influencia de Rogers en la teoría de la enseñanza de adultos de Knowles se concreta, además de en los conceptos que ya vimos en el capítulo 2, en el perfil de la figura del profesor de adultos.

Para Rogers (1969, pp. 104-105) enseñar es una actividad relativamente sin importancia y enormemente sobrevalorada. Esta afirmación es justificada por el autor basándose en el hecho de que la enseñanza y la impartición de conocimiento tiene sentido en un entorno inmutable por lo que ha sido una actividad indiscutible durante siglos. Pero el hombre moderno vive un entorno en continuo cambio, y por lo tanto, el objetivo de la educación debe ser la de facilitar el aprendizaje. Rogers (1969) define el

papel del profesor como un “facilitador de aprendizaje” y el elemento clave para realizar este papel es la relación personal entre el facilitador y el alumno que, a su vez, depende de que este posea unas cualidades actitudinales que recordamos aquí brevemente³⁰: 1) autenticidad, 2) consideración positiva y 3) comprensión empática.

Rogers (1969, pp. 164-166) proporciona unas orientaciones para ser un facilitador de aprendizaje:

- El facilitador tiene mucho que ver en el establecimiento de un estado de ánimo inicial o clima de grupo o experiencia de clase. Si su filosofía básica es la relación de confianza en los individuos y en el grupo, debe comunicarlo de muchas maneras.
- El facilitador ayuda a suscitar y clarificar los fines de los individuos tanto como los fines más generales del grupo. Si no teme aceptar fines contradictorios y objetivos conflictivos, si es capaz de permitir a los individuos una sensación de libertad para decir lo que les gustaría hacer, entonces está ayudando a crear un clima para aprender.
- El facilitador se basa en el deseo de cada estudiante de llevar a cabo aquellos fines que significan para él su fuerza motivacional para un aprendizaje significativo. Si un estudiante quiere ser guiado y conducido por alguien más, el facilitador puede aceptar esa necesidad sirviendo como guía o puede proporcionar otros medios como una serie de cursos para el estudiante más dependiente.
- El facilitador se esfuerza por organizar y hacer fácilmente accesible la más amplia gama posible de recursos para el aprendizaje. Hace accesibles documentos, materiales, apoyo psicológico, personas, equipamiento, excursiones, apoyo audio-visual, etc., y aquello que el estudiante pueda desear para conseguir sus propios fines.

³⁰ Estas características actitudinales son desarrolladas más ampliamente en las pp. 69-71.

- El facilitador se considera a sí mismo como un recurso flexible para ser utilizado por el grupo. Se pone a disposición del alumno como un consejero, profesor, asesor, una persona con experiencia en el campo.
- Para responder a las expresiones en el grupo aula, el facilitador acepta tanto el contenido intelectual como las actitudes emocionales, esforzándose por dar a cada aspecto el grado aproximado de importancia que tiene para el individuo o el grupo. En la medida en que pueda ser auténtico haciéndolo, acepta las racionalizaciones y la intelectualización, tanto como los reales y profundos sentimientos personales.
- Al establecerse un clima de aceptación en el aula, el facilitador es capaz cada vez más de convertirse en un alumno participante, un miembro del grupo, expresando sus puntos de vista como los de una persona más.
- El facilitador toma la iniciativa de compartir con el grupo, tanto sus sentimientos como sus pensamientos, no en forma de demanda o imposición, sino representando simplemente el intercambio personal que los estudiantes pueden tomar o dejar.
- Durante la experiencia de clase, el facilitador permanece alerta a las expresiones que indican sentimientos profundos o fuertes. Pueden ser sentimientos de conflicto o de pena, por ejemplo, que existen primordialmente en el individuo. En este caso se esfuerza por entenderlos desde el punto de vista de la persona y comunicarle su comprensión empática. Por otra parte, los sentimientos pueden ser de enfado, desprecio, afecto, rivalidad, etc., entre los miembros miembros del grupo. También debe estar alerta a éstos y ayudar a que sean expresados y para que tanto las tensiones como los vínculos sean aceptados para su comprensión y uso constructivo por parte del grupo.
- En su función como facilitador del aprendizaje, el líder se esfuerza por reconocer y aceptar sus propias limitaciones. Es consciente de que sólo puede conceder la libertad a sus estudiantes en la medida en que se sienta cómodo al dar esa libertad. Sólo puede ser entendido en la medida en que realmente quiere entrar en el mundo interior de sus alumnos. Sólo puede compartirse en la medida en que esté razonablemente confortable asumiendo ese riesgo. Sólo puede participar como miembro del grupo cuando realmente siente que él y sus estudiantes están en posición de igualdad como aprendices. Sólo puede mostrar confianza en el deseo de aprender de los estudiantes en la medida en que siente esa confianza. Habrá veces en que sus actitudes no sean facilitadoras de

aprendizaje, en las que sospeche de sus alumnos o le resulte imposible aceptar actitudes con las que difiere profundamente. A veces será incapaz de comprender algunos sentimientos de sus alumnos marcadamente diferentes de los suyos o se encontrará así mismo enjuiciando y evaluando. Cuando esto suceda, deberá aceptar estas actitudes propias, ser consciente de ellas, expresar sus enojos, sus juicios, sus desconfianzas, sus dudas sobre los demás y sobre sí mismo, como algo que forma parte de él, no como hechos objetivos en una realidad externa. Sólo así podrá crear el clima de intercambio significativo entre él y sus estudiantes, es decir, sólo así, podrá ser un facilitador de aprendizaje.

Como podemos comprobar, para Rogers la integración de lo cognitivo y lo afectivo, el reconocimiento y la expresión de las emociones, es crucial para el establecimiento de una relación profesor/alumno que promueva un clima de respeto y confianza mutua, de humanidad, que favorezca el aprendizaje y el crecimiento. El control y utilización positiva de las emociones, la empatía y las habilidades de interacción social, o inteligencia emocional, en términos actuales, son, en consecuencia, condiciones personales de un buen facilitador de aprendizaje.

Knowles fundamenta además las características del facilitador de aprendizaje en Tough (1971; p. 195) quien describe las características de la figura del “ayudante ideal” (*ideal helper*) agrupándolas en cinco grupos que se resumen a continuación:

Un primer grupo de características pueden resumirse diciendo que el ayudante ideal es *cálido y cariñoso*. Acepta y se preocupa tanto por el alumno como por su proyecto o problema y se lo toma en serio. Está dispuesto a pasar tiempo ayudando. Su actitud es de aprobación, de apoyo, alentadora y agradable. Considera al estudiante como a un igual. Como resultado de estas características, el alumno se siente libre de acercarse a él, hablarle libre y fácilmente en un ambiente cálido y relajado.

Un segundo grupo de características se relaciona con la *percepción del ayudante respecto a la capacidad de la persona como auto-planificador*. El ayudante ideal tiene confianza en la habilidad del alumno para planificar y gestionar su aprendizaje y no desea quitarle el control de la toma de decisiones.

El tercer grupo de características se refiere a su punto de vista sobre el *diálogo con el alumno*. Su percepción es la de un encuentro en el que tanto escucha tanto habla. Su ayuda se ajusta a las necesidades, objetivos y solicitudes de este único alumno.

El cuarto grupo se relaciona con las *razones del ayudante para ayudar*. Puede ayudar debido a su afecto y preocupación desinteresados por el alumno pero también, de una manera abierta y positiva, esperar ganar lo mismo que da. Otros tipos de motivación posibles para Tough son el placer de saber que es útil, la satisfacción de ver el progreso o la gratitud del alumno.

Por último, el ayudante es una persona *abierta y en crecimiento*, no cerrada, negativa, estática, desconfiada o temerosa. Él mismo a menudo es un alumno y busca crecimiento y nuevas experiencias. Tiende a ser espontáneo y auténtico, se siente libre para comportarse como una persona única más que de una manera estereotipada.

Otro autor en el que se basa Knowles (1990) para definir el perfil del profesor andragógico es Wlodowski (1985) quien se centra en las características y habilidades que debe reunir el profesor “que es buen motivador de adultos” y que agrupa en cuatro categorías:

- *Pericia*: se refiere al poder del conocimiento y la preparación. Sabe algo beneficioso para los adultos, lo conoce bien, está preparado para transmitirlo a través de un proceso de instrucción.
- *Empatía*: se refiere al poder del entendimiento y la consideración. Tiene una comprensión realista de las necesidades y expectativas de los alumnos. Adapta la instrucción al nivel de experiencia y del desarrollo de la habilidad del alumno. Tiene en cuenta continuamente la perspectiva del alumno.
- *Entusiasmo*: se refiere al poder de implicar y animar. Cuida y valora lo que se está enseñando. Expresa compromiso con un grado apropiado de emoción, ánimo y energía.
- *Claridad*: se refiere al poder del lenguaje y la organización. Puede ser entendido y seguido por la mayoría de los alumnos. Les proporciona una forma de comprender lo que se ha enseñado, si no está claro en la presentación inicial.

Todas estas características del profesor andragógico aportadas por los autores examinados en este apartado “encajan bien” (Knowles, 1980) con la concepción del rol del profesor andragógico de Knowles. Y este rol es el pilar sobre el que se asienta la interacción didáctica entre profesor-alumno.

4.2. La interacción didáctica en la educación de adultos

El estilo de enseñanza y comportamiento del profesor en esa interacción debe conducir a la creación de un determinado *clima* que, según Knowles (1984), ha sido observado en programas de formación profesional en los que los alumnos se sentían satisfechos e interesados en el aprendizaje. Algunas de las características que debe reunir ese clima adecuado para la educación de adultos son:

- Los estudiantes se sienten seguros y apoyados, las necesidades individuales y singulares son honradas, las habilidades y logros de su vida son reconocidas y respetadas.
- Se promueve la libertad intelectual y se estimula la experimentación y la creatividad.

- El personal docente trata a los estudiantes adultos como iguales, aceptados y respetados como adultos inteligentes experimentados cuyas opiniones son escuchadas también, honradas y apreciadas. Ese personal suele comentar que ellos aprenden más de sus estudiantes que sus estudiantes de ellos.
- El aprendizaje es autodirigido, los estudiantes se responsabilizan de su propio aprendizaje. El trabajo del personal docente es diseñar programas de aprendizaje individual, dirigidos a lo que cada persona necesita y quiere aprender para funcionar de forma óptima en su profesión.
- Se busca el desafío intelectual. La estimulación óptima es desafiar a la gente justo más allá de su actual nivel de habilidad. Si el desafío va más lejos, la gente abandona. Si el reto se queda corto, la gente se aburre y aprende poco.
- Se fomenta la implicación activa en el aprendizaje, como opuesta a la pasividad y a escuchar lecciones. Los estudiantes y el profesor interactúan y dialogan, los alumnos prueban nuevas ideas en el puesto de trabajo. Los ejercicios y experiencias se utilizan para reforzar los hechos y la teoría.
- Los profesores utilizan mecanismos de feedback regular para que los estudiantes les cuenten lo que funciona mejor para ellos y lo que quieren y necesitan aprender. El profesorado escucha y hace cambios basados en la información del estudiante.

En la Tabla 7 Knowles relaciona las condiciones de aprendizaje o situaciones propias de la educación andragógica con las funciones y comportamiento adecuado del profesor en cada una de esas situaciones. Las situaciones de aprendizaje de la tabla, así como, los dieciséis comportamientos descritos, se relacionan con la tecnología desarrollada por Knowles para la aplicación de los principios andragógicos a la práctica que desarrollaremos en el capítulo 9.

Tabla 7.

Condiciones de aprendizaje y principios de enseñanza andragógica

Condiciones de aprendizaje	Principios de enseñanza
<i>Los alumnos sienten una necesidad de aprender</i>	El profesor presenta a los estudiantes nuevas posibilidades de autorrealización
	El profesor ayuda a cada estudiante a clarificar sus propias aspiraciones para mejorar su desempeño
	El profesor ayuda a cada estudiante a diagnosticar el desajuste entre su aspiración y su presente nivel de rendimiento
	El profesor ayuda a los estudiantes a identificar problemas en su vida que experimentan a causa de su falta de competencia
<i>El entorno de aprendizaje se caracteriza por un confort físico, confianza y respeto mutuos, libertad de expresión, amabilidad mutua y aceptación de las diferencias</i>	El profesor proporciona condiciones físicas confortables y que propicien la interacción
	El profesor acepta a cada estudiante como una persona valiosa y respeta sus sentimientos y sus ideas
	El profesor procura construir relaciones personales de mutua confianza y amabilidad entre los estudiantes fomentando actividades cooperativas y evitando juicios
	El profesor expone sus propios sentimientos y aporta sus recursos como un compañero en un espíritu de curiosidad común
<i>Los alumnos perciben los objetivos de una experiencia de aprendizaje como sus objetivos</i>	El profesor involucra a los estudiantes en un proceso recíproco de formulación de objetivos de aprendizaje en el que las necesidades de los estudiantes, la institución, el profesor y la sociedad son tenidos en cuenta.
<i>Los alumnos aceptan compartir la responsabilidad de planificación y funcionamiento de la experiencia de aprendizaje y, por tanto, se sienten comprometidos con ella</i>	El profesor comparte su pensamiento acerca de las opciones disponibles en el diseño de experiencias de aprendizaje y de la selección de materiales y métodos e involucra a los estudiantes en la decisión sobre estas opciones de forma conjunta
<i>Los alumnos participan activamente en el proceso de aprendizaje</i>	El profesor ayuda a los estudiantes a organizarse (proyectos en grupo, equipos de enseñanza/aprendizaje, estudio independiente, etc.) para compartir la responsabilidad en el proceso de investigación común.
<i>El proceso de aprendizaje se relaciona y hace uso de la experiencia de los estudiantes</i>	El profesor ayuda al estudiante a explotar sus propias experiencias como recursos de aprendizaje a través del uso de técnicas como la discusión, role playing, estudio de caso, etc.
	El profesor adapta la presentación de sus propios recursos a los niveles de experiencia del estudiante particular
<i>Los estudiantes sienten que progresan hacia sus metas</i>	El profesor ayuda a los estudiantes a aplicar el nuevo aprendizaje a su experiencia y, por tanto, a hacer los aprendizajes más significativos e integrados
	El profesor implica a los estudiantes en el desarrollo y aplicación de criterios mutuamente aceptados de evaluación de los objetivos de aprendizaje.
	El profesor ayuda a los estudiantes a desarrollar y aplicar procedimientos para la autoevaluación

Fuente: Knowles (1980; pp. 57-58)

Knowles (1990) establece la diferencia entre un profesor tradicional y un profesor andragógico en torno a dos conceptos clave: *contenido vs. proceso*. En el aprendizaje tradicional, el profesor (instructor o comité curricular) decide de antemano qué conocimiento o habilidades necesita transmitir, organiza este cuerpo de contenidos en unidades lógicas, selecciona los medios más eficientes para transmitir este contenido y entonces desarrolla un planning para transmitir esas unidades de contenido en una secuencia lógica. En contraste, el profesor andragógico (facilitador, consultor, agente de cambio) prepara de antemano una serie de procedimientos para facilitar la adquisición de contenidos por los alumnos. Esto no quiere decir que el contenido es importante para uno y para el otro no, sino que la transmisión del contenido es lo importante para un pedagogo y la adquisición del contenido por el alumno es lo importante para el andragogo.

En coherencia con este énfasis en el proceso interno de aprendizaje del alumno, el andragogo tiene un doble papel: 1) *diseñador y gestor* del proceso para facilitar el aprendizaje; 2) *recurso de contenidos*. Incluso en este segundo papel el andragogo no se ve como contenido directo de recursos, sino como enlace para algunos otros recursos de contenido.

Según Knowles (1980) los educadores de adultos están empezando a reconocer que es menos importante que sus clientes sepan las respuestas correctas a las preguntas que su capacidad de saber cómo preguntar las cuestiones importantes y que encuentren las respuestas ellos mismos. Esta idea nos parece congruente con el pensamiento dialéctico característico del estadio cognitivo postformal que hemos

tratado en el apartado “La sabiduría como concepto integrador de las dimensiones cognitiva, afectiva y ética”³¹.

Esta nueva mentalidad del educador de adultos tiene su implicación práctica en la utilización de metodologías activas de aprendizaje tales como el método por descubrimiento, el método de investigación, el aprendizaje auto-dirigido o la resolución de problemas cuyo exponente más significativo es Jerome Bruner, al que volveremos en el capítulo 8. A través de Bruner, dice Knowles (1989), “*conocí la base teórica del aprendizaje por descubrimiento y descubrí que lo que hacía con mis equipos de investigación trataba de eso*” (p.79).

Knowles (1990, p. 92) cita a Postman y Weingartner (1969) que proporcionan una lista de comportamientos observables en profesores usando el *método de investigación*. Creemos que merece la pena la exposición de estos comportamientos con cierto detalle, ya que Knowles se detiene especialmente en ellos, suponemos, por dos motivos: el primero, su vocación de formar educadores de adultos en el estilo de “enseñanza” andragógico y, el segundo, su estrecha relación, en cuanto a método, con el objetivo educativo de *aprender a aprender de forma autodirigida* que Knowles establece para la andragogía:

- El profesor rara vez cuenta a los estudiantes lo que piensa que deben conocer. Cree que contar, usado como una estrategia básica de aprendizaje, priva a los estudiantes de hacer su propio descubrimiento y de la oportunidad de desarrollar su potencial como alumnos.

³¹ Ver apartado 3.3.2 p. 143

- Su estilo básico de discurso con los estudiantes es cuestionar. Mientras que utiliza tanto preguntas convergentes como divergentes, consideran las últimas como la herramienta más importante.
- Generalmente, no aceptan una afirmación simple como respuesta a una cuestión. De hecho, sienten aversión por cualquier programa o texto que ofrezca “la respuesta correcta”. No porque las respuestas y las soluciones no sean bienvenidas, sino porque sabe cómo a menudo “la respuesta correcta” sirve sólo para limitar un pensamiento más avanzado. No pregunta por la razón sino por las razones. No por la causa sino por las causas. Nunca por el significado sino por los significados. Es el estudiante que más utiliza la palabra “depende” en su clase.
- Fomenta la interacción estudiante-estudiante como opuesta a la interacción estudiante-profesor y generalmente, evita actuar como mediador o juez de la calidad de las ideas expresadas. Si cada persona pudiera tener con él en todo momento un plantel completo de autoridades, tal vez no sería necesaria la capacidad de hacer juicios independientes. Pero como esto no es posible, el individuo debe aprender a depender de sí mismo como un pensador. Al profesor de investigación le interesa que sus estudiantes desarrollen sus propios criterios o normas para juzgar la calidad, la precisión y la relevancia de las ideas. El profesor permite que se produzca este tipo de desarrollo, minimizando su papel como árbitro de lo que es aceptable y lo que no lo es.
- Rara vez resume las posiciones tomadas por los estudiantes en el aprendizaje. Reconoce que el acto de resumen, de “cierre”, tiende a tener el efecto de poner fin a una mayor reflexión. Porque él considera el aprendizaje como un proceso, no un evento terminal. Los “resúmenes” son aptos para ser declarados como hipótesis, tendencias y direcciones. Se supone que uno no aprende de una vez por todas la forma de escribir, o cómo leer, o cuáles fueron las causas de la Guerra Civil. Más bien, se supone que es siempre un proceso de adquisición de conocimientos, asimilación de nueva información, formular o perfeccionar las generalizaciones. Por lo tanto, siempre es cauteloso acerca de la definición de los límites de la educación, o reacio a decir, “esto es lo que usted aprenderá de aquí a las vacaciones de Navidad”.
- Sus lecciones se desarrollan a partir de las respuestas de los estudiantes y no de una estructura “lógica” determinada previamente. El único tipo de plan de estudio, o temario, que tiene sentido para él es el que trata de predecir, explicar y

hacer frente a las auténticas respuestas de los alumnos a un problema particular: el tipo de preguntas que le preguntarán, los obstáculos a los que se enfrentarán, sus actitudes, las posibles soluciones que ofrecerá, etc. Por lo tanto, raramente se frustra o incomoda por "respuestas equivocadas", pasos en falso o direcciones irrelevantes. Estas son las cosas a partir de las cuales surgen sus mejores lecciones. Por tanto, el "contenido" de sus lecciones son las respuestas de sus estudiantes puesto que se ocupa de los procesos de pensamiento en lugar de los resultados finales de pensamiento (¡la respuesta!), se dedica a explorar la manera como los estudiantes piensan, no lo que deben pensar. Es por eso que pasa más tiempo escuchando a los estudiantes que hablando con o a ellos.

- Generalmente, cada una de sus lecciones plantea un problema para los estudiantes. Casi todas sus preguntas, actividades propuestas y tareas están destinadas a que sus alumnos tengan que clarificar un problema, hacer observaciones pertinentes para la solución del problema y hacer generalizaciones basadas en sus observaciones. Su objetivo es involucrar a los estudiantes en las actividades de producción de conocimiento: definir, preguntar, observar, clasificar, generalizar, verificar la aplicación. Todo el conocimiento es el resultado de esas actividades. Cualquier cosa que pensemos que "sabemos" sobre astronomía, sociología, química, biología, lingüística, etc, fue descubierto o inventado por alguien que era más o menos un experto en el uso de métodos inductivos de investigación. Así, el profesor de investigación está en gran medida interesado en ayudar a sus estudiantes a que lleguen a ser más expertos como usuarios de esos métodos.
- Mide su éxito en términos de cambios en el comportamiento de sus estudiantes. La frecuencia con que plantean preguntas, el incremento en la relevancia y fuerza lógica de sus cuestiones, la frecuencia y convicción de sus desafíos a las afirmaciones hechas por otros estudiantes o profesores o libros de texto; su disposición para suspender juicios cuando no tienen suficientes datos; su disposición para modificar o cambiar su posición cuando los datos justifican dicho cambio; el aumento de su tolerancia a la diversidad de respuestas; su capacidad para aplicar generalizaciones, actitudes e información a situaciones nuevas.

Knowles (1990) reconoce que estas metodologías implican no sólo una nueva concepción de la enseñanza, sino también, un nuevo patrón de comportamientos que los profesores deben desplegar. Esta nueva concepción de la interacción didáctica entre profesor y alumno rompe con la tradicional interacción basada en la relación asimétrica, unidireccional y distante del profesor-oráculo y los alumnos receptores del conocimiento disciplinar existente que el primero interpreta y después vuelca sobre el segundo.

4. 3. Funciones del profesor andragógico

Según Knowles (1980) la función del educador de adultos ha ido desplazándose desde la función correctiva o paliativa de los adultos desfavorecidos hacia la del desarrollo, para ayudar a sus clientes a alcanzar su pleno potencial. Como agentes de cambio, sus responsabilidades se extienden ahora más allá de la rutina de programar actividades para dar respuesta a intereses superficiales. Esta responsabilidad entraña para Knowles implicar a sus clientes en tres actos: (1) un análisis profundo de sus más altas aspiraciones y de los cambios requeridos para lograrlos, (2) el diagnóstico de los obstáculos que deben ser superados para lograr esos cambios y (3) la planificación de una estrategia efectiva para conseguir los resultados deseados. Su parte en este proceso es la de colaborador, guía, animador, consultor, y recurso, no la de transmisor, disciplinador, juez y autoridad.

Según Knowles (1980) el educador de adultos tiene tres funciones relacionadas con la satisfacción de tres tipos de necesidades: 1) satisfacer las necesidades y objetivos de los individuos; 2) satisfacer las necesidades y los objetivos de las instituciones; 3) satisfacer las necesidades y objetivos de la sociedad.

En cuanto a las *necesidades y metas de los individuos*, Knowles (1980) distingue entre intereses y necesidades. Estas últimas se refieren a algo más profundo que los

intereses inmediatos como “ser capaz de hablar en público” o “relacionarse mejor con los demás” o “ganar más dinero”, sino a algo menos inconsciente como las necesidades y los objetivos últimos de la realización humana.

La primera de estas necesidades sería la *prevención de la obsolescencia a través del aprendizaje autodirigido*. Esta necesidad tiene su origen en el hecho de que los adultos de hoy fueron educados en la doctrina de que el aprendizaje es principalmente una función de la juventud, en la que la educación provee a los individuos de todo el conocimiento y habilidades que van a requerir para vivir adecuadamente el resto de sus vidas. El resultado de la interiorización de esta doctrina es que los años se convierten en años de progresiva obsolescencia en el trabajo, en entenderse así mismo y en entender el mundo. En coherencia con lo anterior, la primera de las funciones del educador es ayudar a los adultos a, primero, desarrollar la actitud de que el aprendizaje es un proceso a lo largo de la vida, y, segundo, a adquirir las habilidades del aprendizaje autodirigido.

La segunda de las necesidades de los individuos sería *lograr una auto-identidad completa a través del desarrollo de sus máximas potencialidades*. Para esta segunda misión del educador de adultos Knowles (1980) se basa en la teoría de las necesidades de Maslow, para quien el completo autodesarrollo es una necesidad humana universal y que, al menos, un sentimiento de movimiento en esa dirección es una condición para la salud mental.

Como vimos en el capítulo 2, según Maslow la auto-actualización significa actualizar el potencial de uno, llegar a ser todo aquello que uno es capaz de ser. Esta es la principal motivación de una persona sana. Este concepto implica que la misión del educador de adultos es ayudar a los individuos a aprender lo que necesita para satisfacer las necesidades por las que estén luchando sea cual sea el nivel en el que

se encuentre. Si tienen hambre, debemos ayudarle a que aprenda cómo puede conseguir comida. Si son personas bien alimentadas, poseen seguridad, son amadas y apreciadas, el educador de adultos debe ayudarlas a explorar capacidades sin desarrollar y que lleguen a ser plenamente ellos mismos. En la Figura 4 se representan de forma jerárquica las necesidades humanas según la teoría de la motivación de Maslow.

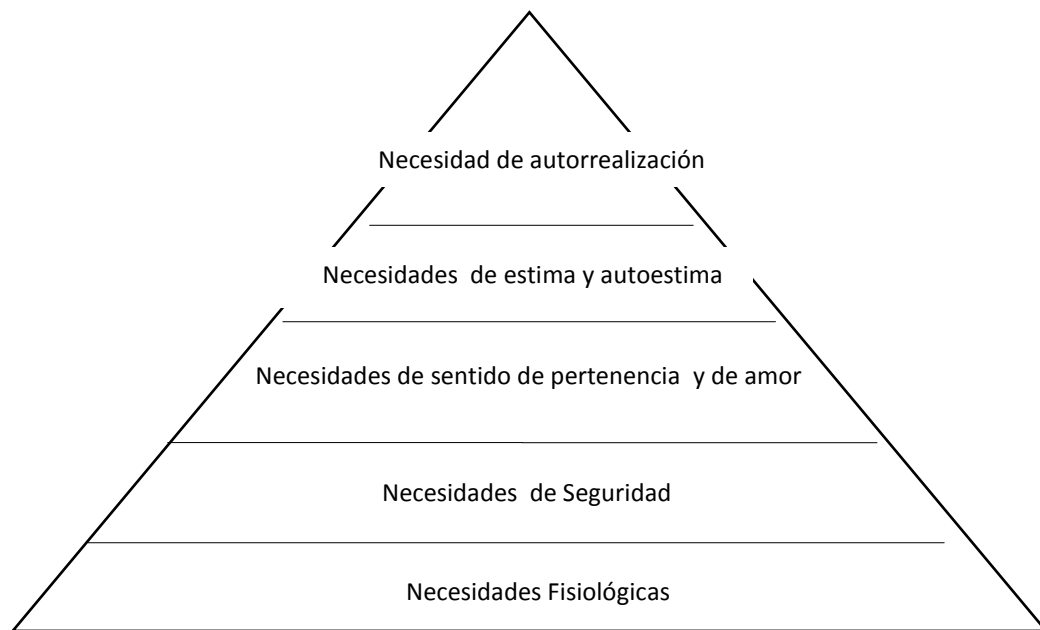


Figura 4. Jerarquía de las necesidades básicas de Maslow
Fuente: elaboración propia (2013) a partir de Maslow (1991)

La última de las necesidades a satisfacer por parte del profesor andragógico con respecto al individuo, sería *ayudarlo a madurar*. Según Knowles (1980, pp. 28-33), si el educador de adultos tuviese ya identificadas las dimensiones del proceso de maduración de la persona, tendría algunos puntos de referencia con los que evaluar el cumplimiento de esta misión. El conocimiento por parte del educador de las teorías del desarrollo a lo largo de la vida que vimos en el capítulo anterior, puede ayudar al educador a identificar el estadio en el que se encuentra el estudiante adulto con el propósito de orientarle en la tarea de superar la crisis vital en la que se halle.

Con el fin de proporcionar al educador una guía para ayudar a la persona adulta a madurar, Knowles (1980) describe cada una de las dimensiones de la maduración aclarando que no se tratan de estados absolutos para ser logrados sino direcciones de crecimiento:

- *Desde la dependencia a la autonomía:* todos los seres humanos entran en este mundo en una condición de completa dependencia. Toda necesidad debe ser satisfecha por algún otro. Cada experiencia que tenemos en la vida tiende a afectar nuestro movimiento desde la dependencia hacia la autonomía. Esto es extensivo a la educación, entendiendo que si la experiencia educativa nos mantiene dependientes o nos hace más dependientes no puede considerarse educativa sino antieducativa. Los efectos de esta dimensión de la maduración deben contemplarse también para los conceptos tradicionales de profesor, líder, jefe, padre, etc.
- *Desde la pasividad hacia la actividad:* a lo largo de toda la infancia los individuos maduran hacia una cada vez más activa exploración del mundo que les rodea y tienden a participar en un número creciente de actividades. En la edad adulta lo más probable es que se ponga el énfasis en la actividad cualitativa en lugar de la cuantitativa pero sea de manera cuantitativa o cualitativa, los individuos maduros tienden a ser individuos participativos. Y la forma en que se les enseña a participar en la escuela y en otras experiencias educativas, es decir, si se les coloca en el rol de receptores pasivos de conocimiento o en el de indagadores activos en busca del conocimiento, afectará en gran medida la dirección y la velocidad de su movimiento en esta dimensión de la maduración.
- *Desde la subjetividad a la objetividad:* es una característica universal de la infancia que el mundo gira a mí alrededor, adquiere su significado desde “mí” percepción de él, y está sometido a “mis” órdenes. Uno de los más difíciles ajustes que la gente tiene que hacer en su vida es moverse desde el centro del universo y descubrir dónde encajan realmente. El grado en que cada experiencia de la vida les ayuda a mirarse de manera realista, manteniendo la dignidad en el proceso, es la medida de la calidad educativa.
- *Desde la ignorancia hacia el conocimiento (“enlightmen”):* es en esta zona de maduración donde la escuela ha puesto tradicionalmente su énfasis. Pero el volumen del conocimiento moderno es ya demasiado vasto para que cualquier

individuo pueda abarcarlo, por lo que es necesario dilucidar aquello que vale la pena conocer. Una posible solución a este dilema de nuestro tiempo es considerar a cada persona al mismo tiempo como un especialista y como un generalista. Como especialistas, las personas necesitan dominar profundamente los conocimientos y habilidades de su ocupación profesional. Pero como generalistas necesitan dominar y mantener al día una base de conocimientos de todas aquellas especialidades que tienen que ver con los problemas prácticos de la vida, lo que sugiere una especie de "currículo básico" para la educación de adultos, que consistiría en una destilación de los elementos esenciales de todas las disciplinas que todos los ciudadanos deben conocer.

- *Desde pequeñas habilidades hacia las grandes habilidades:* hay una tendencia en la naturaleza humana que consiste en que una vez que hemos aprendido a hacer algo bien, nos orgullecemos de esa habilidad y nos dormimos en los laureles de lo que hemos conseguido. Dado que cada capacidad recién desarrollada tiende a ser aprendida en su forma más simple, esta habilidad puede congelarse en el nivel más bajo de su rendimiento potencial. Un facilitador experto de aprendizaje ayuda a cada individuo a vislumbrar posibles niveles más altos de rendimiento y a desarrollar habilidades continuamente mayores.
- *Desde pocas responsabilidades hacia muchas responsabilidades:* otra curiosa tendencia de la naturaleza humana, especialmente entre padres, profesores y supervisores, es la de infravalorar la cantidad de responsabilidad que un niño, estudiante o subordinado, respectivamente, puede acarrear. Y de esta forma el proceso de maduración es frecuentemente retardado por el padre restringiendo la responsabilidad que el niño está preparado para asumir. El profesor toma decisiones que los estudiantes están preparados para tomar y el supervisor asume funciones que los subordinados están preparados para que sean delegadas en ellos.
- *Desde intereses reducidos a intereses amplios:* todo lo que hace que el campo de interés de una persona quede fijo dentro de un círculo dado o haga retroceder a círculos más pequeños, está interfiriendo en una dimensión importante de la maduración. Esta dimensión tiene una relevancia especial para trabajar con las personas mayores, en los que es ampliamente sostenido el mito de que es natural que los intereses disminuyan con la edad. Los gerontólogos han llegado a la conclusión contraria: que las personas son capaces de desarrollar nuevos intereses y son más saludables si lo hacen.

- *Desde el egoísmo al altruismo:* Llegamos al mundo en un estado de total egocentrismo y una de nuestras principales tareas para el resto de nuestras vidas es llegar a ser cada vez más capaces de preocuparnos por otros. Condiciones que inducen un espíritu de rivalidad hacia los demás en lugar de amabilidad y altruismo, como es el caso de la competencia por calificaciones promovida por la educación tradicional, interfieren con la maduración en esta dimensión.
- *Desde el autorechazo a la autoaceptación:* mientras que la primera impresión que tienen los niños de sí mismos es probablemente la de que son reyes o reinas, pronto aprenden que mucho de su natural comportamiento (hacer ruido, no comer correctamente, etc.) es “malo”. Y así, su actitud cambia rápidamente desde la auto-adulación al auto-rechazo. Pero las personas maduras son aquellas que se aceptan así mismas como personas valiosas (lo que dicho sea de paso, es un prerrequisito para ser capaz de aceptar a otros como valiosos) y de las experiencias que el individuo tenga en la vida dependerá que esto suceda.
- *Desde la auto-identidad amorfa a la auto-identidad integrada:* Knowles basa su propuesta sobre este aspecto de la maduración en la teoría de Erikson sobre las ocho “edades del hombre”. Como vimos en el capítulo anterior, Erikson (1950, 1959) establece ocho estados sucesivos a lo largo de la vida, en cada uno de los cuales el individuo se actualiza, superando la crisis vital que corresponde, para pasar al siguiente. Si el desarrollo en una etapa dada se frustra en su mayor parte, es probable que la persona permanezca anclada en ella.
- *De centrarse en los detalles a centrarse en los principios.* Para la mente de un niño cada objeto es único y cada caso es ajeno a cualquier otro. El descubrimiento de principios que permiten a una persona asociar objetos y conectar eventos es la esencia del proceso de investigación. Según Knowles (1980) uno de los aspectos trágicos de la pedagogía tradicional es que a menudo ha impuesto principios en las mentes curiosas y por lo tanto se les niega la oportunidad de madurar en su capacidad de descubrirlos por sí mismo.
- *Desde las inquietudes superficiales a las inquietudes profundas:* El mundo del niño es existencial, lo único que importa es el disfrute del placer y la evitación del dolor en el momento. Una dimensión de maduración consiste en ganar perspectiva sobre lo que importaba más profundamente en nuestro pasado y lo que es probable que importe más profundamente en nuestro futuro y, después de haber logrado esta hazaña, ganar perspectiva sobre lo que importa en el

pasado y el futuro de los demás. Con demasiada frecuencia este proceso se retrasa debido a que la sociedad trata de imponer sus profundas preocupaciones sobre nosotros antes de que hayamos descubierto la nuestra.

- *Desde la imitación a la originalidad:* la primera técnica de aprendizaje y adaptación para el niño es la imitación. Para Knowles (1980), el mundo del adulto ha tendido a aceptar este método de aprendizaje, no sólo como natural, sino como el mejor, y ha orientado gran parte de su sistema educativo a producir la conformidad a través de la imitación. La consecuencia ha sido el retraso de generaciones de seres humanos en su maduración hacia el otro extremo de esta dimensión, la originalidad.
- *Desde la necesidad de certeza hacia la tolerancia a la ambigüedad:* la inseguridad básica del mundo del niño impone una profunda necesidad de certeza. Sólo si nuestras experiencias en la vida nos proporcionan un creciente sentido de seguridad y autoconfianza, seremos capaces de movernos en la dirección de una tolerancia madura hacia la ambigüedad, un requisito previo para la supervivencia en un mundo regido por la ambigüedad.
- *Desde la impulsividad hacia la racionalidad:* tradicionalmente, la natural impulsividad de los comportamientos de los niños ha sido controlada por sistemas de recompensas y castigos, con énfasis en estos últimos. Demasiado a menudo la consecuencia de esta política son las reacciones de irracionalidad como rebelión, inadaptación o ensoñación. La verdadera maduración hacia la racionalidad requiere auto-compresión y auto-control de nuestros impulsos.

Knowles (1980, p.32) reconoce que quizás algunas dimensiones del proceso de maduración no estén incluidas en esta relación o que algunas deban ser sustituidas por otras. Sin embargo, *“la noción general de que una de las misiones del educador de adultos es asistir a los individuos a continuar un proceso de maduración a través de la vida, proporciona una guía útil para el desarrollo de un programa de aprendizaje a lo largo de la vida secuencial, integrado y continuo”* (Knowles, 1980; p.32).

En la actualidad, la investigación sobre la maduración a la que Knowles otorga un papel transversal en la educación de adultos, como hemos podido ver, parece ir ligada a la investigación sobre las teorías del ciclo vital. Cómo contribuir a que los

individuos avancen desde un estadio de desarrollo al siguiente, es el objeto de investigación, en el marco de la teoría de Loewinger, de Manners et al. (2004). Desde la investigación sobre la sabiduría, constructo que lleva implícita la maduración, entendida como el estadio más avanzado de la adultez, autores como Sternberg (2009b) o Basset (2005), plantean la posibilidad de educar a las personas para alcanzar las características propias de este estadio, proponiendo algunas líneas de actuación desde la niñez a la adultez.

La teoría multidimensional de la maduración tiene algunas implicaciones para la práctica educativa, según Knowles (1980). En primer lugar, cualquier actividad educativa proporciona al individuo una oportunidad de crecimiento en varias dimensiones de las descritas. Por ejemplo, aunque nos centremos en el crecimiento hacia la conocimiento, un curso sobre los asuntos del mundo puede a la vez planificarse con el objetivo de estimular el crecimiento hacia una mayor independencia de pensamiento, intereses más amplios, una mayor objetividad y la tolerancia a la ambigüedad. En segundo lugar, las dimensiones de maduración tienden a ser interdependientes de manera que, un cambio en una de las dimensiones tiene un efecto en otras dimensiones que puede suponer un retroceso en la maduración, por ejemplo, el crecimiento hacia el conocimiento puede producirse por métodos (como la clase magistral de la enseñanza tradicional) que causen en el estudiante una mayor dependencia del profesor. Esto supone que el profesor debe realizar una elección consciente entre esos valores. *“Un profesor verdaderamente “artístico”³² intentará un*

³² Knowles (1980; pp.127-130) defiende un carácter artístico para el diseño de las actividades educativas. Éstas deben poseer algunas características como originalidad, individualidad, imaginación, espontaneidad y actitud creativa de manera que constituyan experiencias estéticas, en contraposición al concepto más mecánico de educación como “ingeniería”, caracterizado por la imitación, el academicismo y la rigidez intelectual y emocional. El educador de adultos “artístico” es aquel que consigue que la experiencia educativa posea algunas características propias de la creación artística.

crecimiento en todas las dimensiones” (p. 33). En tercer lugar, todos los seres humanos se mueven en una escala de cero al infinito en cada dimensión a lo largo de la vida, y tienden a incorporar el aprendizaje de una experiencia dada en proporción a su relevancia para el estado de desarrollo en que se encuentran en el momento, es decir sus intereses, lo que en la práctica implica que el profesor andragógico debe prever este rango de diferencias.

Autonomía, participación, objetividad, conocimiento, crecimiento continuado de las habilidades potenciales, autoresponsabilidad, apertura a nuevos intereses, altruismo, autoidentidad integrada, pensamiento deductivo, inquietudes profundas y auténticas, no impuestas, pensamiento original, tolerancia a la ambigüedad, autoconocimiento y autocontrol, son características, según Knowles (1980), de la persona madura. Algunas de estas características pertenecen a la dimensión cognitiva, otras a la afectiva, otras a la social y otras a la ética. Por tanto, la persona madura ha conseguido la integración de estos cuatro aspectos de forma armónica. Esto nos lleva a establecer una relación entre los conceptos de *sabiduría*, tal como se considera actualmente (capítulo 3, apartado 3.3.2.), y el de *maduración* como lo entiende Knowles, y de estos dos conceptos con la *persona autorealizada* de Maslow según las características personales que la describen (capítulo 2, apartado 2.3.).

En síntesis, y relación a las necesidades del alumno adulto en cuanto a (1) prevención de la obsolescencia a través del aprendizaje autodirigido, (2) una auto-identidad completa a través del desarrollo de todas sus potencialidades y (3) la maduración en las dimensiones descritas, prescriben las funciones del educador de adultos.

Para Knowles (1980) las palabras de Lindeman en su *The meaning of Adult Education* (Lindeman, 1926b) contienen la misión del educador de adultos:

¿En qué áreas la mayoría de las personas parecen encontrar el significado de la vida? sólo tenemos una guía práctica: el significado debe residir en las cosas por las que las personas se esfuerzan, los objetivos que se establecen para sí mismos, sus deseos, necesidades, aspiraciones y voluntades. Incluso en este caso nuestro criterio es aplicable únicamente a aquellos cuyas vidas ya están dedicadas a las aspiraciones y ambiciones que pertenecen a los niveles más altos de realización humana. (...) visto desde el punto de vista de la educación de adultos, tales personalidades parecen querer entre otras cosas, inteligencia, poder, auto-expresión, libertad, creatividad, aprecio, disfrute, compañerismo. O, dicho en términos del ideal griego, son buscadores de la vida buena. Quieren contar para algo, desean experiencias vivas y significativas, quieren utilizar sus talentos, quieren conocer la belleza y la alegría, y compartir en comunidades de compañerismo todas esas realizaciones de sus personalidades totales. En pocas palabras, quieren mejorarse a sí mismos. Este es su objetivo realista y primario. Pero quieren también cambiar el orden social de modo que las personalidades vitales creen un nuevo ambiente en el que sus aspiraciones se puedan expresar debidamente (p. 33).

En cuanto a las necesidades de las instituciones, hay que recordar, de acuerdo con Knowles, que la mayor parte de la educación de adultos tienen lugar bajo los auspicios de instituciones y, además, el educador de adultos es empleado de esas instituciones. Éstas tienen a la vez necesidades y objetivos que según Knowles (1980) ayudan a definir la misión del educador de adultos.

Knowles (1980) distingue tres tipos de necesidades y objetivos de las instituciones u organizaciones que pueden conseguirse a través de la educación de adultos:

(1) En primer lugar, el *desarrollo de los miembros de la institución hacia los objetivos que esa institución tiene para ellos*. La mayoría de las organizaciones tienen una imagen del tipo de gente que quieren entre sus miembros y quieren influir para que lleguen a serlo. Los líderes de esas organizaciones evalúan los programas de formación en parte, basándose en su efectividad para conseguir que sus miembros desarrollen las cualidades que se corresponden con ese tipo de persona. A menudo, los intereses y necesidades de los individuos entran en conflicto con los intereses y necesidades de las organizaciones. En estos casos el educador de adultos tiene que

elegir entre ayudar a las personas a crecer o ayudar a la institución a sobrevivir. Sin embargo, cada vez más según Knowles (1980, p. 34) los educadores de adultos están resolviendo este tipo de conflictos entre educación y adoctrinamiento mediante la adopción de la institución como su cliente y ayudando a sus líderes a participar en un proceso de auto-estudio, como resultado del cual los objetivos educativos de la institución a menudo se amplían para ofrecer, a su vez, áreas más amplias de libertad para el crecimiento individual. Cómo resolver éste dilema, conciliar las necesidades de las organizaciones y de los individuos al mismo tiempo, se convirtió en el desideratum del humanismo organizacional, corriente de la psicología de las organizaciones que recogemos en el capítulo 7.

(2) La segunda de las necesidades de las instituciones según Knowles (1980, p.35), es *mejorar su funcionamiento*. Un creciente número de instituciones, especialmente en la industria y el gobierno, han llegado a reconocer que uno de los medios mas eficientes para mejorar la efectividad de su funcionamiento es la educación continua de sus empleados como una herramienta básica para el crecimiento y el desarrollo institucionales. La educación de adultos es usada de forma rutinaria para la orientación de los nuevos empleados, para la formación en el puesto de trabajo en habilidades técnicas, para la preparación de personal para la promoción, para el desarrollo de ejecutivos, para la formación de supervisores, para la mejora de las relaciones interpersonales en las organizaciones y para la mejora de las relaciones públicas de la institución. Cada vez más estos mismos procesos están llegando a ser utilizados para la planificación y dirección de los cambios institucionales de largo plazo. Por lo tanto, una de las misiones de los educadores de adultos es ayudar a las instituciones a ser más efectivas como instituciones a través del aprendizaje de nuevos comportamientos que produzcan instituciones más fuertes.

(3) La tercera y última de las necesidades para las instituciones, es el *desarrollo de la comprensión y la participación públicas* (Knowles, 1980; pp. 34-35). Las instituciones pretenden ser entendidas por su público, bien para incrementar sus ventas, para captar nuevos clientes o para conocer los intereses de su público potencial. Para Knowles (1980) es una misión legítima de los educadores de adultos utilizar su “arte” para lograr una mejor comprensión de sus instituciones, pero la suya es una misión que requiere el más alto compromiso ético en cuanto a la demarcación entre la educación y la propaganda, separadas por una delgada línea.

Por último, abordaremos lo que según Knowles constituyen las *necesidades de la sociedad* y que determinan a su vez las funciones del educador de adultos con respecto a ésta.

Knowles (1980), apunta que el mayor peligro para la supervivencia de la civilización actual no es la guerra atómica, o el agotamiento de los recursos naturales, o cualquiera de las otras crisis contemporáneas, sino la causa subyacente a todas ellas, la aceleración de la obsolescencia del hombre, su incapacidad para entender y hacer frente al mundo cambiante en el que vive. En este sentido, Knowles (1980, pp 41) defiende la tesis de que la educación entendida como el proceso por el cuál se transmite lo que es conocido es sólo apropiada en el caso de que el ciclo de cambio cultural fuese tuviese mayor duración que la vida de los individuos, cosa que no ocurre en la actualidad, en la que un individuo debe experimentar varios cambios sociales a lo largo de su ciclo vital. Esta idea es representada por Knowles en la Figura 5.

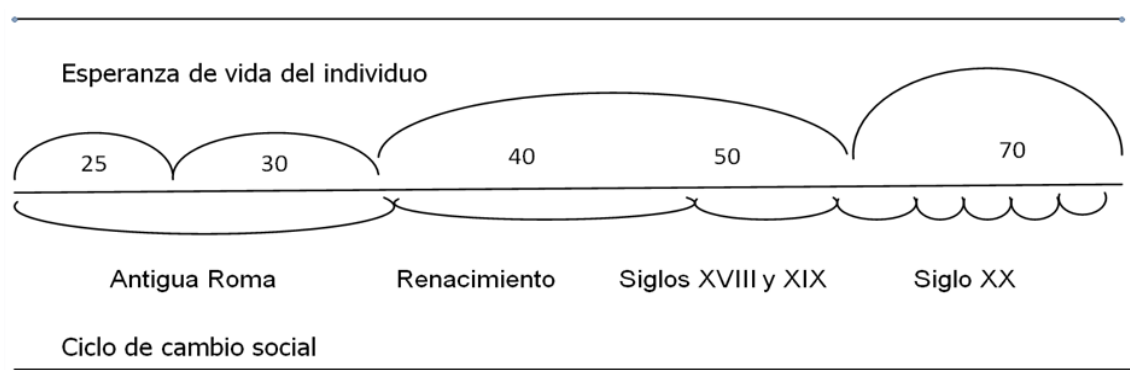


Figura 5. Relación entre el ciclo de cambio social y el ciclo de vida del individuo
Fuente: Knowles (1980)

Knowles (1980) afirma que la sociedad americana y, probablemente, la sociedad mundial, necesita de individuos capaces de cambiar. Los elementos geográficos, económicos, intelectuales e incluso teológicos, son cada vez más complejos e interdependientes y la sociedad necesita ciudadanos con más amplios conocimientos, menos valores localistas, más actitudes tolerantes, y mayores habilidades en las relaciones humanas de lo requerían sociedades pasadas.

Es evidente, y así lo reconoce Knowles (1980), que cada sociedad posee una percepción del tipo de adulto que requiere. Lo habitual es que se utilice la educación de adultos para el mantenimiento y progreso la sociedad en cuestión, sean cuales sean sus intereses. La cuestión aquí, creemos, es dilucidar cuáles son los intereses de la sociedad a los que sirve la educación de adultos y si el modelo de sociedad predominante es impuesto por intereses económicos, políticos o ideológicos y si son elegidos respondiendo así al modelo de sociedad que la mayoría desea o, por el contrario, son impuestos por las personas u organizaciones que ostentan el poder (económico, ideológico o político) para imponerlos en beneficio de sus intereses. El desarrollo del pensamiento crítico y de la participación activa y colaborativa deben ser contemplados, a nuestro parecer, en una teoría de la educación que no tienda a la reproducción de la desigualdad, la injusticia y el sometimiento mediante el

adoctrinamiento y la pasividad, sino que se dirija al crecimiento optimizante que defiende el humanismo, no solo en la dimensión individual, sino social, ampliando la *capacidad de transformarse* a la *capacidad de transformar* su entorno como ya defendía Dewey.

Knowles ha sido criticado, como hemos mencionado ya en este trabajo, por servir a los intereses capitalistas que reducen al ser humano a las dimensiones de trabajador y consumidor. Hemos de reconocer que Knowles ha sido poco explícito en este sentido, sin embargo, no creemos que haya sido descuidado por el autor, sino abordado desde una perspectiva distinta, intentando evitar tintes políticos o ideológicos.

No sabemos si la resistencia de Knowles a entrar en el debate de los fines es consecuencia de evitar que la andragogía cayese en manos de la teoría crítica, lo que hizo que al referirse a las necesidades de la sociedad evitase hablar directamente de la necesidad de que los individuos que la forman sean capaces también de transformarla. Sin embargo, podemos preguntarnos si la persona que es capaz de aprender por sí misma, que ha alcanzado su madurez con todo lo que ella implica, que posee amplios conocimientos de la sociedad en la que vive, que es hábil en las relaciones humanas y colaborativas como defiende Knowles, sería capaz también de transformar la sociedad. En esta línea parece estar también el comentario realizado por personal del Departamento de Educación de Brasilia que Knowles cita en su biografía³³ para defenderse de las críticas de su falta de compromiso con el cambio social.

³³ Ver cita en capítulo 2, p. 85

Así, Lindeman, en la cita que Knowles utiliza por “contener” según él la misión del educador de adultos, va más allá de una mera adaptación del individuo a la sociedad y de la necesidad primaria de mejorarse así mismos: *“Pero quieren también cambiar el orden social de modo que las personalidades vitales creen un nuevo ambiente en el que sus aspiraciones se puedan expresar debidamente”* (Lindeman, 1926b; citado por Knowles, 1980, p. 33). Al fin y al cabo, la sociedad está constituida por estructuras de relaciones formadas por las personas individuales y, en último término, la sociedad debe estar al servicio del individuo y no al contrario. De acuerdo con esto, el individuo necesita, según Knowles, una sociedad educativa, un ambiente propicio al crecimiento humano y la auto-actualización (Knowles, 1980; p 38). Esa es la visión, en realidad, de la sociedad que desea Knowles.

Capítulo 5:
FINES, COMPETENCIAS Y OBJETIVOS EN
LA ANDRAGOGÍA

Knowles (1980, p.120), consciente de la confusión en la utilización de los términos “aims”, “purposes”, “targets”, “objectives” y “goals” por parte de los educadores de adultos, aborda el asunto desde una perspectiva práctica y en el marco del proceso tecnológico. A menudo estos términos son utilizados, según Knowles, de forma intercambiable y esta ambigüedad terminológica ha tenido como resultado la confusión en el proceso de diseño de los programas de formación. Con la esperanza de poder contribuir al esclarecimiento, Knowles propone establecer tres niveles para el diseño del proceso formativo y cuáles de esos términos utilizar en cada uno de ellos.

En el primer nivel propone *general purposes* (o “aims” como sinónimo aceptable) para referirse a objetivos institucionales y sociales amplios establecidos para que sean logrados por la acción educativa. Su establecimiento proporciona tanto un sentido de dirección como la especificación de los límites del programa. Transmite la filosofía de la educación, o el sistema de valores, que deben regir la elección entre opciones alternativas de acción y según la cual el valor del programa será juzgado por la institución. Por ejemplo: “*ofrecer servicios personalizados que aumentarán la autocomprensión de los estudiantes y ayudar en su ubicación educativa para que pueda desarrollar plenamente sus potencialidades*” (Knowles, 1980; p. 296). Knowles recomienda revisar estos propósitos periódicamente para evitar el desfase y ser descritos en términos de lo que la institución va a hacer para ayudar a los individuos, no lo que éstos van a hacer, como condición para que estén formulados según el espíritu andragógico.

En el segundo nivel propone *program objectives* (o “targets” o “priorities”) para referirse a los resultados educativos y operacionales a los que se dirigirá el programa por un periodo de tiempo prescrito. Son la guía concreta para el desarrollo del

programa, ponen el foco sobre las actividades que compondrán el programa y proporcionan puntos de referencia para su evaluación.

Y por último, en el tercer nivel, propone *learning objectives* (o “activity objectives”) para referirse a resultados específicos comportamentales que un grupo identificable de individuos alcanzará con la ayuda adecuada mediante una actividad particular de aprendizaje, como un clase, un taller, etc.

La anterior explicación sobre los propósitos generales (general purposes), objetivos del programa (program objectives) y objetivos del aprendizaje (learning objectives) se enmarcan, y son el punto de partida, en el proceso de diseño de un programa formativo en una institución determinada, o como decimos, forman parte del proceso tecnológico. Sin embargo, en el nivel de propósitos generales, Knowles (1980) alude a la filosofía de la educación o a un sistema de valores que rigen la elección sobre las distintas opciones. Según Knowles esos propósitos deben ayudar al cumplimiento de la misión de la institución. Esto entrañaría una reflexión previa a la definición de los propósitos generales por parte de la organización en la que debe definir tanto su misión como sus valores, para conseguir la coherencia entre estos y las políticas de formación y, que a su vez, estarán condicionados por la idea del ser humano que sostenga esa institución.

En este capítulo reflexionaremos sobre los fines de la educación andragógica, es decir, sobre la idea de hombre en el que la andragogía de Knowles se fundamenta y que debe estar presente en el diseño tecnológico dándole a éste un sentido direccional en los distintos niveles de concreción curricular. El modelo de competencias será también objeto de análisis en este capítulo, debido a su vinculación con el modelo de hombre al que se orienta la educación actual.

5.1. Clarificación conceptual

Toda práctica educativa lleva implícita una teoría de la educación y toda teoría educativa se basa en una visión antropológica y social determinada que condiciona los fines educativos, una idea de hombre que el educador escoge implícita o explícitamente: “No le queda otra salida a un pedagogo o a un educador que escoger uno de estos modelos de hombre. De no hacerlo así, su tarea es perfectamente absurda aunque en el fuero de su conciencia no se percate de ello por andar perdido en los devaneos cotidianos” (Fullat, 2000; p. 13). La imagen ideal de hombre que sostenga una teoría de la educación determinará sus fines, ambos conceptos están intrínsecamente relacionados. Es por esto que consideramos necesaria una clasificación de los fines últimos de la andragogía, los fines intermedios o instrumentales y los objetivos del aprendizaje.

Una aclaración conceptual previa se hace imprescindible al abordar la cuestión de los fines de la educación, ya que, y de acuerdo con Bouché (2003), frecuentemente nos referimos indistintamente a fines, metas, ideales, propósitos y objetivos como conceptos sinónimos o análogos, como también señala Knowles (1980). Siguiendo a Bouché (2003) realizamos un breve análisis de algunos de estos conceptos.

Comenzando con los fines, encontramos que la definición de la RAE (2014) define *fin* (Del lat. *finis*) como:

1. Término, remate o consumación de algo.
2. Límite, confín.
3. Objeto o motivo con que se ejecuta algo.

Pero en una de sus acepciones encontramos también la definición de “fin último”: “fin a cuya consecución se dirigen la intención y los medios del que obra”, y que es asimilable a los fines generales en educación. En inglés el vocablo que designa “fin” es

“end” que, igual que en castellano, sirve también para referirse a un fin temporal, no sólo intencional o motivo que dirige la acción.

Para González (1969, citado por Bouché, 2003; p. 116) el fin de la educación podemos encontrarlo en el carácter optimizador, en la pretensión de la educación de perfeccionar el ser del hombre:

- La educación debe estar ordenada a algo
- La educación ordenándose a la perfección del hombre, se ordena al fin del hombre
- El agente educativo obra por un fin. De ahí la finalidad de la actividad educativa

Véase que el fin último de la educación no se refiere al fin temporal o al límite, sino que proporciona una dirección determinada: la perfección del hombre. Sáez (1980, citado por Bouché, 2003, p. 117) clasifica en tres las posiciones adoptadas desde la filosofía en cuanto a los fines. La primera, *personalista*, enfocada a la autorrealización del ser humano. Una segunda, *axiológica*, consistente en la creación de jerarquías de valores para superar lo que es el hombre para llegar a lo que quiere ser y, una tercera, *sociocultural*, dirigida a posibilitar el desarrollo y maduración del hombre en el entorno en que se mueve. Estas tres posiciones, según Marín (1997 citado por Bouché, 2003; p. 119), son complementarias y confluyen en dos: (1) el pleno desarrollo personal (físico, mental, moral y emocional) y (2) la activa participación en el mundo circundante (ecológico, socioeconómico y cultural).

En cuanto al *propósito* (Del lat. *propositum*), según la definición de la RAE (2014):

1. Ánimo o intención de hacer o de no hacer algo.
2. Objeto, mira, cosa que se pretende conseguir. Asunto, materia de que se trata.

Según esta definición la diferencia entre “fin último” y “propósito” no resulta evidente. El propósito (“purpose” en inglés) es la intención con que realizamos una cosa determinada, en este caso educativa u optimizante. Los *propósitos* están más cercanos a los fines en cuanto denotan una intención, unos resultados esperados, sin embargo, los fines de la educación pertenecen al mundo de los ideales y de los valores. Los propósitos están más relacionados con la acción concreta e inmediata en cuanto que la orientan hacia un resultado que esperamos a medio plazo. Predetermina para qué se realiza una acción.

Por *objetivo* entendemos aquella meta próxima orientada a la consecución de algo concreto, más particular y específica que los fines y los propósitos, que debe ser conseguida a corto o medio plazo mediante acciones concretas. Su función es orientar y facilitar la actividad del profesor y del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje (Sampascual, 2002) y están ligados al diseño curricular.

5.2. La discusión de los fines y los objetivos

En la edición póstuma de *The adult Learner* (Knowles et al., 2005), Holton y Swanson abordan el debate de los fines de la andragogía para, según parece, “defender” la teoría de Knowles de los ataques provenientes de la teoría crítica. Según los autores, una de las más fuertes críticas que ha recibido el modelo de Knowles se refiere a la falta de definición sobre los fines de la andragogía, y estas críticas proceden de la filosofía crítica y desde autores como Grace (1996, citado por Knowles et al. 2005) para quien la andragogía se centra sólo en el individuo obviando la crítica social o el debate sobre la relación entre educación de adultos y sociedad. También Pratt (1993, citado por Knowles et al., 2005) critica la andragogía por no adoptar el paradigma crítico de la educación de adultos, afirmando que está saturada de los ideales del individualismo y la democracia empresarial y añade que el cambio social

debería ser un producto del cambio individual, pero esto no es un objetivo primordial para la andragogía. Brookfield (1984) ve en Lindeman el introductor de la teoría crítica en la educación de adultos americana, y a la propuesta andragógica de éste más cercana a Freire, Fromm y Habermas que a Knowles, a pesar de ser las ideas de Lindeman la inspiración de Knowles según él mismo.

Ante estas críticas, Holton y Swanson responden con argumentos, en nuestra opinión, desacertados, que alejan a la teoría andragógica de Knowles del lugar que le corresponde en la Ciencia General de la Educación.

En primer lugar, recurren a las raíces filosóficas de la andragogía de Knowles para explicar por qué no aclara los fines que persigue: *“la andragogía no explicita los resultados (outcomes) que persigue como sí hace el cambio social o la teoría crítica pero, sin embargo, es incorrecto pensar que debería hacerlo”* (pp. 142). La andragogía, entendida como saber teórico-normativo de la educación de adultos, *sí debe explicar* los fines a los que se dirige, es decir, el ideal de hombre y los valores deseables. En segundo lugar, es falso que la andragogía no explicita sus fines, porque sí lo hace como expondremos más adelante. Por otra parte, los *resultados (outcomes)* son en educación la consecuencia de un determinado aprendizaje, se refieren a las adquisiciones por parte del alumno de los objetivos de aprendizaje propuestos y deben ser susceptibles de evaluación, forman parte del diseño curricular y no son objeto de discusión en el plano filosófico sino en el proceso tecnológico sin olvidar, además, que deben orientarse a unos fines que deben estar presentes y deben orientar toda concreción posterior, como señalábamos anteriormente.

Holton y Swanson siguen diciendo:

Sus raíces filosóficas no son la teoría crítica sino el humanismo y la filosofía pragmática. La perspectiva humanista, reflejada por la influencia de Maslow y Rogers (Knowles, 1989; 1990), está principalmente interesada en la auto-

actualización del individuo. La filosofía pragmática está reflejada en las influencias de Dewey y Lindeman que valora el aprendizaje obtenido de la experiencia antes que el de la autoridad formal (...). (Knowles et al., 2005; p. 142)

Nos parece que afirmar que la perspectiva humanista está “interesada en la auto-actualización del individuo” es correcto, pero muestra una visión del pensamiento humanista de dos pioneros y grandes pensadores que revolucionaron con sus ideas la psicología como Maslow y Rogers, cuando menos reduccionista y simplista. De igual manera encontramos reduccionista la visión de la filosofía educativa de Dewey y Lindeman como una valoración del “*aprendizaje a través de la experiencia, frente al obtenido a través de la autoridad formal*” e ignora el “marco existencial” de estos filósofos y psicólogos al que se refiere Knowles (1989).³⁴

En segundo lugar, Holton y Swanson (Knowles et al., 2005) argumentan que la educación de adultos es un sub-campo o ámbito, entre otros muchos, como el Desarrollo de Recursos Humanos, la Universidad u otros donde tiene lugar el aprendizaje de adultos y, por tanto, donde puede aplicarse la andragogía y cada uno de estos campos debe debatir y considerar cuidadosamente sus fines y propósitos, pero ese debate debe separarse de los debates sobre los modelos del proceso de aprendizaje adulto.

En desacuerdo con los autores, nosotros defendemos que la cuestión de los fines últimos no puede depender de dónde, en qué contexto o quién aplica la andragogía como puede ser el caso de la Universidad o un departamento de RRHH en una empresa, sino que se refiere al *para quién*, a quién va dirigida la formación, es decir, el ser humano. Los fines están dirigidos a un ideal de ser humano fundamentado en

³⁴ Ver cita en capítulo 2, p. 47

principios antropológicos y filosóficos que, indudablemente, estarán condicionados por un contexto social determinado, pero con una esencia inmutable a lo largo de la historia y los distintos contextos sociales. Volvemos a insistir que la reflexión sobre el ideal de persona y, por tanto, los fines de la educación, es un ámbito de estudio de la filosofía y la antropología que la teoría de la educación debe explicar, contemplar y elegir, a la hora de prescribir la mejor educación para ese modelo de persona. Los agentes de la educación no son nunca neutros en valores, y de ahí, la necesidad de definición explícita de unos fines no relativistas, asentados sobre bases filosóficas y antropológicas. Eso sí, lo que no debe y, además no puede hacer una teoría de la educación, de la enseñanza o de aprendizaje, es prescribir los resultados de los objetivos concretos de un plan de formación, puesto lo que sí depende del contexto o subcampo que la aplica son las intenciones, las metas o propósitos y los objetivos curriculares. Estos a su vez dependerán del modelo de persona “competente” que se quiera formar. Sin embargo, el modelo de persona “competente” (que posee ciertas competencias) que se quiere formar nunca podrá contradecir el modelo de persona que pretende el *fin general de la educación*.

Como vimos en el apartado anterior, Knowles (1980) hace referencia a la satisfacción de intereses y necesidades que debe atender el educador andragógico, y para ello se basa en el ideal de persona autorrealizada y madura y del ciudadano activo y actualizado (no obsoleto). En cuanto a la organización, tiene también un modelo al que debe tender: la organización democrática. Y en cuanto a la sociedad, debe ser, según Knowles, educativa, constituir un ambiente propicio para la auto-actualización y el crecimiento humano. El modelo de ciudadano que necesita esa sociedad está esbozado por Knowles en estas palabras: *“la sociedad necesita ciudadanos con más amplios conocimientos, menos valores localistas, más actitudes tolerantes, y mayores habilidades en las relaciones humanas (...) capaz de establecer*

relaciones abiertas, empáticas y colaborativas con todo tipo de personas” (Knowles, 1980, p. 36).

En conclusión, la *prevención de la obsolescencia* de los adultos a través del aprendizaje autodirigido a lo largo de toda la vida, lograr una *auto identidad completa* a través del desarrollo de sus máximas potencialidades y, por último, ayudar a los individuos a *madurar*, son según Knowles las necesidades de los alumnos adultos. ¿Podemos pues interpretar estas funciones del educador como fines de la andragogía?. Nosotros creemos que podrían considerarse fines intermedios por los motivos que desgranamos a continuación.

Atendiendo a las influencias filosóficas de la psicología humanista, el fin último de la educación sería el pleno desarrollo de la persona, de todas sus potencialidades. Así, para Rogers el fin de la relación facilitador-alumno es ayudar al individuo a ser una “persona en pleno funcionamiento”. Esta visión no queda muy alejada de la de Maslow, para quien el fin de la persona es conseguir su “autorealización”, una vez satisfechas las demás necesidades básicas. Según vimos, Maslow³⁵ reprocha a los pragmáticos americanos, el ocuparse sólo de los medios, de los resultados prácticos y de la tecnología, olvidándose de los fines, de valores como la belleza, el arte, la diversión, el juego, etc., por considerarlos no útiles. Y como ejemplo de esta psicología pragmática coloca a Dewey, de quien dice, niega la posibilidad de los fines, *convirtiéndolos en medios para otros medios, para otros medios... y así sucesivamente* Por tanto, podemos añadir a Maslow a la lista de aquellos que no supieron ver que Dewey defendía precisamente todo eso, pero no sólo eso, sino que también quiso desarrollar una teoría sobre cómo debía ser la educación para que el

³⁵ Ver cita en p. 77

juego, el arte, las emociones (componentes del buen juicio), la fortaleza de carácter (iniciativa, coraje, perseverancia...), y la democracia, pudiesen ser una experiencia educativa real en las escuelas.

Si bien es verdad que Dewey desarrolla toda una teoría sobre el método de enseñanza, no se limita a él, sino que avanza aún más en su concreción deteniéndose en los objetivos. Veamos, en primer, lugar algunas ideas de Dewey en cuanto a los fines y los objetivos educativos.

Para Dewey los objetivos (aims) educativos deben reunir algunas características que reproducimos con sus propias palabras y colocando el término en inglés que utiliza entre paréntesis.

(...) que el proceso educativo no tiene fin (end) más allá de sí mismo; es un fin (end) en sí mismo (Dewey, 1916; p. 25).

El proceso educativo es una reorganización, reconstrucción y transformación continua (Dewey, 1916; p. 25).

Cuando Dewey hace estas afirmaciones, no está hablando de la Educación en general, no está hablando de la filosofía de la educación, como algunas veces se interpreta, sino del *proceso educativo*, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Está hablando de la necesaria interacción entre los contenidos, las materias de estudio, los métodos, los objetivos y el contexto en el que tiene lugar el proceso educativo, en definitiva, no está hablando de los fines del hombre, sino de “tecnología”. En este contexto Dewey critica los estándares prefijados externamente por el adulto que no tienen en cuenta el potencial individual, la imaginación, la creatividad y la posibilidad de transformar, no sólo de adaptarse, del ser humano. Se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso activo y constructivo hacia el crecimiento. Lo que ataca son los estándares prefijados que imponen límites o finales al desarrollo de todo lo anterior y a la inteligencia del profesor mediante un “fixed goal” (Dewey, 1916;

p.25) (objetivo marcado o predeterminado) para todos por igual. Lo que Dewey denuncia es que, cuando los objetivos son impuestos desde una autoridad externa, sólo dejan a la inteligencia la elección mecánica de los medios (Dewey, 1916). Y, de esta forma, se arrabata a las escuelas y sus maestros la posibilidad de organizar y planificar su enseñanza hacia el desarrollo individual y singular de cada niño en su contexto específico y de orientar ese crecimiento a la mejora social.

Frente a los objetivos prefijados uniforme y externamente, Dewey (1916) propone varios criterios para un correcto establecimiento de objetivos (*aims*):

(...) el objetivo establecido debe ser una consecuencia de las condiciones existentes. Debe estar basado en la consideración de lo que ya está pasando, en los recursos y las dificultades de la situación (p.51)

Un objetivo debe ser flexible; debe poderse modificar para atender a las circunstancias (p.52).

Un buen objetivo reconoce el presente estado de la experiencia de los alumnos, y forma un plan tentativo de tratamiento, mantiene el plan constantemente a la vista y lo modifica a medida que se desarrollan las condiciones (p. 52).

(...) el objetivo, en pocas palabras, es experimental, y por tanto constantemente creciendo conforme es probado en la acción (p. 52).

Un objetivo educativo debe estar fundado sobre las actividades intrínsecas y necesidades (incluidos los instintos naturales y los hábitos adquiridos) de un determinado individuo a educar (p.53).

Un objetivo debe ser susceptible de ser trasladado a un método de cooperación con las actividades de aquellos sometidos a instrucción (p. 54).

Para Dewey “end in view” (fin a la vista) puede ser una buena definición de un objetivo porque marca el fin de un proceso y el inicio de otro, pone en nuestra mente el objeto en el que termina la actividad, es la diana a la que disparamos en el presente.

En cuanto los fines (el para qué, *end*), la “educación sin fines” que a Dewey se le atribuye habitualmente se debe a párrafos como el siguiente, extraído de su obra *Reconstruction in Philosophy* (1920):

El fin no es más un término o límite para ser alcanzado. Es un proceso activo de transformar la situación existente. No perfección como objetivo final, sino el proceso inacabable de perfeccionar, madurar y refinar es el objetivo de vivir.

Honestidad, diligencia, templanza, así como salud, prosperidad y aprendizaje, no son bienes para ser poseídos como lo serían expresados como objetivos a ser alcanzados. Estas son direcciones de cambio en la calidad de la experiencia. El crecimiento en sí mismo es el único `fin´ moral (p. 177).

No está hablando, por tanto, de la intención (fin, para qué) de la educación, ni siquiera de educación. De lo que Dewey habla es de los bienes morales, de cuándo o dónde terminan, de su límite. Y respecto a esto, para Dewey, los bienes morales no tienen una meta en el sentido en que utilizamos “meta” en una carrera de coches, sino direcciones de crecimiento sin límite preestablecido hacia valores morales como la honestidad, la templanza, la maduración, etc.

Otro párrafo que a menudo se utiliza para apoyar el argumento de que para Dewey la educación no tiene fines (intenciones, para qué) es el siguiente extraído de su obra *Democracy and Education* (1916): “Y es bueno recordar que la educación como tal no tiene objetivos [aims]. Sólo las personas, los padres y maestros, etc. tienen objetivos [aims], no una idea abstracta como la educación” (p. 53).

Objetivos, por tanto. Pero el texto continúa como un alegato a la individualización de los objetivos de aprendizaje, a la autonomía del profesor para seleccionar aquellos que más se adapten al potencial, a la experiencia previa y a los intereses de los alumnos y a las situaciones de enseñanza-aprendizaje:

Y en consecuencia, sus propósitos son indefinidamente variados, diferentes con diferentes niños, cambiando a medida que los niños crecen y con el crecimiento de la experiencia por parte de quien enseña. Incluso los objetivos más válidos que se pueden poner en palabras, como palabras que son, harán más daño que bien a menos que uno reconozca que no hay objetivos, sino más bien sugerencias para los educadores en cuanto a cómo observar, cómo mirar hacia el futuro, y cómo elegir para liberar y dirigir las energías de las situaciones concretas en las que se encuentran (p. 53).

Lo que no tiene fin (*end* como final, límite, terminación), por tanto, para Dewey es el crecimiento. Y por ello el objetivo de la escuela es capacitar a los individuos para continuar con su educación, o “el objeto y la recompensa del aprendizaje es la

capacidad para seguir creciendo”, sin embargo, “esta idea no puede ser aplicada (...) excepto (...) en una sociedad democrática” (Dewey, 1916; p. 50). Este es el eje de su pensamiento educativo junto con la actividad, lo social. Separada de la vida social, dice, “la escuela no tiene fin moral ni objetivo”. El fin de la educación definido como “el desarrollo armonioso de todas las potencialidades del individuo” es para Dewey (1909) una definición adecuada pero incompleta. Y es incompleta porque sin referencia al uso de esas potencialidades, éstas quedan reducidas a “facultades psicológicas”: “necesitamos saber las situaciones sociales en las que el individuo va a necesitar usar la habilidad de observar, recordar, imaginar y razonar para tener alguna forma de contar qué significa realmente formar potencialidades mentales” (p. 7), porque esa referencia a las situaciones de la vida social es lo que le da a esas actividades su significado moral. Los hábitos morales deben estar en relación con la vida real y no con normas que regulan la escuela aislada de la sociedad:

El interés en el bienestar de la comunidad, un interés que es intelectual y práctico, así como emocional -un interés, es decir, en la percepción de lo que hace posible el orden social y el progreso, y en llevar estos principios a la ejecución- es el hábito moral con los cuales todos los hábitos escolares especiales deben estar relacionados si han de estar animados por el aliento de la vida (p. 8).

Dewey (1893) también se refiere a la autorealización como el fin del hombre. Sin embargo, critica a aquellos que la entienden como un “esquema” como una estructura vacía que ha de ser rellena, imprimiéndole su particular visión pragmatista. No discute la idea de autorealización sino la del *self ideal* autorealizado como una entidad separada del *self* actual y que se halla conscientemente presente ante nosotros. Propone sustituir el *self ideal* prefijado o presupuesto por el *self funcionando o práctico* que descubre posibilidades y desarrolla capacidades mediante la implicación plena en la actividad específica y presente.

Lo que Dewey defendió toda su vida como fin último de la educación, es decir, como la intención más elevada y noble de la educación, y que nadie que haya estudiado a Dewey puede discutir, fue la educación de ciudadanos participativos capaces de transformar la sociedad democráticamente. La democracia es el *por* y el *para*, la escuela debe ser en sí misma democrática para poder formar ciudadanos democráticos. La adquisición de destrezas y técnicas aisladas deben estar al servicio, es decir, ordenadas, a un fin vital superior, que no es otro que el de la vida social correcta³⁶ (Dewey, 1929).

Por su parte Lindeman, y su idea sobre la educación de adultos trasciende también el pragmatismo mal entendido en el que se le ha inscrito a Dewey, al reclamar una educación de adultos capaz de conseguir que la gente encuentre el sentido a la vida misma *“su propósito es darle sentido a toda la vida”* (Lindeman 1926b; pp. 7). Volvemos a traer aquí la cita de Lindeman que Knowles utiliza para argumentar su propuesta sobre las funciones del educador de adultos como satisfacción de necesidades del alumno:

¿En qué áreas la mayoría de las personas parecen encontrar el significado de la vida? sólo tenemos una guía práctica: el significado debe residir en las cosas por las que las personas se esfuerzan, los objetivos que se establecen para sí mismos, sus deseos, necesidades, aspiraciones y voluntades” (Lindeman, 1926b; citado por Knowles, 1980; p. 33).

Lindeman nos ofrece el fin último de la educación de adultos en este texto: las personas quieren encontrar el sentido a la vida, a *su* vida. Y la educación de adultos debe ayudar a las personas a encontrarlo. ¿Pero cómo?, ayudándole en sus esfuerzos por conseguir sus objetivos, sus deseos, necesidades... aquello por lo que están luchando, no unos objetivos impuestos externamente. No unos objetivos cualquiera,

³⁶ El término utilizado por Dewey es “proper” que puede ser traducido por “correcto”, “apropiado” “decente”.

sino aquellos que se dirigen a alcanzar un “*nivel más elevado de realización humana. (...) O, dicho en términos del ideal griego, son buscadores de la vida buena. (...) quieren mejorarse a sí mismos. Ese es su objetivo primario y realista*”. Sin embargo, quieren también “*cambiar el orden social de modo que las personalidades vitales creen un nuevo ambiente en el que sus aspiraciones se puedan expresar debidamente*”. Pero no es posible cambiar el orden social desde la soledad del individuo y de ahí la importancia que Lindeman otorga a la vida asociativa, a la comunidad, para preservar la democracia contra la demagogia y la dictadura³⁷.

Encontramos en el terreno de los fines de la Andragogía un paralelismo con la “*problematicidad*” que de acuerdo con Jordán (1988; p.30) parece no abandonar a la Pedagogía en este “*escurridizo terreno de la teleología educativa*”. La misma discusión sigue sin resolverse en su teoría “rival”, la Pedagogía. Veamos algunas reflexiones y conclusiones, con las cuales coincidimos, a las que llega Jordán al preguntarse hasta qué punto son objeto genuino de estudio y enjuiciamiento por parte de la Pedagogía los fines educativos.

En primer lugar, el autor, citando a Touriñan (1989), señala que un fin educativo queda definido a través de tres momentos lógicos: 1º) a través de su *valiosidad*, que caería bajo la competencia no sólo de la Pedagogía, sino también de la Filosofía/Antropología/Axiología...de la educación. 2º) *Elección de un valor educativo como fin pertinente*; éste sería a juicio de Jordán, el plano central de tematización y decisión que correspondería fundamentalmente a la pedagogía, como ciencia autónoma de la educación, en este ámbito de los fines de la educación. Y su labor consistiría en la justificación de la elección de un determinado valor educativo frente a

³⁷ Ver cita en el capítulo 2, p. 59.

otro, o, simplemente, respecto a expectativas sociales, ideológicas, etc. con criterios intrínsecos científico-tecnológicos; o lo que es lo mismo, en relación con su coherencia o no con otros componentes del “sistema pedagogía”. 3º) *Convertir en objetivos alcanzables los fines de la educación elegidos*, que consistiría en lo que Jordán llama “orquestrar” convenientemente los fines educativos sin caer en la determinación estrecha de la operatividad conductista. En conclusión, los fines generales de la educación, de acuerdo con Jordán, pertenecen al ámbito epistemológico de la Filosofía de la Educación, y al pedagogo ha de elegir un tipo de “hombre educado” o fines generales de la educación, dada la multiplicidad de ofertas axiológicas, y elegir en coherencia a esos fines un modelo pedagógico.

Según Knowles (1990) uno de las consecuencias de los cambios acelerados de las últimas décadas ha sido la re-examinación del verdadero “propósito” (no fin) de la educación. Para Knowles el concepto de “hombre educado” como “misión” de la educación era comprensible en una era en la que la educación era un derecho y un privilegio para una elitista clase ociosa, pero en la era del conocimiento, la revolución tecnológica y la rendición de cuentas a la sociedad sobre la calidad de la oferta educativa, ésta definición del “propósito” de la educación y de la fe en la transmisión del conocimiento ya no es apropiado. Knowles evidencia así su coherencia con el contexto de rendición de cuentas, aunque dentro de un marco humanista del que en ocasiones *parece* alejarse cuando desciende a la realidad laboral y a la concreción operativa que implica la tecnología educativa.

Para Knowles, ahora (en 1990) sería más acertado definir la “misión” de la educación como producir gente competente, gente capaz de aplicar su conocimiento, sus habilidades, actitudes, valores e intereses bajo condiciones cambiantes y, en este contexto, la competencia fundamental es la competencia de comprometerse con el

aprendizaje autodirigido a lo largo de la vida. La competencia, puede definirse como la “*capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*”. (Bisquerra, 2007; p. 63), y según Knowles la persona competente debería poder hacer todo eso “*en condiciones cambiantes*” (Knowles, 1980: p. 19). Puede entenderse que la *misión* o el fin de la educación, como fin del hombre, es ser competente aplicando conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, sin una dirección teleológica de mayor rango, lo que alejaría de Knowles del espíritu humanista. Sin embargo, Knowles (1990) matiza que:

Si el propósito principal de la escolarización es ayudar al individuo a desarrollar las habilidades del aprendizaje, el objetivo conductual último, de la escolarización es que el individuo participe de manera eficiente en la investigación colaborativa autodirigida en direcciones autorrealizadoras” (p.174).

Propósito y objetivos conductuales al servicio, por tanto, de la autorealización personal.

Otra distinción que nos parece importante traer a este apartado de los fines y los objetivos es la que Knowles (1990, p. 115) citando a Glaser (1962) aborda también sobre “education” y “training” (formación, entrenamiento, instrucción, capacitación). Mientras que “training”, explica Knowles, se refiere a objetivos específicos (manejar una máquina, seguir ciertas normas), es decir, a competencias uniformes para todos los estudiantes, “educación” se dirige a objetivos más amplios como llegar a ser un “caballero educado” o un “directivo eficiente”, busca maximizar las diferencias individuales para descubrir y llevar a cabo el potencial del individuo. La intención de Knowles de aclarar ambos términos nos parece impecable, sin embargo, a la elección de los ejemplos para ilustrar el término “educación” pueden realizarse la siguiente objeción: la educación tiene, o debe tener vocación de ser integral, dirigida a la optimización de la persona multidimensional y singular, mientras que si la acción

optimizante se dirige a una sola de las dimensiones de la persona, como es su desempeño en el rol laboral, estaríamos hablando de *formación para el trabajo*, concepto más afín con otros términos como entrenamiento o capacitación.

A pesar de lo anterior, lo que sí nos parece claro es que Knowles, a lo largo de su obra, nos transmitió los *fines elegidos* para la andragogía, aquellos que una determinada filosofía le ofrecía por su *valiosidad* y trató, mediante la tecnología (ver capítulo 9), de convertir esos fines en *objetivos alcanzables*. Su credo filosófico³⁸ hunde sus raíces en el humanismo y la forma de alcanzar mediante la educación el ideal de hombre humanista, es a través del currículum progresista y democrático.

En la Figura 6 realizamos una interpretación de los fines, los fines intermedios y las competencias genéricas de la andragogía basándonos en lo expuesto en este apartado. Nuestra posición con respecto a los fines educativos es que estos deben ordenar todos los demás niveles inferiores de concreción (fines intermedios, competencias genéricas y competencias específicas), de ahí la dirección descendente de las flechas en la figura. Esto quiere decir que, independientemente del nivel de concreción en el que trabajemos, por ejemplo, un programa de formación para el trabajo, los fines no pueden ser obviados, sino constituir el horizonte al que la formación debe dirigirse y deben estar presentes en el nivel tecnológico.

³⁸ Ver cita en capítulo 2, p. 47

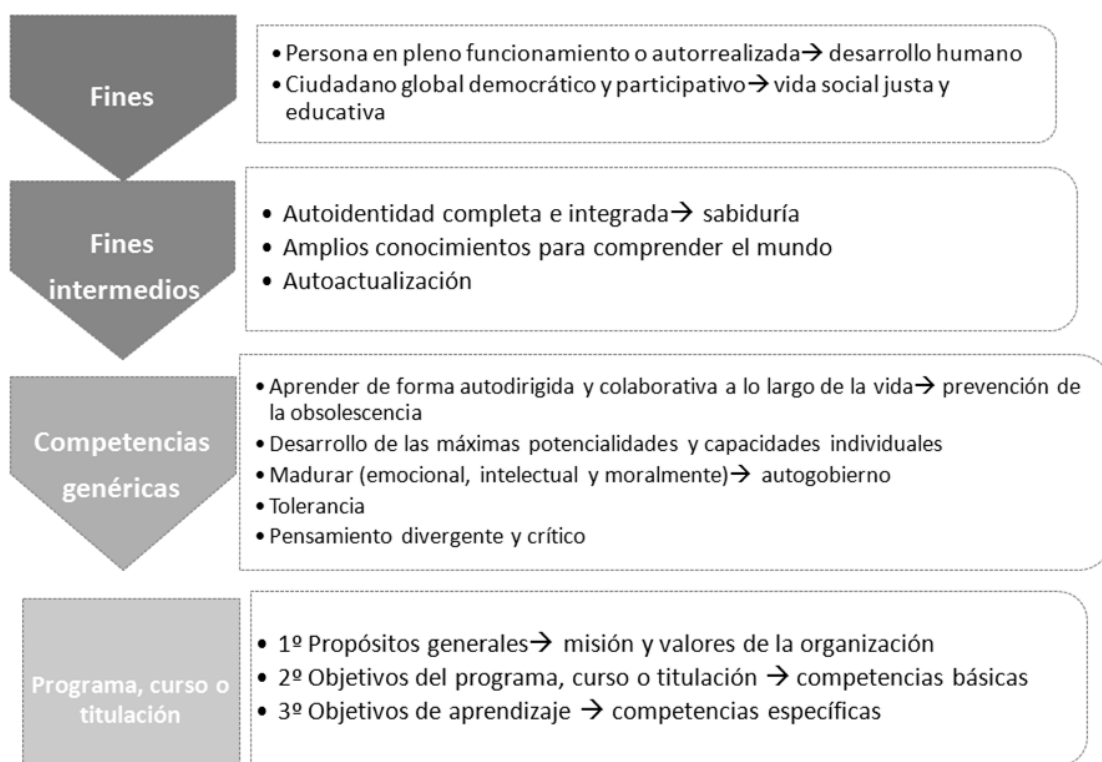


Figura 6. Los fines, las competencias y los objetivos de la andragogía
Fuente: elaboración propia (2014)

5.2. Las competencias como objetivos educativos y formativos

El movimiento de la formación basada en la competencia o CBE (Competency-Based Education) se inició en la década de 1970 en los Estados Unidos. Hodge (2007) distingue entre *orígenes sociales* y *orígenes teóricos* de la CBE. Entre los factores sociales apunta, como catalizador político, la reacción norteamericana a la percepción del desarrollo tecnológico de la Unión Soviética que culminó con el sorpresivo lanzamiento del Sputnik, primer satélite artificial de la historia lanzado el 4 de octubre de 1957. Estados Unidos comienza un proceso de replanteamiento de su sistema educativo y formativo, achacando a éste la culpabilidad de la superioridad tecnológica de la Unión Soviética. El impulso económico y legislativo al desarrollo del currículum de las ciencias y la formación profesional es asumido como una emergencia de seguridad nacional:

(...) la defensa de esta nación requiere el desarrollo completo de los recursos mentales y técnicos de sus hombres y mujeres jóvenes. (...) depende del dominio de las técnicas modernas desarrolladas a partir de principios científicos complejos. Depende también del descubrimiento y desarrollo de nuevos principios, nuevas técnicas y nuevos conocimientos. Debemos aumentar nuestros esfuerzos para identificar y educar más el talento de nuestra nación (National Defence Education Act. Sec. 101. Findings and Declaration of Policy ,1958; citada por Hodge, 2007).

Otro factor de presión social apuntado por Hodge (2007), lo constituye el malestar por las altas tasas de abandono escolar en secundaria y las dificultades a las que se enfrentan los graduados universitarios para obtener y mantener un empleo a principios de la década de los 60. Las acciones para corregir estos déficits del sistema educativo americano se desarrollaron en la formación y evaluación de profesorado y en el impulso a la formación profesional y técnica. El elemento cultural está representado por el movimiento hacia la rendición de cuentas de las escuelas (*accountability*) y la personalización de la enseñanza (Hodge, 2007).

En definitiva, se produce una urgencia en la búsqueda por parte de las autoridades educativas estadounidenses de un modelo de educación eficiente fundamentado científicamente con resultados mensurables. La respuesta a esa necesidad vendrá de la mano de la psicología conductista que ya colaboraba con el departamento militar de EEUU para formar de forma eficiente a los soldados en el manejo del armamento según Hodge (2007), con el Departamento de Estado para la selección y formación de diplomáticos (es el caso de McClelland según Goleman, 1998), con las Fuerzas Aéreas en la formación de pilotos (Flannagan, 1954), etc. y que durante la II Guerra Mundial había desarrollado un importante corpus tecnológico a partir del diseño de métodos y medios instructivos.

En este apartado exponemos lo que consideramos los hitos más importantes en el origen y desarrollo del modelo de competencia, tanto en el ámbito profesional como en el educativo, a través de algunos investigadores clave como Flanagan, McClelland

o Boyatzis que enfocaron sus investigaciones a identificar competencias y a desarrollar el concepto.

5.2.1. La técnica de los incidentes críticos de Flanagan

En 1954 Flanagan presenta en un artículo para el *Psychological Bulletin* titulado *La técnica de incidentes críticos* el resultado de una investigación de diez años. La técnica “*consiste en una serie de procedimientos para recoger observaciones directas de comportamiento humano de tal forma que facilite su uso potencial para resolver problemas prácticos y desarrollar principios psicológicos generales*” (Flanagan, 1954; p.327).

Flanagan entiende por *incidente* cualquier actividad humana que es suficientemente completa en sí misma como para permitir hacer inferencias y predicciones sobre el desempeño de la persona que realiza la acción. Para ser *crítico*, un incidente debe ocurrir en una situación donde el propósito o la intención de la acción aparezca suficientemente clara para el observador y donde las consecuencias sean suficientemente definidas de forma que dejen pocas dudas sobre sus efectos.

Las investigaciones se llevaban a cabo en la Universidad de Pittsburgh por estudiantes de últimos cursos dirigidos por Flanagan. La mayoría de éstas investigaciones tenían por objetivo la determinación de los requerimientos críticos para un grupo o actividad profesional específica. Los informantes (alumnos, clientes, pacientes, supervisor), describían situaciones en las que la persona observada (profesor, médico, empleado) se había comportado de una forma que destacaba por un desempeño fuera de la norma tanto en sentido positivo como negativo.

El *procedimiento* consta de los siguientes pasos que explicamos brevemente a continuación.

- El primer paso consiste en especificar los *objetivos generales de la actividad*. El objetivo general de una actividad debe ser una breve declaración obtenida de autoridades en el campo que exprese en términos sencillos aquellos objetivos en los que la mayoría de personas estaría de acuerdo.
- El segundo paso consiste en *establecer el plan y las especificaciones*. Es necesario dar unas especificaciones a los observadores lo más precisas posibles sobre los estándares que deben usar en la evaluación y clasificación de los comportamientos, así como definir el grupo que va a estudiarse. Estas especificaciones pueden ser: a) las situaciones deben estar bien definidas, b) el comportamiento debe ser relevante para el objetivo general, c) debe ser especificada la medida en que ese comportamiento es relevante para el objetivo general, ya sea en sentido positivo o en sentido negativo; d) los observadores deben ser elegidos bajo el criterio de su familiaridad con la actividad.
- El tercer paso consiste en *recoger los datos* de las observaciones, evaluarlos y clasificarlos mientras los hechos estén aún frescos en la mente de los observadores. Los observadores pueden recoger la información mediante entrevistas individuales o en grupo, cuestionarios o informes escritos, en cualquier caso es importante el anonimato con respecto a la persona observada, sobre todo en caso de comportamiento inadecuado. Algunos ejemplos de preguntas a realizar son: piense en la última vez que alguien hizo algo que tuvo mucho efecto en el incremento de la producción, ¿cuáles fueron las circunstancias generales del incidente?, ¿qué hizo exactamente?, ¿por qué eso ayuda a mejorar el trabajo del grupo?, etc.
- La tarea a realizar en cuarto lugar es *analizar los datos*. El propósito de ésta etapa es resumir y describir los datos de una manera eficiente para que pueda ser utilizado efectivamente para muchos fines prácticos.
- El último paso consiste en *interpretar los datos*. Normalmente es en esta fase donde se cometen los errores. Cada uno de los pasos anteriores debe ser estudiado para ver qué sesgos pueden haberse introducido.

En el mismo artículo, Flanagan (1954) presenta, además, investigaciones realizadas sobre distintas aplicaciones de la técnica de los incidentes críticos informando sobre los resultados en las siguientes aplicaciones: a) medidas de desempeño típico; b) medidas de habilidad; c) formación; d) selección y clasificación;

e) diseño y reestructuración del trabajo; f) procedimientos de funcionamiento; g) diseño de equipos; h) motivación y liderazgo (actitudes); i) orientación (counseling) y psicoterapia.

En conclusión, Flanagan no llegó a hablar de “competencias”, sino de *comportamientos clave* para un buen o mal desempeño en un puesto trabajo determinado. Sin embargo, su técnica, sirvió de base a McClelland algunos años después para desarrollar un método para identificar competencias asociadas a un puesto de trabajo como veremos a continuación.

5.2.2. McClelland: de la inteligencia a la competencia

En 1973 McClelland publica en la revista *American Psychologist* el artículo *Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”*. En el artículo McClelland arremete contra los test de inteligencia estandarizados utilizados para etiquetar a alumnos en las escuelas y en las universidades para seleccionar a los alumnos con más altas puntuaciones. Para McClelland está meridianamente claro que el “testing movement” encierra el grave peligro de perpetuar una *mitológica meritocracia*³⁹ en la que ninguna de las medidas de mérito supera las pruebas de validez con cualquier medida que provenga fuera del “círculo mágico”, consistente en que *la inteligencia es lo que miden los test de inteligencia*, como aseguraban sus colegas psicólogos. Esta “broma” no le hace ninguna gracia a McClelland, en la medida en que los test priven a aquellos que no puntúan bien de las mejores oportunidades educativas y del acceso de los puestos de trabajo de más alto nivel.

³⁹ Véase comentarios sobre el concepto de meritocracia en el capítulo 6, p. 283 y en el capítulo 8, p.398

Cuestiona, así mismo, la validez de estos test para predecir el desempeño profesional y el éxito en la vida en general, que se deben más al estatus social de procedencia y, por tanto, a las oportunidades de tener éxito ocupacional y social, denunciando el sesgo cultural, racial y de género con que están contruidos.

Propone como alternativa sustituir “inteligencia” por conceptos como “potencial”, frente a lo que una persona es capaz de hacer en el presente, y “competencia”, basada en comportamientos relevantes y observables. Como alternativa a los test estandarizados propone en este artículo una serie de criterios o principios para construir métodos de evaluación que pongan a prueba las “competencias”.

Los criterios que McClelland (1973) propone para evaluar competencias son seis:

1. La mejor prueba es el criterio de muestreo: “*si quieres probar quién será un buen policía, ve a averiguar qué hace un policía, síguelo a todas partes, haz una lista de sus actividades y muestrea esa lista en la selección de candidatos*” (p.7), teniendo en cuenta que parte del muestreo de trabajo tendrá que basarse tanto en conocimientos teóricos como en la práctica.
2. El test deberá ser diseñado para que refleje los cambios en lo que el individuo ha aprendido. Se debe seleccionar pruebas en las que las puntuaciones en ellas cambien a medida que la persona crece en experiencia, sabiduría y habilidad para realizar con eficacia diversas tareas que la vida le presenta, es decir, que puedan reflejar un crecimiento en la característica que evalúan.
3. Cómo mejorar en la característica probada debe ser público y explícito. Los test tradicionales, según McClelland ocultan la relación entre el comportamiento que evalúan y el comportamiento de criterio. La relación, si es que la hay, es indirecta entre lo que evalúan y lo que pretenden evaluar. Sin embargo, haciendo explícito el comportamiento criterio, psicólogo, profesor y alumno, pueden colaborar abiertamente para intentar mejorar la puntuación del estudiante en el test de desempeño.
4. La prueba debe evaluar las competencias agrupadas por situaciones de la vida. En este nuevo enfoque que propone McClelland, hay dos tipos de

competencias: las específicas de una profesión determinada y otras más generales y deseables en situaciones sociales como liderazgo, habilidades interpersonales, habilidades de comunicación, paciencia, establecer metas moderadas, desarrollo del ego o desarrollo moral, etc.

5. El test debe incluir tanto el comportamiento operante como el de respuesta. En la vida real rara vez se nos presentan alternativas definidas de antemano dónde elegir como en los test estandarizados, y esto puede explicar por qué no predicen comportamientos en situaciones reales no estructuradas.
6. Los test deben muestrear patrones de pensamiento operante para conseguir la generalización a varias situaciones de acción. El movimiento hacia la definición de objetivos conductuales en la aplicación de pruebas en el ámbito laboral, pueden producir enormes listas de inventarios de comportamientos de pequeñas habilidades con escaso poder predictivo general, según McClelland. Sin embargo, si se formulan en términos de códigos de pensamiento con una abstracción conductual más amplia, se consigue un rango más amplio de aplicabilidad a una variedad de posibilidades de acción.

Para concluir su artículo, McClelland (1973) hace tres, a nuestro parecer, interesantes recomendaciones para la educación:

En primer lugar, en cuanto a la selección por parte de las universidades de candidatos, el uso de este tipo de evaluaciones puede identificar áreas tanto de bajo como de alto desempeño de un futuro estudiante, por lo que el centro debe preguntarse si cuenta con programas para mejorar las áreas de bajo desempeño.

En segundo lugar, se debe realizar un informe sobre el perfil de los logros de los estudiantes no sólo a la entrada, sino en varios puntos de la escolarización para dar a los maestros, administradores y estudiantes información sobre si el crecimiento de las características deseadas en realidad se está produciendo. Lo que a nuestro entender significaría que un análisis de las competencias puede tener una finalidad diagnóstica de entrada y también formativa a lo largo del proceso. De esta forma, las pruebas se convierten en recomendaciones para ayudar a los estudiantes y profesores a rediseñar

el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de obtener objetivos mutuamente acordados: “sólo entonces las pruebas educativas virarán desde el procedimiento de sentencia que son ahora al verdadero servicio que pretenden ser” (p. 13).

La tercera y última recomendación de McClelland tiene que ver con otro tipo de características, el desarrollo del ego y el desarrollo moral, que según el autor, debe desarrollar también el sistema de educación superior.

Dos alumnos de McClelland, Boyatzis y Goleman, seguirán la investigación de las competencias en ambientes laborales contribuyendo al desarrollo de su conceptualización y de la metodología para su identificación.

5.2.3. El desarrollo de las competencias profesionales

Boyatzis (1982) estudia las competencias de 2000 personas y 41 gerentes que trabajan en 12 organizaciones diferentes, públicas y privadas. Su posición en una gran consultora, McBer and Company, le permite el estudio experimental que le lleva tanto a un desarrollo del concepto de competencia profesional como a un método para su identificación y evaluación. Éste consiste en una serie de pasos en los que no nos detendremos. Sin embargo, sí queremos apuntar aquí, que el tercer paso consiste en una “*forma de entrevista de incidentes críticos (Flanagan, 1954) que McClelland llama Behavioral Event Interviewing*” (Boyatzis, 2008; p. 41).

McClelland había estado desarrollando el BEI (Behavioral Event Interviewing) durante años colaborando con empresas y organizaciones muy diferentes como el Departamento de Estado de los EEUU, que le encargó evaluar las aptitudes de los funcionarios que trabajaban en el servicio exterior, es decir, jóvenes diplomáticos. El BEI consiste en una entrevista en profundidad que es grabada para su posterior análisis. El entrevistado es preguntado sobre lo que hace, piensa y siente en una

determinada situación laboral. Posteriormente las respuestas a las preguntas realizadas en las entrevistas son codificadas y categorizadas (Goleman, 1998).

Según Goleman (1998), también discípulo de McClelland, este concluyó que las duras pruebas académicas a las que se sometían a los candidatos correlacionaban negativamente con su desempeño en las pruebas de selección, más centrado en las competencias que se necesitaban en la acción, y que lo que realmente distinguía a los más brillantes de sus compañeros mediocres giraba en torno a una serie de habilidades humanas básicas.

Volviendo a Boyatzis (1982), define competencia como una característica subyacente en una persona que está *causalmente* relacionada con un desempeño excelente en un puesto de trabajo y organización concreta (p.23). Pero *“para definir una competencia es necesario determinar cuáles fueron las acciones y su ubicación en un sistema y secuencia de comportamiento y cuáles fueron sus resultados y efectos y cuál fue la intención y significado de las acciones y sus resultados”* (p.22). Un elemento que a menudo se pasa por alto, cuando se trata de definir las competencias, es la “intención”: *“los comportamientos son manifestaciones alternativas de la intención, como apropiadas en varias situaciones o momentos”* (Boyatzis, 2008; p.6). Boyatzis (2008) ejemplifica esta afirmación con una situación en la que una persona escucha a otra y le pregunta por sus asuntos. La intención de esa persona puede ser captar la simpatía de la otra persona o aparentar interesada ganando así prestigio o puede escuchar y preguntar porque realmente le interesa comprender a la otra persona, conocer sus prioridades y lo que piensa de una situación. En este último caso la intención es comprender a la persona, por lo tanto, se trata de una demostración de empatía. En el primero, la intención es ganar prestigio o influir en la opinión de la persona y, por tanto, se trata de una demostración de influencia. En consecuencia la

construcción de competencias debe incluir tanto la acción como la intención de la acción.

Siguiendo con la definición de competencia de Boyatzis (1982), y en cuanto al nivel de desempeño, el autor propone distinguir entre *competencias umbral* o aquellas que permiten lograr una actuación laboral suficiente, y *competencias diferenciadoras* que son las que distinguen a un empleado con un desempeño excelente de otro normal.

Boyatzis, tras 30 años de investigación (en 2008), asegura que las competencias umbral y las competencias diferenciadoras están, a su vez, compuestas por tres grupos de competencias que exponemos en la siguiente tabla (Tabla 8):

Tabla 8.
Competencias umbral y competencias diferenciadoras

Grupos de competencias umbral	Grupos de competencias diferenciadoras
Pericia y experiencia	Competencias de inteligencia social como empatía y trabajo en equipo
Conocimiento (por ej. Procedimental, declarativo, funcional y metacognitivo)	Competencias de inteligencia emocional como autoconciencia y autocontrol
Una variedad de competencias cognitivas básicas como memoria y razonamiento deductivo	Competencias cognitivas como pensamiento sistémico y reconocimiento de patrones

Fuente: elaboración propia (2014) a partir de Boyatzis (2008)

La definición de Boyatzis (1982) también incluye el concepto de *puesto de trabajo* resaltando que la misma competencia, aunque tenga el mismo nombre, no significará lo mismo en una profesión que en otra distinta. A su vez, la *organización concreta* determina a través de sus valores, cultura, misión y estrategia las competencias que considera adecuadas a cada puesto de trabajo. Se trata, pues de un modelo sistémico que se representa en la Figura 7.



Figura 7. Teoría de la acción y el rendimiento en el trabajo: mejor ajuste (máximo rendimiento, estimulación y área de compromiso) de máximo solapamiento o integración

Fuente: Boyatzis (1982, 2008)

Las competencias son para Boyatzis una aproximación conductual a la inteligencia emocional, social y cognitiva (2008). Pero para el autor (Boyatzis, 1982), una competencia refleja lo que una persona puede hacer, no necesariamente lo que hace. Según Pereda y Berrocal (2006, pp. 77-78), para que una persona pueda llevar a cabo los comportamientos incluidos en las competencias que conforman el perfil de exigencias de un puesto de trabajo, es preciso que estén presentes los siguientes componentes:

- **Saber:** El conjunto de conocimientos que permitirán a la persona realizar los comportamientos incluidos en la competencia.
- **Saber hacer:** que la persona sea capaz de aplicar los conocimientos que posee a la solución de los problemas que le plantea su trabajo, es decir habilidades y destrezas.
- **Saber estar:** no basta con hacer eficaz y eficientemente las tareas en el puesto de trabajo; es necesario, también, que los comportamientos se ajusten a las normas de la organización, en general, y de su grupo de trabajo, en particular. Se refiere a las actitudes e intereses.

- *Querer hacer*: la persona deberá querer llevar a cabo los comportamientos que componen la competencia, es decir, debe tener la motivación. Una teoría sobre los motivos que llevan a una persona a querer llevar a cabo una competencia o, por el contrario, no hacerlo, la encontramos en el modelo de desarrollo de Boyatzis y Kolb⁴⁰.
- *Poder hacer*: es un aspecto que muchas veces se olvida, según los autores, ya que no se refiere a las personas, sino a las características de la organización, y es importante a la hora de trabajar dentro del enfoque de competencias. La persona debe disponer de los medios y recursos necesarios para llevar a cabo los comportamientos incluidos en la competencia.

En conclusión, a pesar de que la formación o la educación se dirija a formar las competencias demandadas por el mercado laboral, habrá otras que la organización o el individuo debería desarrollar o inhibir para que el ajuste entre el empleado y la misión, valores, estrategia, clima y cultura, clientes, etc. de la organización sea el óptimo según describe Boyatzis.

Por otra parte, la profesión de que se trate puede requerir unas competencias determinadas con una intención determinada como propone Boyatzis (2008) que muchas veces sería difícil o delicado explicitar. Cabe además añadir, que una cosa es identificar o evaluar competencias y otra muy distinta ayudar a adquirirlas o formarlas. Y, lo que nos parece más importante, no basta con formar para determinadas competencias sin educar también la moralidad o la ética de las intenciones que subyacen a las competencias, la intención.

⁴⁰ Ver apartado 3.3.3. pp.149.

5.2.4. Las competencias socio-emocionales

Como apuntábamos en la introducción de este trabajo, la dimensión emocional del hombre es cada vez más contemplada a la hora de diseñar los currícula educativos y formativos. Como elemento curricular, la educación emocional debe traducirse operacionalmente en competencias conductuales. Por otra parte, según el modelo andragógico, la experiencia del alumno debe ser tenida en cuenta por su importancia desde tres perspectivas: (1) como recurso didáctico (2) como elemento conformador de la personalidad del alumno, de su motivación, expectativas, valores, necesidades, etc. y (3) como experiencia profesional. En el caso de la experiencia emocional, las situaciones vividas por el adulto, se convierten en un recurso didáctico para el análisis, la autocrítica, el debate y el desarrollo de comportamientos alternativos más ajustados o “inteligentes” emocionalmente. Y es que, recordemos que, según Goleman (1998), el aprendizaje de la inteligencia emocional es un aprendizaje lento que prosige durante toda la vida a través de nuestras experiencias.

Antes de pasar a descomponer los distintos modelos de IE en sus respectivas competencias, consideramos necesario puntualizar qué son las competencias socioemocionales y su diferencia con el concepto de IE. Recogemos a continuación algunas diferenciaciones hechas por los principales autores que representan los dos modelos, de habilidad y mixtos, descritos en el apartado *La “nueva” inteligencia: Inteligencia emocional*⁴¹.

Mayer y Salovey (1997) diferencian entre los conceptos de IE, logro y competencia emocional. Para los autores, la *inteligencia emocional* representa la aptitud o la habilidad central para razonar con emociones. El *logro emocional*

⁴¹ Ver pp.149-156.

representa el aprendizaje que una persona ha alcanzado sobre la emoción o en la información relacionada con las emociones. Y la *competencia emocional* existe cuando uno ha alcanzado un determinado nivel de logro.

Goleman (1998) señala la necesidad de que la competencia emocional sea observable a través de un alto desempeño en el puesto de trabajo, cuando define la competencia emocional como la capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente (Goleman,1998). Continúa puntualizando que la IE determina una capacidad potencial para aprender las habilidades que la conforman, pero la competencia emocional muestra hasta qué punto somos capaces de trasladar ese potencial a nuestro contexto laboral. Poseer una elevada IE no garantiza que hayamos aprendido las competencias emocionales necesarias o importantes para nuestro trabajo. Además el autor añade dos factores que determinarán también si esa o esas competencias acabarán manifestándose: el clima de la empresa y el interés de la persona por su trabajo.

Goleman (1998) establece una clasificación jerárquica de 25 competencias emocionales integradas en dos dominios: la competencia personal y la competencia social. La competencia personal determina el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos y la competencia social determina el modo en que nos relacionamos con los demás. A su vez, cada uno de esos grandes dominios se subdivide en varias dimensiones tal y como se representa en la Tabla 9.

Tabla 9.

Dominios del modelo de inteligencia emocional de Goleman

Competencias personales	Competencias sociales
Conciencia de uno mismo	Empatía
Autorregulación	Habilidades sociales
Motivación	

Fuente: adaptado de Goleman (1998)

La *conciencia de uno mismo*, supone tener conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones. Está formada por las habilidades que se detallan en la Tabla 10.

Tabla 10.
Habilidades que componen la conciencia de uno mismo

Conciencia emocional	Reconocer las propias emociones y sus efectos
Valoración adecuada de uno mismo	Conocer las propias fortalezas y debilidades
Confianza en uno mismo	Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades

Fuente: Adaptado de Goleman (1998)

La *autorregulación* implica ser capaz de controlar nuestros estados, impulsos y recursos internos. La autorregulación la integran las competencias que se detallan en la Tabla 11.

Tabla 11.
Habilidades que componen la autorregulación

Autocontrol	Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos
Confiabilidad	Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad
Integridad	Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal
Adaptabilidad	Flexibilidad para afrontar los cambios
Innovación	Sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información

Fuente: adaptado de Goleman (1998)

La *motivación* la define Goleman como las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos. Está integrada por las habilidades que se detallan en la Tabla 12.

Tabla 12.
Habilidades que componen la motivación

Motivación de logro	Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia
Compromiso	Secundar los objetivos de un grupo u organización
Iniciativa	Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión
Optimismo	Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos

Fuente: adaptado de Goleman (1998)

La primera de las competencias sociales es la *empatía*. La empatía es la base sobre la que se asientan las demás habilidades sociales. Ésta se refiere a la capacidad de tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas, de ponerse en el lugar del otro. Sus componentes son los que se detallan en la Tabla 13.

Tabla 13.

Habilidades que componen la empatía.

Comprensión de los demás	Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan
Orientación hacia el servicio	Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes
Aprovechamiento de la diversidad	Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas
Conciencia política	Darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo

Fuente: adaptado de Goleman (1998)

Las *habilidades sociales* incluyen las siguientes competencias representadas en la Tabla 14.

Tabla 14.

Habilidades sociales de Goleman

Influencia	Utilizar tácticas de persuasión eficaces
Comunicación	Emitir mensajes claros y convincentes
Liderazgo	Inspirar y dirigir a grupos y personas
Catalización del cambio	Iniciar o dirigir los cambios
Resolución de conflictos	Negociar y resolver conflictos
Establecimiento de vínculos	Forjar relaciones instrumentales
Colaboración y cooperación	Trabajar con los demás en la consecución de una meta común
Habilidades de equipo	Crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.

Fuente: adaptado de Goleman (1998)

Estas competencias las califica Goleman de “genéricas”, aplicables a todos los trabajos hasta cierto punto, lo que exige una lista de competencias específicas que recoja las características de las funciones a desempeñar en cada profesión.

Para Salovey y Mayer (1997) las habilidades implicadas en la IE son:

a) *Percepción, evaluación y expresión emocional.* Incluye las siguientes habilidades: identificar los propios estados físicos y psicológicos; identificar la emoción en los demás, expresar las emociones de forma precisa y expresar las necesidades relacionadas con esas emociones y, por último, discriminar entre las manifestaciones emocionales apropiadas o inapropiadas, honestas o deshonestas.

b) *La emoción como facilitadora del pensamiento:* Las emociones dirigen nuestra atención a la información relevante, determinan tanto la manera en la cual nos enfrentamos a los problemas como la forma en la cual procesamos la información. Incluye las siguientes habilidades: enfocar y priorizar los propios pensamientos basados en los sentimientos asociados a objetos, eventos o personas; generar y emular emociones intensas para facilitar juicios y recuerdos relacionados con emociones.; sacar provecho de los cambios de humor para adoptar diversos puntos de vista y lograr ampliar nuestras perspectivas desde los diferentes estados de ánimo.

c) *Utilización del conocimiento emocional:* Etiquetado correcto de las emociones, comprensión del significado emocional, no sólo en emociones sencillas sino en otras más complejas, incluye también comprender la evolución de unos estados emocionales a otros. Incluye las siguientes habilidades: comprender cómo están relacionadas las diferentes emociones; percibir sus causas y sus consecuencias; interpretar emociones complejas tales como emociones combinadas o contradictorias; predecir las posibles transiciones entre emociones.

d) *Regulación de las emociones:* Consiste en la capacidad de emitir conductas que impliquen las emociones que se desean. Mantener los estados de ánimo deseados o utilizar estrategias de reparación emocional. Implica las siguientes habilidades: estar abierto a la experiencia emocional (agradable y desagradable);

controlar y reflexionar sobre las emociones; implicarse, prolongar y/o distanciarse de los estados emocionales; manejar las propias emociones y las de los demás.

En definitiva, extraemos dos conclusiones: por una parte, los principales representantes de los modelos de IE están de acuerdo al afirmar que poseer inteligencia emocional no significa poseer *competencia* emocional, sino una *potencial* capacidad para adquirir la competencia. Sin embargo, para Salovey y Mayer (1997), la competencia equivale a haber adquirido un determinado nivel de aprendizaje sobre las emociones, es decir, *logro*, y para Goleman (1998), haber adquirido la competencia debe suponer un determinado *comportamiento observable* en el contexto laboral. Por otra parte, el modelo de Goleman posee una orientación más conductual en cuanto a la evaluación de la inteligencia emocional, a través de comportamientos observables, para lo cual es necesario describir una serie de comportamientos descriptores de la competencia en cuestión.

5.2.4.1. Las competencias emocionales y su relación con la ética

En el anterior apartado hemos expuesto algunas ideas relevantes del modelo competencias de Boyatzis (1982). Para el autor, una de las características subyacentes de las competencias son las actitudes y los valores de la persona que determinan no sólo las competencias que desarrolla la persona, sino también la intención con las que las manifiesta.

Por otro lado, en el modelo de IE emocional de Goleman (1998), dos de las competencias que componen la habilidad de autorregulación son: *confiabilidad* e *integridad*. Las personas que poseen estas competencias según Goleman, actúan de forma ética y se responsabilizan de sus objetivos. Es decir, para el autor en 1998 la

actuación ética está situada al mismo nivel que, por ejemplo, la capacidad de persuasión.

En el año 2000 se publica un estudio en el que Boyatzis y Goleman (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000) han trabajado conjuntamente para intentar establecer una agrupación (clusters) entre las diversas competencias que componen la IE. Los autores, en esta ocasión proponen una estructura multinivel de la personalidad en la que sí contemplan la relación jerárquica entre los distintos componentes de la personalidad: en el nivel inferior sitúan bases neurológicas y hormonales de la competencia; el siguiente nivel está formado por motivaciones y rasgos de personalidad (traits); y en el nivel anterior a la competencia observable los autores sitúan los fundamentos filosóficos y de valor (ver Figura 8, siguiente página). Según este modelo, la forma en que las distintas competencias se agrupan para convertirse en comportamientos observables, dependerá en última instancia de sus fundamentos filosóficos y de valor que actúan como una especie de filtro.

Y esta dependencia de las competencias y los valores de la persona nos parece importante para la teoría de la educación de adultos debido a que, como advierte Mayer (2001): *“algunas personas emocionalmente inteligentes pueden manejar sus sentimientos de forma negativa: para manipular, controlar y explotar a sí mismos y a los demás”* (p. 423).

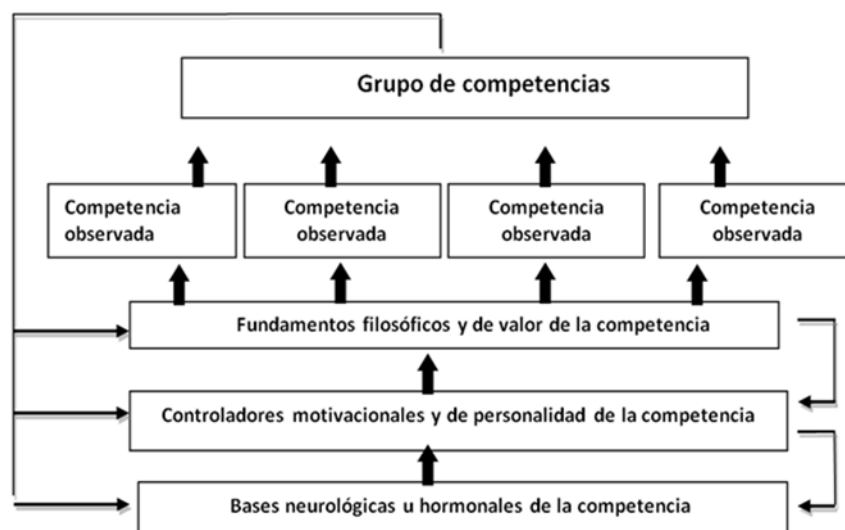


Figura 8. Niveles en la estructura de la personalidad

Fuente: Boyatzis, Goleman y Rhee, (2000)

Cada vez más investigadores de la IE se están centrando en su potencial “lado oscuro” que había sido descuidado en los noventa a favor del énfasis en el lado positivo y en resultados pro-sociales. Un ejemplo de estos estudios es el de Kilduff, Chiaburu y Menges (2012) quienes sugieren que la IE puede ser utilizada de forma estratégicamente egoísta y describen cuatro tácticas del “lado oscuro” de la IE que pueden ser utilizadas por las personas emocionalmente inteligentes para conseguir sus objetivos en una organización.

La primera táctica descrita por los autores está relacionada con dos de las habilidades atribuidas a la IE: (1) la habilidad de reconocer las propias emociones y las de otros y (2) la habilidad de utilizar las emociones para facilitar el pensamiento. Consiste en usar esas emociones de forma selectiva, centrándose estratégicamente en los comportamientos y actitudes de aquellos que les permiten o le impiden avanzar ignorando las de los otros menos importantes para tal fin.

La segunda táctica se basa en las habilidades anteriores, (1) reconocer las emociones en uno mismo y en los demás y (2) utilizar las emociones para facilitar el

pensamiento, pero, además, necesita una tercera (3) entender las emociones en uno mismo y en los demás. Esta táctica le permite al individuo disfrazar o expresar las emociones en beneficio propio, es decir, puede utilizar las emociones para fabricar una impresión favorable de sí mismo, mostrando aquellas adecuadas y propicias para lograr sus objetivos, aunque difieran con respecto a sus sentimientos reales.

Las otras dos tácticas están relacionadas con las tres habilidades anteriores pero, además, requieren una cuarta: (4) manejar las emociones en sí mismo y en los demás. La primera táctica consiste en interpretar las emociones dándoles un sentido determinado o una atribución errónea. La persona ayuda a sus colegas a interpretar las emociones ambiguas y esas interpretaciones favorecen sus intereses. La segunda consiste en un estratégico control de la carga emocional de la información. La persona es capaz de evocar distintas emociones en otros para influir sobre sus comportamientos o decisiones. Los autores (Kilduff et al., 2012) sugieren que la gente con alta IE, es decir, que posee las cuatro habilidades, es capaz de controlar el flujo de la información que afecta a la reputación de otros, de provocar reacciones emocionales específicas a través de la comunicación selectiva y de influir, así, en la asignación o reducción de recursos para sí mismo o para los demás.

Por su parte Sternberg (2001), no reconoce una “inteligencia emocional” en su teoría triádica de la inteligencia, pero sí en su estudio sobre la *sabiduría* (Sternberg, 1994; 2001). Reconoce que ésta se relaciona con otros constructos psicológicos como la inteligencia social (Cantor & Kihlstrom, 2000), la inteligencia emocional (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990) y las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner (1983, 1993), aunque con ciertas diferencias. Así, para Sternberg (2001), la inteligencia social puede aplicarse para entender y llevarse bien con los demás, para un fin determinado, pero la sabiduría busca un bien a través del equilibrio de intereses.

La inteligencia emocional implica comprender, juzgar y regular las emociones, lo que forma parte del modelo de sabiduría de Sternberg (2001), sin embargo, según el autor, hacer juicios sabios requiere ir más allá de la comprensión, la regulación o el juicio de las emociones. Requiere el procesamiento de la información para lograr un equilibrio de intereses y la formulación de un juicio que haga uso efectivo de esa información para lograr un bien común. En cuanto a la inteligencia intrapersonal y personal, según Sternberg (2001), la sabiduría no sólo podría requerir un equilibrio de ambas, sino también la comprensión de factores extrapersonales y un equilibrio en esos tres factores para lograr el bien común.

En esta línea, Saarni (1999) aboga por la necesidad de contemplar la interrelación entre las disposiciones morales de la persona y la competencia emocional: *“una vida equilibrada, bien vivida, caracterizada por la integridad personal, es aquella que refleja una madura competencia emocional. No veo cómo pueden estar separadas una de la otra”* (p.5). Para la autora, los resultados deseados o metas de la persona emocionalmente competente, por definición, se integrarán con su carácter moral (o integridad personal). La competencia emocional madura, tal como se define aquí, asume que el carácter moral y los valores éticos influyen profundamente en las propias respuestas emocionales de manera que promuevan la integridad personal.

Investigaciones recientes en Neurociencia relacionan las emociones con el juicio y el comportamiento moral. Aunque se conoce relativamente poco acerca de sus correlatos neuronales, la naturaleza de su interacción y los factores que modulan sus respectivas influencias, sí se conoce que los juicios morales varían sistemáticamente en la medida en que se involucra el procesamiento emocional y éstas variaciones en el juicio emocional, influyen en el compromiso moral (Greene, Sommerville, Nystrom, Darley & Cohen, 2001). Otras investigaciones en el campo de la Neurociencia

cognitiva y afectiva, han demostrado que el córtex prefrontal dorsolateral derecho, no sólo participa en un proceso de control racional, cognitivo, sino que también integra las emociones generadas por la valoración de información contextual, que son decisivos para la selección de la respuesta en los juicios morales (Tassy, Oullier, Duclos et al., 2011).

Por lo tanto, podemos concluir, que la formación en competencias emocionales sin conexión con fundamentos axiológicos podría crear seres humanos egoístas y manipuladores.

5.2.2. Las competencias en la educación

El salto de las competencias a la educación universitaria en EEUU no fue automático aunque las pruebas estandarizadas sí fueron adoptadas en los niveles inferiores. Actualmente, todavía la mayoría de universidades estadounidenses no han adoptado el diseño curricular por competencias, algunas se encuentran en un estadio híbrido entre la formación basada en cursos y la evaluación basada en competencias. Por el contrario, en la formación profesional la CBE se lleva aplicando desde los años 70. Así, en 1979 Morrison recomendaba en una guía elaborada para el Departamento de Educación de Pensilvania para la formación ocupacional de adultos este nuevo enfoque:

Un movimiento importante de rápido crecimiento en la educación de hoy es la educación basada en competencias (CBE). Un programa que se define por competencias es el que proporciona un enfoque sistemático a la instrucción que satisfaga las demandas de rendición de cuentas. Implica el diagnóstico de lo que sabe cada alumno, identificando lo que cada alumno necesita saber para cumplir con las normas de ingreso en el trabajo de los empresarios de la comunidad, que prescribe la forma en que el alumno va a lograr estos objetivos, y luego evalúa el resultado para asegurarse de que todos los objetivos se han cumplido. En la preparación para el trabajo, el uso de este enfoque proporciona un estándar para medir el nivel de competencia de cada estudiante al terminar un programa (Morrison, 1979; p.2).

El modelo de competencias en educación se suele relacionar por parte de sus defensores con la necesaria preparación para el mundo laboral o con la formación de la *fuerza de trabajo* (*workforce*). Como ejemplo este párrafo del informe del Council for Adult and Experiential Learning [CAEL] (2012):

A medida que nuestra economía se desarrolla, cada vez hay más reconocimiento de la importancia de una educada fuerza de trabajo. Un desafío clave es cómo ayudar a más personas, especialmente adultos, a tener éxito en el nivel postsecundario y a ganar grados. Sin embargo, promover la obtención de un título no es nuestro único desafío. Hoy nuestro sistema de educación superior se enfrenta a una crisis en cuanto a su calidad percibida. Un modelo para la mejora de la calidad es la educación basada en la competencia, en la que una institución define con claridad las competencias específicas que se esperan de sus graduados” (CAEL, 2012; p.4).

Y es este tratamiento unidimensional de la persona como *fuerza de trabajo* lo que cuestiona su validez desde el plano antropológico, que en la práctica irreflexiva supone elevar al mercado laboral como fin último del hombre. La educación es juzgada según el criterio de utilidad para ese fin, obviando así otras dimensiones de la persona, como la social y la moral, ambas estrechamente relacionadas, cosa que por otra parte, no hacen los “padres” del modelo de competencias como hemos podido comprobar.

Parece un lugar común situar el origen de las competencias en el ámbito educativo en el informe de Delors y colaboradores para la UNESCO, conocido en España con el título *La educación encierra un tesoro* (1996). En el informe, como es sabido, los autores proponen cuatro pilares del conocimiento en los que debe estructurarse la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Es en el desarrollo de “aprender a hacer”, exclusivamente, cuando el informe introduce el término “competencia” en el título del apartado *De la cualificación a la competencia*. En este apartado se explica que:

Aprender a conocer y aprender a hacer son, en gran medida, indisociables. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro

mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible? La Comisión procurará responder en particular a este último interrogante (p.99).

En primer lugar, se vincula la “competencia” con el “saber hacer”, y este con la formación profesional. En segundo lugar, se trata de adaptar la enseñanza a un futuro mercado de trabajo imprevisible. La respuesta al “interrogante” planteado no es fácil de hallar entre los párrafos que siguen, pero intentaremos extraer algunas ideas clave que podrían articular la pretendida respuesta. En primer lugar, en las economías de trabajo asalariado: *“la sustitución del trabajo humano por máquinas (...) acentúa el carácter cognitivo de las tareas, incluso en la industria, así como la importancia de los servicios en la actividad económica”* (p.99). Es decir, que para adaptar la enseñanza al nuevo mercado laboral, se debe incrementar la formación cognitiva, incluso para los que vayan a trabajar en la fábricas, y formar a más gente y mejor para responder a la *“evolución cuantitativa y cualitativa de los servicios”* (p.101). Pero esto no será suficiente porque *“el futuro de esas economías está supeditado a su capacidad de transformar el progreso de los conocimientos en innovaciones generadoras de nuevos empleos y empresas”* (p.99). En pocas palabras, la respuesta puede estar en la creación de nuevos empleos y empresas, por lo que la enseñanza debe formar para la innovación y para la creación de empresas.

Además indica que los empleadores, cada vez más, exigen no sólo una calificación o formación técnica y profesional determinada sino un conjunto de competencias personales como “comportamiento social”, la aptitud de trabajo en equipo, iniciativa y capacidad de asumir riesgos, que constituyen lo que *“los empresarios denominan a menudo `saber ser’”*(p. 100). De igual forma, en el sector servicios la comisión apunta a un obligado cultivo de “cualidades humanas” que tradicionalmente no forman parte de la enseñanza como *“establecer relaciones estables y eficaces”* y *“la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de*

afrentar y solucionar conflictos” (p.101), lo que ahora llamamos *competencias emocionales* (aunque el informe no emplea este término).

La aplicación del modelo de competencias en Europa en el ámbito de la educación universitaria tuvo lugar a raíz de la declaración de La Soborna de 1998, la declaración de Bolonia de 1999 y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que sustituía las horas de docencia teórica y práctica por el sistema de créditos con el fin de hacer posible la comparación y armonización de los títulos adquiridos en las distintas universidades del continente.

El equipo encargado de diseñar el proyecto *Tuning* en el año 2000 tenía como cometido establecer unos parámetros comunes, aunque “flexibles”, para el diseño de las titulaciones a través de las competencias genéricas y las competencias específicas de área y sus correspondientes créditos. Aunque reconoce la importancia de la construcción y desarrollo del conocimiento y habilidades de la materia como la base de los programas de grado universitario, recomienda dedicarle atención a las competencias genéricas o habilidades transferibles por considerar que juegan un cada vez más relevante papel “*en términos de empleabilidad y ciudadanía*”. Tuning (2014) distingue tres tipos de competencias genéricas:

- *Competencias instrumentales*: capacidades cognitivas, habilidades metodológicas, habilidades tecnológicas y habilidades lingüísticas;
- *Competencias interpersonales*: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción social y cooperación) ;
- *Competencias sistémicas*: habilidades y destrezas relacionadas con sistemas totales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento; adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales necesarias).

Como resultado de una amplia consulta entre graduados, empleadores y académicos con el objetivo de identificar las competencias genéricas más importantes en distintos campos académicos, según Tuning (2014), las que más se repetían eran:

- *Competencias académicas:* capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aprender y capacidad de resolver problemas.
- *Competencias para la empleabilidad:* capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de adaptación a nuevas situaciones, capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita en lengua materna y habilidades interpersonales.

La influencia del modelo Tuning se extiende a América Latina en el 2005, a los Estados Unidos en el 2009 y está en proceso de planificación y/o implantación en Australia, Rusia, África y Japón.

En Estados Unidos Tuning ha sido financiado por Lumina Foundation y la William and Flora Hewlett Foundation. En el documento *Tuning American Higher Education: The Process* elaborado por el IEBC (Institute Evidence-Based Change) en el 2012, se destacan las diferencias que caracterizan el proceso Tuning en Estados Unidos con respecto al proceso Tuning en Europa y que determinan el desarrollo e implementación del proceso en EEUU: 1) Debe ser implantado antes del bachillerato para adaptarse a la estructura del sistema educativo, extendiéndose también a los niveles inferiores que dan acceso a la universidad como los Community College y los institutos técnicos y profesionales que conforman el nivel “associate” para hacer efectivo un aprendizaje progresivo de una disciplina determinada. 2) La educación superior estadounidense se caracteriza por una amplia educación liberal, aprendizaje especializado con aplicación social relevante, educación cívica para una democracia caracterizada por una sociedad plural y metodologías instructivas integradas, holísticas y focalizadas en la investigación para el aprendizaje centrado en el estudiante,

características que se pretende mantener. 3) Debido a que no existe un gobierno federal de educación como en Europa, los sistemas estatales son los que han desarrollado los proyectos pilotos de Tuning en EEUU (Indiana, Minnesota, Utah y más tarde Texas y Kentucky). 4) La financiación no proviene de una agencia estatal o federal o transnacional como en Europa, sino de iniciativa privada (Lumina Foundation y la Hewlett Foundation).

A modo de recopilación y síntesis de lo anteriormente expuesto, el concepto de competencia en el ámbito educativo pudo efectivamente partir del informe de Delors y colaboradores, concretamente en la explicación de lo que para los autores significa *saber hacer*, y que restringen al plano laboral. Sin embargo, el modelo de competencia surgió en EEUU de la mano de McClelland (1973) que defendía otra forma de valorar a los alumnos frente a los test estandarizados que imperaban en la época, tanto en el ámbito profesional como en el educativo, que evaluase lo que la persona es capaz de hacer en situaciones reales.

En los anteriores apartados hemos podido comprobar la creciente relevancia de las competencias emocionales en todos los perfiles profesionales. Desde el informe de Delors y colb. (1996) al proyecto Tuning (2014), se destaca por ejemplo la importancia de la capacidad de trabajar en equipo, de enfrentar situaciones nuevas, de resolución de conflictos, etc., que son consideradas competencias emocionales, es decir, manifestaciones conductuales de la inteligencia emocional .

Pero el “lado oscuro” de la inteligencia emocional es la evidencia de que no es suficiente la formación en competencias emocionales ya que la forma en que estas se utilizan depende de la jerarquía axiológica de la persona y de su carácter o características personales.

Por otra parte, en cuanto a la extensión del modelo de competencias al resto del mundo, Nussbaum (2010) denuncia la presión desde distintas instancias a la que se está sometiendo a las universidades americanas para que adopten el modelo de competencias profesionales siguiendo a Europa, poniendo así en peligro la tradicional educación liberal y para la democracia que caracterizaba a la educación superior estadounidense (aunque las fundaciones privadas promotoras del modelo de competencias en EEUU declaren su intención de que no afecte a este principio).

Myong Won Suhr, ex Ministro de Educación de la República de Corea, Presidente de la Comisión Presidencial para la Reforma de la Educación entre los años 1985 y 1987, se lamentaba en el Informe Delors (1996) que los mayores consideraban inaceptable el comportamiento moral de los jóvenes, aunque éstos habían ganado en conocimientos factuales, y añade:

Conscientes del problema, las universidades del país han comenzado recientemente a modificar de raíz sus programas para replantear los contenidos de la educación, la cual pone ahora menos el acento en el crecimiento económico (es decir, la ciencia y la tecnología) e insiste más en el desarrollo humano o social, inspirándose en valores humanistas seculares. Ahora empezamos a darnos cuenta en Corea de que las políticas centradas en el crecimiento económico en todos los terrenos nos han hecho pagar muy caro en el plano moral el olvido de los valores tradicionales (p. 280).

Parece, sin embargo, que la implantación del modelo de competencias en Europa, y que tiende a generalizarse al resto del mundo, cuyos defensores parten del citado informe, tienden a ignorar la dimensión moral y social, haciendo hincapié en la formación de la *fuerza de trabajo* para el crecimiento económico, desoyendo la siguiente recomendación del informe:

Así pues, las decisiones educativas incumben e interesan al conjunto de la sociedad y exigen la apertura de un debate democrático que debe versar no sólo sobre los medios sino también sobre las finalidades de la educación. En él deben estar presentes, en particular, los principios que este informe ha tratado de formular y ninguno de los elementos fundamentales del conocimiento -aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos- debe descuidarse en provecho de los demás (p.181).

La dimensión aprender a ser, ya se trataba ampliamente en el informe *Learning to be*⁴², sin embargo, este nuevo informe destaca algunos elementos que deben formar parte de la educación: la necesidad de dotar a las personas de un pensamiento crítico y autónomo que haga posible un juicio propio para que la persona sea capaz de tomar decisiones autónomas en las circunstancias de la vida, dotarlas también de fuerzas y puntos de referencia intelectuales que le permitan conocer el mundo que les rodea, así como, de libertad de pensamiento, de un comportamiento responsable y justo, de sentimientos y de imaginación, del desarrollo pleno de sus talentos para que puedan ser artífices de su destino, de creatividad e innovación tanto económica como social.

Por último, no está demás recordar, que ni la Educación se reduce al diseño curricular por competencias, ni la formación en competencias profesionales es Educación. Y es que, como dijo Freud⁴³, primero uno cede en las palabras y luego, poco a poco, en la cosa misma. Desde McClelland pasando por Boyatzis a Goleman hasta el informe Delors, se enfatiza la importancia de los valores, actitudes, rasgos de personalidad, madurez (o desarrollo del ego) y conocimiento y manejo de las emociones, no sólo para el desarrollo integral del ser humano, sino porque son los elementos subyacentes a las competencias. Éstas son los resultados observables de la educación para la justicia, el respeto al prójimo, la libertad, el autogobierno, la compasión y la tolerancia, o en definitiva, el sistema de valores que sostenga el individuo, y que determinarán, entre otras cosas, lo que Boyatzis llama “intención” de la competencia.

⁴² El informe *Learning to be* se trata más ampliamente en el cap. 6, pp. 321-328

⁴³ *Psicología de las masas* (1921).

El modelo de educación que plantea el manido Informe Delors, nos parece totalmente compatible con el modelo de educación humanista defendido por la andragogía de Knowles, en cuanto que plantea la necesidad de un desarrollo integral de la persona, aunque, a pesar de las advertencias expresadas en el mismo informe, su influencia haya resultado parcial.

Capítulo 6:
LA EDUCACIÓN DE ADULTOS DEL S. XXI.
CONTEXTO ECONÓMICO, POLÍTICO Y
SOCIAL

A lo largo de este trabajo hemos mencionado algunas de las críticas de las que fue y sigue siendo objeto la andragogía de Knowles. Una de esas críticas se refiere al “desinterés” de Knowles por el contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje “*el contexto sociohistórico en el que tiene lugar el aprendizaje es prácticamente ignorado*” (Merriam et al., 2006; p.88). Las fuentes principales de la teoría de Knowles fueron la psicología y la filosofía y, como hemos comentado ya aquí, desconocemos si la falta de un análisis sociopolítico y económico fue debido a su intención de evitar relacionar la andragogía con ninguna corriente ideológica particular o si, simplemente, decidió defender aquello que creía debía ser la educación de adultos independientemente del contexto sociopolítico en el que tuviese lugar, esto es, una educación humanista y democrática.

Sin embargo, nosotros hemos optado mediante este capítulo, en el intento de recoger las aportaciones de las principales ciencias o disciplinas auxiliares de la Ciencia de la Educación, por asomarnos al panorama socio-político y económico del siglo XXI que sitúa a la educación de adultos en una determinada coyuntura.

La educación de adultos se considera una etapa más, dentro del concepto de *aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning)*. Aprender a lo largo de la vida, se asocia con otros dos conceptos: *aprender a aprender* y *aprendizaje auto-dirigido*. Esta tendencia a relacionar esos tres conceptos se ha ido acentuando con los años a partir de los informes de organismos internacionales como la UNESCO que defienden la necesidad de seguir aprendiendo más allá del sistema educativo formal para hacer frente a los peligros del desempleo y la exclusión social, así como para promover el desarrollo individual y el de la humanidad en general. Este es el enfoque de la educación de adultos con el que se identificaba Knowles (1989) y que analizaremos en la segunda parte de este capítulo.

Frente a este enfoque de *desarrollo humano* de la UNESCO y de Knowles, la ferviente adhesión al concepto de *educación a lo largo de la vida* y a la importancia de la competencia *aprender a aprender* por parte de organismos como el Unión Europea (UE) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), forma parte del *enfoque de crecimiento económico* y el *capital humano*, cuyos presupuestos analizaremos a través de la economía de la educación, y que se traducen en informes y recomendaciones dirigidas a las políticas educativas nacionales.

Con la perspectiva de más de dos décadas, podemos decir que la *globalización* y la *sociedad de la información*, que entonces sonaban a modernización y progreso humanos inevitables, han resultado tener efectos colaterales a gran escala. Situarnos en este contexto político y económico de la globalización, nos permitirá comprender las políticas educativas en materia de educación de adultos y el ideal de persona que subyace en ellas frente al modelo de desarrollo humano defendido desde otros ámbitos.

Por otra parte, la imagen del hombre como ideal al que debe dirigirse la educación no puede sustraerse de la condición social en la que se educa y en la que debe vivir, puesto que: “*vivir sólo significa vivir socialmente*” (Beck, 2002; p. 16), y es por esto que la Sociología debe ser una de las ciencias auxiliares de la Ciencia de la Educación.

6.1. Postmodernidad y globalización

Algunos llaman al presente escenario social *postmodernidad*, caracterizada por la omnipresencia de la duda, la retirada de la tradición y la ausencia de certeza moral y científica (Hargreaves, 2003). Para Beck (2002) se trata de una *2ª modernidad no lineal* cuya evolución necesaria es la *2ª modernidad reflexiva*, o *sociedad del riesgo global*, caracterizada por la distribución del desconocimiento de las consecuencias no

deseadas que requieren un nuevo paradigma, un nuevo marco de referencia distinto a aquel basado en los principios de la Ilustración.

Para otros autores, sin embargo, poco diferencia a la modernidad de la postmodernidad, en cuanto que es la lógica del capital la que rige ésta y aquella:

(...) esta sociedad es la sociedad moderna, la sociedad capitalista, porque sólo en la sociedad capitalista puede entenderse que el trabajo sea un "derecho" en lugar de un "castigo", (...). Sólo en la sociedad capitalista puede concebirse que no tener que trabajar sea una calamidad y no una prueba de que de no existir el capital el hombre podría muy bien vivir del arte, de la poesía, del amor y del ocio. De hecho, de no existir el capital, el nivel tecnológico actual nos permitiría vivir prácticamente sin dar golpe, pero sólo en las condiciones capitalistas de producción puede concebirse que el hombre sea forzado a ver en el progreso tecnológico como una amenaza en lugar de una victoria. Sólo en su condición de siervo absoluto de un capital propietario de sus condiciones elementales de vida es posible comprender que el hombre suplique un "castigo" como es el trabajo y huya del ocio, de ese ocio del que nació la filosofía, la ciencia, el arte y la poesía, como del mayor de los peligros: el paro (Liria & Alba, 1989; p.37).

Pero entonces ¿qué diferencia a la modernidad de la postmodernidad o segunda modernidad? Beck (2002) señala dos rasgos de la modernidad en torno al conocimiento/desconocimiento y el sentido del territorio. Así, la *1ª modernidad industrial* se caracterizaba por una doble construcción del desconocimiento mediante dos mecanismos: 1) se bloquean y rechazan "otras" formas de conocimiento, 2) se niega la incapacidad de conocer. Se basaba en las sociedades de estados-nación, en las que las relaciones y redes sociales y las comunidades se entendían esencialmente en un sentido territorial.

Hargreaves (2003) señala que la modernidad como condición social, estaba impulsada y sostenida por la fe de la ilustración en el progreso científico racional y en la tecnología como medios para mejorar la condición humana. Así, control, burocracia, eficiencia, reglamentación, jerarquía, expansión, sistema y orden eran las premisas del progreso y la reforma social que en el plano personal podían conducir a la alineación, la desafección y la falta de sentido de las vidas individuales, según el autor.

Los años sesenta suelen ser considerados el fin de la modernidad que alcanza su cénit con la crisis de los setenta. Siguiendo a Hargreaves (2003), analizamos algunos acontecimientos que jugaron un papel clave en esta decadente modernidad.

En lo económico, la saturación de los mercados y la revolución tecnológica abren un nuevo panorama. Emergentes economías con mano de obra más barata y tecnológicamente avanzadas hacen difícil competir en el mercado internacional a empresas de países occidentales. Lo que debía producir bienestar no era el Estado de Bienestar, que debía ser desmantelado, y sus prestaciones, sino el crecimiento económico guiado por el mercado, que crearía el progreso económico, y por consiguiente, la riqueza global, “*derivada de permitir a los mercados hacer sus milagros*” (Giddens, 1999; p.24)

En lo político, tras la Segunda Guerra Mundial, los estados habían comenzado una ola de nacionalización de servicios públicos y materias primas con el fin de conseguir eficiencia a un coste más reducido e invirtiendo en educación, sanidad y bienestar social como bases para el productividad económica y la cohesión social. Pero estas inversiones comienzan a verse como un lujo caro que no pueden permitirse con la aparición del desempleo, con lo que estados paternalistas e intervencionistas comienzan a perder legitimidad. Esta falta de legitimidad se convierte en terreno abonado para los estados neoliberales, que a principios de los 80 revierten la nacionalización en privatización.

Las *organizaciones occidentales*, tanto privadas como públicas, basadas en la burocracia y la jerarquía del liderazgo comienzan a verse presionadas hacia la transformación en el sentido que explicaremos el Capítulo 7.

Dos conceptos, deslocalización y flexibilidad, comienzan a formar parte de la jerga económica y política. La *deslocalización* permite a las empresas contratar mano de obra en un continente, comprar la materia prima en uno o varios países distintos, pagar los impuestos (o no) en otro y vender los productos en todos. La mano de obra sumisa y dispuesta a trabajar para cubrir las necesidades básicas con reducidos o inexistentes derechos laborales en países como India o China, no sólo es mucho más barata, sino que supone un nuevo y gran mercado consumidor, es decir, una “expansión del mercado”. El término *flexibilidad* aparece precediendo a otros ya habituales: laboral, geográfica, funcional, productiva, y con él otros englobados en el concepto más general de *precariedad laboral*: pluriempleo, subempleo, tiempo parcial, abaratamiento de los despidos, reducción de costos de producción y eventualidad.

El sector servicios florece impulsado por las nuevas tecnologías creando un nuevo producto no tangible: el conocimiento, que genera nuevas profesiones y demanda nuevos perfiles laborales al mismo tiempo que otros muchos desaparecen. La industria comienza a destruir empleo a un ritmo alarmante.

Para Beck (2002) la modernidad con sus pautas colectivas de vida, progreso y controlabilidad, pleno empleo y explotación de la naturaleza ha quedado ahora socavada por cinco procesos interrelacionados: 1) la globalización, 2) la individualización, 3) la revolución de los géneros, 3) el subempleo y 4) los riesgos globales (como la crisis ecológica y el colapso de los mercados financieros globales). “*El auténtico reto teórico y político de la segunda modernidad es el hecho de que la sociedad debe responder simultáneamente⁴⁴ a todos estos desafíos*” (p. 2).

⁴⁴ En cursiva en el original

García-Amilburu (2002) define la globalización, en un sentido amplio, como un proceso por el que se crean vínculos y espacios sociales transnacionales. Entendida de esta manera, según la autora, la globalización no sería un fenómeno nuevo porque a lo largo de la historia del género humano se han dado estas tendencias de manera más o menos constante. Pero el fenómeno globalizador actual tiene unas características que lo diferencian de aquellos que han tenido lugar en otros momentos de la historia.

Así, en la presente globalización podemos distinguir dos fenómenos distintos que Beck (1998; pp.32-33) designa con los términos *globalismo* y *globalidad*. Para el sociólogo alemán, el “globalismo”, urdido por el liberalismo con fines economicistas, que desaloja o debilita el quehacer político, tiene como núcleo ideológico la desaparición de la distinción entre política y economía. Se trata, por tanto, de un “imperialismo de lo económico” bajo el cual las empresas se encuentran en posición de exigir las condiciones que optimicen sus objetivos. Y, por otro lado, *globalidad*, se refiere al concepto de “sociedad mundial”, es decir la totalidad de las relaciones sociales que no están integradas dentro de la política del Estado nacional ni están determinadas, ni son determinables, a través de ésta.

A pesar de la naturaleza multidimensional, económica, cultural y política, de la globalización y la interconexión de estas dimensiones, se considera comúnmente que la dimensión económica ha sido el motor de las otras dimensiones. Sea cual sea el desencadenante o la motivación, parece que hay acuerdo en afirmar que la globalización es hija de tres factores concurrentes e interrelacionados: 1) el *neoliberalismo*, reforzado por el fracaso de las políticas marxistas, 2) el *debilitamiento de los estados nacionales*, tanto como condición necesaria para el libre mercado y la uniformidad ideológica que lo sustenta, como por la exacerbación de los nacionalismos

reclamando su propia identidad, y 3) las *tecnologías de la información*, que permiten conocer en tiempo real lo que sucede en la otra parte del mundo lo que abre nuevas posibilidades en el orden financiero, cultural y político (García-Amilburu, 2002).

6.2. Economía, política, educación y ciudadanía global

Las nuevas tecnologías de la información y la globalización han creado nuevas condiciones económicas en las que, como dice Castells (2002), “*no todos están incluidos, pero todos resultan afectados*” (p.94). La economía *global*, paradójicamente, ha resultado ser de unos pocos, pero con suficiente poder para exigir cambios en las condiciones laborales, políticas y educativas al servicio de esta *su* nueva economía.

En palabras de Marcuse (1987):

En esta sociedad, el aparato productivo tiende a hacerse totalitario en la medida en que determina, no sólo las ocupaciones, aptitudes y actitudes socialmente necesarias, sino también las necesidades y aspiraciones individuales. De este modo borra la oposición entre la existencia privada y pública, entre las necesidades individuales y sociales (pp. 25-26).

Es aquí, en su papel conformador y omnipresente, donde radica el interés de la Teoría de la Educación de Adultos en la economía global en la nos encontramos inmersos, en la medida en que condiciona las aspiraciones educativas y laborales.

Para Castells (2002; pp. 93-94), se trata de una *nueva economía* caracterizada por tres rasgos interrelacionados:

- *Información*: la productividad y la competencia se basan en el conocimiento y la información, impulsados por la tecnología de la información.
- *Conexión en red*: esta nueva economía asegura productividad y flexibilidad basándose en las redes impulsadas por la información. El aspecto negativo es que el sistema permite la concesión y desconexión de regiones, e incluso países, en función de su contribución a la cadena de valor estructurada en torno a esas redes globales.

- *Economía global*: sus actividades tienen la capacidad de trabajar como una unidad en tiempo real y a escala planetaria. Esta capacidad es *tecnológica*, basada en las telecomunicaciones, transporte rápido y los sistemas de información, es *institucional*, se basa en la desregulación, la liberalización y la privatización, y es *organizativa*, se basa en la conexión en red de las empresas y en formas flexibles de dirección y trabajo. Por otro lado, La economía inmaterial se ha convertido en la economía real y determina el destino de ciudadanos y países. Otra característica de esta economía global apuntada por Castells (2002) es la existencia de un círculo vicioso de lucha por ser más barato que otros competidores, por lo que la mayoría de países acaban por empobrecerse mientras que sólo las economías dominantes se benefician de este modelo de competencia internacional.

Bauman (1999) destaca, además, el hecho de que la contratación de mano de obra deja de ser, en esta economía, activo para convertirse en pasivo y los altos ejecutivos son premiados por planificar y realizar con éxito reducciones de personal. La inestabilidad económica se traduce, en primer lugar, en una cada vez mayor precariedad del empleo. Los trabajadores se ven obligados a cambiar regularmente de puesto de trabajo, de empleo, incluso de oficio. En segundo lugar, cambia la naturaleza de los empleos. Si bien es verdad que la “nueva economía”, como señala Hirt (2001), reclama un crecimiento del número de informáticos, de ingenieros, de especialistas de mantenimiento de sistemas informáticos y gestión de redes, también se observa un mayor crecimiento de los empleos de bajo nivel de cualificación (vendedores, guardas, auxiliares sanitarios, personal de mantenimiento, recepcionistas, conductores de camión o incluso “reponedores de máquinas expendedoras de bebidas y alimentos”), o lo que es lo mismo, los empleos se polarizan, los sectores intermedios se desploman.

Según el estudio de CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) del 2011, las futuras pautas de empleo no solo reflejarán la

demanda, sino también la oferta de cualificaciones. El mayor incremento se registrará en el segmento de la población activa altamente cualificado; mientras que el mayor descenso se observará en el segmento de la población activa con cualificaciones formales de nivel bajo o sin cualificaciones. En cuanto a la estructura del empleo por profesiones y niveles de cualificación, el crecimiento del empleo más destacado se concentrará en profesiones como directivos, personal auxiliar y personal especializado (8 millones de nuevos puestos de trabajo) en estas profesiones hasta el 2020, aunque no especifica la distribución porcentual en estas tres categorías que distan mucho entre sí en cuanto a cualificación requerida y salario a percibir. Otras profesiones del sector de los servicios, como personal de ventas, seguridad, limpieza, restauración y cuidados, también registrarán un aumento considerable (en torno a los 2 millones de empleos). Respecto a las profesiones de trabajadores manuales cualificados y empleados de oficina, se perderán aproximadamente 5 millones de empleos según CEDEPOD.

Un ejemplo de que el fenómeno de la precariedad laboral no ha tocado fondo, es el hecho de que recientemente la OCDE reclama a España para incentivar el empleo abaratar el despido, ampliar los periodos de prueba, despidos improcedentes colectivos y disminución de los salarios (o utilizando el eufemismo de la OCDE “disminución de los costes de producción”), y es que como la OCDE (2013) explica claramente:

Los cambios en los acuerdos de negociación colectiva y las regulaciones de despido han ayudado a dar a las empresas un mayor margen para utilizar una estrategia de ajuste interno para responder ante un shock - a través de salarios y horas de trabajo - en lugar de despedir a parte de su fuerza de trabajo (parr. 8).

Sin embargo, “está por verse” que esta “flexibilidad”, provoque los resultados esperados, como la misma OCDE reconoce.

Estamos pues ante una suerte de experimento cuyo resultado a corto plazo ya conocemos, sin la certeza de que, a largo plazo, el mercado por fin “obre sus milagros”, y es a ese experimento económico al que la educación debe contribuir. De acuerdo con Giddens (1999), “*el libre comercio puede ser un motor del desarrollo económico, pero dado el poder social y culturalmente destructivo de los mercados, sus consecuencias más generales han de ser siempre examinadas*” (p.80). Sin embargo, como veremos a continuación, el experimento no es nuevo. Ya se ha probado antes, en un escenario distinto, eso sí, por lo que las consecuencias serán también distintas, cualitativa y cuantitativamente. Pero la responsabilidad de los daños colaterales está diluida entre el abstracto “mercado global”. Es lo que Beck (2002) llama “*irresponsabilidad organizada*” (p.11) porque es “*una forma institucional impersonal hasta el punto de carecer de responsabilidades, incluso ante sí misma*” (p.10).

En lo referente a la *política*, y de acuerdo con Castells (2002), los gobiernos se enfrentan a una grave crisis de legitimidad y desconfianza por parte de muchos ciudadanos. El autor apunta a dos motivos que provocan esa crisis: la percepción de que su actuación sirve más a intereses globales que a los de las circunscripciones locales y la patente desigualdad de oportunidades. Según Castells (2008) “*la creciente brecha entre el espacio donde surgen los asuntos (global) y el espacio donde los asuntos son manejados (nación-estado) es la fuente de cuatro crisis políticas distintas pero interrelacionadas*” (pp. 82):

1. *Crisis de eficiencia*: los problemas (calentamiento global, regulación de mercados financieros, inteligencia contraterrorista, etc.) no pueden ser adecuadamente manejados desde el estado nación.
2. *Crisis de legitimidad*: la representación política basada en la democracia en el estado nación se convierte simplemente en un voto de confianza en la habilidad del estado nación para manejar el interés de la nación en la web de formulación

de políticas referentes a asuntos imprevisibles, lo que aumenta la distancia y la opacidad entre ciudadanos y sus representantes. Las encuestas demuestran la falta de confianza de los ciudadanos hacia sus políticos.

3. *Crisis de identidad*: los ciudadanos ven su nación y su cultura cada vez más inconexa de los mecanismos de la decisión política en una red global y multinacional, en consecuencia, su reivindicación de autonomía toma forma de políticas de resistencia e identidad cultural.

4. *Crisis de equidad*: el proceso de globalización dirigido por las fuerzas del mercado en el marco de desregularización incrementa la inequidad entre países y entre grupos sociales dentro de los países. En ausencia de un entorno regulador global que compense la inequidad del crecimiento, las demandas de la competición económica socava los estados del bienestar existentes incapaces de compensar la desigualdad estructural inducida desde el exterior, a través de sus instituciones nacionales.

Pero Beck va más allá, al afirmar, que lo que se está produciendo es una “*politización de la economía global de mercado*” (Beck, 2002; p. 11). Es decir, el capitalismo globalizador ha quedado legitimado políticamente, bajo la apariencia de las democracias nacionales. Radicalmente expresado, estaríamos ante un nuevo tipo de totalitarismo del aparato productivo al que apuntaba Marcuse, ejercido por los mercados. La economía global demanda la desregulación de las trabas normativas (sindicales, ecológicas, asistenciales y fiscales) y la destrucción de trabajo es la condición para unos mayores beneficios (Beck, 1998) con la esperanza por parte de los estados de que a largo plazo los beneficios generen empleo en su país.

La eliminación de las trabas no se refieren sólo a los sindicatos, sino también a las del Estado nacional restándoles poder. Según Beck (1998; pp. 16-17), la globalización, posibilita a los mercados lo que estuvo siempre presente en el capitalismo, pero que se mantuvo en estado larvado durante la fase de su domesticación por la sociedad estatal y democrática. Beck se refiere a que los

empresarios, sobre todo los que se mueven a nivel planetario, puedan desempeñar un papel clave en la configuración no sólo de la economía, sino también de la sociedad en su conjunto, gracias a su poder para privar a la sociedad de sus recursos materiales (capital, impuestos, puestos de trabajo).

De acuerdo con el análisis de Bauman (1998), el capitalismo siempre ha contado con la complementariedad de los Estados en varios menesteres, discurso moral, poder legislativo y preparación de la mano de obra adecuada; el primero nada hubiese logrado sin los segundos. En cuanto el discurso moral, y a través del concepto de *ética del trabajo* adoptado en la edad moderna, desde la etapa fabril, según Bauman (1998), se consiguió atraer mano de obra a las fábricas. El autor define este concepto como una “norma de vida” (p. 17) con dos premisas explícitas y dos presunciones tácitas. La primera premisa dice que, si se quiere conseguir lo necesario para vivir y ser feliz, la persona debe hacer algo que los demás consideren valioso y digno de un pago.

La segunda premisa de la ética del trabajo, según Bauman, afirma que está mal, que es necio y moralmente dañino, conformarse con lo ya conseguido en lugar de buscar más; que es absurdo e irracional dejar de esforzarse después de haber alcanzado la satisfacción, que trabajar es un valor en sí mismo, una actividad noble y jerarquizadora. Hay que seguir trabajando aunque no lo necesitemos para nada porque trabajar es bueno y no hacerlo es malo. Esta premisa ayudaba a contrarrestar la mentalidad del potencial obrero de la época que Bauman (1998) describe así:

Había otras cosas mas interesantes y dignas de hacer, que no se podían comprar pero se escapaban, se ignoraban o se perdían si uno pasaba el día desvelándose tras el dinero. Era posible vivir decentemente con muy poco; el umbral de lo que se consideraba digno estaba ya fijado, y no había por qué atravesarlo; una vez alcanzado el límite no había urgencia por ascender” (pp.18-19).

La primera presunción tácita necesaria para que las dos premisas anteriores resulten obvias es que la mayoría de la gente tiene una capacidad de trabajo que

vender y puede ganarse la vida ofreciéndola para obtener a cambio lo que merece; además sería injusto que los que trabajan compartieran los beneficios sociales con los que no quieren hacerlo. La otra presunción sostiene que el trabajo cuyo valor es reconocido por los demás tiene un valor moral consagrado por la ética del trabajo. “*La cruzada moral*” de políticos, economistas y empresarios tenía como objetivo intentar “*resucitar actitudes características del periodo preindustrial, pero en condiciones nuevas que las despojaban de sentido*” (p.19). Actitudes que el artesano adoptaba espontáneamente como el compromiso con su trabajo, la dedicación incondicional y el cumplimiento al mejor nivel posible, se esperaban fueran adoptadas también en ausencia del control sobre su propio trabajo y sobre la recompensa obtenida. Otro objetivo, según Bauman (1998) era separar el “*esfuerzo productivo de las necesidades humanas*” (p.21). Si trabajar no se consideraba necesario, el duro trabajo en las condiciones fabriles no atraería a nadie.

En cuanto al papel legislativo de la política, el adelgazamiento del estado para rebajar el gasto público y pagar la deuda contraída, es otra tendencia que lleva aparejada las privatizaciones de sectores como sanidad y educación, lo que se ha descrito como “desmantelamiento del Estado de Bienestar”. Pero este es el discurso “oficial”. Bauman (1998) señala que entre las numerosas funciones que cumplía el Estado Benefactor, estaba la de la actualización y mejoramiento de la mano de obra como mercancía. El estado aseguraba la educación de buena calidad, salud, vivienda digna y alimentación sana a los hijos de los pobres, que se constituían en una especie de “ejército de reserva” de mano de obra, dispuesta a entrar en el servicio activo, cuando fueran llamados a las fábricas. Pero con este nuevo capitalismo tecnológicamente avanzado, las probabilidades de que se haga uso de ese ejército de reserva son cada vez más reducidas, es más probable que la mano de obra desocupada actualmente nunca más vuelva a ser llamada a filas.

Otro motivo menos explícito públicamente aún en los discursos neoliberales que justifica el desmantelamiento del Estado de Bienestar, es que, cuando las necesidades básicas están cubiertas, muchas personas dejan de tener incentivo para seguir trabajando y consumiendo. Esta rémora no ha sido erradicada pues, fracasado en parte el discurso de la ética del trabajo señalado por Bauman y, en consecuencia, los gobiernos se ven obligados a legislar para presionar a los desempleados que cobran una prestación a aceptar una “oferta adecuada”(Libre Mercado, 11/10/2013).

Y para que las personas desempleadas acepten cualquier “oferta adecuada” debe privárseles de la posibilidad de subsistir dignamente sin un trabajo, condición que sostenía el Estado Benefactor. Esta estrategia no es nueva. Durante la etapa fabril la persistencia de los recalcitrantes holgazanes de no sumarse a la ética del trabajo provocó fructíferos debates entre los economistas sobre los inconvenientes para el progreso económico de los subsidios a los pobres en torno a la “Ley de Pobres” de 1834 en Inglaterra, y que fueron analizados y utilizados por el resto de países occidentales (Rodríguez, 2003). Para Bauman (1998) se trataba, con las medidas adoptadas, de que los pobres cayeran aún más en la indigencia de manera que les pareciera tentadora, o menos insoportable, la vida de los que habían vendido su fuerza de trabajo a cambio de un miserable salario.

Según Rodríguez (2003) el debate de aquellos economistas clásicos del siglo XIX en torno a las leyes de pobres recuerda mucho a los debates recientes sobre los sistemas de seguridad social, la reforma de las prestaciones y el subsidio de paro. Según el autor, en el caso de las medidas de protección por desempleo, un sistema de protección excesivamente generoso puede tener dos consecuencias negativas en el mercado de trabajo: la primera es que puede suponer un desincentivo a la búsqueda de empleo, lo que aumenta el número de parados voluntarios, y la segunda es la

posibilidad de una disminución del esfuerzo, lo cual reduciría la productividad del trabajo. A lo anterior el autor añade los posibles efectos adversos sobre la movilidad laboral, dado que la prestación por desempleo es un motivo para quedarse en el propio país en lugar de emigrar allá donde se encuentre un empleo.

Todos estos temas eran los ejes de discusión entre los economistas ingleses entre las décadas de 1820 y 1840. El experimento quedó interrumpido por la guerra, y más tarde por el Estado de Bienestar, ante la urgencia de mano de obra y de la instauración de la cohesión social. La ética del trabajo sigue siendo válida para atraer a aquellos que se resisten a trabajar auspiciados por el Estado Benefactor, pero subsiste junto a la *estética del consumo* de los afortunados hijos del bienestar que trabajan y pueden consumir. Esta estética del consumo es explicada por Bauman (1998):

La elección es el metavalor de la sociedad de consumo, el valor que mide y jerarquiza los demás. (...) la capacidad de elegir que tiene el consumidor es el reflejo de la competencia, que a su vez es el alma del mercado. Para sobrevivir, y mucho más para prosperar, el mercado de consumo debe hacer al consumidor, antes, a su propia imagen: la competencia le ofrece la elección, y la posibilidad de elegir hace atractiva la oferta. El mito del consumidor exigente, y el del mercado como proveedor de la libre elección y guardián de la libertad de expresar preferencias, se alimentan y cultivan recíprocamente (p.91).

Como consecuencia, y siguiendo con Bauman (1998), en esta sociedad de consumo, cuyo metavalor es la capacidad de elegir, aquel que no está capacitado para hacerlo se halla en condición degradante y humillante, aunque esa capacidad de elegir no afecte a la satisfacción de las necesidades básicas. No poder elegir, es aburrido, triste y monótono.

Mientras tanto, la distinción entre política y política económica se torna cada vez más difusa y, como señalaba ya Marcuse (1987) en 1954 ,“(...) *en esta totalidad*

apenas es posible ya la distinción conceptual entre los negocios y la política, el beneficio y el prestigio, las necesidades y la publicidad” (p.8).

Pero el acompañamiento coral de la política a los principios económicos no es nuevo como hemos visto. Lo que sí sería nuevo en esta segunda modernidad, es que el desarrollo económico de los diferentes países ya no se encuentra bajo el control de sus respectivos estados, sin embargo, las consecuencias sociales como paro, migración y pobreza, sí siguen siendo responsabilidad asistencial de los estados (Beck, 2002), así como la educación del ejército de reserva.

La utilización de la educación como instrumento al servicio del Estado tampoco es una novedad y ha transcurrido paralela a las necesidades cambiantes de este último, desde aparato ideológico al servicio de la cohesión social y/o el fortalecimiento del estado-nación bajo la ideología del gobierno de turno, hasta nuestros días, como productora de mano de obra, o ejército de reserva, en pro del “modelo de desarrollo económico” de la nación.

La relación entre el crecimiento económico de un país y el nivel de educación de sus ciudadanos comienza a estudiarse con la Teoría del Capital Humano⁴⁵. Aunque incidiremos en el apartado 6.3. en esta teoría, sólo apuntar aquí que comenzó a tratarse a la educación como una inversión y no como consumo o gasto, que producía beneficios a medio y a largo plazo, por lo que era necesario para el crecimiento económico nacional invertir en educación. Para el individuo también suponía una inversión, puesto que el nivel de educación era directamente proporcional a la

⁴⁵ La teoría del capital humano se desarrolla más ampliamente en las pp. 281-297.

probabilidad de encontrar un trabajo estable y bien remunerado y, además, devolvía esta inversión social con los impuestos sobre su posterior renta.

El impulso definitivo a la educación como inversión económica frente al concepto tradicional como derecho humano al desarrollo personal, llegó a través de organismos como la OCDE y el Banco Mundial, que junto con el crecimiento económico y las innovaciones tecnológicas, exigían un incremento no sólo cuantitativo de la mano de obra asalariada, sino cualitativo, con la elevación general del nivel de formación. El objetivo cuantitativo se logró a través de la democratización de la enseñanza secundaria y de la enseñanza superior, sufragada por el estado benefactor. La interiorización por parte de los padres y los jóvenes de que el nivel de educación era directamente proporcional a la probabilidad de encontrar un trabajo estable y bien remunerado, estimularon la demanda de enseñanzas medias y superiores.

Pero con la llegada de la crisis de la década de los 70 y su consecuente desempleo, la atención vuelve a centrarse en la educación que resultaba ser cara e ineficaz. Es necesario poner fin a la masificación y centrarse en el aspecto cualitativo de la educación, es decir, había llegado la hora de los contenidos y la metodología. El sector económico reclama una mayor adecuación de la educación y la formación al mundo real empresarial, y esta demanda es recogida por organismos supranacionales como la OCDE o la UE. Las patronales nacionales recogen esas demandas presionando a sus respectivos gobiernos con más o menos éxito según los distintos países. Se ponen en marcha reformas generalizadas en las políticas educativas que traen con ellas conceptos como “escuelas eficaces”, rankings, clientes, estándares, sistemas de calidad, rendición de cuentas, etc. La lógica del mercado debe aplicarse también a la educación, evaluada en términos de rentabilidad y eficiencia en función

de su contribución al crecimiento económico del país y de las tasas de empleo de sus egresados.

La Universidad es el siguiente objetivo de ajuste a la nueva realidad económica europea y global que culmina con el Plan Bolonia en 1999, que tiene como objetivo la “movilidad” a través de la “armonización de titulaciones” y su mayor adecuación al mercado laboral. La urgencia por la competitividad frente a las economías emergentes, que EEUU había comenzado varias décadas antes presionados por el “milagro japonés”, en el caso de Europa pasaba, en primer lugar, por la unión monetaria de países que partían de muy desiguales condiciones, para centrarse después en la “armonización” de la educación y en la “cohesión social” entre países con distintos idiomas y culturas.

Durante los años 60 y 70 la principal función de las instituciones educativas dedicadas a la educación de adultos, tanto de iniciativa privada como pública, era la alfabetización, puesto que el analfabetismo seguía siendo elevado, aunque en diferente grado según los países, y el sector industrial aún podía absorber a gran parte de la población sin ninguna o baja cualificación académica.

Pero en los 80 el mercado laboral comienza a exigir títulos académicos y un mayor nivel de cualificación para empleos con salarios que antes no demandaban ningún título oficial. El elevado fracaso escolar de la etapa de la democratización, o masificación como prefieren llamarlo los más críticos, junto con esta nueva coyuntura, unida a la creciente migración, hacen que los centros de educación de adultos asuman la función de “segunda oportunidad” y de enseñanza del idioma del país receptor para los inmigrantes, sin haber abandonado todavía la función alfabetizadora del todo.

Pero en los 90 la educación de adultos seguía sin ser una prioridad en las agendas políticas de la UE y de la OCDE a pesar de los informes que venían publicándose desde los años 70⁴⁶.

En el 2006, una vez evidenciada la crisis económica en Europa, la Comisión Europea (2006a) se lamenta al reconocer que “*El aprendizaje de adultos no siempre ha recibido la atención que merece en cuanto a visibilidad, prioridad política y recursos*” (p. 3). Y esto a pesar de que la comunicación de la Comisión del 2001 con el nombre *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, y la *Resolución del Consejo de 2002 sobre la educación permanente*, “*resaltaban la importancia del aprendizaje permanente no sólo para la competitividad y la empleabilidad sino también para la inclusión social, la ciudadanía activa y el desarrollo personal*” (p. 2). Sólo con la excepción de algunos países, las recomendaciones no se tradujeron en medidas relevantes en los estados miembros. Mientras tanto en Europa seguía habiendo 72 millones de personas con baja cualificación, o sea, un tercio de la “mano de obra”.

La crisis económica junto con el aumento del envejecimiento de la población europea, una vez puesto en marcha el Plan de Bolonia, hace que el sector se convierta en el siguiente objetivo prioritario en lo educativo de la Comisión Europea. Así lo reconoce en la *Resolución del Consejo sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos* (2011):

La estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador reconoce que el aprendizaje permanente y el desarrollo de competencias son aspectos clave de la respuesta a la actual crisis económica,

⁴⁶ Véase por ejemplo *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning* (1973) o *Learning for all* (1996) de la OCDE

al envejecimiento de la población y a la amplia estrategia económica y social de la Unión Europea (p. 1).

Por otra parte, como apuntábamos en el inicio de este apartado, la apropiación del concepto de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” de raíces humanistas, junto con la implantación del modelo de competencias por parte de la OCDE y de la UE, levantó toda una corriente crítica desde el sector educativo, al entender que la educación se convertía en mero instrumento al servicio de la economía. Fruto de esta instrumentalización de la educación por parte de la economía, el modelo de hombre educable quedaba reducido a una sólo dimensión: la de trabajador productivo y empleable. Así, en 1997 la OCDE (1997, citada por Hirt, 2001) sentenciaba:

Se basa en gran parte en la idea de que la preparación para la vida activa ya no puede ser considerada como definitiva y que los trabajadores deben recibir una formación continua durante su vida profesional para poder seguir siendo productivos y empleables (pp. 9-10).

De acuerdo con Hirt (2001), parece que las pretensiones de la OCDE nada tenían que ver con una educación humanista que intenta proporcionar a todos y durante toda la vida el conocimiento de las artes, las ciencias y las técnicas.

Hirt (2001) añade a la concepción reduccionista del hombre en las intenciones declaradas de los organismos internacionales otra dimensión: la de consumidor. Preparar a los niños para el consumo de nuevas tecnologías sería otro de los motivos económicos por los que éstas se introducen en las escuelas, por ejemplo. Y es que la creación de necesidades artificiales y su satisfacción son el sustrato psicológico de la sociedad capitalista (Marcuse, 1987), a través de lo que Bauman (1998) llama la “estética del consumo”.

Por otra parte, el ideal de ciudadano democrático no es más aquel que participa activamente en la vida política y social de su nación a través de los mecanismos democráticos tradicionales, sino que debe ejercer su ciudadanía en un planeta

amenazado por problemas que son globales y cuyas soluciones deben ser globales. Lipschutz (2005) y Beck (2002) se preguntan si se pueden considerar democracias los estados europeos si se limitan, como lo hacen, a aplicar las directrices emanadas de Bruselas. Lo que nos lleva con Beck (2002) a plantearnos la cuestión de cómo puede conciliarse la contradicción básica entre libertad política y economía política.

La resistencia contra la sumisión de la política educativa a los mercados, contra la alienación, la injusticia y la pobreza generada por el *globalismo económico*, puede estar en la otra dimensión de lo global, la *globalidad social* (Beck, 2002), es decir, la *sociedad civil global*. Esta nueva sociedad, según Castells (2008), ha surgido inducida por la decreciente habilidad de los sistemas políticos nacionales para manejar los problemas en una escala global. Castells (2008) define este concepto como “*las expresiones organizadas de los valores e intereses de la sociedad*” (p. 78).

Por lo tanto, como hemos visto, poco ha cambiado la relación entre economía política y educación. Sin embargo, sí ha cambiado la sociedad civil, mejor educada, informada e interconectada a través de Internet y de los nuevos medios de comunicación. ¿Pero cuáles son esos valores e intereses que subyacen en esa nueva sociedad global? ¿Quiénes son individuos que forman esa sociedad civil global y cuáles son sus aspiraciones?.

Para Beck (2002) se están superando dos posiciones tradicionalmente contrarias: el pensar en uno mismo y el vivir para otros, creándose un individualismo cooperativo o altruista, o lo que el autor llama “individualización” (p. 14). Según Beck (2002; p.13) la ética de la autorrealización y logro individual es la corriente más poderosa de la sociedad occidental moderna, caracterizada por individuos que quieren elegir, decidir y configurarse a sí mismos, que aspiran a ser autores de su vida y creadores de su identidad. Estos “hijos de la libertad”, los ve Beck (2002)

individualistas en un sentido nuevo tanto moral como político: “*tienen sentimientos más apasionados y morales de lo que era habitual sobre una amplia gama de cuestiones, desde el trato al medio ambiente y a los animales hasta el género, la raza y los derechos humanos en el mundo*” (p. 13). Parece, pues, que los valores e intereses de la sociedad global actual están más en sintonía con la idea de autorealización personal, propia del humanismo, que con la idea de hombre “productivo y empleable” de aquellos que la gobiernan⁴⁷. Para el autor, son estos “hijos de la libertad” los que plantearán la discusión de la posibilidad de la democracia en una era global, de la *democracia cosmopolita*, que tras la desregulación nacional avance hacia la regulación transnacional (pp.22-24).

Cuando se habla de sociedad civil global, los autores suelen referirse a las ONG’s como Médicos sin Fronteras, Greenpeace, Amnistía Internacional, Cruz Roja, Unicef, etc. y su papel en esta nueva sociedad civil mundial. Para Beck (2002), estas organizaciones pueden ser un ejemplo de la posibilidad de partidos cosmopolitas que abren las agendas políticas a preocupaciones transnacionales y desempeñan un papel crucial generando un sentido y una confianza públicos. Pero queda pendiente la cuestión de cómo pueden lograr estas organizaciones influir en la política de manera que sean capaces de priorizar los valores humanos antes que los económicos. De acuerdo con Beck (2002), el cambio en la política sólo es posible “*donde la gente la plantea y la escucha: en el ámbito de la experimentación política*” (p. 28). En la misma línea, para Lipschutz (2005), estas ONG’s están en su mayor parte dedicadas a complementar la distribución de los servicios sociales como se encuentran disponibles (o no), y no tienen como prioridad reestructurar la política económica que deja a las

⁴⁷ Ver coincidencia con los valores postmaterialistas establecidos por Inglehart (p.318)

personas empobrecidas y en situación de riesgo. Aún reconociendo que son necesarios y ayudan a generar conciencia sobre los valores humanos no pueden considerarse agentes de cambio respecto al mercado legitimado políticamente. Para este autor, el cambio tendría que producirse desde dentro, desde las mismas estructuras políticas que utilizan los mercados.

Para Castells (2008), la capacidad de los movimientos sociales de la nueva sociedad civil global para cambiar la mentalidad pública todavía depende en gran medida de su habilidad para llevar el debate a la *esfera pública*, definida como el espacio de la comunicación de ideas y proyectos que surgen de la sociedad y se dirigen a los que toman las decisiones que le afectan.

En cualquier caso, la posibilidad de transformación de la sociedad hacia un modelo que permita a todos los seres humanos desarrollarse en libertad, justicia y equidad, dependerá de la capacidad de esa sociedad, es decir, de los ciudadanos individuales, para imaginarla y transformarla en colaboración. Y esta capacidad de cambio, a su vez, recae en ciertas competencias del individuo a las que la educación deberá contribuir a desarrollar, ya sea desde la resistencia o con el apoyo del Estado.

A continuación revisamos algunos de los documentos oficiales e informes elaborados durante la última década por la OCDE y por la Comisión Europea en materia de educación y, en especial, los que se refieren a la educación de adultos. Este análisis nos permitirá conocer, además de las medidas concretas, el modelo que se pretende implantar, y por tanto, el ideal de ser humano que subyace a sus planteamientos.

6.3. La OCDE y la Unión Europea: crecimiento económico y capital humano

El capitalismo ha estado tradicionalmente ligado al enfoque del Capital Humano, concepto emanado igualmente desde la “ciencia” económica. La teoría del capital humano, surgió como hemos mencionado anteriormente, a raíz de los estudios de economistas como Schultz (1961, 1963) y Becker (1975) de la Universidad de Chicago, tras la II Guerra Mundial, que defendían la educación como uno de los medios que más contribuía a aumentar la productividad de un país. Schultz (1961) ilustra la importancia del estudio del capital humano para el crecimiento económico con la siguiente analogía: *“omitirlos [los conocimientos y habilidades adquiridos por las personas] en el estudio del crecimiento económico es como intentar explicar la ideología soviética sin Marx”* (p. 3).

En el informe publicado en 2003 la OCDE anuncia que:

La educación de adultos ha adquirido una mayor importancia en la última década, ya que las economías y las sociedades envejecidas de la OCDE están cada vez más basadas en el conocimiento. Las altas tasas de desempleo entre los trabajadores no cualificados, la incrementada y reconocida importancia del capital humano para el crecimiento económico - junto con el interés público en mejorar el desarrollo social y personal - hacen que sea necesario aumentar las oportunidades de aprendizaje para adultos en el contexto más amplio del aprendizaje permanente (p.3).

Por tanto, abiertamente la OCDE reconoce que el interés reciente por la educación de adultos se debe al nuevo escenario económico y se basa en la teoría del capital humano. “Las economías y las sociedades envejecidas” puesto en la misma oración y junto con “capital humano”, hacen sospechar que no se trata de proporcionar a los ciudadanos envejecidos una placentera y ociosa jubilación. Por otra parte, el “interés público” por el desarrollo personal y social, no ha sido tenido en consideración hasta que el “elevado desempleo” entre los “trabajadores de baja cualificación” ha hecho saltar las alarmas de los fundamentalistas del crecimiento económico.

En la siguiente cita Schultz (1961) insta a considerar los gastos en educación, tanto la formal como la no formal, la informal y la que tiene lugar en el puesto de trabajo, así como, los gastos en salud y la migración interna, como inversión y no como consumo:

Gran parte de lo que llamamos consumo constituye la inversión en capital humano. Gastos directos en educación, salud y migración interna para aprovechar mejores oportunidades de trabajo, son claros ejemplos. Los ingresos no percibidos por los estudiantes adultos que asisten a la escuela y que los trabajadores adquieran la formación en el puesto de trabajo son ejemplos igualmente claros. Pero en ninguna parte estos entran en nuestras cuentas nacionales. El uso del tiempo libre para mejorar las habilidades y el conocimiento está muy extendido y tampoco es registrado (p. 1).

En un contexto económico aún industrial y socialmente estratificado, el concepto de meritocracia, fundamentado en el esfuerzo personal y la igualdad de oportunidades, que de paso legitimaba la desigualdad de los resultados escolares y de las oportunidades laborales, unido a la esperanza de movilidad social, eran los atractivos psicológicos para los individuos que invertían en educación más allá de la formación básica. De esta forma se atraía a la población hacia la educación y se incentivaba el rendimiento en aras de un mejor futuro profesional, en función, por su puesto, del esfuerzo y la capacidad individual. Sin embargo, la meritocracia, como discurso para motivar hacia la adquisición de un nivel educativo superior como medio de movilidad social, posibilitada por la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, es desmontada por la misma OCDE (2007):

Las desventajas sociales y económicas de la pobreza familiar pueden grabarse en piedra durante estos años y determinar el futuro de la gente. (...). Independientemente de su respectivo rendimiento educativo primario, un niño de una familia de oficinistas tiene cuatro veces más probabilidades de seguir una trayectoria universitaria que uno de una familia de obreros (p.135).

Schultz (1963) justificaba el interés de la economía por la educación debido al valor económico de ésta: *“El valor económico de la educación se basa en la idea de que las personas tienen que potenciar sus capacidades como productoras y consumidoras mediante la inversión en ellas mismas y que la escolarización es la*

inversión en capital humano más importante" (p.10-11, subrayado propio). El individuo se convierte así en un capitalista él también, según Schultz (1961p. 3), no porque tenga acciones de la empresa como se entendía tradicionalmente, si no porque invierte en sí mismo adquiriendo habilidades y conocimiento que tienen un valor económico para obtener una rentabilidad individual y, al mismo tiempo, contribuye al crecimiento económico produciendo y consumiendo.

Como explica Gil (1995), la teoría tenía dos dimensiones: una macroeconómica y otra microeconómica. En la primera, un aumento de la inversión pública en educación, junto con otras inversiones, implica un aumento de la renta nacional. En la segunda, un aumento de los años de educación a nivel individual, dará lugar a un incremento de la productividad futura del trabajador en su puesto de trabajo que produciría una mejora de los ingresos, lo que a su vez revertía a través de los impuestos sobre la renta en las arcas del Estado, devolviendo así la inversión pública. La ecuación era simple y lineal: educación-productividad-renta-crecimiento económico. Como apunta Gil (1995), por aquel entonces la teoría del capital humano tenía la virtud de agradar tanto a los políticos conservadores como a los progresistas, puesto que podían aducirse motivos económicos, además de los éticos, a favor de extender la educación a toda la población.

Pero no todos los economistas estaban de acuerdo. Uno de los autores críticos de los supuestos de la teoría del capital humano fue Thurow que en 1972 publica *Education and economic equality*. Tras analizar las políticas educativas en EEUU de los años 50 y 60 y sus resultados, afirmó que el mercado laboral americano se caracterizaba menos por la *competición de los salarios*, como afirmaba la teoría del capital humano, y más por la *competición por los puestos de trabajo*. En su modelo de *competición por los puestos de trabajo*, Thurow apunta que los ingresos de un

individuo están determinados por: (a) su posición relativa en la cola de empleo y (b) la distribución de las oportunidades de empleo en la economía. Los salarios se basan en las características del empleo pero los trabajadores se distribuyen según las oportunidades de trabajo en base a su posición relativa en la cola de empleo. Según el modelo de Thurow (1972) no existen “competencias laborales reales”, sino que éstas se adquieren de manera informal a través de la formación en el puesto de trabajo una vez que el trabajador encuentra su primer trabajo y una posición asociada a éste en la escalera de promoción: *“Por lo tanto, el mercado de trabajo es ante todo un mercado, no para vincular la demanda y el suministro de diferentes habilidades de trabajo, sino para vincular personas entrenables con escaleras de formación”* (p. 72).

Por otra parte, de acuerdo con Thurow (1972), si se produce un aumento de la mano de obra cualificada, el individuo se verá obligado a aumentar su educación para defender su cuota de mercado y su salario, lo que puede explicar por qué *“las personas que se benefician especialmente [de la educación permanente] son aquellas con mayores niveles de educación”* (OCDE, 2003).

Thurow demostró que aunque el nivel individual de educación medido en años de estudio aumentaba, esto no se traducía en una igualación en niveles de renta, sino al contrario. Es decir, las diferencias de renta entre el quintil inferior de la población y el quintil superior de la población habían aumentado desde el 29,3% en 1950 al 48,8% en 1970. *“Se podría decir en un lenguaje simple, que en ese intervalo los ricos son más ricos y los pobres más pobres”* (Guerrero, 2010; p.189) a pesar de la reducción de las diferencias en años de escolarización.

Pero la teoría del capital humano, según los estudios de Thurow, tampoco funcionaba a nivel macroeconómico, puesto que en el periodo de tiempo en el que los

niveles de educación más se habían elevado entre la población, la productividad de la economía en EEUU no había alcanzado el 2,9 % de periodos anteriores.

Según Gil (1995; p. 327), la hipótesis de partida del capital humano de que la educación permite por sí sola al individuo obtener rentas más elevadas, no queda corroborada. Más bien, son posiciones como la de Thurow, las que quedan reforzadas con los resultados la investigación, si consideramos que el porcentaje explicado de la varianza de los ingresos aumenta considerablemente al introducir la variable “experiencia”. Según un estudio cualitativo realizado en España por Alonso, Fernández & Nyssen (2008) para la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)⁴⁸, la experiencia es percibida como el requisito básico solicitado por las empresas para conseguir el primer empleo, y por lo tanto inalcanzable, para los recién titulados que lo experimentan con sentimientos de culpabilidad y frustración.

Gil (1995) señala que existen investigaciones, cualitativas y cuantitativas, que concluyen que las capacidades y destrezas que se ejercen en el puesto de trabajo se aprenden en el puesto de trabajo, tal y como ya señalaba Thurow. Para Gil (1995) el análisis de las ofertas de trabajo con carreras “intercambiables” para un mismo puesto; la referencia al título general de la carrera, sin mención de la especialidad; la proliferación de la referencia general a, por ejemplo, “titulados superiores o ingenieros” parecen corroborar esta hipótesis.

Por otra parte, señala Spinoza (2006), por un lado se pone el énfasis en el valor de las titulaciones académicas, se crean sistemas para la validar la experiencia y la

⁴⁸ El estudio trataba de acercarse al discurso de los empleadores y al de los estudiantes sobre la falta de ajuste entre las competencias de los egresados universitarios y las demandas de los empleadores,

formación informal y no formal, y al mismo tiempo los empleadores se basan más en criterios subjetivos para la selección y promoción del personal como las actitudes, lo que cuestiona la supuesta incrementada complejidad de las tareas que pretende justificar la necesidad de una mayor cualificación técnica. Según el estudio ya citado de Alonso et al. (2008), los empleadores aludían a ciertas características de la personalidad que consideraban más importantes: habilidades sociales, liderazgo, capacidad de trabajo en equipo, gestión del estrés, inteligencia emocional, capacidad para la integración en grupos y otras competencias que tradicionalmente no han formado parte del currículo académico.

Si bien es verdad que la cualificación puede aumentar las posibilidades de obtener empleo debido a la “señalización” que supone para el empleador, un excesivo aumento de la oferta de titulados lleva al fenómeno de la *sobreeducación*⁴⁹ y, por lo tanto, un menor salario con respecto a la inversión realizada por el individuo en educación. Paralelamente, el exceso de oferta de titulados lleva a la *devaluación* de los títulos académicos en el mercado laboral y, al mismo tiempo, el desempleo facilita a los empleadores elevar los requisitos académicos para acceder al empleo. Esto produce el llamado “efecto cascada”, consistente en que los individuos más formados acaparan los empleos disponibles, aún siendo empleos para los que están sobrecualificados, desplazando a los menos educados hacia abajo en la escala profesional.

Pero la sobreeducación y la inflación de titulaciones siempre puede ser interpretada por los economistas neoclásicos del capital humano como “falta de ajuste”

⁴⁹ La cualificación del individuo está por encima de la necesaria para realizar las tareas asignadas

entre la educación y la empresa, argumento que refuerza la idea de la necesidad de que esta última participe, aún más, en la determinación de los contenidos de la educación. La exigencia y urgencia de empleo presiona a la política educativa a realizar dicho ajuste que permita una señalización aún más clara de la fuerza de trabajo.

La teoría del capital humano parte de algunos supuestos en torno a la educación y al empleo además de los ya apuntados: (1) utilización por parte de los empleadores de la cualificación académica de la fuerza de trabajo de forma equilibrada y justa. Por ejemplo, y según Schultz (1961) la razón por la que los empleadores elegían trabajadores blancos y jóvenes, no era por prejuicio social, sino por la salud y educación de la que los últimos son portadores; (2) conocimiento por parte de los empleadores de la relación entre educación del empleado y productividad. Las diferencias salariales se deben a las diferencias en años de educación, según Schultz (1961). Los empleadores pagan más a los trabajadores más cualificados porque conocen la productividad y el retorno que ella supone; (3) una sociedad de competencia perfecta donde todos los actores están en posesión de la misma información para decidir y que efectúan sus decisiones libremente a partir de un cálculo racional de costos y beneficios. Las personas invierten en sí mismos porque conocen el retorno de su inversión. (4) un escenario de pleno empleo. Schultz (1961) afirma que el crecimiento económico requiere mucha migración interna de trabajadores para ajustarse a las oportunidades laborales cambiantes, condición para el pleno empleo, y que los jóvenes están más dispuestos a ello puesto que calculan un mayor retorno de esa "inversión" en migración que los trabajadores mayores. No contempla, por tanto, que la migración sea cuestión de simple supervivencia ni otros aspectos y consecuencias psicosociales, sino que, simplemente, la considera una inversión basada en la libre elección.

A los tres primeros supuestos cabe hacer algunas objeciones basadas en el actual panorama:

(1) Comenzando por el primer supuesto, la misma OCDE (2007) duda entre si la causa del desempleo entre los menos cualificados se debe a la menor cualificación o si se debe a que los empresarios exigen de forma injustificada una cualificación:

La expansión de la educación secundaria y superior ha dificultado más las cosas para los trabajadores poco capacitados. A veces, esto es un reflejo de la realidad de que los trabajos de hoy son más complejos o cuando menos exigen saber leer y manejar habilidades numéricas. También puede reflejar el “credencialismo” (...) y los filtros: la tendencia de los patrones a usar los requisitos mínimos como una manera de clasificar a los solicitantes de empleo, incluso si los requisitos no son absolutamente necesarios para hacer ese trabajo (p.91).

(2) Con respecto al conocimiento de la formación académica de los potenciales empleados y su relación con el puesto de trabajo o la productividad en el mismo, en el estudio realizado por Alonso et al. (2008) la conclusión al respecto del conocimiento de los planes de estudio por parte de los empleadores fue que:

Existe, por parte de los empleadores, un desconocimiento casi absoluto sobre planes de estudio, organización actual de las enseñanzas e innovaciones docentes; sólo queda el recuerdo de sus estudios, o informaciones segmentadas y en fuentes secundarias suministradas por sus hijos o por los propios egresados que se contratan. Los planes de estudio sólo se conocen por noticias genéricas difusas o por rumores, y la única e inexacta referencia sustancial que queda fijada es, que se ha reducido el número de años de las enseñanzas (p. 128).

(3) En cuanto a la distribución homogénea de información entre la población y concepción del ser humano como un ser únicamente racional que toma decisiones en base a un cálculo mécano de *costes a corto plazo-beneficios a largo plazo*, se ignora el libre albedrío y subjetividad humanas. Desde otras disciplinas se destaca, además, la importancia del ambiente familiar, clase social, la escuela, el contexto socio-económico y el mercado laboral como factores influyentes en el autoconcepto, las expectativas, la información disponible y la motivación del individuo que a su vez determinan la inversión en educación. Como reconoce la OCDE (2007): “nuestros

antecedentes sociales también suelen ser un factor que determina demasiado si continuamos o no educándonos y capacitándonos después de la escuela” (p. 135).

(4) El cuarto supuesto de la teoría del capital humano, el pleno empleo, no merecería ningún comentario adicional, dadas las circunstancias, a no ser que nos preguntemos por la “renovada importancia del capital humano”. ¿A qué se debe que la OCDE otorgue “incrementada y reconocida importancia” al capital humano para la productividad y el crecimiento económico?.

En busca de una respuesta, comenzamos por desgranar grosso modo estos dos términos: productividad y crecimiento económico. La economía nos explica a los profanos la importancia de la primera para el segundo. Según Spinoza (2006) se supone que una economía crece en la medida que aumenta su producto. Esto puede hacerse a través del incremento de la cantidad de factores que intervienen en la producción (más empresas, más personas trabajando, más mercado, etc.), “expansión física”, o bien, a través del incremento de la productividad de los factores existentes o su sustitución por otros que aporten mayor valor. Según el autor, en el desarrollo del capitalismo ambos procesos se han ido combinando. El capitalismo requiere del incremento permanente de la tasa de ganancia a través de alguno o los dos procesos anteriores. Pero si el primer proceso mencionado, la expansión física, tiene límites materiales, la forma de asegurar la ganancia es el incremento del valor en la producción, es decir la “productividad”. Según Spinoza (2006) las dos fuentes de crecimiento a través de la productividad son: la innovación tecnológica y la inversión en capital humano. Ambas combinadas aumentan la productividad y pueden dar valor al producto, lo que puede aumentar los beneficios, pero esto no significa necesariamente que la productividad genere empleo. Es decir, y en palabras de Schultz (1961):

El crecimiento observado en la productividad por unidad de trabajo es simplemente una consecuencia de sostener la unidad de trabajo constante en el tiempo, aunque, de hecho, esta unidad de trabajo ha ido en aumento como resultado de una cantidad cada vez mayor de capital humano por trabajador (p.6).

O lo que es lo mismo, más capital humano no significa más humanos trabajando, sino más productividad por unidad de trabajo, que puede conseguirse mediante el uso de las nuevas tecnologías y/o mediante la formación en el puesto de trabajo. Muy al contrario, nos encontramos en un escenario distinto al ideal de pleno empleo a pesar de ser más productivos que nunca. De acuerdo con Beck *“el capitalismo se queda sin trabajo y produce paro”* (p.29), y cuando lo crea es precario en su mayor parte, hasta el punto de que comienza ya a hablarse de un “crecimiento sin empleo” o “desocupación tecnológica”. Nun (1999) advierte sobre lo que llama “masa marginal”, la masa no absorbible por el sector hegemónico de la economía y a la que Bauman llama (1999; p. 103) “clase marginada”, categoría de personas por debajo de las clases, víctimas de la lógica económica. Como consecuencia la parte de la mano de obra que sí produce debe ser más productiva.

Según la teoría del capital humano, la inversión, en este caso en educación, debe ser acorde con los beneficios que se esperan obtener (Becker, 1975). Si se considera al trabajador como factor productivo, la inversión en su formación debe ser rentable, amortizable mediante la productividad y el consumo, durante un periodo de tiempo que asegure la rentabilidad. Lo cual nos lleva a la recomendación de la OCDE (2007) de alargar la edad de jubilación. En la siguiente cita nos da una pista sobre cuánto podría alargarse la vida laboral:

¿Cuánto más? Shripad Tuljapurkar, investigador de la Universidad de Stanford, sugirió que si los avances médicos siguen añadiendo años a nuestra vida, a mediados de este siglo la gente podría jubilarse a los 85 años de edad. Este pensamiento puede ser aterrador, pero, en cierta forma, trabajar al menos unos años más no sería malo. Es un hecho estadístico lamentable que la gente que se jubila temprano no siempre vive para disfrutarlo. (...). Aunque

no siempre nos gusta admitirlo, el trabajo puede ser importante para la felicidad y el bienestar (p.89).

La ética del trabajo da una vuelta de tuerca para convencernos de que cuanto más tiempo trabajamos menos posibilidades tenemos de morir y más de ser felices. Holgazanear mata, trabajar es salud, felicidad y bienestar. La OCDE (2007) sigue argumentando a favor de alargar la vida laboral y de la necesidad de la educación permanente:

A medida que las poblaciones envejecen, muchos gobiernos quieren trabajadores que pospongan su retiro. Pero para poder hacer eso, los trabajadores necesitarán actualizar sus aptitudes y habilidades; en muchos casos, las personas de los estratos más pobres sólo podrán hacerlo con ayuda considerable por parte del Estado, y eso costará dinero (p.135).

Nuestras sospechas se confirman. No se trata, pues, de que los mayores dediquen la vejez a disfrutar del ocio, la familia, el ejercicio y las aficiones. De lo que se trata es de que se asume que no va a haber trabajo para todos, que habrá que mantener a los “pobres”, y para eso los que trabajen tendrán que hacerlo más tiempo y de forma más productiva, por lo tanto, deben seguir formándose para seguir siendo “productivos y empleables”. Pero la responsabilidad no es del mercado, o del capital, la tienen los pobres que no han invertido en educación y por eso hay que mantenerlos y educarlos, lo cual cuesta dinero.

El libro de la OCDE (2007) que venimos citando, titulado *Capital Humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe*, termina planteando algunas preguntas:

Pero ¿a dónde nos llevará después este largo proceso de aumentar el capital humano? ¿Elegiremos crear sociedades donde “el ganador se lleva todo”, en las que los talentosos y educados acumulen los recursos económicos y educativos, dejando a todos los demás muy atrás? ¿Se convertirá la desigualdad económica –en cierto modo un poderoso incentivo para que la gente mejore su suerte– en una trampa de la que no puedan escapar aquellos que carecen de capital educativo, social y económico? ¿O decidiremos crear sociedades que traten de brindar a todos, sin importar su género, clase o antecedente étnico, una oportunidad justa para competir? ¿Aceptaremos que aunque cada sociedad tenga sus ganadores y perdedores, no es justo que se prive a los niños de la oportunidad de aprovechar sus habilidades simplemente

a causa de su estrato social, ni que se los prive de la oportunidad de contribuir por completo al bienestar de la sociedad en la que viven? (p. 137).

Estas conmovedoras preguntas de la OCDE (2007) nos exigen reflexionar sobre qué hay después del largo proceso del capital humano. Los “*talentosos y educados*” seguirán acumulando los recursos (por arte de la meritocracia). La desigualdad económica que “*en cierto modo*” es un “*poderoso incentivo para que la gente mejore su suerte*” (si la gente no tiene éxito laboral es porque no están incentivados para mejorar su suerte), seguirá expulsando a personas de la lógica económica, a los que “*caen*” (por torpes) en la desigualdad, “*trampa de la que no puedan escapar*” (que conste que lo dice la OCDE, lo que no dice es quién es el tramposo). A estos, en un alarde de generosidad, habrá que darles una oportunidad para competir (competir, sí, el sentido de la vida, lo que todo ser humano sano busca). Seguirá, pues, habiendo “*perdedores*”, y parece inevitable, incluso natural, que los haya, pero los niños dan más pena. Sería muy cruel no dejarles que contribuyan al bienestar compitiendo por vender su fuerza de trabajo a cambio de un empleo precario en algún lugar del mundo.

¿A dónde nos lleva el aumento del capital humano?, se pregunta la OCDE. Aumentar el capital humano en una economía que no crea empleo asalariado de calidad al mismo ritmo que la educación crea titulados o cualificaciones, supone mayor presión sobre los salarios. Cuanto mayor sea la oferta de mano de obra cualificada para un mismo puesto de trabajo, menor será el salario asociado a ese puesto y menor la resistencia a la movilidad funcional y a la migración. Es “la ley de la oferta y la demanda” que conoce muy bien el neoliberalismo.

Un comunicado de prensa reciente de la UE (2013) anunciaba que “

Tras cinco años de crisis económica y de vuelta a la recesión en 2012, el desempleo ha alcanzado cotas que no se registraban desde hacía casi veinte años, han disminuido los ingresos de las familias y ha aumentado el riesgo de pobreza o exclusión, especialmente en los Estados miembros de Europa Meridional y Oriental. (...)

La tasa media del desempleo en la comunidad europea ha aumentado un 11% aunque los datos macroeconómicos han mejorado, dice la misma nota, hecho este que habla por sí solo del “modelo de crecimiento”.

Así, los datos microeconómicos ofrecidos en rueda de prensa por el Comisionado de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión, Lázló Andor, el pasado 21/01/2014, nos dan una imagen más ajustada de la realidad social: un aumento significativo de la pobreza entre la población en edad de trabajar, la polarización salarial y un aumento del trabajo a tiempo parcial. Actualmente, y en parte debido al aumento del trabajo a tiempo parcial, encontrar un trabajo ya sólo ayuda a salir de la pobreza en la mitad de los casos dependiendo de la situación familiar.

En pocas palabras, la situación es ésta: *“El neoliberalismo económico que se está imponiendo en la mayor parte de los países desarrollados, junto a la globalización, puede que estén ‘creando países ricos con ciudadanos pobres’, como ha señalado Stiglitz, Premio Nobel de Economía 2001”*. (Diéz-Nicolás, 2011; p.17). O, también, podemos verla desde esta perspectiva: 85 ricos suman tanto dinero como 3.570 millones de pobres del mundo. Esta es una de las conclusiones del informe *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica* de Oxfam Intermon (2014).

El problema de la economía global, y que ésta a su vez ha trasladado a la educación, ya no es la productividad que sigue argumentando la OCDE. Reconocer la utopía de restablecer el pleno empleo (estable y de calidad) en occidente, como señala Nun (1999), supondría comenzar a buscar alternativas. En definitiva, y en palabras del mismo autor: *“lo que se halla en juego en este caso es la idea del fin del trabajo asalariado estable y bien remunerado como perspectiva real y alcanzable por una gran parte de la mano de obra disponible.”* (p.994).

Si el Estado Benefactor deja de ejercer la función de cohesión social entre las clases sociales, incluida la “clase marginada”, la parte del ejército de reserva que nunca será llamado a filas, ¿cómo asegurar la cohesión social? Giddens (1999) advertía sobre este asunto: *“Una sociedad democrática que genera desigualdad a gran escala producirá probablemente descontento y conflictos generalizados”* (p.55).

Y si el ejército de reserva no puede ser ya seducido por la ética del trabajo porque no hay trabajo para todos, sí se les puede hacer ver a los excluidos que deben formar parte del “capital humano”, o lo que es lo mismo, de la “cola de empleo” en términos de Thurow. Si se les da formación, se les da la oportunidad de competir, por lo que, si no consiguen la fortuna de un empleo, no será culpa del mercado, a corto plazo por lo menos, sino de la falta de “incentivo” para cambiar su “suerte” o por la falta de “ajuste” de la formación de la que es portador con la demanda del mercado laboral, o de su “actitud”, o en otras palabras y como dice Bauman (citado por Alonso et al., 2008; p. 148) *“(…) la nuestra es una versión privatizada de la modernidad, en la que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen primordialmente sobre los hombros del individuo”* (Bauman, 2003; p.6). Boshier (2005), coincide en que la reciente adopción del paradigma del aprendizaje a lo largo de vida (frente a la educación a lo largo de la vida del humanismo) por los intereses económicos, es una manera de descargar la responsabilidad de la educación sobre los individuos culpándolos de los fallos de las economías de los Estados.

El capital humano, por lo tanto, a pesar de sus defectos, es el sustituto menos malo para la ética del trabajo y para la estética del consumo allí donde éstas no lleguen. Dicho de otra forma, y en palabras de la Comisión Europea de empleo, Asuntos Sociales e Inclusión (2012), hay que *“poner más juntos los mundos de la educación y del trabajo”*, o lo que viene siendo lo mismo, “educar” para el trabajo.

Y es que la ética del trabajo parece haber perdido poder de convicción para las clases no marginadas de nueva “mano de obra”. Así lo constataba el estudio ya citado de Alonso et al. (2008), al encontrar que los empleadores, más que de una deficiencia técnica en los titulados universitarios, se quejaban de las actitudes de éstos, de su falta de espíritu de sacrificio y disciplina que demanda la ética empresarial, y añaden: *“en esta relación social en la que se apela a la moral del trabajo, parece claro que para los empleadores el inmoral es el otro, el titulado universitario”* (p.140). Según los autores los universitarios españoles no son tan proclives a la ambición profesional, la meritocracia y el sacrificio personal. La frase más repetida en los grupos de discusión estudiados era “trabajar para vivir no vivir para trabajar” y su objetivo vital era disfrutar de la vida y aprovechar las oportunidades de ocio, en un actitud que Alonso et al. (2008) califican como *postmaterialista* (p.108)⁵⁰. El trabajo es una condena que hay que aceptar como medio para pagar la hipoteca, el consumo, las facturas, etc. Si el postmaterialismo tiende a seguir creciendo como así parece, la ética del trabajo y la estética del consumo están en graves aprietos.

Nos preguntamos con Brunner en su introducción al trabajo de Alonso et al (2008):

¿Son compatibles acaso las culturas juveniles posmodernas –con su énfasis en el éxito individual, las satisfacciones inmediatas, la simultaneidad de tareas, la fragmentación de la atención, la sospecha frente a los relatos institucionales y la licuación de los compromisos– con las demandas de los empleadores cuyo énfasis moral parece aproximarse más al de aquellas culturas puritanas que Weber identificó con el espíritu del capitalismo decimonónico? (p. 19).

Una vez comprendidos los “fines” de la educación de adultos de la OCDE, es decir, “aumentar el capital humano”, pasamos a analizar cómo se propone lograrlo a

⁵⁰ El postmaterialismo será tratado en el siguiente apartado “El enfoque del desarrollo humano y la competencia de aprender a aprender a lo largo de la vida de Knowles”.

través de algunas de las publicaciones emanadas desde la misma OCDE y también desde la UE, en el periodo comprendido entre 2005 al 2013. Aunque estas recomendaciones no son vinculantes en teoría, la trayectoria de ambas organizaciones evidencia su fuerza en las políticas de los estados nación.

6.3.1. Medidas para la Educación de Adultos propuestas por la OCDE y la UE

El informe de la OCDE *Promoting Adult Learning* (2005) se centra en proporcionar algunas recomendaciones para implementar un sistema de formación de adultos eficiente y se centra en los adultos de baja cualificación por dos razones principales. En primer lugar, porque los adultos se encuentran en un lugar prioritario en las agendas políticas de los 17 países consultados (entre ellos los países con más alta participación de adultos en la educación permanente como Suecia, Reino Unido y Finlandia). Y en segundo lugar, porque estudios recientes han demostrado que una distribución equitativa de las capacidades tiene un fuerte impacto en los resultados económicos globales, lo que justifica políticas para mejorar las habilidades de los grupos desfavorecidos. Las inversiones en educación deben ser, pues, equitativas, distribuidas entre toda la población, *“para que se produzca el crecimiento haciendo la fuerza de trabajo global más productiva”* (p.1).

Otro asunto que trata el informe son las posibles barreras para el aprendizaje y las medidas políticas necesarias para remediarlos. La falta de la motivación, la falta de tiempo y las limitaciones financieras siguen siendo los principales obstáculos y deben ser abordados más ampliamente, recomienda la OCDE (2005).

Pero según el mismo informe, y en la medida en que la educación permanente genera importantes rendimientos privados, gran parte de la educación de adultos debe financiarse de forma privada ya que *“podría ser un desperdicio de recursos públicos*

para financiar con subvenciones públicas el aprendizaje que habría sido llevado a cabo de todos modos (el llamado efecto de peso muerto)” (p.3). La OCDE (2005) hace una excepción por “razones de justicia”: los grupos poco cualificados y desfavorecidos, así como las pequeñas y medianas empresas. Con esta medida de redistribución de las ayudas financieras hacia estos dos sectores, se trata de superar la barrera que suponen las limitaciones financieras.

En cuanto a las medidas para eliminar las barreras de la motivación, la OCDE (2005) propone, (1) dar visibilidad a las recompensas de aprender; (2) eliminar los impedimentos estructurales para aumentar estas rentabilidades potenciando el reconocimiento de las competencias adquiridas, la transparencia y la facilidad de señalización a los individuos y las empresas mediante sistemas de reconocimiento, fiables y transparentes, de las habilidades adquiridas tanto en la educación formal como no formal; (3) un sistema de información y orientación de calidad para facilitar el acceso y hacer visibles los beneficios de la participación y para adecuar las demandas de los individuos a la oferta. Algunos métodos de éxito, según la OCDE, son el asesoramiento individual, los “embajadores de aprendizaje” (antiguos alumnos de éxito) o representantes sindicales. Respecto a la formación en las empresas, recomienda que se incentive la formación general y específica para los adultos poco cualificados, así como contar con trabajadores representativos para conocer los intereses.

Las medidas propuestas por la OCDE (2005) para paliar la barrera de la falta de tiempo, son facilitar la organización del tiempo y ofrecer alternativas flexibles para el aprendizaje, como la formación a tiempo parcial y programas de aprendizaje a distancia que emplean tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

Según la Comisión Europea (2006a; p. 13) la educación y la formación tienen una doble función: social y económica. Para que la educación y la formación puedan cumplir con esa doble función, establece las *competencias clave para un aprendizaje permanente* que debe proporcionar la educación: *“Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”* (p.13). Según la Comisión las competencias clave para estos propósitos son ocho: 1) Comunicación en la lengua materna; 2) comunicación en lenguas extranjeras; 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) competencia digital; 5) aprender a aprender; 6) competencias sociales y cívicas; 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; 8) conciencia y expresión culturales. En estas competencias, y según la Comisión, intervienen una serie de “temas”: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

El documento contiene una descripción detallada de cada una de las competencias enumeradas en el párrafo anterior que incluye su definición y los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con cada una de ellas.

La lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las TIC, se consideran el fundamento esencial para el aprendizaje, sin embargo, para la Comisión todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender una vez adquirida la base de las competencias anteriores. Esta competencia implica la autoevaluación de las necesidades de aprendizaje, así como de saber qué *“estrategias de aprendizaje son sus preferidas, los puntos fuertes y débiles de sus capacidades y cualificaciones”* (Comisión Europea, 2006a; p.16), identificar oportunidades de

aprendizaje disponibles, organizar el propio aprendizaje, gestionar el tiempo y la información, así como adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades forman parte de esta competencia. También implica buscar orientación y apoyo necesarios y hacer uso de ellos, aprovechar las experiencias de la vida y de aprendizajes anteriores y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en diversos contextos, tanto de la vida privada como profesionales, educativos y formativos. En el ámbito profesional, y cuando se trata de conseguir un empleo determinado, esta competencia además implica, según la Comisión, el conocimiento de las competencias, los conocimientos, capacidades y cualificaciones exigidos, y en todas las situaciones, supone autogestionar el aprendizaje, la carrera y la actividad profesional. Es decir, la competencia “aprender a aprender de forma autodirigida” tal como la describe la andragogía humanista de Knowles.

La motivación, la curiosidad y la confianza son actitudes “cruciales” para adquirir esta competencia, según el mismo documento de la UE, así como la perseverancia, la capacidad de concentrarse en periodos de tiempo prolongado y de reflexionar críticamente sobre los fines y el objeto del aprendizaje. Además la UE considera importante la capacidad de trabajo en equipo y de compartir lo aprendido. Se reconoce, a la vez, que esta competencia requiere autonomía y autodisciplina.

Por otra parte, la competencia de “aprender a aprender” se relaciona directamente con la necesidad de seguir aprendiendo durante toda la vida que cubre desde la etapa escolar hasta después de la jubilación.

Desde el año 2006, el interés por la educación de adultos comienza a plasmarse en varios informes y planes de acción que culminan, hasta el momento, con la estrategia *Europa 2020*. El creciente interés de la UE por la educación de adultos forma parte, según la *Resolución del Consejo sobre un plan europeo renovado de*

aprendizaje de adultos del 2011, de una “*amplia estrategia económica y social de la Unión Europea*” (Comisión Europea, 2011; p. 1). Según se señala en la resolución, el aprendizaje y el desarrollo de competencias son aspectos clave de la respuesta a la actual crisis económica, que ha puesto de relieve la importancia del papel que puede desempeñar la educación de adultos, y al creciente envejecimiento de la población europea. Se espera de la educación de adultos que mejore las competencias de los desempleados, el reciclaje, la reestructuración y los cambios de profesión y, de paso, contribuya a la inclusión social, a la ciudadanía activa y al desarrollo personal.

El primer informe de la Comisión “*Aprendizaje de Adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender*” (2006b) y el plan de acción de la Comisión *Siempre es buen momento para aprender* (2007) señalan las líneas maestras de la estrategia *Europa 2020* en lo referente a la educación de adultos.

En el informe del 2006 (Comisión Europea, 2006b), la Comisión define el aprendizaje de adultos como un “componente vital del proceso de aprendizaje permanente que cubre todo el espectro de actividades de la educación formal, no formal, informal, general y profesional emprendidas por los adultos tras abandonar la educación y formación iniciales” (p.3). En el informe la Comisión alerta de que la participación en la educación de adultos debería crecer en cuatro millones de personas hasta el 2010 para alcanzar la tasa acordada por los estados miembros en el marco del programa “Educación y Formación 2010” y que los progresos hasta el momento son insuficientes. Según la Comisión, las investigaciones avalan la importancia de invertir en este sector apuntando varias ventajas económicas como mejora de la empleabilidad, aumento de la productividad, mejora de la calidad del empleo y reducción de gastos en prestaciones de desempleo, subsidios sociales y pensiones de jubilación anticipada. Como beneficios sociales señala la mejora de la participación

cívica y la salud (que a su vez reduce los gastos sanitarios), el menor índice de delincuencia y el mayor bienestar y grado de realización.

Al mismo tiempo denuncia la patente divergencia entre el discurso político y la realidad. En este aspecto, señala que las decisiones políticas se adoptan a nivel central, regional o local, a veces en niveles diferentes al mismo tiempo, y muchos países tienen un alto grado de descentralización, por lo que la coordinación para evitar duplicaciones es fundamental para mejorar la coherencia, la orientación de los alumnos y la utilización de los escasos recursos. En cuanto a estos, pone a disposición los Fondos Estructurales y el Fondo Social Europeo (FSE) y anuncia un nuevo programa de impulso: el programa “Grundtvig”⁵¹.

La Comisión (Comisión Europea, 2006b; pp. 6-12) lanza cinco “mensajes fundamentales” dirigidos a los estados miembros sobre el aprendizaje de adultos que resumimos a continuación:

- *Suprimir los obstáculos que impiden la participación:* Los obstáculos para que las personas participen pueden estar relacionados con la política, la información (nivel de acceso a una información adecuada y oportuna), los proveedores (requisitos de acceso, coste, grado de apoyo al aprendizaje, naturaleza de los resultados del aprendizaje, etc.), la situación (el valor cultural atribuido a la educación; la medida en que la situación vital o la familia y el entorno social del adulto apoyan la participación) y la disposición (la autoestima y la confianza que el adulto tiene en sí mismo para aprender, que a menudo están vinculadas con el fracaso en experiencias educativas anteriores). A menudo, los obstáculos más importantes vienen del lado de la demanda: falta de tiempo debido al trabajo o a

⁵¹ “El programa sectorial Grundtvig tiene como meta mejorar la calidad y la dimensión europea de la educación de adultos en un sentido amplio, incluyendo la enseñanza formal, la no formal y la enseñanza informal, incluido el autoaprendizaje”.(OAPEE, [Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos]) Página Web www.oapee.es

motivos familiares, falta de sensibilización y motivación porque se considera que el aprendizaje no se valora o recompensa suficientemente y, por tanto, no se ven sus ventajas, falta de información sobre la oferta y ausencia de financiación.

- *Garantizar la calidad del aprendizaje de adultos:* los aspectos importantes son: 1) Métodos de enseñanza: deberían tener en cuenta las necesidades específicas y los enfoques de aprendizaje de los adultos. 2) Calidad del personal: El desarrollo profesional de las personas que trabajan en el aprendizaje de adultos es fundamental para la calidad de dicho aprendizaje. Se ha prestado poca atención a la definición del contenido y los procesos de formación inicial del personal dedicado al aprendizaje de adultos. Hay muchas vías educativas y profesionales para convertirse en profesional del aprendizaje de adultos y la profesión no siempre está reconocida en las estructuras de carrera formales. 3) Calidad de los proveedores: debe asegurarse mediante mecanismos de acreditación de estos, marcos de garantía de la calidad y seguimiento y evaluación internos y externos de los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Los gobiernos deben desempeñar un papel fundamental, estableciendo marcos reglamentarios y normas de calidad, basadas en los ejemplos y principios existentes en la educación y la formación profesional, y la enseñanza superior, y certificando el cumplimiento de dichas normas. 4) Calidad de la impartición: esencial para aumentar la participación. Las medidas para promover una impartición eficaz incluyen la existencia a nivel local de lugares donde aprender y servicios de cuidado de niños, servicios de aprendizaje abierto y a distancia para zonas alejadas, información y orientación, programas adaptados y mecanismos de enseñanza flexibles.
- *Reconocimiento y validación de los resultados del aprendizaje:* un modelo de aprendizaje permanente valora todos los tipos de aprendizaje: formal, no formal e informal. El reconocimiento y la validación del aprendizaje no formal e informal es una piedra angular de la estrategia en materia de aprendizaje permanente. Los resultados del aprendizaje deben reconocerse y valorarse, independientemente del modo y la forma como se hayan conseguido.
- *Invertir en la población de más edad y los inmigrantes:* Es necesario invertir en la población de más edad y los inmigrantes, por dos motivos: 1) Envejecimiento activo: la evolución de la situación demográfica exige no sólo que se aumente la edad media de jubilación, sino también que se adopten políticas de envejecimiento activo antes y después de la jubilación del trabajo formal, es

decir, garantizar una vida laboral más larga. Otra recomendación es que las universidades se abran a la educación de adultos. Se insta a considerar que el número creciente de jubilados en Europa es una posible fuente de profesores y formadores para el aprendizaje de adultos. (2) Inmigración: el aprendizaje de adultos debe apoyar la integración de los inmigrantes en la sociedad y la economía y aprovechar al máximo las aptitudes y la experiencia educativa adquiridas antes de la inmigración.

- *Indicadores y patrones de referencia:* a fin de seguir la multiplicidad del aprendizaje de adultos y elaborar políticas basadas en los datos, es preciso disponer de información fiable. Frente a la educación obligatoria, los datos del aprendizaje de adultos son limitados, en particular porque los proveedores están dispersos, son de diferente naturaleza y, a menudo, operan fuera del sector público.

Como conclusión a este informe, *Nunca es demasiado tarde para aprender*, puede valer la siguiente sentencia de la Comisión Europea (2006b) que ella misma destaca con un recuadro:

Los Estados miembros ya no pueden permitirse no tener un sistema eficaz de aprendizaje de adultos integrado en su estrategia de aprendizaje permanente, que refuerce las posibilidades de acceso al mercado de trabajo de los participantes en él y de integración social, y que los prepare para el envejecimiento activo en el futuro. (...). (p. 6).

Así las cosas, nos parece que el título del informe bien podría sustituirse por el de *Nunca es demasiado tarde ni demasiado lejos para seguir trabajando*, aunque reconocemos que este último no suena tan idílico. La idea de más tarde y más lejos es reforzada por otras medidas complementarias adoptadas para la UE como el retraso de la edad de jubilación, la “revisión del sistema de pensiones” y la “movilidad” de la mano de obra, fomentada desde la etapa universitaria.

El informe del 2007 (Comisión Europea, 2007), *Siempre es buen momento para aprender*, diseña un plan de acción cuyo objetivo general es llevar a la práctica los cinco mensajes clave del informe anterior, centrándose en “*aquellos que se*

encuentran en una situación de desventaja debido a su escaso dominio de la lectura y la escritura, y a su escasa capacidad para trabajar e integrarse con éxito en la sociedad” (p.3).

Europa, según este informe, debía enfrentarse a varios retos a los que la educación de adultos puede contribuir de forma eficaz: (1) reducir la escasez de mano de obra debida a la evolución demográfica mediante un aumento de las competencias de la mano de obra en general y aumentando el nivel educativo de los trabajadores poco cualificados, que en 2006 eran 80 millones de personas en la Comunidad Europea; (2) reducir el elevado índice de abandono de los estudios (casi 7 millones en 2006) por lo que la educación de adultos debe ofrecer una segunda oportunidad para adquirir una cualificación; (3) Reducir la pobreza y la exclusión social de los grupos marginados para que puedan asumir una ciudadanía activa y una autonomía personal; (4) Aumentar la integración de los inmigrantes en la sociedad y en el mercado laboral proporcionándoles cursos adaptados, enseñanza de idiomas y facilitando la convalidación y reconocimientos de las cualificaciones con las que llegan; (5) aumentar la participación en actividades de aprendizaje permanente teniendo en cuenta que la participación en la educación de adultos disminuye una vez se han cumplido los 34 años, cuando la media de edad para empezar a trabajar aumenta en toda Europa, y además debe aumentar la participación de trabajadores de más edad.

La premisa de la “escasez de mano de obra” se derrumbó durante los dos años posteriores sin que la Comisión Europea de Educación, encargada del informe, la vislumbrase en el horizonte a juzgar por su urgencia en la formación de la mano de obra adulta autóctona e inmigrante. Parece que la UE se queda sin uno de los motivos para formar a los adultos desempleados.

El informe (Comisión Europea, 2007) sigue explicando que, tras el proceso de consulta con varios países de la UE en los que la participación en educación de adultos es más elevada, la comisión llega a la conclusión de que un sector de aprendizaje permanente sólido y eficiente reúne una serie de características:

- *Políticas*, que procuren itinerarios de aprendizaje adecuados e innovadores y con oportunidades de formación en el trabajo;
- *Buena gobernanza* de los prestadores de este servicio, caracterizada por centrarse en el alumno adulto; un enfoque de aprendizaje innovador; un análisis efectivo de las necesidades; sistemas de administración eficientes y una adecuada asignación de recursos; un personal profesional; mecanismos de aseguramiento de la calidad de la prestación; sistemas de seguimiento y evaluación basados en pruebas dentro de los marcos nacionales; relaciones estrechas con otros ámbitos y organismos educativos y con las empresas;
- *Sistemas de prestación de los servicios*, que incluyen las actividades de aprendizaje, las ayudas al aprendizaje y el reconocimiento de resultados de aprendizaje que aborden la motivación y las necesidades de aprendizaje de los alumnos en el contexto de las necesidades y demandas de la sociedad y la economía.

Las recomendaciones de ambos informes son recogidas en las *Conclusiones del Consejo de 22 de mayo de 2008 sobre el aprendizaje de adultos* (Comisión Europea, 2008) en las que se establecían por primera vez las prioridades comunes en este sector y se pretendían sentar las bases que favoreciesen la cooperación entre los estados miembros. Propone una serie de medidas (anexo, pp. 13-14) para el periodo 2008-2010, con el fin de aumentar la participación en el aprendizaje de adultos y mejorar su calidad. Se establecían un grupo de *medidas específicas* a tomar por parte de la comisión, con la cooperación de los estados miembros y otro grupo de medidas que deberán tomar los estados nacionales.

Entre las primeras, las específicas, se encuentran:

- El *análisis de las reformas de la educación y formación de los gobiernos nacionales* en cuanto a 1. Desarrollo de los sistemas nacionales de cualificaciones en relación con el marco europeo de cualificaciones y los sistemas de transferencia de créditos académicos relativos a la educación formal, no formal e informal, con vistas a mejorar el acceso de los adultos a los sistemas de cualificaciones y 2. Distribución de los recursos financieros entre los diversos grupos de edad, de acuerdo con un enfoque en materia de aprendizaje permanente.
- *Desarrollo profesional* (oportunidades, condiciones y recursos profesionales basándose en las buenas prácticas existentes en los Estados miembros) para las personas que trabajan en el ámbito del aprendizaje de adultos.
- Llevar a cabo una investigación sobre el *establecimiento de criterios de calidad* para los que imparten la educación de adultos.
- Elaborar un *inventario común de buenas prácticas* y de proyectos destinados a motivar a los grupos de difícil acceso, especificando los factores clave para su reinserción en el mercado laboral y la sociedad y realzando su autoestima, así como, apoyar campañas para aumentar la sensibilización y motivación de los potenciales alumnos y en general para aumentar la participación.
- Elaborar un *glosario de definiciones* aprobadas y utilizadas en el aprendizaje de adultos para facilitar el análisis.

En cuanto a los estados miembros, algunas de las medidas que debían adoptar, con el apoyo de la comisión, eran:

- Fomentar y apoyar el intercambio de buenas prácticas, el aprendizaje mutuo y el desarrollo de proyectos conjuntos
- Colaborar estrechamente en la determinación y supresión de las barreras al aprendizaje de adultos y en el establecimiento de una oferta y de servicios de buena calidad incluyendo el aprendizaje electrónico y el aprendizaje a distancia.
- Alentar a los centros de educación tanto superior como de formación profesional a acoger en mayor medida a alumnos adultos, y establecer asociaciones con la comunidad empresarial con vistas a motivar a los empresarios para que organicen el aprendizaje de adultos en el lugar de trabajo, y a los empleados para que participen en dicho aprendizaje

- Facilitar el acceso al aprendizaje de adultos y aumentar la participación en el mismo de todos los ciudadanos, en particular de aquellas personas que hayan abandonado prematuramente la educación y formación iniciales (“segunda oportunidad”), de las personas con necesidades especiales y de aquellos cuyo nivel de competencias básicas sea insuficiente o hayan obtenido resultados educativos poco satisfactorios, con objeto de alentarlos a mejorar sus cualificaciones.
- Garantizar que se recurra de manera efectiva y eficiente al programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente, a los Fondos Estructurales Europeos y otras fuentes similares de financiación con vistas a aumentar la oferta de oportunidades de aprendizaje para los adultos.
- Fomentar el desarrollo y la utilización de sistemas de orientación permanente que puedan facilitar a los adultos una información y un asesoramiento independientes, un análisis de las capacidades individuales y una orientación profesional personalizada.
- Reforzar la cooperación con el CEDEFOP y el Instituto de la Unesco para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y aprovechar plenamente las capacidades de otras instituciones internacionales en el ámbito de la educación y el aprendizaje de adultos.

En el 2010 las medidas propuestas en los sucesivos informes aún no habían tenido repercusión en las políticas educativas de los estados miembros de la zona meridional agobiados por la situación local de crisis económica y política, y la participación en la educación de adultos seguía sin aumentar. El discurso educativo de la UE en el 2010, cuatro años después del informe del 2006, se centra en la salida de la crisis y la competencia económica global insistiendo en la adecuación de la educación a los mercados. Así, en la página web de la Comisión Europea de Educación se insta a los sistemas de educación del continente a *“mejorar las competencias y el acceso a la educación y la formación, concentrándose en las necesidades de los mercados”*. Desde esta página la Comisaria Europea de Educación, Cultura, Multilinguismo y Juventud, Androulla Vassiliou, explica que las mejoras en educación, investigación e innovación son necesarias para: (1) *Ayudar a*

Europa a afrontar la competición globalizada; (2) Equipar a los jóvenes para el mercado laboral actual; (3) Responder a las consecuencias de la crisis económica.

A juzgar por estas prioridades, parece que la doble función, social y económica, que anunciaba la UE en el 2006, ha quedado en el 2010 sólo en una, la económica, y que el noble objetivo de *la realización y el desarrollo personales de todas las personas*, se ha sustituido por la competición globalizada, la salida de la crisis económica y equipación para el mercado laboral.

En el 2011, y a pesar de las “medidas específicas” propuestas en el 2008, y aunque se ha iniciado el trabajo en todos los ámbitos prioritarios del plan de acción 2008-2010 según la UE, aun contando con los diferentes ritmos de cada país, la Comisión Europea en su *Resolución del Consejo sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos* (Comisión Europea, 2011), se lamenta de que la participación en la educación de adultos no sólo no ha aumentado sino que sigue descendiendo. Quizás, a nuestro parecer, la percepción de que la esperanza de obtener un empleo estable y justamente remunerado se ha esfumado definitivamente, puede estar contribuyendo al descenso en la participación de la formación con el único aliciente de obtener una cualificación de bajo nivel. La alta tasa de jóvenes con titulación universitaria desempleados puede haber contribuido también a que los adultos sin titulación perciban que están ante una desventaja insalvable para competir por un empleo con jóvenes más cualificados debido al “efecto cascada” ya mencionado. Este es uno de los peligros de orientar, exclusivamente, la educación al empleo, además del peligro que supone para la democracia, como ya apuntaba Faure en el informe *Learning to be* (1972) y que analizamos en el siguiente apartado.

La comisión (Comisión Europea, 2011) vuelve a insistir en la importancia de impulsar la educación de adultos por *“la importante contribución que el aprendizaje de*

adultos puede prestar al desarrollo económico aumentando la productividad, la competitividad, la creatividad, la innovación y el espíritu empresarial” (p.3). También señala la necesidad, dentro del objetivo fijado en la Estrategia Europa 2020 de garantizar que al menos el 40% de los jóvenes adultos complete una educación superior o equivalente, lo que contribuiría a impulsar una economía competitiva *“basada en el conocimiento y la innovación que aproveche al máximo sus recursos y su capital humano”* (p.3).

Las recomendaciones de la OCDE y su “renovada importancia del capital humano” han calado por fin en la UE. Queda clara pues, la dimensión económica de la educación, y de la educación de adultos en particular. Como si de una inmensa fábrica se tratase, los 500 millones de ciudadanos europeos somos *capital humano*, la UE el Cuadro de Mando Integral (CMI), los países delegaciones, los bancos el departamento financiero, el sistema educativo el Dpto. de RRHH, y el abstracto “Mercado”, el dueño de la fábrica. Para hacer de Europa un continente competitivo, que parece ser el objetivo prioritario de la UE, sería pues necesario planificar la plantilla y fomentar la movilidad geográfica y funcional siguiendo recomendaciones del CEDEFOP como la siguiente:

Los resultados ponen especialmente de relieve la necesidad de que los responsables políticos adopten a su debido tiempo medidas para prevenir, o al menos para atenuar, el riesgo de un desajuste de la oferta y la demanda de cualificaciones, es decir, tanto un déficit como un excedente de las mismas (CEDEFOP, 2008; p.4).

Pero el diseño y puesta en marcha de los mecanismos para ajustar la educación y la formación eficientemente a las “necesidades de los mercados”, presentan algunos prerrequisitos: (1) la recogida de datos fiables y su análisis, lo que, según reconoce la Comisión Europea (2011) está resultando dificultoso; (2) la coordinación entre los estados miembros; (3) la armonización de titulaciones y créditos; (3) redistribuir los posibles excedentes, mediante la movilidad geográfica y sectorial, allí donde se

necesiten; (4) regular la producción, no deben producirse excedentes (sobrecualificación), ni un producto más costoso de producir de lo que sea necesario (autofinanciación). Por lo tanto, tres son las medidas que los gobiernos deben implantar o desarrollar con respecto a sus sistemas educativos para que cada cual cambie de empleo, oficio o país, según la demanda: (1) los filtros, itinerarios y pasarelas, colocados “a su debido tiempo” en el sistema educativo (2) el aprendizaje auto-dirigido a lo largo de toda la vida (mejor autofinanciado y en tiempo de ocio) y (3) fomentar la movilidad, o como la llama Schultz (1961) “migración interna” desde la etapa estudiantil.

El concepto de “cohesión social” entre los ciudadanos de la UE que se esgrime en todos los documentos sobre educación del Parlamento Europeo mezclado con otros como “competitividad”, “flexibilidad” o “movilidad” ponen de relieve el verdadero y principal motivo del interés de UE por la “dimensión social de la educación”. La educación debe contribuir a superar el escollo cultural y lingüístico que separa a los ciudadanos Europeos, sólo así podrá sustituirse “emigración” por “movilidad” de forma natural. Un ciudadano estadounidense no “emigra” a otro estado en busca de un empleo o de una mejora laboral, sólo cambia de trabajo y se muda a otro estado. El americano de Minnessota no se siente emigrante en Nueva York, pueblerino en todo caso, del mismo modo, los neoyorkinos no lo ven como extranjero aprovechándose de los beneficios sociales que pagan con sus impuestos, sólo como un paleta en el peor de los casos. Quizás esta sea la “cohesión social” que fomenta la “flexibilidad” y la “movilidad” laboral necesaria para la “competitividad” que persiguen los mandatarios de la UE y que Schultz (1961) consideraba una inversión. Aunque a juzgar por las

últimas medidas adoptadas por países como Alemania (El País, 25/03/2014)⁵² y Suiza (Cinco Días, 09/02/2014)⁵³, los egoísmos nacionales prevalecen frente a la solidaridad sobre la que debe edificarse esa movilidad. Por otra parte, los resultados de las últimas elecciones al Parlamento, apuntan a un aumento del escepticismo hacia el proyecto europeo.

Pero, como decimos, los adultos con baja cualificación parece que han comenzado a percibir que una mayor formación laboral, a la que se ha reducido la educación de adultos, no va a mejorar sus posibilidades de trabajar, al menos en su propio país. Así, la Comisión Europea reconocía en el 2013 (Comisión Europea, 2013b) que la baja participación es “*en la actualidad preocupante*” (p. 5). La media de participación en UE es del 8,9 % y en siete estados miembros no llega al 5 % según la Comisión (Comisión Europea, 2013b), y añade, “*setenta y tres millones de adultos tienen un bajo nivel de educación*” (p. 1). La Comisión parece justificarse en el siguiente párrafo ante las críticas recibidas por la orientación económica que viene dando a la educación y por las recomendaciones a los Estados que se dispone a lanzar después:

La misión general de la educación y la formación incluye objetivos como la ciudadanía activa, el desarrollo personal y el bienestar. Estos objetivos implican la necesidad de mejorar las aptitudes en provecho de la empleabilidad, con el trasfondo de una economía estancada y un descenso de la población activa debido al envejecimiento demográfico, aunque los retos más apremiantes para los Estados miembros son atender las necesidades de la economía y buscar soluciones para atajar la escalada del desempleo juvenil (Comisión Europea, 2013b; p. 1).

Estas son las recomendaciones de la UE a los estados:

⁵² El País (25/03/2014). *Berlín planea echar a los comunitarios que no encuentren empleo en 6 meses.*

⁵³ Cinco Días (09/02/2014). *Suiza limita la entrada de los europeos a su mercado laboral.*

- En cuanto a los contenidos, las ciencias, las matemáticas y la alfabetización digital, el autoempleo (emprendimiento es el término que utiliza la UE) y los idiomas que suponen *“un importante obstáculo para la libre circulación de trabajadores”* (p. 5) son presentadas como la solución al desempleo.
- En cuanto al sistemas educativos de los Estados, deben facilitar *“las transiciones entre distintos itinerarios de educación y formación”* (p. 8). En cuanto a la Formación Profesional se recomienda la presencia de empresas y empleadores en las aulas.
- En cuanto a la evaluación: *“El potencial de la evaluación ha de ser aprovechado definiendo las competencias en términos de resultados de aprendizaje y ampliando el alcance de las pruebas y exámenes para incluir estos resultados”* (p. 8).
- Con respecto a la metodología se recomienda *“Integrar el uso de las TIC en la práctica educativa”* (p. 11) tanto para el aprendizaje como para la evaluación.
- El profesorado *“debe ayudar a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral de dimensión mundial”* y debe *“crearse un marco de competencias o perfil profesional de los docentes”* (p. 11).
- El énfasis en la calidad de la formación individual, sin embargo, se desplaza hacia *“la confianza en el sistema que haya concedido el título”* (p. 10).
- En cuanto a la financiación de la educación, se recomienda incentivar el sector privado a través de la cofinanciación. Para los estudios universitarios, la comisión se muestra prudente y espera a los resultados de la investigación para pronunciarse.

La educación tiene, según la Comisión, el objetivo de resolver la crisis económica y el desempleo produciendo personas empleables en cualquier lugar de Europa. Será vigilada de cerca, rendición de cuentas, para garantizar que cumple con esa misión a través de la evaluación estandarizada de alumnos, a través de los perfiles de los profesores, del currículo, la metodología y las pasarelas que se establezcan entre niveles y titulaciones. Las competencias deben traducirse a objetivos comportamentales orientados a la profesión y los idiomas en niveles superiores, y a las ciencias, las matemáticas y la tecnología aplicada en los inferiores. La “ciudadanía activa, el desarrollo personal y el bienestar” no son prioritarios, según la Comisión.

Quizás ha llegado el momento de que occidente se plantee preguntas distintas a las que se hace así misma la OCDE sobre el capital humano y que deja sin responder. Quizás las preguntas que propone Bauman (1999) sirvan para empezar: "*Bien, todo está subordinado a la eficacia; pero, ¿eficacia para quién, en vista de qué, con qué objeto?. Se logra el crecimiento económico, es cierto; pero, crecimiento ¿de qué, para quién, a qué coste, para llegar a dónde?*" (p.146).

La OCDE (2013), con su informe PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) ha señalado con dedo acusador a los países de la UE cuya mano de obra no está a la altura del ambicioso Plan Estratégico de competitividad y cohesión social de *Europa 2020*. La siguiente cita está extraída del mencionado informe: "*El 'Panorama de Habilidades' de la OCDE nos mostrará dónde estamos, dónde necesitamos estar, y cómo conseguirlo si queremos ser ciudadanos plenamente integrados en una economía global*"⁵⁴

Una puntualización cabría hacer al anterior altisonante párrafo con el que el secretario general de la OCDE cierra su introducción al informe, en lo que parece ser un intento de concienciar sobre la necesidad de educación permanente y que no sabemos si calificar de lapsus linguae o de estrategia sintáctica: los ciudadanos lo son de un Estado, no de una economía, y mucho menos global, puesto que no existe el "Estado Global". La RAE (2014) define así "ciudadano-a" en su tercera acepción: "*Persona considerada como miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes*". La economía global, de momento, no nos hace titulares de derechos políticos ni posee leyes a las que someternos. Quizás cuando esto suceda,

⁵⁴ Traducción propia del inglés: *The OECD Skills Outlook will show us where we are, where we need to be, and how to get there if we want to be fully engaged citizens in a global economy* (introducción al informe).

los ciudadanos de los Estados “queramos” libremente estar integrados en la economía global. Mientras tanto estaremos, sin elección, sin libertad, integrados en la “economía global”, pero no como ciudadanos de pleno derecho, sino como “mano de obra flexible” a merced de los mercados. Y es que “*los obreros no son `hombres libres`, sino `obreros libres`, de aceptar trabajar en lo que sea o de acabar en el paro*” (Liria & Alba, 1989; p.73).

6.4. Desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida

Frente al enfoque del crecimiento económico surge como alternativa el enfoque del desarrollo humano liderado por la UNESCO. Este último articula sus acciones educativas a través del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) y las fundamenta en tres fuentes principales: el informe *Learning to be* coordinado por Faure (1972), el informe *La educación encierra un tesoro* (1996) coordinado por Delors y las ideas de Amartya Sen, usadas en la elaboración del Paradigma del Desarrollo Humano del PNUD. Este paradigma tiene como objetivo la creación de un nuevo modelo de desarrollo que equilibre el desarrollo económico y la equidad social (UNESCO, 2005). La premisa principal de este paradigma es que el objetivo de crecimiento por sí sólo no es suficiente para garantizar el desarrollo humano. El crecimiento económico como objetivo único se pone en tela de juicio por dos razones: por su carácter desigualitario y por los elevados costos que genera, sobre todo en materia de medio ambiente y empleo (UNESCO, 1996).

La libertad entra en juego en el paradigma del desarrollo como principal variable:

Tanto el modelo de Desarrollo Humano como los Derechos Humanos están relacionados con el principio de libertad, referido a que el individuo se verá libre de necesidades, violencia y discriminación y tendrá libertad para organizar, adoptar una postura y tomar decisiones a nivel social, político y personal dentro del marco de sus Derechos. En la esfera del Desarrollo Humano, la libertad se expresa en la ampliación del margen de las opciones y las oportunidades para que el individuo pueda verdaderamente desarrollar todo su potencial (UNESCO, 2005; p. 6).

De acuerdo con Nussbaum (2010), el modelo del desarrollo humano no se trata de una quimera idealista, sino que se encuentra estrechamente vinculado a los compromisos que se recogen en la mayoría de las constituciones de las naciones y que son, a veces, incumplidos.

6.4.1. Desarrollo humano y Postmaterialismo

El enfoque del desarrollo humano adoptado por el PNUD se ha basado principalmente en la propuesta de Amartya Sen, Premio Nobel de Ciencias Económicas en 1998, como ya hemos mencionado al principio, desarrollada en su obra *Libertad como Desarrollo* (2000). Sen coloca en el centro del desarrollo la libertad de las personas. La libertad, en este enfoque, es vista tanto como el principal fin del desarrollo como el principal medio para su consecución. La libertad es fundamental para el desarrollo por dos razones:

- *La razón de la evaluación:* el progreso ha de evaluarse principalmente en función del aumento que hayan experimentado o no las libertades de los individuos.
- *La razón de la eficacia:* el desarrollo depende totalmente de la libre agencia⁵⁵ de los individuos.

Sen (2000) defiende que el crecimiento del PNB o de las rentas personales puede ser un medio muy importante para expandir las libertades de los miembros de la sociedad, pero las libertades también dependen de otros factores como las instituciones sociales y económicas (por ejemplo, los servicios de educación y de atención médica), así como, de los derechos políticos y humanos (entre ellos, la libertad para participar en debates y escrutinios públicos). El concepto de desarrollo no

⁵⁵ Sen (2000) utiliza el término “agency” para referirse a una acción responsable de la persona y contrario al concepto de “paciente” que denota pasividad.

puede limitarse al crecimiento de objetos inanimados, como incrementos del PNB (o del ingreso personal), o la industrialización, o el progreso tecnológico, o la modernización social. Si bien estos son logros importantes, para Sen (2008) su valor debe estar relacionado con el efecto que tienen en las vidas y libertades de las personas a quienes atañen (Sen, 2008; pp.8-9).

La libertad individual de transformar la renta en lo que cada persona considera necesario para llevar la vida que quiere llevar, es para Sen, el verdadero desarrollo. El desarrollo, pues, se basa en el incremento de las capacidades de las personas para que les permitan vivir de la forma en que quieran vivir, ese es el fin de un mayor desarrollo:

(...) los individuos pueden configurar en realidad su propio destino y ayudarse mutuamente. No tienen por qué concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo. Ellos mismos deben participar en el proceso de creación e implementación de los planes de justicia social. Para ello es necesario no sólo que puedan participar en el diseño de los planes sino en la formulación de las prioridades y los valores sobre los cuales se basarán los mismos (Sen, 2000; p.28).

La afirmación de que la libertad es, no solamente el fin último del desarrollo, sino también un medio de crucial efectividad, se basa, según Sen (2008; p. 10), en las en el análisis empírico de las consecuencias e interconexiones entre libertades de diferentes tipos, y en la evidencia empírica extensa que indica que dichas libertades suelen reforzarse entre ellas. La capacidad real que tiene una persona para alcanzar logros está bajo la influencia de las oportunidades económicas, las libertades políticas, las facilidades sociales y las condiciones habilitantes de buena salud, educación básica así como el aliento y cultivo de iniciativas. Estas oportunidades son, en gran parte complementarias, y tienden a reforzarse en su alcance y utilidad respectivos. Pero la libertad de elegir, es evidente, se asienta en la posibilidad de participación:

El debate público y la participación social son, pues, fundamentales para la elaboración de la política económica y social en un sistema democrático. En un enfoque basado en la libertad, la libertad de participación no puede ser sino

fundamental en el análisis de la política económica y social (Sen, 2000; pp. 140-141).

Aunque la influencia de las ideas de Sen en las organizaciones internacionales responsables de la distribución de la renta como el FMI (Fondo Monetario Internacional) y el Banco Mundial no se han traducido ni en los discursos ni mucho menos en medidas concretas, sí observamos en otras disciplinas un interés por la demostración empírica de la validez de sus supuestos.

Así, Inglehart, Foa, Peterson y Welzel (2008), en un trabajo interdisciplinar de las universidades de Michigan, Harvard y Jacobs, llegaron a la conclusión de que el análisis de la regresión sugiere que en la medida en que una sociedad permite la libre elección ésta tiene mayor impacto sobre la felicidad. El crecimiento económico, la democratización y una creciente tolerancia social han incrementado la medida en que la gente percibe que tiene libre elección, lo que de paso lleva a más altos niveles de felicidad en el mundo como el desarrollo humano sugiere, según los autores.

Ronald Inglehart es uno de los investigadores de este grupo y el autor de la tesis del Postmaterialismo basada en la jerarquía de necesidades de Maslow. La tesis inicial desarrollada por Inglehart, y recogida en su obra *"The Silent Revolution (1977)"*, mantiene que cuando las necesidades básicas no están cubiertas el sistema de valores tiende a ser materialista y al contrario. Estableció dos parámetros para evaluar el cambio de valores en las sociedades, materialismo y postmaterialismo. Los estudios longitudinales se han llevado a cabo mediante el cuestionario que ha ido evolucionando en el tiempo: "WCV" (World Change Values). Consiste en una escala de 12 ítems, 6 para cada parámetro. La orientación materialista evalúa los valores de escasez o supervivencia como el mayor énfasis en la importancia de la seguridad económica y personal, la mayor valoración de los hombres que de las mujeres, la mayor importancia atribuida al salario y a la seguridad en el empleo, el rechazo a los

extranjeros, la menor satisfacción con la vida en general, la baja implicación política, el rechazo a la homosexualidad, o la mayor prioridad asignada al crecimiento económico que a la protección del medio ambiente, etc. La orientación postmaterialista se mide a través de los valores de autoexpresión, como la mayor prioridad a la conservación del medio ambiente que al desarrollo económico, el individualismo, la igualdad entre hombres y mujeres, la mayor preocupación por la estética y la calidad, la mayor importancia atribuida a las posibilidades de relación y autorrealización en el trabajo, o la mayor implicación política, etc. En ella analiza cómo las sociedades más desarrolladas o las postindustriales, habían pasado de una orientación predominantemente materialista a otra orientación predominantemente posmaterialista. En general, según Díez-Nicolás (2011), la tesis de Inglehart ha sido confirmada en todos los análisis realizados durante los últimos 30 años.

Sin embargo, el mismo autor (Díez-Nicolás, 2011) se pregunta qué razones pueden existir para que un grupo de países desarrollados parezca estar mostrando un retorno hacia valores menos posmaterialistas, más preocupados nuevamente por la seguridad económica y personal. El autor alude a dos factores que podrían responder a la cuestión: los problemas de seguridad personal (terrorismo, delincuencia, bandas de narcotraficantes, elevada inmigración) y la inseguridad económica (miedo a perder las pensiones de jubilación debido al envejecimiento de la población, asistencia sanitaria y demás beneficios sociales que el estado del bienestar proporcionaba, y la consecuencias de la globalización económica) que afecta a grandes sectores de población acostumbrados a altos niveles de seguridad en el empleo, al consumo y a la certidumbre. Pero, añadiendo al mismo tipo de análisis la variable de posición social (sexo, edad, nivel educativo, situación de empleo, ocupación, ingresos del hogar y hábitat de residencia) y comparando los niveles de posmaterialismo para cada posición social a lo largo del tiempo, se comprueba que el posmaterialismo ha

disminuido entre los de posición social alta (centro social, élites). Por el contrario, cuando se observan los valores del índice de posmaterialismo entre la “periferia social”, la pauta general que se observa es que el posmaterialismo ha seguido aumentando, y no ha disminuido como entre las élites. El autor concluye que la evidencia empírica parece confirmar la hipótesis de que el retroceso hacia valores menos posmaterialistas, más preocupados por la seguridad, se ha producido antes entre los de “centro social”, porque son los primeros en haber percibido el cambio en el contexto social hacia un incremento de la inseguridad personal y económica.

Para Díez-Nicolás (2011, esta no es la explicación definitiva a esta cuestión, y es necesario un mayor espacio de tiempo para comprobar si la “periferia” se mantendrá en valores post o materialistas o si seguirá la misma tendencia que el centro social.

Por otra parte, es posible también, a nuestro entender, que existan valores emergentes que no estén representados en los ítems del cuestionario de Inglehart. Por ejemplo, la *individualización*⁵⁶ a la que apuntaba Beck (2002), que supera tanto el individualismo como el colectivismo y que, en la práctica, se traduce en una mayor participación en movimientos sociales o en subsistemas políticos y económicos que responden mejor a los intereses individuales que los mecanismos tradicionales de participación política y económica. Por otra parte, la periferia social está viendo como la brecha con el centro social se amplía, con lo que se reduce la posibilidad de movilidad social que le permitía mejorar sus condiciones de vida. Como consecuencia, la *preocupación por* unas mejores condiciones económicas ha dejado paso a la *ocupación en* la supervivencia o a valores menos materialistas en el mejor de los casos.

⁵⁶ Ver cita del autor en p. 539.

Por último apuntar que, según Inglehart (2000), las primeras etapas del desarrollo económico tienen un importante impacto en el bienestar subjetivo. Pasar de un estado de privación a una existencia de razonable confort, según el autor, marca una gran diferencia, sin embargo, una vez superado cierto umbral, la recompensa subjetiva del desarrollo económico cesa, y da paso a un cambio intergeneracional gradual de las sociedades que han superado ese umbral. De esta forma, las sociedades subdesarrolladas o en desarrollo enfatizan el crecimiento económico a cualquier precio y las sociedades que han superado el umbral comienzan a preocuparse por la calidad de vida, los derechos humanos y la protección del medio ambiente o la autoexpresión y la autorealización a nivel individual.

Esta tesis puede explicar por qué el crecimiento económico a toda costa perseguido por organismos como FMI, OCDE o la UE se encuentra con el rechazo frontal de gran parte de la sociedad occidental orientada ya a valores más postmaterialistas.

6.4.2. El paradigma del Desarrollo Humano y la Educación

En 1972 la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO publica su informe *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. En su biografía Knowles (1989) confiesa que este informe le ayudó a situar sus ideas sobre el aprendizaje adulto dentro de la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, por lo que será objeto de nuestro análisis en este apartado.

El informe de la UNESCO reivindicaba una educación humanista, científica, democrática y universal como medio para el desarrollo individual y social y la mejora de la calidad de vida de la raza humana en general. En este paradigma, la educación debe ser humanista en cuanto que se ocupa principalmente del hombre y su bienestar

como un fin en sí mismo, y debe ser científica en la medida en que su contenido humanista queda definido y enriquecido por las continuas nuevas aportaciones de la ciencia al conocimiento sobre el hombre y el mundo. La democracia es la única condición compatible con la dignidad humana y permite a la comunidad la posibilidad de organizar sus prioridades de manera que se pueda evitar los efectos nocivos del crecimiento. Sin embargo, esto último presupone que la gente debe estar suficientemente educada, informada y consciente.

Algunos quisieron ver en el informe un plan para reformar por completo el sistema educativo (Merriam et al, 2006), sin embargo, el enfoque humanista del aprendizaje a lo largo de la vida, fue desplazado por el enfoque económico de la competitividad, el crecimiento económico y el capital humano de la OCDE.

En el preámbulo del informe, Faure afirma que el estudio de la motivación es la clave de todas las políticas educativas modernas. Para él, la motivación depende de la búsqueda de empleo de acuerdo con el nivel de estudios alcanzados y del deseo de aprender. Sin embargo, se sorprende al observar que es el primer aspecto el que predomina y que se considere insignificante la importancia de la curiosidad, el deseo de comprender, conocer o descubrir, cuando éstos son los impulsos más profundos de la naturaleza humana. Más aún, cuando la Ciencia de la Educación, y su tecnología, permite ya que la gente menos dotada descubra y asimile conceptos que antes requerían mayor ingenio.

Según Heckman (2008), Premio Nobel de economía, de la Escuela de Chicago al igual que Schultz (1961), invertir en motivación en edades tempranas parece ser una buena inversión puesto que ahorra gastos en educación durante el restante ciclo vital del individuo:

La motivación fomenta transversalmente la habilidad y la habilidad fomenta transversalmente la motivación. Si un niño no está motivado para aprender y participar desde el principio en la vida, lo más probable es que cuando el niño se convierte en adulto, fracasará en la vida social y económica. Cuanto más espere la sociedad para intervenir en el ciclo de vida de un niño en desventaja, más costoso es remediar la desventaja (pp. 4-5).

Sin embargo, no todas las motivaciones son igual de beneficiosas socialmente:

“La motivación derivada del empleo no parece capaz de asegurar la verdadera democratización” (Faure, 1972; p.5). El peligro que supone la educación orientada al empleo para la salud de la democracia ha sido destacado más recientemente por Nussbaum (2010). La autora advierte que el modelo de educación orientado al crecimiento económico y la competitividad global que se está adoptando en Europa en todos los niveles educativos, tiende a descuidar aquellos aprendizajes que sostienen la vida democrática en favor de los aprendizajes técnicos o aplicados para la vida laboral. Para Nussbaum (2010) la capacidad de pensamiento y argumentación críticos, de indagación y de hacer las preguntas correctas son esenciales para la salud de la democracia. Sin embargo,

(...) la libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico (p.43).

En un tono un tanto apocalíptico, la autora trata de llamar la atención sobre el futuro de la democracia de continuar por el mismo camino:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia pende de un hilo (p. 20).

El modelo democrático de escuela lo toma Nussbaum (2010) de Dewey, del que dice, estableció la relación entre la educación democrática, y de Sócrates, quien dice aportó a la democracia el componente de compromiso crítico y racional. Faure et al.

(1972) no se refiere a Dewey cuando trata el asunto de la educación democrática, pero su concepto de llevar a la escuela la democracia consiste, al igual que en éste, en que las personas aprendan a ejercer sus derechos democráticos participando en la gestión y en la definición de políticas de su centro de enseñanza. Y en este aprendizaje de la democracia juega un rol crucial el profesor, hasta el punto de asegurar que mientras las relaciones entre profesores y alumnos no evolucionen en dirección a la superación del autoritarismo hacia una relación basada en la independencia, la responsabilidad mutua y el diálogo, no podrá haber una auténtica democracia en la educación. Según Faure et al. (1972), el deber del maestro no es más inculcar el conocimiento, sino fomentar el pensamiento, asesorar, buscar argumentos conflictivos, en lugar de repartir verdades prefabricadas, buscar la interacción, la discusión, la estimulación, la comprensión y el estímulo.

Además del perjuicio que para la democracia supone la motivación exclusiva para el empleo, esta tiene otra gran desventaja, según Faure: la de fomentar la idea de que cada grado de estudio lleva consigo el derecho al empleo cualificado correspondiente. La consecuencia es que los graduados que no pueden encontrar trabajo equivalente a su cualificación se sienten engañados, y prefieren instalarse en el desempleo en lugar de degradarse así mismos llevando a cabo una actividad menos reputada y que además el sistema ha omitido enseñarles. Por tanto, la educación democrática moderna requiere el resurgimiento del impulso natural del hombre hacia el conocimiento, así como, desmontar el “mecanismo diploma-empleo” que las economías de muchos países no siempre podrán satisfacer.

Lo que para Faure no es posible en una economía en constante cambio, es elaborar una tabla de correspondencias exactas entre la educación y las actividades profesionales y entre los empleos disponibles y cualificaciones profesionales. La

finalidad de la educación es permitir a la persona “*become himself*” (llegar a ser él mismo) y en relación al empleo y al progreso económico, “*debería ser no tanto el de preparar a los jóvenes y a los adultos para una específica vocación de por vida, como el de optimizar la movilidad entre profesiones y proporcionar un estímulo permanente del deseo de aprender y de formarse uno mismo*” (p. xxxi).

No se trata de desvincular los estudios del empleo, mientras el modelo social es el que es, sino de conseguir un equilibrio entre las disciplinas humanistas y las técnicas o prácticas, un equilibrio entre educar para la vida democrática y el auto desarrollo y educar para el empleo, entre educar para la conciencia de lo que es y la capacidad para construir lo que debiera ser.

Esta necesaria búsqueda del equilibrio entre lo práctico y lo teórico, entre lo humano y lo técnico, como ya hiciera Dewey, la hallamos también en Faure (1972), quien critica la educación por ser reproductiva, excesivamente teórica y memorística, priorizando la expresión escrita repetitiva “*en detrimento de la palabra hablada, de la espontaneidad y la investigación creativa*” (p.xxx). Se tiende, dice, a la separación entre las humanidades, consideradas como no científicas, y las ciencias, consideradas como no-humanistas, sin reconocer que ya existen las "humanidades científicas", y al mismo tiempo se rechazan los trabajos prácticos. Pero esto no significa limitar la educación a las necesidades del mercado lo que según Faure serían medidas malthusianas, por el contrario, no debe abandonarse la extensión de la educación, compensando su ajuste a las necesidades económicas con el refuerzo al deseo de seguir aprendiendo a lo largo de la vida superando el concepto de “sistema educativo” para llegar al de “sociedad de aprendizaje”.

La capacidad de transformación social y la conciencia y responsabilidad de ciudadanía mundial aparece también como factor común en los defensores del

paradigma del desarrollo humano. Así para Faure (1972; p. xxv), el nuevo hombre debe ser capaz de entender las consecuencias globales de la conducta individual, de concebir prioridades y de asumir su parte de responsabilidad compartida implicada en el destino de la raza humana. El informe destaca la contribución a la sociedad de la educación, a través del conocimiento que proporciona del entorno en que se desenvuelve, en la toma de conciencia de sus problemas y al centrar sus esfuerzos en formar “hombres completos” que buscarán conscientemente su emancipación individual y colectiva, lo que puede contribuir de forma importante a la evolución de las sociedades y a su humanización. Para Faure et al., las ciencias sociales en la escuela pueden contribuir a que el hombre tome conciencia de su lugar en la sociedad más allá de su papel como productor y consumidor, a que entienda que puede desempeñar un papel democrático en la vida social y que es capaz de mejorar la sociedad o hacerla peor de lo que es, en definitiva, a ofrecer una visión del mundo en el que tiene que vivir para que pueda decidir sobre su futuro.

En este sentido Nussbaum (2010) alude a los nuevos “ciudadanos del mundo”, como aquellos que poseen “*la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar problemas internacionales*” (p.26). Sin embargo, el aspecto emocional y moral no debe descuidarse, pues ese ciudadano debe ser capaz también de “*imaginar con compasión las dificultades del prójimo*” (p. 26). La autora propone el diálogo socrático como metodología para el desarrollo del pensamiento y la argumentación crítica, junto con el arte y la literatura como medio para el desarrollo de la sensibilidad, la empatía y la tolerancia. La enseñanza del arte es también para Faure et al. (1972) imprescindible, no sólo en la medida en el que el interés por la belleza es un componente fundamental y necesario de la personalidad, sino como medio para comunicarse con el entorno natural y social, para entenderlo y, en su caso, protestar contra él.

Faure (1972) señala que debería dedicarse menos esfuerzos a distribuir y a almacenar conocimiento que quedará obsoleto a lo largo de la vida del individuo, aunque dice, no debe exagerarse esta recomendación, y más a dominar los métodos para adquirirlo (aprender a aprender), ampliar el alcance de las actividades, el autoaprendizaje y mejorar las actitudes activas y conscientes en la adquisición de conocimiento. La metodología que el informe propone es aquella que promueve el descubrimiento, la creatividad, la intuición, la imaginación, la emoción y la duda que forman parte de la actividad científica, y añade que, la capacidad de observar, recopilar, clasificar y relacionar las evidencias con las conclusiones no deberían ser sólo parte de la actividad científica.

El informe de Faure et al. (1972) también destaca la importancia de las ciencias humanas en el currículum como medio para que los alumnos se descubran a sí mismos, para que entiendan su personalidad consciente e inconsciente, el funcionamiento del cerebro y de la inteligencia, el desarrollo físico, el significado de sus sueños y aspiraciones, la naturaleza de las relaciones consigo mismo y con la comunidad en general, *“La educación descuida su deber básico de enseñar a los hombres el arte de vivir, amar y trabajar en una sociedad que ellos deben crear como una realización de su ideal”* (p.66).

El asunto de los fines educativos forma parte también de la reflexión del informe. Según Faure et al. (1972), las sociedades poseen ya los recursos para ayudar al hombre a autorealizarse en todas las formas posibles: como agente de desarrollo y cambio, como promotor de la democracia, como ciudadano del mundo y como autor de su propia realización. El ideal de “hombre completo” es aquel que integra de forma equilibrada lo intelectual, lo físico, lo emocional y lo ético de su personalidad. Esta definición es, según los autores, una definición amplia del objetivo fundamental de la

educación. Pero los fines deben ser a la vez generales y universalmente válidos y, al mismo tiempo específicos, en la medida en que surgen en contexto sociopolítico y económico determinado, traducidos a términos explícitos como ideales de la humanidad de hoy en día. Estos no pueden dejarse a la elección de los discrecionales deseos políticos.

Vemos estos objetivos universalmente válidos en el humanismo científico, en el desarrollo de la razón, en la creatividad, en el espíritu de responsabilidad social, en la búsqueda del equilibrio entre los diversos componentes intelectuales, éticos, emocionales y físicos de la personalidad y en una percepción positiva de destino histórico de la humanidad. (p.158).

El informe *Learning to be*, considera tanto a la Pedagogía como a la Andragogía como parte de la Ciencia de la Educación, e insta a la primera a alcanzar su autonomía científica. Aunque en una nota al pie, el informe recomienda la “*ciencia*” de la andragogía cuando se trata de formar a la persona más allá de la niñez y la adolescencia: “*Propongo que las universidades reconozcan una ciencia para la formación del hombre que es conocida como "andragogía", como ya han hecho algunas universidades*” (p. 116).

El respaldo de la UNESCO a la andragogía se traduce en la colaboración de Knowles (1990) con este organismo y en la elaboración del documento de trabajo para la el Instituto de Educación de la UNESCO en 1983, titulado *Creando comunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (Creating Lifelong Learning Communities)*.

El documento gira en torno a tres argumentos principales: 1) la rápida obsolescencia del conocimiento en un mundo en constante transformación que justifica la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida; 2) la necesidad de interdisciplinariedad del conocimiento y el uso de múltiples recursos de aprendizaje como consecuencia de la complejidad de la realidad global que basa en la Teoría de los Sistemas; 3) las habilidades de aprendizaje autodirigido exigidas para hacer uso

eficaz de los recursos educativos de la sociedad y para el desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño eficiente en cada uno de los roles que la persona debe ir asumiendo a lo largo de su ciclo vital.

La rápida transformación de la sociedad y la explosión acelerada del conocimiento, hacen según Knowles, que el modelo decimonónico de la educación en la que se basa nuestros sistemas educativos contemporáneos, “*y en el que aparentemente se ha congelado*” (1990; p.167) ya no sea funcional, pues lo que aprendemos en la juventud dejará quizás de ser válido o útil para para el resto de nuestra vida. La educación debe, por tanto, ser definida ahora como un proceso de continua indagación a lo largo de toda la vida. Como consecuencia, Knowles (1990) concluye que el aprendizaje más importante, tanto para niños como para adultos, es *aprender cómo aprender*, adquirir las habilidades de la indagación auto-dirigida. Partiendo del principio de que el propósito principal de la escolarización es ayudar al individuo a desarrollar las habilidades del aprendizaje, el objetivo conductual último de la escolarización, según Knowles (1990), es que el individuo participe de manera eficiente en la investigación colaborativa autodirigida en direcciones autorrealizadoras. Esas habilidades de aprendizaje incluyen, según Knowles (1990; p.174,) las siguientes competencias:

- Habilidad para el pensamiento divergente.
- Habilidad para percibirse así mismo objetivamente y aceptar retroalimentación sobre el propio desempeño de forma no autodefensiva.
- Habilidad para diagnosticar las propias necesidades de aprendizaje a la luz de los modelos de competencias requeridas para el desempeño de los roles de la vida.
- Habilidad para formular objetivos de aprendizaje en términos que describan el resultado del aprendizaje.
- Habilidad para identificar recursos humanos, materiales y experienciales para el cumplimiento de varios tipos de objetivos de aprendizaje

- Habilidad para diseñar un plan de estrategias para hacer uso de los recursos de aprendizaje apropiados de forma efectiva.
- Habilidad para llevar a cabo un plan de aprendizaje sistemática y secuencialmente. Esta habilidad es el principio de la habilidad de pensamiento convergente.
- Habilidad para recoger evidencias del cumplimiento de los objetivos y de validarlos a través de su desempeño.

Knowles (1990) propone que estas habilidades se deben desarrollar y llevar a la práctica en una continua “espiral de proyectos de aprendizaje” a lo largo de toda la vida, en un proceso en el que estarían involucrados tanto el individuo que debe aprender, como el agente, consultor o facilitador, así como los recursos humanos y materiales apropiados que se encuentran disponibles en la sociedad. En este sistema no hay “profesores” sino personas recurso que pueden considerarse especialistas de contenido. La diferencia sería el trabajo con alumnos proactivos en lugar de reactivos.

Continuando con la segunda de las tres ideas dibujadas por Knowles en el documento mencionado al principio de este apartado, exponemos el papel que según el autor juega la teoría de sistemas en este nuevo concepto de educación y en el método de adquisición y generación del conocimiento en general. Bertalanffy (1968, citado por Knowles, 1990), uno de los pioneros en el desarrollo de la teoría de sistemas, defiende una necesaria reorientación en la ciencia en general y en la gama de disciplinas que van desde la física y biología hasta las ciencias del comportamiento y la filosofía. Esta reorientación del pensamiento científico consiste en hacer frente a las complejidades, a la totalidad o sistemas en todos los campos de conocimiento. Su aplicación a los problemas de la educación consiste, para Knowles (1990), en contemplar el sistema social como un sistema de recursos interrelacionados de aprendizaje a lo largo de la vida, al que llama “Sistema de Recursos a lo largo de la vida” (*Lifelong Learning Resources System*) y que basa en los siguientes principios:

- El aprendizaje en un mundo de cambios acelerados debe ser un proceso a lo largo de la vida.
- El aprendizaje es un proceso de investigación activa cuya iniciativa reside en el alumno
- El propósito de la educación es facilitar el desarrollo de competencias requeridas para el desempeño en las situaciones de la vida y en los distintos roles: estudiante, ciudadano, amigo, autoidentidad única, trabajador, miembro familiar, usuario de tiempo libre.
- Los alumnos son muy diferentes en cuanto su historia experiencial, ritmo de aprendizaje, disposición a aprender y estilos de aprendizaje; por lo tanto, es necesario que los programas de aprendizaje sean altamente individualizados.
- Los recursos de aprendizaje abundan en cada entorno, por lo tanto, la tarea principal de este sistema de aprendizaje es identificar estos recursos y enlazarlos con los alumnos de forma eficaz.
- La gente que ha sido enseñada en escuelas tradicionales está condicionada a percibir su papel como estudiante como dependiente de los profesores para tomar decisiones sobre ella así como sobre lo que tiene que aprender, cuándo, cómo y si ha sido aprendido, por lo tanto, necesita ser ayudada en la transición de llegar a ser estudiantes autodirigidos.
- El aprendizaje (incluso el aprendizaje auto-dirigido) mejora con la interacción con otros alumnos.
- El aprendizaje es más eficiente si está guiado por una estructura de proceso (por ej. plan de aprendizaje) que si lo hace por una estructura de contenido (por ej. programa del curso).

El plan de aprendizaje al que se refiere Knowles (1990; pp. 171-175) en el punto 8 puede recogerse en el “Contrato de aprendizaje” que desarrollaremos ampliamente en el capítulo 8.

Los roles apuntados en el punto 3 son descritos por Knowles en el mismo documento elaborado para la UNESCO. Cada rol de la vida que el ser humano ha de asumir implica el desarrollo de unas competencias determinadas (ver Tabla 15). Para Knowles, la educación ha de contemplar esos roles y ayudar a los alumnos en la

asunción de los mismos y en el desarrollo de competencias adecuadas para el desempeño eficaz de cada uno de ellos. A los tres años de edad el rol principal es el de “amigo” y debe ir introduciéndose a alguna de las competencias de “ciudadano” y en los años siguientes el rol de “alumno”. Las competencias se irán haciendo más complejas a lo largo de los años. En la adolescencia temprana debe comenzar a prepararse para asumir los roles de “auto-identidad única”, “ciudadano”, “trabajador”, y así sucesivamente.

Tabla 15.

Competencias para el desempeño de los roles de la vida

Roles	Competencias
<i>Alumno</i>	Leer, escribir, computación, percibir, conceptualizar, imaginar, investigar, aspirar, diagnosticar, planificar, conseguir ayuda, evaluar
<i>Ser uno mismo (con una auto-identidad única)</i>	Autoanalizarse, sentir, construir metas, objetivizar, clarificar valores, expresar, aceptar, ser auténtico
<i>Amigo</i>	Amar, empatizar, escuchar, colaborar, compartir, ayudar, dar feedback constructivo, apoyar
<i>Ciudadano</i>	Preocuparse, participar, liderar, decidir, actuar, “conscenciación”, discutir, tomar perspectiva (histórica y cultural), ciudadano global
<i>Miembro de familia</i>	Mantener la salud, planificar, gestionar, ayudar, compartir, comprar, ahorrar
<i>Trabajador</i>	Planificar la carrera, usar habilidades técnicas, aceptar supervisión, relacionarse bien con los colaboradores, planificar, delegar, gestionar
<i>Usuario de tiempo libre</i>	Conocer recursos, apreciar las artes y las humanidades, actuar, jugar, relajarse, reflexionar, planificar, arriesgarse

Fuente: Knowles (1990; p.176)

Puede cuestionarse si las competencias expuestas agotan el espectro de las relevantes para cada uno de los roles mencionados, pero apreciamos en Knowles un concepto de educación *en y para* la vida, privada y pública, sustentada en un aprender a aprender a lo largo de ésta, y multidimensional (en sus dimensiones física, cognitiva, ética, emocional y social), en la línea del concepto de “hombre completo” de Faure et al. (1972).

El sistema de recursos de aprendizaje que Knowles imaginaba estaba formado por un centro de recursos central con varios satélites distribuidos por la ciudad a los que los individuos, sólo o en grupo, podían acudir para obtener un diagnóstico de sus

habilidades y asesoramiento para planificar y llevar a cabo el proyecto de aprendizaje autodirigido en el roles elegidos.

Dos años después del informe de Knowles en 1983, se celebra en París la IV Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (CONFITEA). El informe final de la UNESCO (1985) considera el desarrollo de la teoría de la educación de adultos, que tal desarrollo ha establecido una práctica científica en relación al tema en diversos países y que las instituciones de educación superior han descuidado la formación profesional en el campo de la andragogía. Para resolver dicha carencia en los planes de estudios universitarios, recomienda que se promuevan en las universidades e instituciones de educación superior el establecimiento de programas de formación profesional a nivel de pre y postgrado en el campo de la andragogía, pero no sólo como especialización de otros campos sino con títulos con entidad propia, procurando que los educadores de adultos reciban la formación adecuada.

El informe insiste en que, sin formación en andragogía, los logros de la educación de adultos serán limitados. El andragogo, según la UNESCO, debería poseer como mínimo conocimientos sobre psicología del adulto y su aprendizaje, metodología y principios, así como, técnicas andragógicas. Por otra parte, advierte el informe, debe tenerse en cuenta en la formación de los docentes universitarios, el hecho de que sus estudiantes son adultos.

La conferencia también pone el énfasis en la necesidad del desarrollo de la teoría de la educación de adultos, considerando la necesidad de difundir los resultados experimentales logrados que definen un modelo específico (andragógico) y diferente del utilizado en la educación de niños y adolescentes (pedagógico). Como consecuencia, invita a las autoridades de los estados miembros a que:

(...) profundicen en las teorías andragógicas a través de investigaciones participativas que permitan conocer las características propias de la vida adulta desde el punto de vista biológico, psicológico, económico y social, que sirvan de base para la aplicación de nuevos métodos y técnicas que respeten la personalidad y condición humana del adulto y a la vez estimulen el proceso de autorrealización (p. 17).

En 1997 se celebra la V CONFITEA en Hamburgo, donde se reúnen, entre otros, varios representantes de universidades e institutos expertos en andragogía de países como Bélgica, Estonia, Alemania, Canadá y Eslovenia. Sin embargo, el término “andragogía”, no aparece en el informe a diferencia del informe anterior.

La conferencia señala en su informe final que los resultados de distintas consultas regionales han puesto de relieve que desde la celebración de la CONFITEA IV (1985) no se ha podido dar un impulso a la importante transformación encaminada a integrar la educación de adultos en las políticas globales nacionales de educación básica, a pesar de haberse registrado algunos progresos en la educación de adultos propiamente dicha. Las transformaciones producidas en los ámbitos económicos, ambientales, sociales, tecnológicos y políticos en los últimos doce años desde la última conferencia, centran la atención de las mesas de trabajo. Resalta además, la contribución de la educación de adultos a la creación de una ciudadanía consciente y tolerante, al desarrollo económico y social, a la promoción de la alfabetización, a la mitigación de la pobreza y a la preservación del medio ambiente y la democracia.

En cuanto a la formación para el trabajo, observamos un nuevo enfoque que incide en la diversificación de los modelos de empleo y en la economía no tradicional en lo que parece ser una búsqueda de alternativas al sistema de cualificaciones oficial y al trabajo asalariado por cuenta ajena de la economía tradicional. Así, la conferencia se compromete a fomentar la diversificación de modelos de empleo y de actividades productivas reconocidas como tales y a que se reconozcan las aptitudes y

conocimientos adquiridos en un contexto no formal. Se compromete también a integrar en la educación de adultos, formal y no formal, una perspectiva analítica y crítica relacionada con el mundo económico y su funcionamiento. Además recomienda que las políticas de educación de adultos relacionadas con el trabajo atiendan a las necesidades de los trabajadores independientes y a los de la economía no formal, facilitando el acceso de la mujer y los inmigrantes a la formación en oficios y sectores no tradicionales. Se compromete a promover iniciativas innovadoras y ejecutar programas de desarrollo ecológicos y socialmente sostenibles; a apoyar y ejecutar programas para dar las personas la oportunidad de aprender y de interactuar con los decisores con respecto a cuestiones ambientales y de desarrollo, en particular la necesidad de cambiar los modelos de producción y consumo.

En definitiva, los objetivos de la V CONFITEA parecen estar más comprometidos con la emancipación de los desfavorecidos, con la conciencia crítica y las alternativas a la economía hegemónica.

La siguiente conferencia se celebró, siguiendo la periodicidad de doce años, en el 2009 (UNESCO, 2010). En ésta, los temas de las mesas de trabajo eran:

- Participación e inclusión en la educación de adultos
- Políticas y gestión de la educación de adultos
- Financiación de la educación de adultos
- Alfabetización como competencia clave para el aprendizaje a lo largo de la vida
- Asegurar la calidad de la educación de adultos y evaluar los resultados del aprendizaje
- El camino a seguir

Sin embargo, todos estos temas están atravesados por otros: globalización, política, neoliberalismo y desigualdad y una necesidad de cambio. La ponencia de Joséphine Ouedraogo, Secretaria Ejecutiva de ENDA Third World, es especialmente

explícita y reivindicativa reclamando de la educación de adultos un mayor compromiso con la transformación social. Para Ouedraogo, ya no se trata de ayudar a la gente a actualizarse y reducir así las diferencias con los demás, porque el modelo de desarrollo actual, debido a su estructura, es inaccesible a todos, no sólo a los que no están actualizados. Y añade:

Nos estamos acercando al punto donde el equilibrio de poder no estará siempre a favor de aquellos que ostentan absoluto poder político y control sobre los recursos de nuestros países y del mundo. Mientras, aún hay tiempo, podemos favorecer un cambio permitiendo que personas de cualquier segmento de la población participe en el debate y, por tanto, en las decisiones que afectan directamente a sus vidas y al futuro (p.68).

Ouedraogo resalta la importancia de una responsabilidad compartida de todos los ciudadanos con respecto a las decisiones que afectan a su vida; los conceptos, los objetivos y los medios (técnicos, administrativos, financieros y presupuestarios) del desarrollo nacional no deben ya ser un campo reservado a la clase política, la burocracia, los expertos y especialistas. Para Ouedraogo, la educación de adultos es un medio de movilización pública; cualquier acontecimiento, circunstancia o información es una oportunidad para interactuar y aprender sobre los temas relacionados con la vida y el desarrollo de la comunidad local o nacional. Se trata de capacitar a los actores desfavorecidos para que entiendan y aprecien las cuestiones subyacentes, el ejercicio de sus derechos económicos, sociales, culturales, ambientales y políticos. Al mismo tiempo insta a la sinergia y la alianza entre los servicios públicos, organizaciones privadas y los movimientos sociales como formas alternativas de pensamiento e innovación como estrategia para provocar una verdadera y positiva transformación social y económica:

Si somos capaces de ponerla en práctica, ayudarán a debilitar los sistemas y medios de intervención que ahogan el potencial de las poblaciones, frustran sus ambiciones y los confinan al status de consumidores de los productos de mala calidad de la modernización y del llamado "desarrollo" (p.69) .

El término “andragogía”, es utilizado una sola vez en el informe final de la conferencia por la Secretaria General de Educación Básica de Tailandia, quien en un repaso de los avances educativos más significativos de su país, dice existir ya una comprensión más profunda de los principios de la andragogía entre los maestros de educación formal y los profesores universitarios.

En conclusión, se hace indisociable ya, dados los acuciantes problemas de la Humanidad, la educación, y en particular, la educación de adultos, de los asuntos políticos, económicos y ambientales, hasta el punto de que la teoría y la metodología, pasan a un segundo plano, dando prioridad a los fines emancipadores y a la participación y transformación de lo social, lo político y lo económico como condición para la autorealización humana.

Capítulo 7:
LA ORGANIZACIÓN COMO CONTEXTO
DE LA FORMACIÓN

Knowles (1980) defiende la idea de que la calidad educativa del entorno tiene grandes implicaciones para la práctica educativa. La importancia del conocimiento del contexto para el diseño de la formación, no sólo deriva de la necesidad de que ésta se adapte e integre en la misión, estrategia, estructura, procedimientos o necesidades productivas de la organización, sino de que, a su vez, el contexto se convierta en objeto (sujeto) de la formación desde la lógica de cambio y la mejora institucional a la que también se ha de dar respuesta desde la formación (Gan, 2007). Esta idea es congruente con lo que para Knowles debe ser el nuevo rol del educador de adultos: el de agente de cambio:

También creo que las condiciones ambientales pueden, y a menudo lo hacen, inhibir el cumplimiento de estas creencias [la bondad fundamental de los seres humanos, su derecho a la libre determinación, su potencial casi infinito, su capacidad latente para autorrealizarse y su capacidad innata para aprender] y que parte de la misión de los educadores de adultos es influir en el entorno (Knowles, 1989; p.112).

Este espíritu humanista de Knowles, se extiende a su concepto de organización. Así, para Knowles (1980), las organizaciones no sólo existen para que las cosas se hagan, este es sólo el propósito de trabajo, son también sistemas sociales que sirven como instrumento para ayudar a la gente a satisfacer sus necesidades y metas humanas, y en consecuencia, una organización tiene también un propósito humano. Para Knowles (1980) de hecho, *“ese es el principal motivo por el que la gente forma parte de una organización, para satisfacer sus necesidades y conseguir sus objetivos y, cuando una organización no sirve a este propósito, tiende a abandonarla”* (p. 66).

Los grandes teóricos de las organizaciones de los años 50 y 60 se planteaban cómo se podía conciliar la satisfacción de las necesidades de los trabajadores y al mismo tiempo las productivas y de supervivencia de la organización. Para Knowles (1980) la respuesta a esta cuestión estaría en la educación de adultos, ya que pone

los medios para que en las organizaciones se logren tanto el objetivo del trabajo como el de satisfacer las necesidades humanas.

Pero para poder lograr ambos objetivos, las organizaciones deben constituir un entorno educativo, y éste reúne una serie de características que Knowles resume en dos: democracia e innovación. Así, para Knowles (1980) *“un entorno educativo, por lo menos en una cultura democrática, es aquel que ejemplifica valores democráticos, que practica una filosofía democrática”* (p. 67). En cuanto a la innovación, es una necesidad de supervivencia para las organizaciones actuales en un mercado global altamente competitivo y cambiante. De acuerdo con Knowles (1980), las organizaciones innovadoras, son aquellas en constante cambio y crecimiento, entre otras características, lo que a su vez, proporciona a sus miembros la posibilidad de desarrollo y satisfacción.

La incidencia de *clima*⁵⁷ y la *cultura* en el desempeño individual y colectivo de la organización, conceptos que tratamos en este apartado, ha llevado a los estudiosos de la psicología de las organizaciones a dirigir su mirada hacia el estilo de liderazgo al ser considerado el factor más importante en la configuración del clima. Es por esto que para Knowles (1980,1990), los directivos, gerentes o líderes de las organizaciones han de ser también considerados tanto educadores como educandos y al educador de adultos un agente de cambio en pro de un clima favorecedor del aprendizaje. Para poder llevar a cabo este objetivo de cambio, el educador de adultos debe contar con algunos conocimientos que provienen de la teoría de campo, la teoría del cambio, las

⁵⁷ Para designar el clima de la organización se suelen utilizar otros términos como el de “ambiente” (environment) o el de atmósfera (atmosphere) que Knowles utiliza indistintamente.

teoría de los sistemas, el desarrollo organizacional, así como, las dinámicas de grupo (Knowles, 1990).

No tendría sentido ser exhaustivos en este tema puesto que lo que aquí recogemos puede encontrarse en cualquier manual de gestión de recursos humanos, de consultoría de empresas o, en el ámbito de la formación laboral, de la formación de formadores, dada la relevancia de los autores que mencionamos y su influencia en la actual psicología de las organizaciones. Nuestra pretensión en este apartado es acercarnos a algunos conceptos clave para entender la calidad del entorno de aprendizaje y, al mismo tiempo, conocer las ideas principales de los autores más relevantes en el campo y que influyeron a Knowles en sus ideas y en la formulación de sus propuestas sobre la formación en las organizaciones.

7.1. Cultura y clima organizacionales

Dos conceptos que sirven para entender la calidad del entorno de aprendizaje de una organización son la “cultura” y el “clima”. Para Denison (1996) cabe plantearse si *clima* y *cultura* organizacionales son diferentes fenómenos o diferentes puntos de vista sobre el ambiente psicológico interno de la organización y su relación con el significado para el individuo, así como, su adaptación organizacional, es decir, cómo influye en el trabajador. Para el mismo autor, la literatura sobre el clima tiene sus raíces en la teoría de campo de Lewin (1951)⁵⁸, mientras que la literatura sobre la cultura surge en las perspectivas de la interacción simbólica y la construcción social. A simple vista, según Denison (1996), las diferencias entre ambos términos pueden resultar claras:

⁵⁸ Ver pp. 431-432.

El clima se refiere a una situación y su relación con los pensamientos, sentimientos y comportamientos de los miembros de la organización. Por lo tanto, es temporal, subjetivo y, a menudo, sujeto a la manipulación directa por personas con poder e influencia. Cultura, en contraste, se refiere a un contexto evolucionado (dentro de la cual una situación puede estar incrustada). Por lo tanto, está enraizada en la historia colectivamente sostenida, y es lo suficientemente compleja como para resistir muchos intentos de manipulación directa (p. 644).

Más allá de semejanzas y diferencias, Denison (1996) defiende que se trata de diferentes perspectivas para estudiar el mismo fenómeno e insta a su integración epistemológica y al eclecticismo metodológico para su estudio, lo que supone considerar tanto los datos estadísticos como los basados en el lenguaje natural de la organización.

Para Gan (2007), se trata de fenómenos distintos pero complementarios que se afectan mutuamente, aunque pueden diferenciarse: 1) el clima suele ser menos permanente en el tiempo; 2) al contrario que la cultura, que atiende factores de relación con el entorno, el clima es interno a la organización exclusivamente; 3) la cultura es más estable y menos perceptible directamente que el clima.

Algo que sí tienen en común *cultura* y *clima* es que, al igual que pueden existir varias subculturas dentro de una organización, también pueden coexistir diversos climas en función del departamento, el tipo de liderazgo del superior inmediato, la profesión, etc.

De acuerdo con Gan (2007) el clima, en cuanto atmósfera psicológica colectiva, ayuda a comprender la vida laboral dentro de las organizaciones, y a explicar las reacciones de los grupos, su conducta, sus actitudes y sentimientos, ante las rutinas, las normas y las directrices emanadas de la dirección. A través de los componentes o dimensiones que proponen los autores considerados pioneros en el estudio de estos dos conceptos, podemos profundizar en su comprensión. Así, Litwin y Stinger (1978)

proponen nueve componentes (ver Tabla 16) del clima organizacional en base a percepciones o sentimientos de los miembros de la organización con respecto a: estructura, responsabilidad, recompensa, desafío, relaciones, cooperación, estándares, conflictos e identidad .

Tabla 16.
Componentes del clima organizacional de Litwin y Stinger

<i>Estructura</i>	Percepción a cerca de la cantidad de reglas, procedimientos, trámites y otras limitaciones a que se ven enfrentados en el desarrollo de su trabajo. La medida en que la organización pone el énfasis en la burocracia, control y estructura, o bien, por el contrario en un ambiente de trabajo libre, informal, no estructurado.
<i>Responsabilidad</i>	Sentimiento acerca de su autonomía en la toma de decisiones relacionadas con su trabajo. Es la medida en que la supervisión que reciben es de tipo general y no estrecha o vigilante (polo opuesto), es decir, el sentimiento de ser su propio jefe y no tener doble comprobación. Intervisión vs. Supervisión.
<i>Recompensa</i>	Percepción sobre la recompensa recibida por el trabajo bien hecho. Es la medida en que la organización utiliza más el premio que el castigo o viceversa.
<i>Desafío</i>	Sentimiento acerca de los desafíos que impone el trabajo. La medida en que la organización promueve la aceptación de riesgos calculados a fin de lograr los objetivos propuestos, o bien, propone un sistema de rutinas sin ninguna clase de estímulos.
<i>Relaciones</i>	Percepción acerca de la existencia de un ambiente de trabajo grato y de buenas o malas relaciones sociales, tanto entre iguales como entre jefes y subordinados.
<i>Cooperación</i>	Sentimiento sobre la existencia de un espíritu de ayuda por parte de los directivos y de compañeros. Énfasis puesto en el apoyo mutuo, tanto de niveles superiores como inferiores o de ir "cada uno a lo suyo".
<i>Estándares</i>	Percepción de los miembros acerca del énfasis (alto, bajo, nulo) que pone la organización sobre las normas (procedimientos, instrucciones, normas de producción o rendimiento).
<i>Conflictos</i>	Sentimiento de que los miembros de la organización, tanto pares como superiores, aceptan o niegan las opiniones discrepantes y no temen (o temen) enfrentar y solucionar los problemas tan pronto surjan.
<i>Identidad</i>	Sentimiento de pertenencia a la organización como elemento importante y valioso. En general, la sensación de compartir los objetivos personales con los de la organización o de ser ajeno a los mismos.

Fuente: Gan y Berbel (2007; pp.186-187)

Gan (2007) distingue entre *componentes objetivos* y *componentes subjetivos* del clima. Los objetivos se refieren al ambiente y las condiciones físicas del lugar de trabajo (instalaciones), la remuneración o salario y el diseño de puestos de trabajo. Los

principales factores que el autor considera dentro del componente subjetivo son la autonomía, la participación, el liderazgo y la comunicación (ver Tabla 17).

Tabla 17.

Componentes objetivos y subjetivos del clima organizacional de Gan

Componentes objetivos	Componentes subjetivos
<p><i>Lugar de trabajo:</i> condiciones físicas e infraestructuras. Iluminación, ruido, temperatura, higiene, confort, protección de la integridad física y mental del trabajador.</p>	<p><i>Autonomía:</i> capacidad de la persona para tomar decisiones asociadas directamente con sus tareas y sus responsabilidades laborales o profesionales. Puede ser el condicionante, por ejemplo, de que el trabajador proponga y lleve a cabo iniciativas de innovación o mejora.</p>
<p><i>Remuneración / salario:</i> La discriminación o el agravio comparativo puede alterar el clima, sobre todo en casos en que los niveles de contribución del trabajador a los resultados de la organización no se vean reflejados en las compensaciones según responsabilidad y área de trabajo.</p>	<p><i>Participación:</i> capacidad de la persona para tomar decisiones asociadas directamente con sus tareas y sus responsabilidades laborales o profesionales.</p>
	<p><i>Liderazgo:</i> capacidad interpersonal para conducir a un grupo de personas en una determinada dirección orientada a la consecución de objetivos específicos por medios no coercitivos. Se polariza con ausencia de liderazgo o con liderazgo negativo.</p>
<p><i>Diseño de puestos de trabajo:</i> un deficiente diseño del puesto de trabajo puede venir de: 1) basarse en finalidades diferenciadoras (importancia, categoría y salario) y no en necesidades del trabajo y sus ocupantes; 2) plantear una visión rígida de los cometidos y competencia; 3) ofrecer visiones incompletas o parciales de la misión y dimensión del trabajo a realizar; 4) ser el resultado de percepciones intuitivas o vaguedades de los jefes.</p>	<p><i>Comunicación:</i> a través de la comunicación se transmiten modelos de conducta, se conocen las necesidades de los clientes y de los empleados, se pueden construir y transmitir los valores, la identidad, la cultura y los objetivos de la organización.</p>

Fuente: Gan (2007)

Un referente en la Psicología de las Organizaciones es Schein (1982; 1996; 2004) quien centró sus investigaciones en la cultura organizacional. El autor afirma que si la organización no satisface las necesidades básicas del empleado de sentirse seguro y apreciado y de tener oportunidades de crecer y desarrollarse “*este puede alienarse, sentirse inseguro y amargado*” (Schein, 1982; p.19).

Según Schein (1996), los psicólogos de las organizaciones, como Argyris, Likert y otros, siguiendo los estudios de Lewin sobre los beneficios del estilo de liderazgo democrático, vieron la necesidad de reeducar a los directivos enseñándoles “relaciones humanas” y mostrarles que la naturaleza humana no es intrínsecamente mala. De esta forma, según Schein, los psicólogos del comportamiento organizacional se convirtieron en defensores de un tratamiento de los empleados más humano, mostrándoles que la gente es más productiva y creativa si son tratados como adultos. Sin embargo, en opinión de Schein (1996), había que considerar otros factores para entender las organizaciones, como por ejemplo la productividad general de la organización, la resistencia al cambio o por qué los líderes se convertían en autocráticos. Para el autor la respuesta se encuentra en las fuerzas sistémicas que operan en la organización, y la “cultura organizacional” es una de las fuerzas más poderosas y estables que operan en las organizaciones.

A esta conclusión llegó Schein, después de estudiar las empresas de tecnología y sus líderes en Silicon Valley. La cultura es a la organización como el individuo a la personalidad (Schein, 2004). Schein define así *cultura organizacional*:

El patrón de premisas básicas que un determinado grupo inventó, descubrió o desarrolló en el proceso de aprender a resolver sus problemas de adaptación externa y de integración interna y que funcionaron suficientemente bien hasta el punto de ser consideradas válidas y, por ende, de ser enseñadas a nuevos miembros del grupo como la manera correcta de percibir, pensar y sentir en relación a estos problemas (Schein, 2004; p. 17).

Schein (2004) distingue tres niveles que definen la cultura de la organización según su visibilidad para el observador: *artefactos* (nivel observable), *creencias y valores declarados* (nivel interpretable) y *principios básicos subyacentes* (nivel profundo no identificable desde dentro de la organización) cuyas características resumimos en la Figura 8.

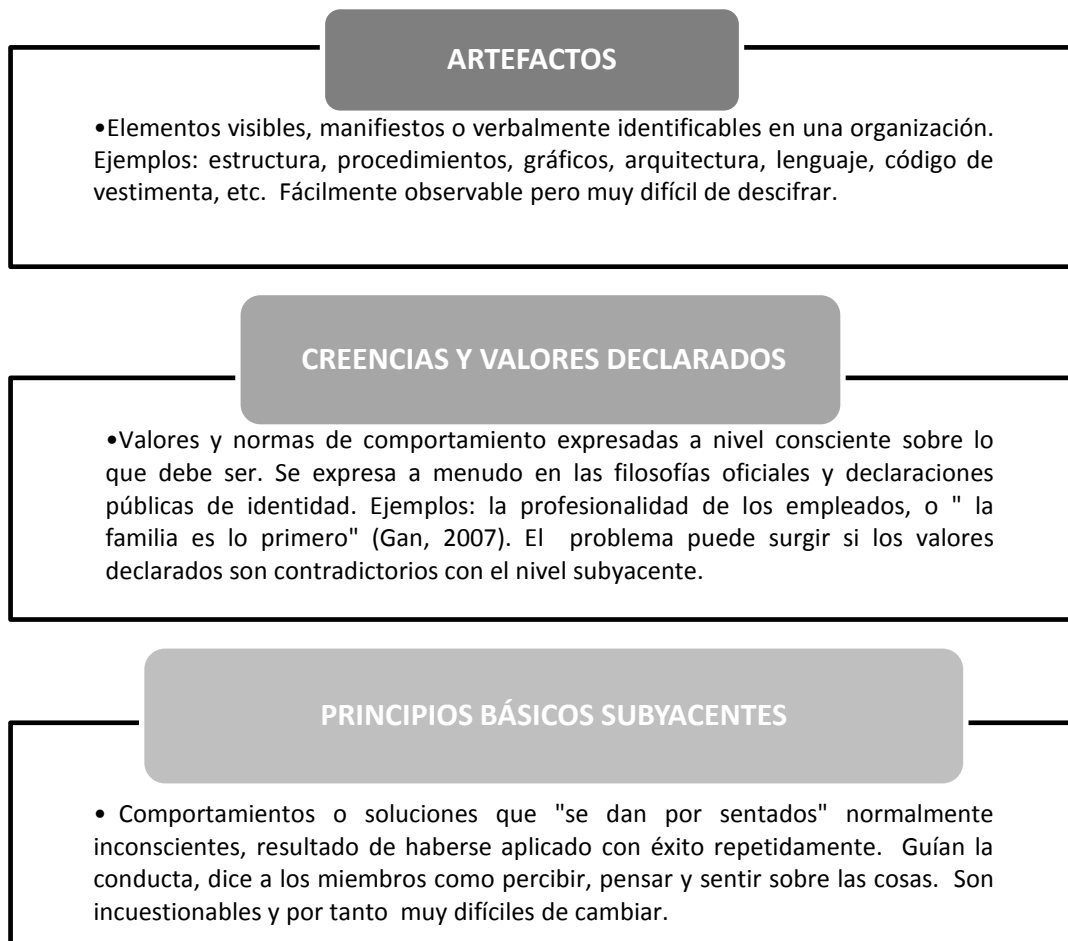


Figura 8. Los tres niveles de la cultura organizacional de Schein

Fuente: elaboración propia (2014) a partir de Schein (2004) y Gan (2007)

Existen ciertas dimensiones en torno a las cuales se forman los principios básicos subyacentes según Schein (2004; p.138) y que determinan la adaptación externa y la integración interna de la organización:

- *La naturaleza de la realidad y la verdad:* son los supuestos compartidos sobre lo que es real y lo que no, lo que es un hecho en la esfera física y en la social, sobre cómo se determina la realidad y si ésta es revelada o descubierta.
- *La naturaleza del tiempo:* supuestos compartidos acerca de cómo se define y mide el tiempo, cuántos tipos de tiempo hay y la importancia del tiempo en la cultura.

- *La naturaleza de la naturaleza humana:* lo que significa ser humano y qué atributos se consideran intrínsecos o definitivos. Si la naturaleza humana es buena, mala o neutral, si los seres humanos son perfectibles.
- *La naturaleza de la actividad humana:* lo que es correcto hacer con respecto al entorno basándose en los principios sobre la realidad y la naturaleza humana, sobre la actividad o la pasividad.
- *La naturaleza de las relaciones humanas:* la manera percibida como correcta para que las personas se relacionen unas con otras, para distribuir el poder y el amor. Cooperación o competitividad, individualismo o colaboración, el contrato psicológico correcto entre empleadores y empleados, la base de la autoridad, moral, legal o carismática, cómo se resuelven los conflictos, etc.

Aunque Knowles no explica los conceptos de *clima* y *cultura*, conocer estos dos conceptos nos ayudará a comprender lo que para Knowles es un *clima* organizacional favorecedor del aprendizaje y el crecimiento humano o, lo que es lo mismo desde la perspectiva de Knowles, una organización educativa.

7.2. La organización educativa

Según Knowles (1980), la organización no sólo provee de actividades de formación, sino que proporciona un entorno que puede tanto inhibir como facilitar el aprendizaje. Knowles ejemplifica esta idea: si un estudiante adulto en un curso sobre "El Significado de la Conducta Democrática" se le enseña que lo que diferencia la democracia de otras formas de gobierno es la participación de los ciudadanos en el proceso de formulación de políticas públicas, pero el profesor nunca le ha dado a él la oportunidad de compartir la responsabilidad de conducir el curso y la institución nunca ha pedido su consejo sobre qué cursos deben ser ofrecidos, "*¿qué es más probable que aprenda sobre el significado de la democracia?*" (p.66).

Por lo tanto, la organización sirve como modelo. Así, si su propósito es el de alentar a su personal a comprometerse en un proceso de cambio continuo y de

crecimiento, es más probable que tenga éxito en ese propósito, en la medida en que ella misma es un modelo de cambio organizacional y de crecimiento. Esta propuesta sugiere, por lo tanto, que una organización debe ser innovadora y democrática para poder proveer un ambiente propicio para el aprendizaje adulto (Knowles, 1980).

Un ambiente educativo se caracteriza básicamente, según Knowles (1980) por estas características: 1) el respeto de la personalidad; 2) la participación en la toma de decisiones; 3) la libertad de expresión y la disponibilidad de la información; 4) la mutualidad de la responsabilidad para definir metas, planificar y dirigir actividades y evaluar.

Knowles (1980) caracteriza la filosofía democrática como una preocupación por el desarrollo de las personas, una profunda convicción respecto al valor de cada persona, y la fe en que la gente puede tomar la decisión correcta por ellos mismos si se les da la información y el apoyo necesarios. Lo opuesto a una organización innovadora es una organización que se resiste al cambio u organización estática. La comparación entre un tipo y otro de organización a través de la Tabla 18 (pág. siguiente) ilustra las diferencias entre estos dos tipos de organización.

Las ideas sobre las organizaciones no son de Knowles, sino que él sólo hace su propia interpretación y las aplica a la formación de adultos (Knowles, 1990). Estas ideas son, entre otros, de Lewin, Herzberg, Schein, Argyris, McGregor y Likert, conocidos e influyentes teóricos de la psicología de las organizaciones y la dinámica de grupos. A Knowles (1990) le interesó especialmente la *teoría del cambio* y el *desarrollo organizacional*. El interés de Knowles por la dinámica de grupos le lleva a publicar su propio libro junto con su esposa Hulda en 1959, revisado en 1972: *Introducción a la Dinámica de Grupos* (Knowles & Knowles, 1972).

Tabla 18.

Organizaciones estáticas vs. organizaciones innovadoras

Dimensiones	Características	
	Organizaciones estáticas	Organizaciones innovadoras
<i>Estructura</i>	Rígida; mucha energía puesta en mantener departamentos, comités permanentes; reverencia a las tradiciones, constitución y estatutos.	Flexible; usan mucho grupos de trabajo temporales: fácil desplazamiento de líneas departamentales; disposición a la constitución del cambio, se aparta de la tradición
	Jerárquica; adhesión a la cadena de mando. Roles definidos estrictamente por lazos de pertenencia	Múltiples vínculos basados en la colaboración funcional. Roles definidos en general por características movibles
<i>Clima</i>	Centrado en la tarea, impersonal, frío, reservado, desconfiado	Centrado en las personas, cariñoso, cálido, informal, íntimo, confiado
<i>Filosofía y actitudes gerenciales</i>	La función de la gerencia es el control del personal a través del poder coercitivo	La función de la gerencia es liberar la energía del personal ofreciendo apoyo
	Cauteloso, baja asunción de riesgos. Actitud hacia los errores: ser evitados	Experimental, alta asunción de riesgos Actitud hacia los errores: aprender de ellos
	Énfasis en selección de personal. Autosuficiente, sistema cerrado en cuanto a compartir recursos Énfasis en conservar recursos	Énfasis en el desarrollo del personal. Interdependencia, sistema abierto en cuanto a compartir recursos Énfasis en desarrollar y usar recursos
	Baja tolerancia a la ambigüedad.	Alta tolerancia a la ambigüedad.
<i>Toma de decisiones y formulación de políticas</i>	Alta participación de la cima, baja participación de la base. Distinción clara entre políticas y su ejecución. Toma de decisiones a través de mecanismos legales. Decisiones tratadas como definitivas	Participación relevante de todos los implicados. Políticas colaborativas y políticas de ejecución Toma de decisiones por resolución de problemas Decisiones tratadas como hipótesis que se han de probar
<i>Comunicación</i>	Flujo restringido, obstruido Una dirección: hacia abajo Sentimientos reprimidos u ocultos	Flujo abierto, fácil acceso Multidireccional: arriba, abajo, hacia los lados Sentimientos expresados

Fuente: adaptada de Knowles (1980; p. 69)

A continuación haremos una breve exposición de las teorías de estos investigadores que más influyeron en Knowles y cuyas ideas se enmarcan en lo que se ha dado en llamar el *Humanismo Organizacional*. En ellas encontramos influencias tanto del humanismo de Maslow como la Teoría General de los Sistemas (Bertalanffy,

1968) que llevan a considerar en las organizaciones las necesidades del empleado y a la organización como un sistema abierto, respectivamente.

Argyris (1957; 1964; 1973) abrió el camino hacia una perspectiva humanista de la organización que rompía con el modelo de administración racional que imperaba en la década de los 50 en las empresas americanas, instando a prestar atención a la “*moralidad individual, autenticidad, autorealización humana*” (Argyris, 1973; p. 261). Sus estudios planteaban la cuestión de si es posible crear organizaciones sociales, viables y efectivas, en las que el individuo pudiera alcanzar la autorrealización, a través de la autoestima, el sentimiento de éxito y de la expresión de sí mismo, utilizando la incongruencia entre el individuo y la organización como base para el crecimiento de ambos (Argyris, 1964).

Puestos sus descubrimientos en forma de proposiciones, éstas serían las siguientes (Argyris, 1957; pp.20-22):

Proposición I: existe una falta de congruencia entre las necesidades de los individuos saludables y las demandas de la organización formal. Argyris (1957) estudió los cambios producidos en las personas a medida que alcanzan la madurez, progresando desde un estado de dependencia psicológica a otro de madurez e independencia. El autor propone su teoría sobre lo que considera el “desarrollo saludable” (1957; p.50) en nuestra cultura, que supone el paso de la inmadurez hacia la madurez a través de varias dimensiones. No resulta complicado encontrar la relación entre algunas de las dimensiones de la maduración que Knowles propone⁵⁹,

⁵⁹ Knowles propone 15 dimensiones, entre las que se encuentran las que propone Argyris, que contemplan además otros aspectos como el conocimiento, la tolerancia a la ambigüedad o el altruismo. Ver pp. 192-195.

con esta teoría de la inmadurez-madurez de Argyris que se presenta en la siguiente tabla (Tabla 19).

Tabla 19.
Teoría de la inmadurez-madurez de Argyris.

Inmadurez		Madurez
Pasividad	→	Actividad
Perspectivas a corto plazo	→	Perspectivas a largo plazo
Pobre repertorio de conductas	→	Amplio repertorio de conductas
Dependencia de los otros	→	Independencia de los otros
Pocos intereses y superficiales	→	Intereses amplios y profundos
Falta de autoconciencia	→	Autoconciencia y autocontrol

Fuente: elaboración propia (2014) a partir de Argyris (1957)

Tras analizar el estado de las organizaciones en la década de los 50, basadas como decimos, en el modelo racional taylorista, llega a las siguientes conclusiones (Argyris, 1957; p.18): (1) el individuo no posee control sobre su trabajo del día a día; (2) se espera del individuo que sea pasivo, dependiente y sumiso; (3) se espera de él que tenga una perspectiva a corto plazo; (4) se les induce a perfeccionar y valorar el uso frecuente de unas pocas habilidades superficiales, y (5) se espera que produzcan bajo condiciones que conducen a fracaso psicológico.

Argyris (1957) creía que algunos de los principios básicos de la administración racional (cadena de mando, especialización de tareas, etc.) son incongruentes con las necesidades psicológicas y sociales del adulto maduro y mentalmente sano. Esta incongruencia aumenta: (1) cuanto más maduros son los empleados, (2) cuanto más definida es la estructura formal y más lógicamente ajustada para la máxima eficacia de la organización formal, (3) cuanto más se descende en la cadena de mando y (4) cuanto más mecánicos son los puestos de trabajo.

Proposición II: *el resultado de esta incongruencia es la frustración, el fracaso, la perspectiva a corto plazo y el conflicto.* Si las personas tienen una predisposición a una sana autorealización madura, pueden darse los siguientes resultados: (1) tenderán a experimentar frustración debido a que su autorealización se encuentra bloqueada; (2) tenderán a experimentar fracaso debido a que no les está permitido definir sus propias metas en relación a sus necesidades centrales, la trayectoria de esas metas, etc. (3) tenderán a experimentar una perspectiva a corto plazo debido a que no poseen control sobre la claridad y la estabilidad de su futuro. (4) tenderán a experimentar conflicto debido a que, como individuos sanos, no les gusta la frustración, el fracaso y la perspectiva a corto plazo, característicos de su trabajo actual. Si lo dejan, sin embargo, no encontrarán uno nuevo fácilmente, e incluso si lo encuentran no será muy diferente.

Proposición III: *la naturaleza de los principios formales de la organización hacen que el subordinado, en cualquier nivel, experimente competición, rivalidad, hostilidad intersubordinados, y se centre en su parte antes que en el total de la organización.* Argyris (1957; p.22) explica esta proposición a través de tres mecanismos: (1) debido al grado de dependencia, subordinación, etc. de los subordinados hacia el líder, y porque el número de posiciones por encima de un nivel dado siempre tiende a disminuir, los subordinados que aspiran a desempeñarse efectivamente y a avanzar tenderán a encontrarse en competencia con, y recibiendo la hostilidad de los demás. (2) debido a, y de acuerdo con los principios formales, el subordinado está dirigido y retribuido por realizar bien su tarea, el subordinado tiende a desarrollar una orientación hacia su propia parte en particular, en lugar de hacia el todo (3) esta orientación a la parte aumenta la necesidad del líder de coordinar la actividad entre partes con el fin de mantener el todo, lo que lleva a un proceso circular cuyo impacto es mantener y/o aumentar el grado de dependencia, subordinación, etc, así como estimular la rivalidad y la competencia por el favor del líder.

Argyris (1957; p. 23) también identificó ocho comportamientos que los subordinados pueden manifestar, por separado o combinados, para adaptarse a la frustración, el fracaso, etc.:

1. Abandonar la organización.
2. Escalar en la jerarquía de la organización.
3. Manifestar reacciones defensivas como ensoñación, agresión, ambivalencia, regresión, proyección, etc.
4. Mostrar apatía y desinterés por la organización, sus planteamientos y sus objetivos; esto a su vez da lugar a estos fenómenos: a) los empleados reducen el número y potencia de las necesidades que esperan satisfacer a través del trabajo, b) los empleados se vuelven gandules, hacen trampas, cometen errores, etc.
5. Crear grupos informales para aprobar las reacciones defensivas y la apatía, el desinterés y la falta de implicación.
6. Formalizar el grupo informal.
7. Desarrollar las normas del grupo para perpetuar el comportamiento indicado en los puntos 3), 4), 5) y 6).
8. Desarrollar un estado psicológico en el que los factores humanos o no materiales son cada vez menos importantes y los factores materiales o no humanos cada vez más importantes.
9. Aculturar juventud para que acepte las normas indicadas en los puntos 7 y 8.

Por otra parte, el líder desarrolla a su vez tres estrategias para responder al comportamiento de los empleados descrito en los puntos anteriores: 1) incrementa el grado de su liderazgo centrado en la presión; 2) incrementa el grado del uso de los controles gerenciales; 3) incrementa el número de “pseudo” participación y programas de comunicación.

Para salir de este “proceso circular” (Argyris, 1957; p. 23) hace dos propuestas: enriquecimiento del trabajo y liderazgo centrado en el empleado (o democrático o participativo), aunque advierte que el éxito de las mismas dependerá de la implicación y del interés de los empleados por la organización. Los estudios de Argyris fueron evolucionando hacia el desarrollo organizacional acuñando, junto con Schön (Argyris &

Schön, 1974), el concepto de “aprendizaje organizacional” que expondremos en el siguiente apartado.

Otro autor en el que Knowles se apoya para fundamentar su concepto de organización educativa es Likert (1967). El autor, estudió las organizaciones a través de tres conceptos principales: la supervisión, los sistemas de administración y las dinámicas de las relaciones interpersonales. Con respecto a la *supervisión*, Likert (1967) distingue entre 1) supervisores centrados en el trabajo y 2) supervisores centrados en las personas. El primero reúne estas características: ejerce fuerte presión para que el trabajo sea hecho, tiene poca confianza en sus empleados, ejerce una supervisión de cerca y detallada, les permite poca libertad y utiliza la crítica y el castigo cuando se produce el error. El segundo, por el contrario, muestra un interés auténtico por el bienestar y por los problemas de sus subordinados y pone el énfasis en el desarrollo de grupos de trabajo efectivos para conseguir un alto desempeño; los implica en la planificación y toma de decisiones; enfatiza la construcción de una relación fuerte con ellos. Sus características principales son: ejerce poca presión sobre sus subordinados, se ganan su confianza, incrementan su motivación y los implican en un alto nivel consensuado de consecución de metas mediante un proceso de decisión en grupo, ejercen una supervisión general, más que detallada, permite a los subordinados fijar su propio ritmo de trabajo y les ayuda cuando se producen errores y problemas.

Basándose en los estudios de su investigación, concluyó que el sistema de supervisión centrada en el empleado era más efectiva que la supervisión autoritaria centrada en el trabajo, lo que es debido a una mayor libertad que permite al empleado más flexibilidad para conseguir los objetivos del trabajo

Likert (1967) estableció también el principio *relaciones de apoyo* como un concepto organizacional referido a las relaciones entre los empleados que proporcionan el sentimiento de apoyo, de satisfacer las necesidades de otros tanto como los otros satisfacen las suyas y un sentimiento de valor y de importancia. Este principio es el que permite a cada miembro de la organización ver la misión de la organización como importante y su papel en ella como complejo, importante y con sentido. Por lo tanto, este principio es el que más sirve tanto a los intereses de los empleados como a los de la organización puesto que permite el desarrollo del empleado y, a su vez, el logro de objetivos de la organización. Otro importante concepto en las ideas de Likert es el de “linking-pin” (visagra, enlace, “alfiler de unión”). Según el autor, la gerencia podrá utilizar completamente todas las potenciales capacidades de sus recursos humanos sólo cuando cada miembro clave de la organización forme parte de uno o más grupos de trabajo, incluidos los administradores de alto nivel. De esta manera cada uno funcionará como visagra o enlace entre los grupos a los que pertenece, influenciando y recibiendo influencias de cada uno de ellos. Con este sistema la organización se ve enriquecida por una perspectiva más amplia y, al mismo tiempo, favorece la motivación y el desarrollo del empleado que participa en la toma de decisiones que afectan a su trabajo.

En cuanto a los *sistemas de administración* en las organizaciones, detalla cuatro tipos que llama 1,2,3 y 4 y que pueden ser representados en un continuo que va desde el sistema 1, el más tradicional, hasta el 4, al que Likert considera la organización ideal. El 1 y el 2 representan subdivisiones del estilo autoritario y el 3 y el 4, subdivisiones del estilo democrático (Tabla 20). Likert considera que antes de determinar cuál de estos sistemas se debe utilizar, hay que tener en cuenta cuatro variables importantes de la organización: el proceso decisorio, la comunicación, las relaciones interpersonales y las recompensas y castigos.

Tabla 20.
Tipos de clima organizacional de Likert

AUTORITARIO	
EXPLOTADOR Sistema I	PATERNALISTA Sistema II
La dirección tiene poca confianza en sus empleados Los empleados son forzados a trabajar con temor, amenazas y castigos La poca interacción entre subordinados y superiores está basada en el temor y la desconfianza Las decisiones las toman únicamente los jefes La escasas recompensas satisfacen sólo necesidades fisiológicas y de seguridad	Existe confianza entre dirección y subordinados Se utilizan algunas recompensas materiales y salariales, aunque escasas recompensas de tipo simbólico o social. Los supervisores manejan los mecanismos de control Desde fuera da la impresión de un ambiente estable y estructurado Permite una mínima delegación de decisiones menores, rutinarias y repetitivas, sujetas a aprobación posterior
PARTICIPATIVO	
CONSULTIVO Sistema III	DEMOCRÁTICO Sistema IV
Existe confianza en los empleados pero es limitada Hay interacción entre jefes y empleados Se permite a los subordinados tomar decisiones sobre cuestiones específicas. Existe delegación. Se busca satisfacer necesidades de autoestima. El clima está definido por el dinamismo y la administración funcional para alcanzar objetivos.	Existe plena confianza en los empleados por parte de la dirección La toma de decisiones persigue la integración de todos los niveles La comunicación fluye de forma vertical-horizontal-ascendente-descendente La clave de la motivación es la participación Se trabaja en función de objetivos y rendimiento Las relaciones de trabajo entre supervisor y supervisado se basan en las responsabilidades compartidas El funcionamiento de este sistema es el equipo de trabajo como mejor medio para alcanzar los objetivos a través de la participación estratégica

Fuente: elaboración propia (2014) a partir de Likert (1967)

Para Knowles (1990), todos estos estudios demuestran que en las organizaciones con estructuras altamente jerarquizadas hay menos motivación para la automejora y más bloqueo para el aprendizaje (como una alta ansiedad) que en las estructuradas funcionalmente, como grupos de trabajo interrelacionados o grupos de trabajo por proyectos, que permiten la participación y el desarrollo de los empleados.

Un factor importante, según Knowles (1990), a la hora de tomar decisiones sobre un plan de formación es la identificación del tipo de *filosofía imperante* en una organización. Lo que Knowles llama “filosofía imperante”, y que constituye una de las variables cruciales en la formación del clima de la organización es el *estilo de*

dirección, que es necesario identificar antes de optar por el modelo educativo más apropiado, el modelo andragógico o el modelo pedagógico.

Para Knowles (1980, 1990), la filosofía gerencial está directamente relacionada con el ambiente educativo de la organización. Knowles se sirve para apoyar este argumento en McGregor (1960) y su teoría sobre los estilos gerenciales X e Y:

Una filosofía gerencial de “Teoría X” (gerente como controlador) proporciona un clima organizacional que induce a la falta de respeto, competencia, amenaza, defensividad y estrategias pedagógicas. Una filosofía gerencial de “Teoría Y” (gerente como facilitador) proporciona un clima organizacional que congenia más con estrategias andragógicas (Knowles, 1980; p.110).

Para ilustrar esta afirmación, Knowles (1980) realiza una comparación entre los principios de las teorías X e Y de McGregor (1960) y los principios de educación de Rogers (1969). Esta comparativa se muestra en la Tabla 21 (página siguiente) en la que Knowles extrapola las diferentes filosofías sobre la naturaleza humana implícitas en la teoría X y la teoría Y a la educación. La primera está representada por la educación tradicional y la segunda, basada en los principios sobre el aprendizaje de Rogers, por la andragogía.

Según McGregor (2012; pp.250-251) el principio central de organización que se deriva de la teoría X es el de la dirección y el control a través del ejercicio de la autoridad. En contraste, el principio central que se deriva de la Teoría Y es el de la *integración*, es decir, la creación de condiciones que permitan a los miembros de la organización poder lograr mejor sus objetivos dirigiendo sus esfuerzos hacia el éxito de la empresa.

Tabla 21.

Comparación de supuestos de la teorías X/Y con supuestos de educación de Rogers

Supuestos de la teoría X sobre la naturaleza humana (McGregor)	Supuestos implícitos en la educación actual (Rogers)
<p>El ser humano promedio le disgusta inherentemente el trabajo y lo evitará si puede.</p> <p>Debido a lo anterior la mayoría de la gente debe ser coaccionada, controlada, amenazada en interés de los objetivos organizacionales</p> <p>El ser humano promedio prefiere ser dirigido, quiere evitar responsabilidad, tiene relativa poca ambición, quiere seguridad ante todo.</p>	<p>No se puede confiar en que el estudiante persiga por sí mismo el aprendizaje.</p> <p>Exposición es igual a aprendizaje</p> <p>El objetivo de la educación es acumular ladrillo sobre ladrillo el conocimiento factual</p> <p>Los ciudadanos creativos se desarrollan a partir de aprendizajes pasivos</p> <p>La evaluación es educación y la educación es evaluación</p>
Supuestos de la teoría Y sobre la naturaleza humana (McGregor)	Supuestos relevantes para el aprendizaje experiencial significativo (Rogers)
<p>El gasto de esfuerzo físico y mental es tan natural como el juego o el descanso</p> <p>El control externo y la amenaza del castigo no son los únicos medios para atraer el esfuerzo hacia objetivos organizacionales. El hombre ejerce la auto-dirección y el auto-control al servicio de los objetivos a los que se ha comprometido</p> <p>El compromiso con los objetivos está en función de las recompensas asociadas con su logro</p> <p>El ser humano medio aprende, bajo condiciones apropiadas, no sólo a aceptar sino a buscar responsabilidad</p> <p>Una alta capacidad de imaginación, ingenio y creatividad para resolver los problemas organizacionales está ampliamente extendida entre la población.</p> <p>Bajo las condiciones de la vida industrial moderna, el potencial intelectual de ser humano medio es sólo parcialmente utilizado.</p>	<p>El ser humano tiene una potencialidad natural para aprender.</p> <p>El aprendizaje significativo tiene lugar cuando la materia es percibida por el estudiante como relevante para sus propios propósitos.</p> <p>La mayoría del aprendizaje significativo se adquiere haciendo</p> <p>El aprendizaje se ve facilitado por la participación responsable del estudiante en el proceso de aprendizaje.</p> <p>El aprendizaje auto-iniciado involucra a toda la persona, sentimientos tanto como intelecto, es más profundo y duradero</p> <p>La creatividad en el aprendizaje se facilita cuando la auto-crítica y la auto-evaluación son primero y la evaluación por otros es de importancia secundaria.</p> <p>Lo más socialmente útil para el aprendizaje en el mundo moderno es el proceso de aprendizaje, una apertura continua a la experiencia, la incorporación a uno mismo del proceso de cambio</p>

Fuente: Knowles (1990; pp. 111-113)

La teoría X es propia de organizaciones industriales que asumen que sus exigencias tienen preferencia sobre las necesidades de sus miembros. Los principios de la Teoría Y implican que, sin la integración, mediante la dirección y el control y las decisiones unilaterales, “*la empresa sufrirá*” (2012; p.251), ya que no se crea en el trabajador el compromiso que pone a disposición de la organización todos los recursos de aquellos a quien afectan. De acuerdo con McGregor, menos motivación y la consecuente reducción del autocontrol y la autodirección del empleado, a la larga son costes más elevados que la ganancia inmediata de la decisión unilateral “por el bien de la organización”. La teoría Y asume, por el contrario, que la gente ejercerá el autocontrol y la autodirección en el logro de los objetivos de la organización en el grado en el que esté comprometida con esos objetivos.

Según McGregor (2012; p.252), si aceptamos los principios de la teoría Y estaremos ante el reto de innovar, de descubrir nuevas formas de organizar y dirigir el esfuerzo humano, aunque reconozcamos que la organización perfecta está fuera de nuestro alcance. En 1960 (McGregor, 1960) el autor afirmaba que ya se había adquirido el *know-how* para hacer frente a los problemas virtuales y tecnológicos y que, por tanto, los principales avances para los 50 próximos años se producirían en el lado humano de la empresa.

Otro factor también importante, que deberá identificarse antes de elegir el modelo y objetivos de formación para una organización, según Knowles (1990), es la congruencia del primero con los *objetivos de desarrollo a largo plazo de la organización*. Si sus responsables la ven como una organización bastante estable, que cambia lentamente, cuyos productos y procesos permanecerán iguales durante diez años, los esfuerzos educativos estarán principalmente dirigidos a reproducir en los nuevos empleados los conocimientos y habilidades de la actual fuerza de trabajo. Pero

si la organización cambia rápidamente, desarrollando continuamente nuevos productos y procesos, “*el programa deberá dirigirse a liberar las energías de los empleados y a facilitar el desarrollo del máximo potencial de cada individuo*” (Knowles, 1990, pp.113).

Basándose en la literatura existente hasta el momento sobre las organizaciones y el liderazgo, Knowles (1990) desarrolla su propuesta sobre las características que debe reunir un líder (de una empresa, organización no lucrativa, institución educativa, etc.) que libera y realiza las energías de los empleados y facilita el desarrollo del potencial de cada uno de ellos. Ésta es para Knowles su más elevada función: “*el liderazgo creativo es aquella forma de liderazgo que realiza la energía creativa de la gente a la que dirige*” (p.183):

1. *El líder creativo tiene una serie diferente de principios (esencialmente positivos) sobre la naturaleza humana frente a los principios (esencialmente negativos) del líder controlador.* Tiene fe en la gente, les ofrece oportunidades retadoras para que puedan desarrollar su potencial único y delega responsabilidad en ellos. Esta característica se fundamenta, según Knowles (1990), en las investigaciones de Rogers, Maslow, McGregor, Herzberg y otros.
2. *El líder creativo acepta como una ley de la naturaleza humana que la gente siente compromiso con una decisión en la medida que siente que ha participado en ella.* Implica a sus clientes, trabajadores o estudiantes en cada paso del proceso de planificación (evaluar necesidades, establecer objetivos, diseñar líneas de acción, llevar a cabo actividades y evaluar resultados). Esta proposición se fundamenta según Knowles (1990) en las investigaciones de Argyris, Likert, Schein, McGregor y otros.
3. *El líder creativo cree en y usa el poder de la profecía autocumplida.* El estudio clásico de Rosenthal y Jacobson, *Pigmalion in the Classroom* (1968), demostró que los estudiantes de los profesores a los que se les dijo que eran superiores en capacidad acabaron siéndolo, y al contrario, mientras que no había ninguna diferencia entre los dos grupos. Para Knowles (1990), la relación entre autoconcepto positivo y desempeño superior ha sido demostrada por muchos estudios.

4. *El líder creativo valora la individualidad.* Tiene la sensación de que las personas desempeñan en un nivel más alto cuando están funcionando sobre la base de sus fortalezas, talentos, intereses y objetivos que cuando están tratando de cumplir con algún estereotipo impuesto. Prefieren una cultura pluralista antes que una homogénea. Procura organizar el equipo de tal manera que cada miembro trabaje en lo que él o ella hace mejor y más disfruta, como hacen los maestros que se esfuerzan por adaptar las estrategias de aprendizaje a los estilos de aprendizaje individuales, ritmos, nivel de partida, necesidades e intereses de los todos los estudiantes. Otra dimensión de esta característica del líder basada en Maslow (1983) se refiere a la persona autoactualizante. Mientras que la misión del líder controlador es la de producir personas que se conforman, la misión del líder creativo es la de ayudar a cada persona en su autorealización.
5. *El líder creativo estimula y recompensa la creatividad.* Entiende que en un mundo de cambios acelerados, la creatividad es el requisito básico para la supervivencia de los individuos, las organizaciones y las sociedades. El líder creativo ejemplifica la creatividad con su propio comportamiento y proporciona un ambiente que alienta y recompensa la innovación en otros. Legitima a la gente para experimentar y trata los fallos como oportunidades para aprender más que para castigar.
6. *El líder creativo está comprometido con un proceso de cambio continuo y está capacitado para dirigirlo.* Comprende la diferencia entre organizaciones estáticas y organizaciones innovadoras y aspira a hacer de la suya una de éstas últimas. Se fundamenta en la teoría del cambio y está capacitado para seleccionar las estrategias más efectivas para lograrlo.
7. *El líder creativo enfatiza los motivadores internos sobre los motivadores externos.* Entiende la diferencia entre los factores de insatisfacción y los factores de satisfacción de Herzberg (1959) y procura potenciar los factores de satisfacción.
8. *El líder creativo alienta a la gente a ser autodirigida.* Sabe que una característica universal del proceso de maduración es el movimiento desde un estado de dependencia hacia una creciente autodirección. Para convertirse en un facilitador de aprendizaje desarrolla sus habilidades como facilitador y consultor.

Otro aspecto que influye en el clima de la organización y, por lo tanto, en los procesos educativos que tienen lugar en ella, son las *políticas del Departamento de Desarrollo de los Recursos Humanos* en la organización. Para Knowles, en algunas

organizaciones este aspecto es relegado a un estatus periférico y, en consecuencia, no hay mucha motivación para participar en las actividades organizadas por el mismo. En otras, especialmente en las empresas de alta tecnología, grandes instituciones y organismos, se asigna al desarrollo de los RRHH un papel central en el logro de las metas de la organización y así lo hacen explícito en sus declaraciones (Knowles, 1990).

El clima organizacional se ve influenciado también por las políticas financieras que afectan a este departamento, según Knowles (1990). En el nivel más primario, la cantidad de recursos financieros puestos a disposición de los RRHH influye en las actitudes hacia el desarrollo personal. Cuando los empleados ven que su organización valora al departamento de desarrollo de personal lo suficiente como para apoyarlo generosamente, es probable que lo valore, y viceversa. Y si en tiempos de austeridad, es el primer presupuesto que tienen más probabilidades de ser reducido, será visto como una actividad marginal. La señal definitiva, según Knowles (1990), de que un organización tiene un profundo compromiso con el desarrollo de los RRHH, es cuando su presupuesto se considera como una inversión de capital y no como un coste operativo. Esta premisa, es decir desarrollo de los RRHH como inversión y no como coste, sigue siendo hoy mantenida por importantes consultores y formadores de líderes estadounidenses como Tom Peters (2013) que establece siete pasos para el éxito sostenible:

- 1) Tú (la organización, el líder) te ocupas de la gente
- 2) La gente se ocupa del servicio
- 3) El servicio se ocupa del cliente
- 4) El cliente se ocupa del beneficio
- 5) El beneficio se ocupa de la re-inversión
- 6) La re-inversión se ocupa del futuro

Para Peters (2013) el desarrollo de las personas es lo primero, es más, el desarrollo de las personas es la primera condición para el desarrollo sostenible de la organización.

Otro importante determinante del clima de aprendizaje en la organización es el *sistema de recompensa*. Todos los teóricos del aprendizaje y la enseñanza, según Knowles (1990), están de acuerdo en reconocer, tal como postulan los teóricos del sistema estímulo-respuesta, que esos comportamientos (incluyendo la participación en la formación) si son recompensados es más probable que se mantengan. En consecuencia, en las organizaciones en los que la participación en el programa de desarrollo de RRHH repercute en aumentos de sueldos y salario, en la promoción y otros emolumentos de trabajo, el clima será más propicio para el aprendizaje que en organizaciones en las que la actitud es que el aprendizaje debe ser la propia recompensa.

Este énfasis en el clima organizacional como determinante del clima de aprendizaje, tiene según Knowles (1990), consecuencias importantes en los roles que se asigna al HRD. El rol más crítico en opinión de Knowles (1990; p. 124) es el de *consultor*, en el que los subroles más destacables son los de defensor, dinamizador y agente de cambio. Si se ve a sí mismo como profesor y administrador, como gestor de la logística de las experiencias de aprendizaje para un colectivo de individuos, tendrá poca influencia en la calidad del clima de su organización. Para poder influir en el clima, debe considerar como su cliente a toda la organización, y debe definir su misión en términos de mejora de la calidad de toda la organización como un medio para el crecimiento y el desarrollo de las personas. Para poder promover este cambio, debe percibir la gerencia como un objetivo prioritario en su grupo de estudiantes y a todos

los supervisores como parte de su competencia. En esta conceptualización, el trabajo de los HRD es ayudar a que todo el mundo sea un mejor educador.

El papel del líder creativo como agente y administrador del cambio, como hemos visto, exige que éste conozca las dinámicas que operan en la organización y esté capacitado para manejarlas en pro del cambio que desea. Las teorías del cambio, construidas en gran parte sobre la teoría de campo de Lewin que expondremos en el capítulo 8, se han preocupado del estudio de la planificación, la elección y el uso de estrategias de cambio, el desarrollo organizacional, el rol del consultor y el agente de cambio, la formación en relaciones humanas y la ética del agente de cambio (Knowles, 1990).

Como ejemplo de las teorías del cambio exponemos brevemente las ideas de Kurt Lewin a este respecto por tres motivos: en primer lugar, porque Lewin es considerado el fundador de este campo de estudio sobre cuya teoría se han construido la mayoría de las siguientes; en segundo lugar, porque las ideas de Lewin sirvieron también de base, entre otros autores, para la construcción de la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984)⁶⁰, y desarrolló una de las metodologías de aprendizaje utilizadas en la educación de adultos (Grupo T)⁶¹ lo que le ha convertido en un referente en esta área; y por último, por ser uno de los autores que influyeron a Knowles en el desarrollo y fundamentación de su teoría respecto a la concepción de la organización como un sistema social democrático como condición para la efectividad y para el desarrollo de sus miembros, desde la perspectiva del cambio organizacional.

⁶⁰ Ver capítulo 3, apartado 3.2.3.1, p. 120.

⁶¹ Ver capítulo 8, apartado 8.6., pp.432-433

Lewin (1951) se centró en el estudio del cambio organizacional y especialmente en la resistencia al mismo. Para el autor la resistencia al cambio nunca cesará porque es algo inherente al ser humano debido a que el *statu quo* nos proporciona estabilidad, nos aleja las angustias, miedos y ansiedades. Sin embargo, la resistencia al cambio puede ser identificada y minimizada. Para Lewin el cambio es un equilibrio dinámico de fuerzas que actúan en direcciones opuestas, un grupo de esas fuerzas empujan hacia el *statu quo* y otro grupo hacia el cambio. Cuando estos dos tipos de fuerzas son iguales, los comportamientos actuales se mantienen en lo que Lewin llama “quasi-stationary equilibrium”. Para modificar el equilibrio es necesario que alguien, un líder o equipo, lo inicie actuando en tres dimensiones: 1) aumentando la fuerza a favor del cambio; 2) reduciendo la intensidad de las fuerzas que se resisten al cambio o la eliminación de todas ellas; 3) cambiando la dirección de una fuerza, es decir, transformando una resistencia en una presión a favor del cambio.

Como requisito previo a este proceso se impone la necesidad de diagnosticar las fuerzas que operan a favor y en contra del cambio para poder operar sobre ellas. El proceso es estructurado por Lewin en tres pasos secuenciales: 1) *Descongelación*: en este paso se trata de reducir las fuerzas que mantienen el comportamiento del grupo en el nivel actual; 2) *Acción*: se trata de trasladar el comportamiento del equipo a un nuevo nivel. Implica desarrollar nuevas conductas, valores y actitudes. 3) *Recongelación*: consiste en estabilizar al equipo en el nuevo estado de equilibrio.

Los investigadores de este campo de estudio se han centrado especialmente en la importancia de los *grupos* como instrumentos para el cambio individual y organizacional. Knowles (1990) recoge las conclusiones a las que llega la investigación de la dinámica de grupos realizando una serie de generalizaciones que influyen en su valor como instrumentos de cambio:

1. *Un grupo tiende a ser atractivo para un individuo y consigue su lealtad en la medida en que:*
 - a. Satisface sus necesidades y le ayuda a lograr las metas que le interesan
 - b. Le proporciona un sentimiento de seguridad y aceptación
 - c. Congenia con sus miembros
 - d. Es altamente valorado por personas ajenas al mismo
2. *Cada persona tiende a sentirse comprometido con una decisión o meta en la medida en que ha participado en su determinación.*
3. *Un grupo es un instrumento efectivo para el cambio y el crecimiento de los individuos en la medida en que:*
 - a. Aquellos que van a cambiar y aquellos que van a ejercer influencia para el grupo tienen un fuerte sentido de pertenencia al mismo
 - b. La atracción del grupo es mayor que la incomodidad del cambio
 - c. Los miembros del grupo comparten la percepción de que el cambio es necesario
 - d. La información relativa a la necesidad, planificación, y consecuencias del cambio es compartida por todas las personas implicadas.
 - e. El grupo proporciona una oportunidad para el individuo de practicar el comportamiento a cambiar sin amenaza ni castigo
 - f. Al individuo se le proporciona un medio para medir el progreso hacia los objetivos del cambio.
4. *Cada fuerza tiende a inducir una fuerza igual y opuesta.* Por tanto, la mejor estrategia para el cambio es debilitar la fuerza que se resiste al mismo, más que añadir una nueva fuerza positiva de cambio. Por ejemplo, si en una fábrica hay resistencia a un nuevo trabajo o procedimiento puede deberse a que no se entiende cómo será el trabajo, una demostración o un ensayo será superior a exhortación o coacción.
5. *Cada grupo es capaz de mejorar su habilidad para funcionar como un grupo en la medida que conscientemente examina sus procesos y sus consecuencias y experimenta con procesos mejorados.*
6. *Cuanto mejor comprenda un individuo las fuerzas que influyen en su propia conducta y en la de un grupo, más será capaz de contribuir de manera constructiva a él y al mismo tiempo preservar su propia integridad frente a sutiles presiones hacia la conformidad y la alineación.*

7. La fuerza de la presión para la conformidad está determinada por los siguientes factores:

- a. La fuerza de la atracción que el grupo tiene para el individuo
- b. La importancia para el individuo de la cuestión para la que se le solicita conformidad
- c. El grado de unanimidad del grupo hacia la conformidad requerida.

8. Los determinantes de la efectividad del grupo incluyen:

- a. El grado en que un objetivo claro está presente.
- b. El grado en el que el objetivo del grupo moviliza las energías de los miembros hacia las actividades del grupo
- c. El grado en que existe acuerdo o conflicto entre los miembros respecto a los medios que el grupo debe usar para alcanzar su objetivo.
- d. El grado en que las actividades de los diferentes miembros están coordinadas de manera que se ajusten a los requerimientos de la tarea.
- e. La disponibilidad para el grupo de los recursos que necesita, ya sean de tipo económico, material, legal, intelectual o de otro tipo.
- f. El grado en que el grupo está organizado apropiadamente para su tarea.
- g. El grado en que los procesos que utiliza el grupo son apropiados para su tarea y estado de desarrollo. (Knowles & Knowles, 1972; pp. 60-64)

Esta relación puede ser un instrumento útil para la comprobación de la cohesión del grupo y su potencialidad de cambio.

En conclusión, y según Knowles (1990) antes de elegir un estilo o modelo de formación para una organización debe conocerse el clima, la estrategia de la organización, el estilo gerencial, factor este determinante para el clima organizacional, así como la política y financiación del departamento de RRHH.

El papel del educador de adultos o del HRD va más allá de la adaptación al *statu quo* de la organización. Para Knowles, debe ser un agente de cambio y desarrollo cuya misión más importante es alinear los objetivos de supervivencia y desarrollo de la

organización con los objetivos de desarrollo de sus miembros individuales lo que, según Knowles (1990), puede conseguirse a través de la formación y la recompensa.

La importancia del conocimiento de las dinámicas de grupo, el desarrollo organizacional y las teorías de campo y de sistemas por parte de los educadores de adultos radica, no sólo en que estos conocimientos son aplicables a la gestión del aula, sino también, en que estos conocimientos deben formar parte como contenido en la formación de los formadores de adultos. Por otra parte, la empatía del educador de adultos con respecto a los alumnos en una organización, depende de la comprensión del primero de las dinámicas que actúan en ella y, pasan, en primer lugar, por el conocimiento que tenga de conceptos como estilo de liderazgo, clima y cultura.

7.3. Nuevos paradigmas organizacionales: la organización inteligente y la organización emocionalmente inteligente

Dos enfoques emergentes en los modelos de trabajo que más impacto están teniendo en el ámbito empresarial y que parecen ser la evolución del humanismo organizacional como veremos a continuación, son el *Aprendizaje Organizacional* y la *Inteligencia Emocional* de Goleman. Podemos afirmar que la primera representa el aspecto cognitivo de la organización y la segunda su aspecto emocional y, por lo tanto, de igual manera que a nivel individual, ambas perspectivas entendemos deben ser complementarias.

Los inicios del aprendizaje organizacional de la mano de Argyris y Schön son contemporáneos de Knowles, sin embargo, hemos optado por tratar su trabajo sobre esa línea de investigación en este apartado sacrificando la secuencia cronológica a favor de la continuidad en la evolución del concepto.

Argyris y Schön (1978; p. 3) explican lo que significa *el aprendizaje organizacional*. Según los autores, implica la detección y corrección del error. Cuando el error es detectado y corregido permite a la organización seguir con sus políticas actuales o conseguir sus objetivos del presente, entonces ese proceso de error-detección-corrección es un aprendizaje de *bucle-simple (sigle-loop)*. Este tipo de aprendizaje es como un termostato que aprende cuándo hace demasiado calor o demasiado frío y se enciende o apaga. El termostato puede desempeñar su tarea porque puede recibir información (la temperatura de la habitación) y realiza una acción correctiva. El aprendizaje de *doble-bucle (double-loop)* ocurre cuando el error es detectado y corregido en una forma que implica la modificación de las normas, políticas y objetivos básicos. Requiere una indagación que resuelve normas organizacionales incompatibles (por ejemplo para implementar una innovación) para establecer nuevas prioridades y ponderación de normas o reestructurar las normas junto con las estrategias y principios asociados.

Para explicar por qué las organizaciones se resisten al cambio rechazando el aprendizaje de doble-bucle, Argyris y Schön recurren a su Teoría de la Acción, desarrollada en la obra *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness* (1974). En este trabajo los autores distinguen entre *teoría expuesta* y *teoría en uso* en el plano individual:

Quando se le pregunta a alguien cómo se comportaría en determinadas circunstancias, la respuesta que suelen dar es su teoría expuesta de acción para esa situación. Esta es la teoría de la acción a la que presta lealtad, y que, previa solicitud, se comunica a los demás. Sin embargo, la teoría que en realidad gobierna sus acciones es esta teoría-en-uso (Argyris & Schön, 1974; pp. 6-7).

En el plano organizacional, para Argyris y Schön (1978), la teoría instrumental de acción es un complejo sistema de normas, estrategias y principios que incluyen los patrones de comunicación y control, asignación de recursos a objetivos y la provisión

de su automantenimiento. Entre otras cosas, articula el sistema de recompensas y castigos al desempeño individual, las escalas profesionales y la regulación del ritmo al cual los individuos pueden escalarlas, así como, el reclutamiento e instrucción de los nuevos miembros en las formas de hacer de la organización. Como estas normas deben ser explícitas, se recogen en diagramas, declaración de políticas y descripción de puestos de trabajo que reflejan la “teoría expuesta” que a menudo se encuentra en conflicto con la “teoría en uso” de la organización que suele ser tácita. Y debe ser tácita porque es incongruente con la teoría expuesta, lo que provoca que sea inaccesible e incuestionable para los miembros individuales. Como consecuencia, cada miembro de la organización construye su propia representación o imagen de la teoría en uso de la organización, siempre incompleta, como un todo desde la que actúa, esforzándose constantemente por completarla y por entenderse a así mismo en el contexto organizacional.

Según los autores (Argyris & Schön, 1978), se dan demasiados casos en que la organización sabe menos que sus miembros. Esto es consecuencia de que cada individuo es un agente de aprendizaje organizacional que puede detectar un error, indagar sobre su origen y corregirlo, modificando la teoría en uso individual que lo sustentaba, pero si ese proceso individual de detección, indagación y corrección no es incluido en la memoria de la organización, el aprendizaje organizacional no ocurre. Por ejemplo, el individuo no comunicará el error si piensa que los responsables no quieren oírlo o si cree que para solucionarlo deberán trabajar colaborativamente varias partes implicadas que no estarían dispuestas a ello.

Senge (1990; 2005) fue quien popularizó los conceptos “aprendizaje organizacional” y “organización inteligente” en su famoso bestseller *La quinta disciplina* publicado por primera vez en 1990. Según Senge (2005):

(...) la organización inteligente es aquella donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad y donde la gente continuamente aprende en grupo (p.12).

Senge (1990; 2005) afirma que cada vez más líderes comparten los valores de la organización como institución social en coherencia con las aspiraciones humanas que no se restringen al alimento, al refugio y a la pertenencia a un grupo. Así, y de acuerdo con Senge (2005), “*las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos⁶² los niveles de la organización*” (p.12). Senge (2006; pp. 21-22) reconoce que la organización que describe parece pertenecer a un mundo totalmente distinto, y en cierto modo es así, ya que es un mundo en el que estamos dispuestos a revelar y reconocer nuestra incertidumbre, ignorancia y limitaciones como requisitos para aprender, que se basa en la confianza en el poder de la gente que vive con integridad, apertura, compromiso e inteligencia colectiva, en contraste con culturas empresariales tradicionales basadas en la fragmentación, la componenda, el secreto y el miedo.

En la práctica, lo que distinguirá fundamente las organizaciones inteligentes de las tradicionales y autoritarias “organizaciones de control” será el dominio de ciertas disciplinas básicas (2005; pp.15-19):

1. *Dominio personal*: permite aclarar y ahondar continuamente en nuestra visión personal, concentrar las energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente, así seremos capaces de alcanzar los resultados que más nos importan, centrándonos en un aprendizaje constante. Pero el afán y la capacidad de aprender de una organización no puede ser mayor que la de sus

⁶² En cursiva en el original.

miembros, sin embargo, todavía pocas organizaciones, nos dice el autor, alientan el conocimiento y el desarrollo de sus integrantes, lo que genera un gran derroche de recursos. Lo que interesa en esta disciplina, por tanto, son las conexiones entre el aprendizaje personal y el aprendizaje organizacional. Esta disciplina es el pilar espiritual según Senge de la organización inteligente.

2. *Modelos mentales*: son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes de los que tenemos poca conciencia pero que influyen en nuestro modo de entender el mundo y actuar. Según Senge, estos modelos tácitos hacen que las percepciones acerca de mercados nuevos o de prácticas organizacionales anticuadas no se llevan a la práctica porque entran en conflicto con éstos. Trabajar con ellos supone "*volver el espejo hacia adentro: aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo, para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio*" (Senge, 2005; p. 18). Este concepto de modelo mental de Senge está muy próximo al de "principios subyacentes" o "presunciones Implícitas" de Schein y al de la "teoría en uso" de Argyris y Schön.
3. *Construcción de una visión compartida*: es fundamental que la visión sea compartida, y aporte un conjunto de principios y prácticas como identidad y como visión de futuro que consiga compromiso y no mero acatamiento. Los líderes deben aprender que es contraproducente imponer la visión, por muy sincera que esta sea.
4. *Aprendizaje en equipo*: Comienza con el "diálogo" (del griego dia-logos, libre flujo del pensamiento a través del grupo)⁶³ suspendiendo los supuestos implícitos, y continúa con la reconocer los patrones de interacción que erosionan la capacidad de aprendizaje del equipo, como las actitudes defensivas. El equipo es la unidad fundamental de aprendizaje de la organización, si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender.
5. *Pensamiento sistémico*: Senge considera esta disciplina "la piedra angular de la organización inteligente". Es el marco conceptual o cuerpo de conocimientos y herramientas, desarrollado para que los patrones del todo resulten más claros y podamos modificarlos. La perspectiva sistémica nos dice que debemos buscar más allá de los errores individuales o la mala suerte para comprender los

⁶³ Definición de Senge (2005).

problemas importantes. Debemos mirar más allá de las personalidades y los acontecimientos. Debemos examinar las estructuras que modelan los actos individuales y crean las condiciones que posibilitan cierto tipo de acontecimientos indagando en su origen, no limitándonos a corregir los síntomas.

Según Senge (1990), algunos piensan que la “estructura” de una organización es el organigrama y para otros “estructura” alude al diseño del flujo de trabajo y los procesos empresariales. Pero en el pensamiento sistémico la “estructura” es la configuración de interrelaciones entre los componentes claves del sistema, desde la jerarquía y el flujo de los procesos hasta actitudes y percepciones, la calidad de los productos, el proceso de toma de decisiones, y cientos de factores más. De cualquier elemento de una situación (o “variable”), se pueden trazar una flecha (“eslabones”) que representan la influencia sobre otro elemento. A la vez éstos revelan ciclos que se repiten una y otra vez, mejorando o empeorando las situaciones.

El primer paso para remediar los problemas de aprendizaje consiste en identificar *siete barreras o errores del aprendizaje organizacional*, en el que incurren muchas organizaciones:

- *Yo soy mi puesto:* ven sus responsabilidades limitadas por el puesto que ocupan, perdiendo la perspectiva general de la organización, no sienten responsabilidad por los resultados generales.
- *Culpar a un factor externo* o a una persona externa cuando las cosas salen mal.
- *Creerse proactivo:* cuando en realidad estás actuando, como siempre, en un nivel reactivo.
- *La fijación de los hechos:* una excesiva concentración en los hechos inmediatos impide la posibilidad de aprender a crear.
- *Dificultad de aprender a ver los procesos lentos y graduales.* El mecanismo de captación de amenazas para la supervivencia está preparado para captar cambios repentinos pero no graduales.

- *Aprender por experiencia:* se aprende mejor de la experiencia, pero nunca experimentamos directamente las consecuencias de nuestras decisiones más importantes.
- *El mito del equipo administrativo:* con frecuencia los equipos empresariales suelen pasar el tiempo luchando en defensa de “su territorio”. Nuestra educación no nos capacita para admitir que no conocemos la respuesta.

En cuanto a la Inteligencia Emocional en las organizaciones, el modelo de Goleman surge de la combinación de las investigaciones llevadas a cabo por éste en más de 500 empresas norteamericanas y la gran influencia que supuso su profesor y director de tesis McClelland. Las conclusiones de sus investigaciones, refiriéndose a este último, supusieron una “pequeña revolución”, según Goleman (1998), en el mundo empresarial, dominado por el Taylorismo, que cuestionaban las raíces de la excelencia en el trabajo y su evaluación, esta última basada en el CI para sumársele después, con la influencia de Freud, la evaluación de la personalidad basada en test concebidos para el diagnóstico de trastornos psicológicos. El problema era que ninguna de las dos evaluaciones tenía un valor predictivo sobre la calidad del desempeño laboral.

Este modelo proporciona a los educadores de adultos el contenido para la formación de otros formadores, las competencias que componen la inteligencia emocional en el contexto laboral, así como, el conocimiento del aspecto emocional de éste último.

Cherniss (Cherniss & Goleman, 2001), colaboradora de Goleman en algunos de sus trabajos, identifica algunas áreas en la que la inteligencia emocional influye en la efectividad de la organización: el reclutamiento y retención del empleado, el desarrollo del talento, el equipo de trabajo, el compromiso, la moral y la salud del empleado, la

innovación, la productividad, la eficiencia, las ventas, los ingresos, la calidad del servicio, la lealtad del cliente y los resultados del cliente o estudiante.

Considerando a la organización como un sistema en el que existen varios subsistemas interrelacionados influyéndose mutuamente, Cherniss (Cherniss & Goleman, 2001) relaciona esos subsistemas desde la perspectiva de la inteligencia emocional. La autora se pregunta cuáles son las fuentes de la IE en la organización y cómo se relacionan e influyen recíprocamente y cómo afectan éstas a la efectividad de la organización, proponiendo el modelo que se representa en la siguiente figura (Figura 9) para dar respuesta a esa cuestión. En el lado izquierdo del modelo está representado el liderazgo, el clima y cultura de la organización y las funciones de RRHH. La inteligencia emocional del líder influye en la efectividad de la organización a través de su impacto en el clima de la organización. Las funciones de RRHH (reclutamiento y selección, formación y desarrollo, así como desempeño del directivo) tienen gran impacto sobre el liderazgo. A su vez, el líder influye en la medida en que las funciones de RRHH son efectivas para ayudar a que los miembros de la organización incrementen su IE.

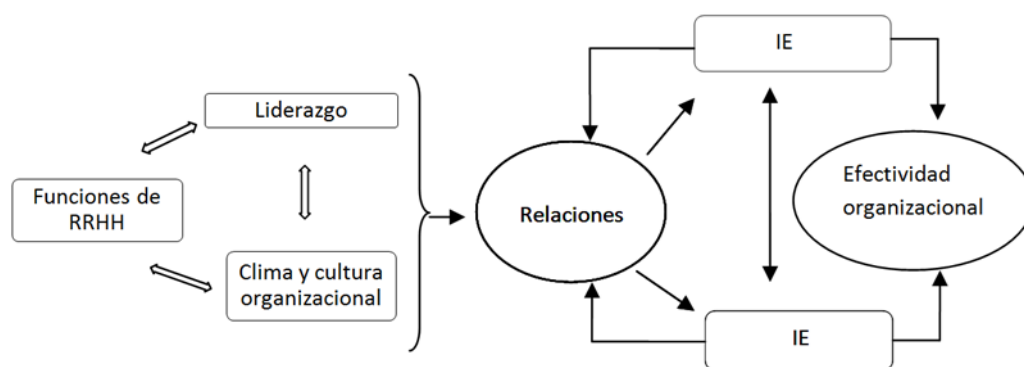


Figura 9. Inteligencia Emocional y efectividad organizacional

Fuente: Cherniss y Goleman (2001)

Como consecuencia, los esfuerzos para la formación en IE, sólo tendrán éxito en la medida que reciban el apoyo del liderazgo y la cultura de la organización, según la

autora, por lo que es importante para los educadores de adultos conocer estos dos factores para el diseño de la formación en las organizaciones como señala Knowles. Por otra parte, e influidas por los tres factores de la izquierda, están las relaciones. Según Cherniss (Cherniss & Goleman, 2001), las relaciones que un individuo establece pueden ayudarle a ser más inteligente emocionalmente incluso sin proponérselo. Finalmente, la efectividad de la organización dependerá de las relaciones que se establecen en ella, que a su vez, estarán determinadas por la inteligencia individual y grupal de sus miembros.

Como resultado de la colaboración con Boyatzis (y también Rhee), Goleman modifica su modelo anterior (1998) para agrupar ciertas competencias que han resultado ir unidas en los estudios realizados por este último. Este nuevo modelo, según Goleman (Cherniss & Goleman, 2001), “es un perfeccionamiento” (p.28) del anterior y parece estar más centrado en las competencias que en la inteligencia, y en las competencias emocionales para el trabajo más que en otros roles de la vida.

Tabla 22.

Estructura de las competencias emocionales de Goleman

	Yo (Competencia personal)	Otros (Competencia Social)
<i>Reconocimiento</i>	<p>Auto-conciencia</p> <p>Autoconciencia emocional Autoevaluación correcta Autoconfianza</p>	<p>Conciencia Social</p> <p>Empatía Orientación al servicio Conciencia organizacional</p>
<i>Regulación</i>	<p>Auto-gestión</p> <p>Autocontrol emocional Confiabilidad Minuciosidad Adaptabilidad Motivación de logro Iniciativa</p>	<p>Gestión de Relaciones Sociales</p> <p>Desarrollo de otros Influencia Comunicación Gestión de conflictos Liderazgo inspirador Catalizador del cambio Establecimiento de vínculos Trabajo en equipo y colaboración</p>

Fuente: Cherniss y Goleman (2001)

Las 25 competencias descritas por Goleman en 1998, se reducen a 20 por la agrupación, como decimos, de algunas de ellas y los cinco dominios iniciales se

reducen a cuatro: autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones sociales. El nuevo modelo de competencias emocionales de Goleman queda como se resume en la Tabla 22.

En un trabajo casi paralelo sobre el liderazgo (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002), la competencia *Confiabilidad*, es sustituida por *Transparencia*, y ésta incluye la *Confiabilidad*, la *Integridad* y la *Honestidad*. Además de esta variación que nos parece significativa por su relación con la ética de la inteligencia emocional que ya tratamos en otro apartado, hay que decir que los autores no se refieren sólo a las competencias emocionales deseables en un líder, sino que describen otras de carácter cognitivo en las que incluyen el *pensamiento sistémico*, además de la *expertise técnica* y el *pensamiento analítico*.

Según Cherniss y Goleman (2001), el vínculo entre las fortalezas de la IE del líder y el clima de la organización es un asunto importante para su teoría que fundamenta en las investigaciones en neurociencia sobre el *contagio emocional*. También como resultado de la investigación dirigida por su colega Boyatzis, identificó cuatro estilos de liderazgo que ejercían influencia positiva sobre el clima de la organización (del 1 al 4) y otros dos estilos (el 5 y el 6) que ejercían influencia negativa sobre el clima si son utilizados de forma excluyente. En cada estilo de liderazgo predominan unas competencias y esas competencias son las más adecuadas para gestionar algunas de las situaciones por las que puede atravesar la organización. Cherniss y Goleman (2001; pp. 40-43), aseguran que los líderes más efectivos integran cuatro o más estilos de los seis identificados pudiendo desplegar un estilo u otro según las circunstancias:

(1) *El líder inspirador* es empático, autoconfiado y a menudo actúa como agente de cambio. Articula hacia dónde va el grupo pero no cómo se llega hasta allí, dejando

a las personas la libertad para innovar, experimentar y asumir riesgos calculados. El liderazgo inspirador, la autoconfianza, la catalización del cambio y el liderazgo inspirador son sus competencias. Su objetivo es movilizar a los demás para seguir la visión. Este liderazgo es apropiado en situaciones en las que un cambio requiere una nueva visión o cuando es necesaria una dirección clara. Si la visión es falsa la gente lo nota, por lo que la empatía es la competencia más importante, sentir lo que otros sienten y entender su perspectiva le ayuda a articular una visión verdaderamente inspiradora.

(2) *El líder afiliativo* también es empático, su fuerte es construir relaciones y gestionar conflictos. Su objetivo es promover la armonía y las interacciones amistosas. Se centra en las necesidades emocionales de los trabajadores y usa la empatía. Muchos líderes que utilizan este estilo lo combinan con el inspirador, lo cual, según Cherniss y Goleman (2001), es una potente combinación positiva. Este liderazgo es apropiado para sanar divisiones o para motivar en situaciones de estrés.

(3) *El líder democrático* alienta la colaboración y el trabajo en equipo efectivamente, destaca por saber escuchar y comunicar, en la gestión de conflictos y en la influencia. Su objetivo es construir compromiso a través de la participación. La empatía también juega su papel en este estilo. Este liderazgo es apropiado para conseguir participación o consenso o para obtener el valioso aporte de los empleados capaces.

(4) *El líder coach* es emocionalmente autoconsciente, empático, habilidoso en identificar y construir sobre el potencial de los otros. Domina el arte del tú a tú. Ayuda a la gente a identificar sus fortalezas singulares y sus debilidades vinculando aquellas a sus aspiraciones personales y profesionales. Su objetivo es construir fortalezas para

el futuro. Este estilo es adecuado para ayudar a un empleado a mejorar su desempeño o desarrollar fortalezas duraderas.

(5) *El líder coercitivo* se basa en el poder de su posición, ordenando a la gente para que ejecuten de forma inmediata sus órdenes sin molestarse en explicar las razones, y si no las siguen, recurre a amenazas. Practica el control y la supervisión estrictos. Sus competencias son la motivación de logro, el autocontrol emocional y la iniciativa. Su objetivo es el cumplimiento inmediato. De todos los estilos es el menos eficaz. Este estilo es adecuado sólo en situaciones de crisis, para dar un impulso inicial o un giro a la situación o con empleados problemáticos, pero sólo si se utiliza prudencia y combinado con las competencias de autoconciencia, autocontrol y empatía.

(6) *El líder timonel (pacesetter)* por una parte establece altos estándares y los ejemplifica, exhibiendo iniciativa para aprovechar las oportunidades y una alta motivación de logro, pero por otra, falla demasiado a menudo en la microdirección o criticando a aquellos que fallan en el cumplimiento de sus estándares en lugar de ayudarles a mejorar. Está obsesionado en que las cosas se hagan mejor y más rápido. Aplicado en exceso, puede ser contraproducente, dando lugar a una baja moral de los empleados que piensan que están siendo demasiado presionados o que el líder no confía en ellos para hacer su trabajo. Si carece de empatía puede no ver el sufrimiento que supone alcanzar lo que demanda. Este estilo funciona bien si se combina con la pasión del inspirador y la construcción de equipos del estilo afiliativo.

Los estudios de Goleman y Boyatzis sobre los estilos de liderazgo no se limitaron al ámbito empresarial. Por ejemplo, el estudio de los directores escolares dio como resultado que en aquellas escuelas en las que éstos desplegaban cuatro o más estilos de liderazgo, los estudiantes tuvieron un altísimo desempeño académico en relación

con los estudiantes de las escuelas con directores que muestran sólo uno o dos estilos donde el rendimiento académico era más pobre. Los estilos de los directores de estos últimos colegios eran el timonel y/o el coercitivo, que tendía a socavar la moral de los maestros y su entusiasmo (Cherniss & Goleman, 2001).

El impacto económico de las prácticas empresariales erróneas ha sido investigado desde ambos paradigmas, la organización inteligente y la organización emocionalmente inteligente, arrojando resultados millonarios (en pérdidas). Pero el impacto a nivel individual de esas prácticas puede ser la causa de la baja productividad, tanto en el ámbito público como en el privado, derivada de la baja motivación o, en su forma más grave, en el Burnout o síndrome de *estar quemado*.

Goleman (1998) apunta algunos síntomas en los individuos de las organizaciones con baja o nula Inteligencia Emocional: el agotamiento crónico, la desconfianza, la falta de motivación y de entusiasmo, y el descenso de la productividad, o lo que ha dado en llamarse *Burnout*. Según Goleman (1998) se han identificado seis pautas empresariales que acaban desmoralizando y desmotivando a sus empleados:

- *Exceso de trabajo*: mucho trabajo que hacer en muy poco tiempo. Los recortes financieros exigen que las enfermeras se hagan cargo de más pacientes, los profesores de más estudiantes, los jefes de más gestiones administrativas, etc. Y en la medida en que aumenta el ritmo, la exigencia y la complejidad del trabajo, las personas se sienten más abrumadas, iniciando una escalada que acorta también el tiempo que las personas disponen para recuperarse, el agotamiento va acumulándose y el trabajo acaba resintiéndose.
- *Falta de autonomía*: ser el responsable del trabajo y, sin embargo, disponer de muy poco margen de maniobra acerca del modo de llevarlo a cabo. La dirección excesivamente escrupulosa termina generando frustración porque los trabajadores, que pueden descubrir formas más sencillas de realizar su trabajo,

se hallan sometidos a reglas demasiado estrictas, algo que termina disminuyendo su sensación de responsabilidad, flexibilidad e innovación. En tal caso, el mensaje implícito que reciben los trabajadores es que la empresa no tiene en cuenta sus opiniones ni respeta sus habilidades.

- *Remuneraciones insuficientes:* pagar poco por el exceso de trabajo. Con los reajustes de plantilla, las congelaciones salariales, la actual tendencia a los contratos temporales y los recortes en algunos de los derechos de los trabajadores, éstos empiezan a perder la esperanza de que su salario aumente en la medida en que progrese su carrera profesional. En este sentido, también cabe hablar de una pérdida en la recompensa emocional del trabajo, ya que la sobrecarga de trabajo combinada con su escasa autonomía y la inseguridad laboral termina despojando al trabajo de toda satisfacción.
- *Pérdida de conexión:* aumento de la sensación de aislamiento en el entorno laboral. La asignación indiscriminada de cometidos disminuye el grado de compromiso con el trabajo en equipo. Y, en la medida en que las relaciones van desintegrándose, se pierde también el placer que se deriva de la colaboración con nuestros compañeros de trabajo. Y esta sensación creciente de alienación fomenta el conflicto y acaba erosionando los objetivos comunes y las relaciones emocionales que podrían ayudarnos a salvar tales escollos.
- *Injusticia:* las desigualdades manifiestas, ya se deban a una percepción injusta del reparto de honorarios y obligaciones, al poco caso que se hace de las reclamaciones o a una política empresarial arbitraria, no hacen más que alentar el resentimiento. En este sentido, el aumento salarial de los altos ejecutivos y la congelación de los sueldos de los trabajadores de niveles inferiores termina socavando la confianza de éstos en la dirección de la empresa. Y, en ausencia de una comunicación abierta y sincera, el resentimiento campa a sus anchas y termina abocando a la desconfianza, la alienación y la falta de identificación con los objetivos de la empresa.
- *Valoración adecuada de los conflictos:* discrepancia entre los valores personales y las exigencias laborales. Los trabajos que se hallan reñidos con los valores personales desalientan al empleado y le llevan a poner en cuestión el sentido de lo que hace. Eso es precisamente lo que ocurre cuando la realidad cotidiana desmiente las declaraciones grandilocuentes sobre los supuestos objetivos.

Como apuntábamos al principio de este apartado, estos dos recientes paradigmas de las organizaciones, pueden, o deben, ser complementarios. La organización inteligente u organización que aprende se focaliza en los procesos cognitivos de la organización cuyo condicionante es el trabajo en equipo en un marco de pensamiento sistémico. La organización emocionalmente inteligente, se centra en la identificación y gestión de las emociones, con énfasis en el liderazgo y el trabajo en equipo. El liderazgo es uno de los más importantes factores del clima de la organización, mientras que el trabajo en equipo, es el factor condicionante del aprendizaje organizacional.

Por otra parte, el paradigma de la organización inteligente incide en la necesidad de desvelar, hacer explícitos, los supuestos implícitos subyacentes de la cultura organizacional, o modelos mentales, como requisito para el aprendizaje de la organización, desarrollando además el potencial y la creatividad de todos los miembros de la organización. Por su parte, la inteligencia emocional incide en el clima de la organización, a través de las relaciones y de un liderazgo capaz de movilizar la motivación y el desarrollo individual de cada uno de los miembros de la organización.

Para ambos paradigmas, es primordial la construcción de una visión compartida, que haga posible la alineación de los objetivos y valores personales con los objetivos y valores de la organización. Según Goleman (1998) la empresa emocionalmente inteligente es aquella que consigue conciliar las posibles disparidades entre los valores que declara y los que constituyen su práctica real cotidiana, porque la transparencia sobre los valores, la filosofía y los objetivos de una empresa contribuyen a crear un clima de confianza sobre las decisiones que se toman.

Podemos concluir, por tanto, que estos dos paradigmas representan la evolución de las teorías del *humanismo organizacional*, adornadas ahora con una jerga más

actual y, quizás también, más atractiva para los directivos empresariales y responsables de RRHH, que las de sus antecesores. Estas últimas de orientación más antropológica o filosófica con conceptos como maduración o autorrealización humanas. Sin embargo, en definitiva, estas nuevas propuestas siguen estando articuladas en torno a la innovación y la participación democrática, junto con el interés en el desarrollo de todos los miembros de la organización. La combinación de estos tres elementos constituyen lo que Knowles considera una *organización educativa*, aunque con menor énfasis de éste en el trabajo colaborativo, como la mejor fórmula para conseguir organizaciones humanas y eficientes, al mismo tiempo.

Capítulo 8:
FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y
METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE ADULTO

En este capítulo exponemos algunas de las teorías y metodologías a través de sus autores, dada su influencia en la teoría y la tecnología andragógica, y que no se han desarrollado de forma integrada en otros capítulos o con la amplitud que consideramos proporcional a esa relevancia.

Según Knowles (1980), a pesar de que todavía no hay acuerdo sobre la naturaleza exacta del proceso de aprendizaje, “*de hecho hay muchas teorías que parecen explicar diferentes partes del mismo*” (pp.55-56), sí hay acuerdo en que se trata de un proceso interno controlado por los alumnos y en el que está implicada la persona en su totalidad, es decir, incluye funciones intelectuales, emocionales y fisiológicas.

Las distintas teorías sobre el aprendizaje se asemejan a las piezas de un puzzle del que todavía no podemos ver la imagen completa. Estas teorías sobre el aprendizaje llevan consigo, en algunos casos, su consecuente correlato, es decir, teorías sobre la enseñanza, de las que a su vez, se derivan algunas metodologías para las que se han desarrollado técnicas e instrumentos específicos. Unas veces es el mismo artífice de la teoría quien propone metodologías, técnicas o instrumentos, otras veces son distintos autores quienes desarrollan, en base a las teorías de otros autores, metodologías, técnicas o instrumentos. Esta relación de dependencia teoría/tecnología es a veces obviada por los educadores, quienes con la buena voluntad de utilizar técnicas e instrumentos que faciliten el aprendizaje de los alumnos, olvidan la teoría de aprendizaje y/o enseñanza en la que se fundamenta una determinada técnica o un instrumento específico, desligándolo de la teoría que le da sentido y haciéndolo quizás ineficaz, contraproducente o sin relación respecto a otros elementos del diseño curricular.

El crecimiento exponencial y continuado de las tecnologías de la información y su penetración y uso intensivo a nivel individual, fuerzan a los agentes educativos, en un afán pretendidamente innovador, a integrarlas en sus programas como materia y como medio de enseñanza. Estas nuevas circunstancias sociotecnológicas plantean la necesidad de ser repensadas desde la teoría de la educación como soporte al servicio del ser humano y no como fin en sí mismo.

Knowles relata en el prólogo del libro *Adult Learning Methods* (Galbraith, 1990) las técnicas que iban poniéndose “de moda” a lo largo de su carrera como educador de adultos. Cuando comenzó en 1935, el “grupo de discusión” era la mejor técnica “*para ayudar a la gente a aprender casi cualquier cosa*” (p.x). Durante los 40 fueron las “presentaciones audiovisuales” las que triunfaron, debido a la necesidad de transformar de forma rápida civiles en soldados y amas de casa y agricultores en trabajadores industriales. En los 50 aparece la formación en “relaciones humanas”, el “desarrollo comunitario” y la “instrucción programada”. Entonces la técnica “T-Group” surgida del estudio de las dinámicas de grupo era la novedad para el primer tipo de formación. De los otros dos, dice Knowles (en Galbraith,1990), llegó a utilizar sólo algunos elementos en su práctica. En los 60 surgieron los “business games” y otros ejercicios de simulación, la “teoría del cambio” y el “desarrollo organizacional”, la “dirección por objetivos”, el “análisis transaccional”, los “objetivos comportamentales”, la “teoría de sistemas”, la “clarificación de valores” y otros, de los que Knowles dice, “*probablemente no conozca*” (p.x). En los años 70 la explosión de nuevas técnicas continúa con la “instrucción asistida por ordenador”⁶⁴, “educación basada en competencias”, “módulos de aprendizaje multimedia”, “modificación de conducta”,

⁶⁴ El término utilizado en español es el de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO).

“modelado”, “instrucción individualizada”, “aprendizaje autodirigido”, “instrucción controlada por el alumno”, “contrato de aprendizaje”, “networking”, etc. Knowles (en Galbraith, 1990) dice que de todas estas él eligió algunas para profundizar más en ellas, como la teoría del cambio, el desarrollo organizacional y la teoría de sistemas, la educación basada en competencias, el aprendizaje autodirigido y el contrato de aprendizaje. De las demás dice: “*Pero traté de averiguar todo lo posible acerca de las otras y tomar prestado de ellas lo que tenía sentido*” (p.xi). Durante los 80, según Knowles (1990), la tendencia no fue ya tanto la invención de nuevos métodos como la de pulir, ampliar o combinar los existentes y “*profundizar en los fundamentos teóricos para seleccionar los métodos y técnicas más efectivos para alcanzar objetivos específicos*” (p.xi). Y es en esos fundamentos teóricos y metodológicos en los que trataremos de profundizar en este capítulo.

Una de las corrientes surgidas en los 80 fue el Aprendizaje Transformacional que Knowles incorpora a través de algunos comentarios a la revisión de su obra *The adult learner. A neglected Species* en 1990. Sus defensores planteaban este enfoque como una teoría general de la educación de adultos que debía reemplazar las existentes, entre ellas la de Knowles, aunque como veremos a continuación, su aporte se sitúa en los límites de la tecnología.

8.1. Aprendizaje Transformacional

El aprendizaje transformacional defiende la idea de que no es suficiente como propósito de los programas de educación de adultos, tal como hace la andragogía de Knowles, satisfacer las necesidades de los individuos, de las organizaciones y de la sociedad, sino que deben también ayudar al alumno adulto a transformar su forma de pensar sobre sí mismo y su mundo. Sin embargo, nosotros entendemos que transformar la forma de pensar sobre uno mismo y sobre el mundo en el que

habitamos puede ser considerada una necesidad, que puede emerger, no sólo de las circunstancias ambientales, sino también como condición para el desarrollo de las potencialidades del propio individuo como contempla la teoría de Knowles. En cualquier caso, y como hemos argumentado en el capítulo 5 de este trabajo, los propósitos de los programas de formación o educación, son sólo un nivel de concreción dentro del sistema de objetivos, competencias y fines generales de la educación y una parte de la teoría general.

La transformación de la perspectiva es el tipo de aprendizaje que, según Brookfield (1986), lleva al adulto a *“reflexionar sobre su autoimagen, cambiar su autoconcepto, cuestionar sus normas previamente internalizadas (comportamentales y morales), y reinterpretar sus comportamientos actuales y pasados desde una nueva perspectiva...”*. Se trata de un aprendizaje significativo personal que *“implica un cambio fundamental en los alumnos y que les lleva a redefinir y reinterpretar su mundo personal, social y ocupacional. En el proceso, los adultos pueden llegar a explorar dominios afectivos, cognitivos y psicomotores que antes no habían percibido como relevantes para ellos”* (Brookfield, 1986; pp. 213-214). Para lograr este aprendizaje es necesario el desarrollo de la competencia que Brookfield (1986) llama *“reflexividad crítica”* y Mezirow (1981, 1991, 1997) llama *“transformación de perspectiva”*.

Según Mezirow (1997) el aprendizaje transformativo es el proceso por el que se efectúa un cambio en un *marco de referencia*. Un marco de referencia son las estructuras de supuestos a través de las cuales entendemos el mundo y nuestras experiencias y que, de forma selectiva, dan forma y delimitan expectativas, percepciones, cognición y sentimientos. Un marco de referencia está formado por dos dimensiones: hábitos de la mente y puntos de vista. Los primeros son amplios, abstractos, orientativos, formas habituales de pensar, sentir y actuar influidos por

supuestos que constituyen una serie de códigos culturales, sociales, educativos, económicos, políticos o psicológicos. A su vez, los hábitos de la mente están articulados desde un punto de vista específico que conforma toda una constelación de creencias, juicios de valor, actitudes y sentimientos que configuran a una particular interpretación. Los hábitos de la mente son más duraderos y persistentes, fruto, principalmente, de la socialización. Los puntos de vista están sujetos a continuos cambios como consecuencia de la reflexión acerca del proceso y el contenido de los problemas que vamos resolviendo y por la cual identificamos la necesidad de modificar nuestros supuestos.

Mezirow construye su teoría crítica sobre la teoría del conocimiento de Habermas (1971; citado por Mezirow, 1981). Habermas distingue tres áreas genéricas en las que el interés humano genera conocimiento. Estas áreas son "constitutivas de conocimiento", ya que, no sólo determinan las categorías pertinentes de lo que interpretamos como conocimiento, sino que también, determinan el modo de descubrirlo y de establecer si sus afirmaciones están garantizadas. Habermas (citado por Mezirow, 1981) propone tres dominios de aprendizaje distintos, pero relacionados entre sí, y que, a la vez, suponen tres intereses cognoscitivos primarios: la técnica, la práctica y la emancipación. Estos intereses se basan en diferentes aspectos de la existencia social: trabajo, interacción y poder. Habermas sugiere que las diferencias en la naturaleza misma de estos tres intereses requieren diferentes metodologías de investigación objetiva sistemática de cada dominio de aprendizaje. De todo lo anterior, se desprende, según Mezirow, que cada interés requiere un modo distinto de aprendizaje personal y de necesidades de aprendizaje diferentes. Además, implican tres funciones diferentes para la educación de adultos que se ocupa de facilitar este aprendizaje.

El primer dominio de la educación se puede abordar a través de un esfuerzo en el análisis de tareas para establecer las habilidades requeridas, comportamientos, o "competencias". Esto se refiere a la educación basada en competencias y el entrenamiento en habilidades. El método de investigación apropiado para este dominio es el empírico-analítico, del cual dice Merizow: *"no hay nada malo con este enfoque más bien mecanicista de la educación, siempre y cuando se limite al aprendizaje orientado a las tareas comunes al dominio 'técnico' de aprender a controlar y manipular el entorno"* (p.18).

El segundo dominio, que implica la interacción social, requiere de un enfoque educativo centrado en ayudar a los alumnos a interpretar la forma en que ellos, y los otros con los que están involucrados, construyen significados, las formas en que tipifican y etiquetan a otros y lo que hacen y dicen cuando los educadores interactúan con ellos. Mezirow (1981) entiende la tarea educadora en este dominio como:

Ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión y sensibilidad hacia la forma en que otros anticipan, perciben, piensan y sienten. Los educadores pueden asistir a los adultos a ponerse en el papel de los demás, a desarrollar su empatía y a desarrollar confianza y competencia en aquellos aspectos de las relaciones humanas como la resolución de conflictos, la participación en debates y diálogos, participando y liderando grupos de aprendizaje, escuchando, expresándose, haciendo preguntas, diferenciando los motivos 'para' de los motivos 'por qué' y teorizando acerca de la interacción simbólica (p.18).

La transformación de la perspectiva, el proceso central para el tercer dominio de aprendizaje, implica otros enfoques educativos. Aquí Mezirow, pone el énfasis en la ayuda a los estudiantes para que identifiquen los problemas reales que implican relaciones de poder materializadas en ideologías institucionalizadas que se han interiorizado en la historia psicológica de cada uno. Los alumnos consecuentemente deben ser guiados a una comprensión de los motivos incrustados en esos mitos culturales internalizados y sus sentimientos consiguientes. Esa comprensión revelará

las necesidades sentidas y deseos, así como, la forma en que se ven a sí mismos y a sus relaciones.

Mezirow defiende como función central del educador de adultos el aprendizaje autodirigido del alumno, *“no sólo como fin sino como método. La filosofía distintiva de la educación de adultos es mejorar la capacidad del alumno para la auto-dirección en el aprendizaje”* (p.21). El resultado del aprendizaje en estos tres dominios complementarios, es un alumno autodirigido que tiene acceso a perspectivas alternativas para comprender su situación, para dar sentido y dirección a su vida, que ha adquirido sensibilidad y competencia en la interacción social y que tiene las habilidades y competencias necesarias para dominar las tareas productivas asociadas con el control y la manipulación del entorno.

Para cumplir con este cometido la andragogía, como perspectiva profesional de los educadores de adultos, debe según Mezirow (1981):

- Reducir progresivamente la dependencia del alumno con respecto al educador
- Ayudar al alumno a entender cómo usar los recursos de aprendizaje, especialmente las experiencias de otros, incluyendo el educador, y cómo involucrar a otros en relaciones de aprendizaje recíproco.
- Ayudar al alumno a definir sus necesidades de aprendizaje, tanto en términos de la conciencia inmediata como de la comprensión de los supuestos culturales y psicológicos que influyen sus percepciones de necesidades.
- Ayudar al alumno a asumir una creciente responsabilidad para definir sus objetivos de aprendizaje, planificar sus propios programas de aprendizaje y a evaluar su progreso.
- Organizar lo que se debe aprender en relación con sus actuales problemas personales, preocupaciones y niveles de comprensión
- Promover la toma de decisiones del alumno en cuanto a la selección de experiencias relevantes de aprendizaje para éste, lo que requiere elección,

ampliar la gama de opciones de aprendizaje, facilitar la adopción de las perspectivas de otras personas que tienen otras formas de entendimiento.

- Incentivar el uso de criterios de juicio que sean cada vez más integradores y diferenciadores en la conciencia, auto-reflexión y experiencia integradora.
- Promover un enfoque de autocorrección reflexiva para aprender, para tipificar y etiquetar, para tomar perspectiva y elegir.

Para Mezirow (1981), el reconocimiento de la función de la transformación de perspectiva en el contexto de los dominios de aprendizaje, como sugiere la teoría de Habermas, contribuye a una mejor comprensión de las necesidades de aprendizaje de los adultos y, por lo tanto, de la función de la educación: *“Cuando se combina esta idea de transformación, con el concepto de autodirección como objetivo y como medio de la educación de adultos, el resultado es la identificación de los elementos esenciales de una teoría general del aprendizaje y de la educación de adultos”*. (p.22). Una teoría general de educación de adultos, por tanto, basada en el pensamiento de Habermas (1971) es la propuesta de Mezirow.

Knowles (1990) reconoce esta perspectiva del aprendizaje transformacional desarrollada desde la teoría crítica, representada en este trabajo por Brookfield y Mezirow, pero sólo como “un nuevo rol” del facilitador de aprendizaje y, por tanto, no como una teoría que pueda sustituir a la andragogía, como teoría comprensiva de la educación de adultos. Nosotros consideramos esta perspectiva enriquecedora, no contradictoria ni sustitutiva, para la andragogía, sobre todo, en lo que se refiere a su aporte clasificatorio de los tipos de conocimiento y su investigación y, por tanto, debe estar integrada en una teoría general de la educación de adultos. Coincide, además, esta perspectiva con la de Knowles, en que una de las misiones del educador es conseguir que los estudiantes adultos se conviertan en estudiantes autodirigidos. Por otra parte, echamos en falta una consideración de los aspectos morales, de la

extensión de esa reflexión crítica a la propia jerarquía axiológica del individuo que sí encontramos en Knowles como veremos en el siguiente capítulo.

El aprendizaje transformacional sigue en EEUU generando investigación en el campo de la educación de adultos. En Europa, con la llegada de la CBE de la mano de los acuerdos de Bolonia y el informe Tuning, son las “metodologías activas de aprendizaje” las que han recobrado el protagonismo.

8.2. Bruner: metodologías activas de aprendizaje

La capacidad armamentística, la conquista del espacio y una sociedad organizada de forma eficiente en torno a la industria por parte de la Unión Soviética, hicieron, según Bruner (1960; p.74), que en EEUU se generase una sensación de “peligro de la seguridad nacional” y se sacudiese su autocomplacencia con respecto a su sistema educativo. Como consecuencia, la educación se coloca en el punto de mira y se incrementa la financiación federal en apoyo a la educación y, en particular, a la investigación sobre la tecnología educativa en busca de la eficiencia.

Los conceptos entendidos hoy como metodologías activas de aprendizaje y que incluyen: *aprendizaje por descubrimiento* (discovery method), el *método de investigación* (inquiry method) o el *aprendizaje basado en problemas* (problem-solving learning) provienen de la corriente cognitiva de aquellos años.

Uno de los mayores exponentes de estas metodologías es Jerome Bruner. En el prólogo de una nueva edición en 1977 de su obra considerada ya un clásico, *The process of education* (1960), Bruner confiesa que tardó en darse cuenta de la profunda conexión entre la política y la educación y llega a la conclusión de que : “*uno no puede cambiar la educación sin que ello afecte mucho más a la sociedad, si es que el cambio*

tiene lugar, y a menudo no lo hace por el hecho de gestionar precipitadamente una serie de ideales culturales contradictorios” (p. xi).

Uno de esos ideales culturales en los años 60 era la “meritocracia”, que nace de la necesidad percibida de desarrollar el talento de la población americana como la condición que posibilitaba a EEUU seguir siendo la primera potencia mundial (Bruner, 1960) y que ya hemos tratado en el capítulo 6⁶⁵.

Para Bruner (1960) la meritocracia y la competitividad tienen algunos peligros. En primer lugar, implica, según el autor, un sistema de competición en el que los resultados escolares determinarán su posición en la vida posterior, en cuanto a oportunidades educativas y en cuanto a oportunidades laborales, que pueden llegar a ser irreversibles. Factores como la rebeldía o la inmadurez o un hogar educacionalmente indiferente pueden generar víctimas de una decisión equivocada irreversible, según el autor. En segundo lugar, puede crear un clima educativo en el que se enfatiza el desempeño en los exámenes, así como en la ciencia y la tecnología, devaluando el aprendizaje humanístico que permite “*mantener y formentar un vigoroso pluralismo en America*” (Bruner, 1960; p. 80). Ante estos peligros, la respuesta no es sólo mejores exámenes y orientación, sino que las artes, el teatro, la música y las humanidades necesitan, según Bruner (1960), el máximo apoyo.

En los 60, según Bruner (1960), la preocupación de las instancias educativas y científicas era cómo conseguir hacer llegar a los niños y jóvenes la ciencia, no sólo los contenidos de la ciencia, es decir, aprender *sobre* ciencia, sino el *método* científico, pero sin olvidar la democracia: “*mejorar la calidad y los objetivos intelectuales de la*

⁶⁵ Sobre la meritocracia véase también p. 283 en el cap. 6 y en capítulo 5 p. 229.

educación pero sin abandonar el ideal de que la educación debe servir como un medio para formar ciudadanos equilibrados para una democracia” (Bruner, 1960; p.2).

Las propuestas de Bruner en 1960, son revisadas por él mismo en 1977, reconociendo que sus ideas sobre el currículum “a prueba de profesores”, le parecían poco realistas dieciseis años después por varios motivos. En primer lugar, porque prestaban poca atención a la enseñanza del profesor, en cuanto a la cualificación requerida por éste y en cuanto a la relación que debe establecer con el alumno para que puedan llevarse a la práctica. En segundo lugar, porque el currículum es más para el profesor que para el alumno, puesto que el currículum debe poder, dice Bruner (1960: p. xv) *“mover, perturbar, informar al profesor para que pueda influir sobre aquellos a los que enseña”*. En 1977, se da cuenta de que intentar blindar el currículum al profesor, para que no pueda contaminarlo y llegue así puro al niño *“no tiene sentido”* (p. xv). Quizás este reconocimiento tardío de Bruner sobre la importancia de la relación profesor/alumno, que encontramos en Knowles, provenga también de la influencia de psicólogos humanistas como Rogers.

Knowles (1990) destaca especialmente de Bruner sus propuestas sobre el aprendizaje por descubrimiento por su aplicabilidad a la educación de adultos. Bruner (1966) entiende por “descubrimiento” *“todas las formas de obtener conocimiento por uno mismo a través del uso de nuestra propia mente”* (p. 1). No es un simple encuentro con verdades aisladas, sino que implica reorganizar o transformar las evidencias, implica ser capaz de ir más allá de la evidencia “reensamblando” o reorganizando las nuevas ideas adicionales o, simplemente, las evidencias que ya existen. Para Bruner (1961) el objetivo de un profesor es hacer la comprensión de un tema por parte del alumno lo más sólida posible y conseguir que sea un pensador autónomo para que pueda ir más allá por sí mismo después de la educación formal.

Para Knowles (1990; p.95), igual que para Bruner, el desarrollo de habilidades de investigación en la educación de jóvenes es la piedra angular del concepto de educación como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

Bruner (1961) Distingue entre el *modo expositivo* y la enseñanza en *modo hipotético*:

En el primero, las decisiones concernientes a la forma, ritmo y estilo de exposición están principalmente determinadas por el profesor como expositor; el estudiante es el oyente (..). En el modo hipotético, el profesor y el estudiante se encuentran en una posición más cooperativa (...). El estudiante no es un oyente atado a la silla, sino que toma parte en la formulación y a veces debe jugar el papel principal en él (Bruner, 1961; p. 2).

El modo hipotético (investigación, resolución de problemas, descubrimiento) lleva a los estudiantes a implicarse en “actos de descubrimiento”, un proceso al que Bruner (1961; p. 2) atribuye cuatro beneficios: 1) incremento de las capacidades intelectuales, 2) desplazamiento desde las recompensas extrínsecas hacia las intrínsecas, 3) aprender las heurísticas del descubrimiento y 4) hacer el material más fácilmente accesible en la memoria. ¿Pero cómo se aprende a investigar, a descubrir por uno mismo, a solucionar problemas? Para Bruner sólo hay una respuesta: investigando, descubriendo y solucionando problemas, es decir, practicando.

Practicar el descubrimiento por uno mismo, no sólo enseña a encontrar relaciones y regularidades, sino que debe enseñar también a utilizar la información relevante de forma que sirva para resolver problemas (Bruner, 1961) y a desechar la que no sirve. Según Knowles (1990) este modo de enseñanza es más congruente con el modelo andragógico y tiene más probabilidades de cultivar el deseo de aprender en el alumno adulto.

Bruner (1966) basa su sistema en el deseo de aprender, un rasgo que cree que existe en todo el mundo. El deseo de aprender se convierte en un “problema” sólo en

determinadas circunstancias como una escuela, donde el currículum está prestablecido y los estudiantes obligados a permanecer en ella.

Tanto Bruner (1966) como White (1959), defendían el uso de la *competencia* y ambos parece que fueron determinantes para que Knowles adoptase el modelo como parte de su tecnología. Sin embargo, lo que distingue el concepto de competencia en su concepción actual, como objetivos educativos prefijados para la formación profesional, del uso que los teóricos cognitivos le daban al concepto, es el de la *motivación intrínseca para aprender* frente al conductismo que basaba el aprendizaje en las recompensas externas. La competencia es entendida por los autores como una interacción efectiva con el ambiente. White (1959; citado por Bruner, 1961) expresa así este concepto: *“Debo a instar a que es necesario hacer de la competencia un concepto motivacional; hay motivación de competencia tanto como competencia en su más familiar sentido de capacidad alcanzada”* (p. 5). Bruner (1966), de acuerdo con White (1959) afirma que hay ciertas formas de actividad como la autonomía, la curiosidad y el juego, que sirven para activar y desarrollar la motivación de competencia, que funcionan como una fuerza interna impulsora del comportamiento. Knowles (1980) adopta el concepto de competencia como esa fuerza motivadora que ha comprobado que da resultado con sus estudiantes, al sustituir los objetivos del curso y sus horas correspondientes de permanencia en el aula por la descripción de capacidades a lograr, lo más autónomamente posible y a través de la experimentación.

Uno de los psicólogos conductistas más influyentes es Bandura, que sin embargo, se desmarca de sus antecesores, como veremos a continuación, al colocar el foco de la adquisición de nuevas conductas en el autocontrol, el aprendizaje vicario y la autoconfianza.

8.3. Bandura: aprendizaje social, autocontrol y autoconfianza

Otro autor clave en la elaboración de la teoría andragógica de Knowles es Bandura (Bandura, 1969; Bandura & Walters; Bandura, 2002) y su teoría del aprendizaje social. Aunque se le suele inscribir en la escuela conductista, él describe su perspectiva como “cognitivism social”.

A Knowles le interesó de este autor dos líneas de investigación especialmente: el aprendizaje social aplicado a la interacción didáctica entre profesor y alumno, y sus propuestas sobre el autocontrol de la propia conducta. Esta última, por su aplicación a la autodirección del aprendizaje por parte del estudiante como condición para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje a través del acuerdo contractual.

En cuanto al *aprendizaje social*, en la enseñanza por *modelado*, imitación o identificación, el profesor se comporta de la forma que quiere que el estudiante le imite. Bandura y Walters (1963, citados por Knowles, 1990) identifican tres tipos de efectos de la exposición del estudiante al modelo: 1) Un efecto de modelado, por el cual el estudiante adquiere nuevos tipos de patrones de respuesta; 2) un efecto inhibitor o desinhibidor, por el cual el estudiante disminuye o aumenta la frecuencia, latencia o intensidad de las respuestas adquiridos previamente; 3) la inducción de un efecto mediante el cual el alumno sólo recibe del modelo una señal para la liberación de una respuesta que no es nueva ni inhibida.

Para Knowles (1990), este sistema de enseñanza tiene lugar cuando el profesor muestra a los estudiantes cómo escuchar empáticamente a otro mediante su propia escucha empática hacia ellos. El efecto inhibitor o desinhibidor ocurre cuando el profesor permite a los estudiantes saber, mediante el modelado, qué comportamiento es el apropiado y cuál no, por ejemplo, para expresar los sentimientos abiertamente, y

así inhibe o desinhibe la respuesta antigua. El efecto provocador o suscitador ocurre cuando, a través del modelado, el profesor enseña el arte de dar y recibir feedback invitando a sus alumnos a criticar su propio desempeño amablemente proporcionando así, una señal que provoca una respuesta que no es nueva ni inhibida.

El aprendizaje social ha sido empleado principalmente para conseguir cambios conductuales a través de la supervisión externa del refuerzo de contingencias, pero, según Knowles (1990), hay un creciente interés en los procesos de *auto-control* por el que los individuos regulan su propia conducta mediante la dispensación por ellos mismos de contingencias adecuadas.

El proceso en este caso conlleva las siguientes condiciones: 1) *selección de objetivos bien definidos*, tanto finales como intermedios. La elección de los objetivos que el individuo elige para sí mismo deben ser especificados con suficiente detalle en términos de conducta observable. 2) para incrementar el compromiso de los participantes se les pide que hagan *acuerdos contractuales* para practicar conductas auto-controladas en sus actividades diarias. 3) las satisfacciones derivadas de los cambios evidentes ayudan a sostener los esfuerzos exitosos, por lo tanto, *utilizar los registros de los cambios de comportamiento objetivo* como una fuente adicional de refuerzo de su comportamiento auto-controlado. 4) Dado que el comportamiento es controlado por el estímulo externo, las personas pueden regular la frecuencia con la que efectúen determinadas actividades mediante la *alteración de las condiciones del estímulo* en que se produce habitualmente el comportamiento. 5) Otro aspecto importante del cambio de autogestión implica *reducción progresiva del control del estímulo sobre el comportamiento*. 6) los procedimientos anteriores tienen como principal objetivo instituir el comportamiento de auto-control, pero a menos que también se dispongan las consecuencias positivas de las prácticas bien intencionadas

es probable que dure poco. Las medidas de autocontrol generalmente producen efectos desagradables inmediatos mientras que los beneficios personales se retrasan considerablemente. Por lo tanto, las *operaciones de auto-refuerzo* deben emplearse para proporcionar apoyo inmediato al comportamiento de auto-control hasta que los beneficios que se derivan con el tiempo asuman la función de refuerzo.

En cuanto a la autoeficacia, Bandura (2002) señala que las creencias de eficacia del individuo afectan a la automotivación a través del impacto en sus objetivos y aspiraciones. Según el autor, las personas elegimos los desafíos, la cantidad de esfuerzo a invertir, el tiempo que debemos perseverar y valoramos los fracasos como motivadores o desmoralizadores, en base a nuestra eficacia autopercebida. Ésta también conforma las expectativas sobre los resultados. Así, los que poseen una elevada autoeficacia esperan que sus esfuerzos tengan resultados favorables. Los que dudan de su eficacia, por el contrario, no esperan que sus esfuerzos produzcan mucho. También afecta al punto de vista sobre sus circunstancias de la vida. Las personas con alta eficacia se centran en las oportunidades de sus condiciones de vida actuales, mientras que aquellos a los que les embargan las dudas, logran un éxito limitado incluso en entornos que proporcionan algunas oportunidades.

En el terreno educativo, y en cuanto al desarrollo cognitivo y el desempeño, existen, según Bandura (2002), tres vías a través de las cuales las creencias sobre la autoeficacia juega un papel clave: (1) las creencias de los estudiantes sobre su eficacia para regular sus actividades de aprendizaje y de dominar las materias académicas, (2) las creencias de los profesores en su eficacia personal para motivar y promover el aprendizaje de sus alumnos y (3) la creencia colectiva de las facultades o centros sobre su eficacia para lograr un progreso académico significativo en sus alumnos.

En base a estas aseveraciones de Bandura, podemos apuntar algunas recomendaciones para la práctica de la educación de adultos: (1) proporcionar experiencias de éxito en el aprendizaje a los alumnos adultos, cuyo autoconcepto como estudiantes puede ser negativo debido a experiencias anteriores; (2) transmitir altas expectativas sobre la capacidad del adulto para superar las tareas de aprendizaje y (3) crear un clima organizacional, empresa o centro educativo, que promueva el aprendizaje significativo y transmita altas expectativas sobre la capacidad de su personal para lograrlo en cada uno de sus alumnos.

El discurso educativo del autor de los últimos años destaca la importancia del aprendizaje autodirigido a lo largo de la vida para el autodesarrollo y el progreso social, lo cual evoca más el lenguaje humanista de Knowles que el conductista que caracterizaba sus trabajos clínicos. La siguiente cita creemos que ejemplifica esta idea suficientemente:

La esperanza y el futuro de la gente en una sociedad global basada en el conocimiento que está rápidamente cambiando, reside en sus capacidades para el continuo autodesarrollo y autorenovación. Los sistemas educativos deben cambiar su énfasis desde, principalmente impartir conocimiento, hacia enseñar a los estudiantes como educarse así mismos a lo largo de la vida. Tienen que ser adaptables y eficientes alumnos autodirigidos. La educación para la autodirección es ahora vital para una sociedad productiva e innovadora (Bandura, 2002; p. 42).

En el siguiente apartado profundizamos en el concepto de aprendizaje autodirigido desde la perspectiva del aprendizaje adulto.

8.4. El aprendizaje auto-dirigido y los proyectos de aprendizaje

El aprendizaje auto-dirigido es también conocido por otros nombres como *autoaprendizaje*, *aprendizaje autónomo* o *auto-enseñanza*. Para Knowles (1975; p.18) estos nombres parecen indicar que el aprendizaje se realiza de forma aislada, sin embargo, el aprendizaje auto-dirigido se lleva a cabo en asociación con varios tipos de colaboradores como profesores, mentores, compañeros y otras personas-recurso, por lo que el término aprendizaje auto-dirigido describe mejor la verdadera naturaleza de este tipo de aprendizaje.

El término *auto-enseñanza* (self-teaching) fue el término elegido por Tough en sus primeros trabajos derivados de sus tesis dirigida por Houle en la Universidad de Chicago. Knowles (1990) explica así la relación entre estos dos autores:

Cyril O. Houle comienza una línea de investigación en los 50 en la Universidad de Chicago que ha sido ampliada por Allen Tough en el Instituto para Estudios de Educación de Ontario que promete proporcionar una mejor comprensión sobre el proceso del aprendizaje adulto (p. 46).

La línea de investigación a la que se refiere Knowles comienza con un estudio cualitativo con 22 participantes considerados "alumnos en continuidad"⁶⁶, es decir, alumnos que seguían implicados en el aprendizaje más allá de la educación formal, para comprender por qué y cómo aprendían. Los alumnos fueron tipificados según el criterio de los valores y propósitos que sostenían sobre la educación continua para sí mismos (Knowles, 1990). A pesar de que Houle no llegó a utilizar ninguno de los términos arriba nombrados, su concepto del aprendizaje adulto y la influencia ejercida sobre sus alumnos de doctorado, tanto Knowles como Tough, le consideran el precursor de esta aproximación al aprendizaje adulto autodirigido, como una de las

⁶⁶ Ver cap. 3, pp. 158-159.

características que definen la educación de adultos. Así, Houle (1972) define la *educación de adultos* como un proceso que puede ser iniciado y llevado a cabo por el adulto en soledad:

El proceso por el cual los hombres y las mujeres (solos, en grupos o en ambientes institucionales) buscan mejorarse así mismos o a su sociedad incrementando su habilidad, conocimiento o sensibilidad; o es un proceso por el cual los individuos, grupos o instituciones intentan ayudar a los hombres o las mujeres por estas vías (p. 32).

En su obra *The Adult's Learning Projects* (1971) Tough hace toda una declaración de intenciones humanistas al asegurar que el libro puede contribuir a la nueva concepción del hombre como un organismo auto-dirigido, con iniciativa, intenciones, elecciones, libertad, energía y responsabilidad, con potencial para realizar cambios fundamentales en sí mismo, "*tanto en sus sentimientos como en su conocimiento cognitivo, en su auto-entendimiento y en sus relaciones con otros, así como en sus habilidades físicas y en su conciencia estética*"(p. 5).

La autoenseñanza tiene lugar, según Tough (1967) cuando un individuo decide que quiere aprender cierta información, conocimiento o habilidad y, a menudo, busca un instructor profesional para que le oriente sobre la manera de proceder y/o supervise su aprendizaje. Aunque mucha de la responsabilidad está depositada sobre el profesor profesional, el individuo puede decidir actuar como su propio profesor y asume la principal responsabilidad sobre la planificación, la iniciación y la dirección del proyecto de aprendizaje.

Tough (1967) identifica doce tareas que pueden ser desempeñadas tanto por el profesor profesional como por el mismo estudiante o ambos en colaboración:

1. Elegir el objetivo
2. Decidir qué actividades son apropiadas para conseguir el objetivo
3. Obtener los materiales impresos, personas y otros recursos
4. Estimar el actual nivel de conocimiento y habilidad del estudiante

5. Afrontar la dificultad de comprensión de ciertas partes
6. Decidir cuándo aprender y durante cuánto tiempo
7. Decidir dónde aprender
8. Decidir cuánto dinero gastar
9. Afrontar la falta de deseo de lograr el objetivo
10. Afrontar el desagrado con las actividades necesarias para el aprendizaje
11. Afrontar las dudas sobre el éxito
12. Decidir si continuar después de alcanzar algún objetivo o completar una parte del proyecto para alcanzar un nivel más elevado, moverse hacia un área relacionada o parar por completo.

Según Tough (1967) durante la autoenseñanza, el autoenseñante puede necesitar uno o varios asistentes que le apoyen en su proyecto, bien para renovar su confianza y entusiasmo, bien para que le proporcione consejo e información. Estos asistentes tienen una gran influencia en el progreso del autoenseñante y en la decisión de seguir o abandonar el proyecto, por lo que es de vital importancia que un educador de adultos comprenda los motivos por los que un alumno autónomo busca apoyo. Tough identifica cuatro factores que explican por qué el autoenseñante puede buscar alguna asistencia a sus tareas de enseñanza (p. 29):

- Porque está intentando dominar una habilidad o área de conocimiento que es nueva para él por lo que desconoce qué libros o individuos pueden proporcionarle información o porque tienen dificultades para entender ciertas partes de la materia.
- Debido a que no es un educador formado y con experiencia desconoce qué actividades son necesarias para aprender la nueva habilidad o conocimiento, o también puede no ser capaz de estimar su actual nivel o el nivel requerido.
- Puede experimentar dudas o temores o sentimiento de inferioridad por su actual nivel de principiante, por lo que busca apoyo emocional y que le animen.
- En su vida cotidiana el autoenseñante puede encontrar asistencia, apoyo o estímulo sin buscarlos deliberadamente por parte de aquellas personas con las que se relaciona.

Tough (1971) encontró en sus investigaciones, como ya apuntamos en otro capítulo⁶⁷, que estos “alumnos en continuidad” organizaban su aprendizaje intencional en torno a lo que llamó “proyectos de aprendizaje” que define como:

(...) series de episodios relacionados, que suman al menos siete horas. En cada episodio, más de la mitad de la motivación total de la persona es ganar y retener cierto conocimiento y habilidad bastante definidos, o producir algún tipo de cambio perdurable en sí mismo (p.7).

El concepto de episodio es la fundamentación sobre la que Tough (1971) construye la definición de proyecto de aprendizaje. Un episodio es un periodo de tiempo que el individuo dedica a un grupo o secuencia de actividades similares o relacionadas, tiene un principio y final determinados e incluye todo lo que hace, ya sea pensamientos o sentimientos, lo que escucha o lo que ve (p. 7). Los motivos por los que un individuo puede iniciar un proyecto de aprendizaje de manera voluntaria e intencional puede ser desde el placer (incluye el placer obtenido a través del dinero que espera obtener) o la autoestima, solucionar un problema, satisfacer una curiosidad o enseñar a otros su nueva habilidad o conocimiento o, incluso, agradar o impresionar a otras personas.

Estos proyectos de aprendizaje son organizados por el alumno adulto través de varias fases. La función del educador de adultos debe ser ayudar al estudiante en cada una de esas fases, lo que resalta la importancia de su formación en la que Knowles puso tanto empeño.

La primera fase es *decidir comenzar*, en esta Tough identificó veintiséis posibles pasos que el adulto puede seguir como establecer un objetivo, evaluar sus intereses, buscar información sobre las oportunidades concretas, elegir el conocimiento y

⁶⁷ Capítulo 3, p. 159.

habilidad más adecuado, establecer un deseado nivel o cantidad y estimar costes y beneficios. Para Tough (1971) esta fase es de vital importancia y requiere una mayor competencia del educador para ayudar a los individuos a clarificar los objetivos de su vida y los aprendizajes relacionados con ellos. Y es que, según Tough, algunas personas se establecen objetivos insustanciales para resolver problemas inmediatos sin relación con los objetivos más amplios relacionados con su autorealización personal, otras veces esos objetivos son demasiado vagos o inexactos. El educador puede plantear algunas preguntas que orienten en la clarificación de objetivos: ¿qué le produce satisfacción, felicidad o autoestima?, ¿qué principios, percepciones y objetivos a largo plazo no reconocidos afectan a sus decisiones sobre su carrera, familia, vivienda, posesiones, entretenimiento y aprendizaje? Cuando se clarifican estos objetivos direccionales de manera que lleguen a ser más claros, conscientes y detallados, se pueden descubrir objetivos contradictorios y conseguir una mayor integración entre los objetivos inmediatos y utilitarios con objetivos más amplios y profundos de autorealización personal y singular del adulto. El educador puede así orientar mejor sobre qué conocimientos y habilidades elegir para lograrlos y reducir los obstáculos para conseguirlos. Otra función del educador puede ser ayudar a formar grupos de aprendizaje formado por alumnos con intereses comunes una vez identificados los intereses individuales.

Una segunda fase es *elegir el planificador de la actividad*, que puede ser él mismo, un objeto (por ej. un texto programado, libro de ejercicios, material audiovisual, etc.), un individuo consultor de aprendizaje (instructor, consejero, persona como recurso) o un grupo. El planificador no tiene por qué ser la misma persona de la fase anterior, éste es más un “profesor” que ayuda a decidir sobre el currículum y las actividades de aprendizaje pero pueden ser varias personas, o cosas, o el mismo adulto. Algunas de las cuestiones que decidirán si el adulto será su propio planificador

o si lo será otra persona o cosa (curso, libro, recurso audiovisual, etc.) serán las doce tareas descritas anteriormente.

La competencia para elegir un planificador y usarlo de forma proactiva más que reactivamente, se reveló como crucial. En cuanto a la elección del planificador, se pueden caer en varios errores que llevarán a una elección errónea o a no obtener la ayuda. Tough (1971) identifica estos errores y los sitúa a lo largo de varias fases que culminan en la elección y obtención del ayudante o planificador (ver Figura 10).

A veces, según Tough (1971), el alumno simplemente elige al ayudante equivocado, por conveniencia o por amistad, en lugar de la persona más capacitada, con el interés o con la paciencia necesarios para ayudarlo, es decir, con las características del “ideal helper”⁶⁸.

Finalmente, el alumno esboza el *planning del proceso*. En esta fase los elementos críticos parecían ser la variedad y riqueza de los recursos, su disponibilidad y la habilidad autopercebida del alumno para hacer uso de ellos. Para ser un autoplanificador de su propio proyecto de aprendizaje el adulto debe reunir algunas competencias. Por ejemplo, entre los conocimientos que debe reunir, según Tough (1971) se encuentran algunas nociones de psicología del aprendizaje y de cambio de comportamiento. También debe conocer su propio estilo de aprendizaje para seleccionar las actividades de aprendizaje más acordes con él. Debe tener autoconfianza en sus posibilidades y conocer sus limitaciones.

⁶⁸ Ver características del ayudante ideal que señala Tough en el capítulo 4, pp. 180-181.

Pasos en el proceso de búsqueda de ayuda	Posibles fallos y dificultades
<p>←</p> <p>Paso 1. El alumno toma conciencia de que necesita ayuda aunque sea de forma vaga y general</p>	<p>A. El alumno no es consciente ni siquiera de forma vaga de que necesita ayuda</p>
<p>←</p> <p>Paso 2. Tiene claro los pasos preparatorios en los que necesita ayuda y/o qué tipo de ayuda</p>	<p>B. No sabe, clara y exactamente, en qué pasos específicos preparatorios podría beneficiarle la ayuda</p>
<p>←</p> <p>Paso 3. Sabe o decide cómo buscar la ayuda o de qué tipo o qué recurso concreto para buscarla</p>	<p>C. Cree que no sabe cómo y dónde buscar la ayuda que necesita</p>
<p>←</p> <p>Paso 4. Busca la ayuda o recurso</p>	<p>D. Sabe cómo conseguir ayuda aunque no lleva a cabo la acción</p>
<p>←</p> <p>Paso 5. Recibe, consigue o establece contacto con un recurso concreto</p>	<p>E. Intenta sin éxito conseguir ayuda</p>
<p>←</p> <p>Paso 6. Consigue la ayuda deseada de un recurso concreto</p>	<p>F. Durante su contacto con el recurso, cierta característica de éste, del estudiante o la situación tiene como resultado que no obtenga la ayuda</p>

Figura 10. Estructura del proceso y errores en la búsqueda de ayuda

Fuente: Tough (1971; p. 109)

Cuatro años después del libro *Adult Learner's Projects* de Tough (1971), Knowles (1975) publica el suyo en forma de guía, tanto para profesores como para alumnos. Knowles (1975) prefiere el término *aprendizaje auto-dirigido* que define, en un sentido amplio, como:

Un proceso por el cual los individuos toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, en diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular sus metas de aprendizaje, identificar los recursos humanos y materiales para aprender, elegir e implementar las estrategias de aprendizaje adecuadas y evaluar los resultados de su aprendizaje (p.18).

Para Knowles (1975) el aprendizaje autodirigido es la mejor forma de aprender y aunque reconoce que en ciertas situaciones es necesaria la instrucción, la enseñanza dirigida e incluso el adoctrinamiento, cree que todas ellas deben incluir el propósito de hacer al alumno más autodirigido. Según Knowles (1975) existen algunas razones importantes para ello. En primer lugar, existe evidencia de que las personas que toman la iniciativa en su aprendizaje (alumnos proactivos) aprenden más cosas y mejor que aquellos que adoptan una actitud pasiva esperando ser enseñados (alumnos reactivos)⁶⁹. La segunda razón es que el aprendizaje autodirigido es el que mejor se corresponde con el proceso natural de desarrollo psicológico que conlleva una creciente necesidad de independencia a medida que maduramos. La tercera, según Knowles (1975), es que los nuevos sistemas de educación tienden a trasladar más responsabilidad sobre su aprendizaje en el propio estudiante y aquellos que no han adquirido las habilidades para este tipo de estudio independiente los experimentan con ansiedad, frustración y, a menudo, fracaso. Pero la más importante de las razones para Knowles (1975), es lo que Tofler llama el “shock del futuro”, que atribuye al mundo en el que nos encontramos una única característica estable: el cambio constante. Este nuevo escenario, obliga a las personas a seguir aprendiendo, adquiriendo nuevos conocimientos y habilidades, lo que a su vez implica hacer uso de cualquier recurso, dentro y fuera de las instituciones formales de educación, que nos proporcione conocimiento, actitudes, comprensión y valores para seguir creciendo a lo largo de toda la vida en un mundo en constante cambio. Es por tanto, “*una cuestión de supervivencia*” (Knowles, 1975; p. 16).

⁶⁹ Para ver una descripción de ambos tipos de aprendizaje, proactivo y reactivo, ver Tabla 26, p. 459.

Knowles (1975) identifica algunas competencias necesarias para llegar a ser un alumno autodirigido:

- Comprensión de las diferencias en los supuestos sobre los alumnos dirigidos y autodirigidos y sobre las habilidades necesarias para aprender bajo la dirección del profesor y autónomamente. Habilidad para explicar estas diferencias a los otros.
- Concepto sobre sí mismo como una persona no dependiente y autodirigida.
- Habilidad para relacionarse con los compañeros cooperativamente, para verlos como recursos para el diagnóstico de mis necesidades, la autoplanificación del aprendizaje y para el aprendizaje. Habilidad para ayudarles o recibir ayuda de su parte.
- Habilidad para diagnosticar las propias necesidades de aprendizaje de modo realista, con ayuda de los profesores y de los compañeros.
- Habilidad para traducir las necesidades de aprendizaje a objetivos de aprendizaje de forma que sea posible la evaluación de su logro.
- Habilidad para relacionarse con los profesores como facilitadores, apoyos o consultores y para tomar la iniciativa en el uso de estos recursos.
- Habilidad para identificar recursos humanos y materiales apropiados a los tipos diferentes de objetivos de aprendizaje.
- Habilidad para seleccionar estrategias efectivas y para utilizar los recursos de aprendizaje y llevar a cabo estas estrategias con habilidad y con iniciativa.
- Habilidad para recoger y validar evidencia del logro de varios tipos de objetivos de aprendizaje.

Para Knowles (1975) el mejor instrumento para autogestionar el aprendizaje con ayuda de un facilitador es el *contrato de aprendizaje*⁷⁰, que también puede utilizarse para desarrollar las competencias del aprendizaje autodirigido.

⁷⁰ Ver p. 423.

Como conclusión, el concepto de aprendizaje autodirigido surgió de la investigación sobre la forma en que los adultos aprenden de forma natural e independiente cuando quieren aprender más sobre un tema o adquirir o desarrollar una habilidad. Tough (1971) sugiere que los educadores de adultos deben conocer las fases, dificultades y errores a los que se enfrentan los alumnos autodirigidos cuando se implican en un proyecto de aprendizaje con el fin de poder ser un ayudante efectivo. Knowles (1975), no sólo desarrolla y acota el concepto, sino que lo convierte en un objetivo educativo, operativizándolo a través de las competencias requeridas. Para el autor, el aprendizaje autodirigido debe ser un objetivo conductual que debe lograrse en los niveles inferiores de la educación formal de manera que permita al individuo seguir aprendiendo aquello que necesite para desenvolverse y crecer en un mundo cambiante.

El tratamiento de este sistema de aprendizaje adulto como “metodología activa de enseñanza-aprendizaje” ha ganado actualidad en Europa con el EEES, al trasladar la atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del estudiante. Desde esta nueva perspectiva, no se trata, pues, de un sistema de aprendizaje que el adulto *elige*, para aprender más sobre un tema o una habilidad, por curiosidad, necesidad autodiagnosticada o autoestima, sino una metodología que el profesor universitario propone al alumno para que adquiera unas competencias prefijadas por el plan de estudios, cuya motivación es conseguir una calificación. Esta distinción nos parece importante puesto que sustituye el impulso motivacional interno por la motivación extrínseca ejercida por la obtención de la calificación correspondiente. Sin el cultivo de las actitudes y valores desde edades tempranas como la curiosidad, la autonomía, el deseo de aprender y de desarrollo y crecimiento personal a lo largo de la vida, que funcionan como motivaciones intrínsecas, así como, el desarrollo de las competencias necesarias enumeradas por Knowles (1975), el aprendizaje autodirigido puede no ser

la opción metodológica más adecuada desde el principio. Por otro lado, la “metodología” de aprendizaje autodirigido requiere una formación del ayudante (en este caso profesor universitario) que debe acompañar al estudiante autónomo.

El aprendizaje autodirigido cuenta con un instrumento, el contrato de aprendizaje, del que nos ocupamos a continuación, que le facilita al estudiante adulto la definición de objetivos de aprendizaje, los recursos para lograrlos y la evaluación del logro de esos objetivos, al mismo tiempo que proporciona al educador un marco de asesoramiento y supervisión del proceso de aprendizaje del alumno adulto.

8.5. El contrato de aprendizaje

El contrato de aprendizaje es el enfoque de educación más congruente con los principios sobre los cuales está basado el modelo andragógico de Knowles (1991)⁷¹ Para Knowles (1990) esta “*sencilla pero potente herramienta*” (p.139) ha resuelto muchos de los problemas con los que se encontraba como educador de adultos. Estos problemas son al menos cinco (Knowles, 1990; pp. 139-140):

- La gran variedad de historial, educación, experiencia, intereses, motivaciones y habilidades que caracterizan a la mayoría de grupos de adultos proporcionándoles una forma de hacer a medida sus propios planes de aprendizaje.
- Conseguir que el alumno tenga la sensación de propiedad sobre los objetivos que se propone.
- Identificar una amplia variedad de recursos de manera que diferentes alumnos pueden dirigirse a diferentes recursos de aprendizaje para aprender las mismas cosas.

⁷¹ Ver los principios andragógicos en pp. 92-100

- Proporcionar a cada alumno una estructura visible para sistematizar su aprendizaje.
- Proporcionar un procedimiento sistemático para implicar la responsabilidad del alumno en la evaluación de los resultados de aprendizaje.

Según afirma Knowles (1991) las raíces conceptuales del contrato de aprendizaje se remontan a la teoría y la práctica del estudio independiente, que comenzó en los años veinte y que, a su vez, fue estimulada por la filosofía educativa de Dewey. La premisa básica del estudio independiente, citando a Dressel y Thompson (1973, citados por Knowles, 1991), es que *“la habilidad para llevar a cabo el estudio independiente sólo o con pares debe ser el principal objetivo de la educación”* (p.2). Los mismos autores definen el estudio independiente como *“la búsqueda autodirigida de la competencia académica por parte del estudiante de forma tan autónoma como es capaz de ejercer en un momento dado (p.1)”*, y aclaran: *“esto significa motivación, curiosidad, un sentido de autosuficiencia y auto dirección, habilidad para pensar crítica y creativamente, conocimiento de recursos y cierta habilidad para usarlos”* (p.7). Y van más lejos, al afirmar que *“ningún estudiante debería recibir el título de bachillerato⁷² si no ha demostrado su capacidad para operar de esta forma”* (p. 11).

Esta corriente, según Knowles (1991), se vio enriquecida en los años sesenta por la avalancha de investigación sobre la individualización de la instrucción y, más tarde, por la investigación y teorización sobre el aprendizaje autodirigido.

⁷²“baccalaureate” se traduce al castellano como “bachillerato”, en EEUU se trata de un diploma universitario que permite continuar los estudios superiores en “Art” o “Science”.

Sin embargo, según Knowles (1991), el tipo de aprendizaje dirigido al desarrollo puramente personal tal vez puede ser planificado y llevado a cabo completamente por un individuo en sus propios términos y de forma desestructurada, pero el tipo de aprendizaje que tenga por finalidad la mejora de la competencia de una persona en el trabajo o en una profesión debe tener en cuenta las necesidades y expectativas de las organizaciones, las profesiones y de la sociedad. Knowles (1991) ve en los contratos de aprendizaje un medio para negociar la reconciliación entre estas necesidades y expectativas externas y las necesidades e intereses internos del alumno. Además proporcionan un vehículo, según el autor, para hacer de la planificación de las experiencias de aprendizaje un compromiso mutuo entre el alumno y su profesor, mentor e, incluso, pares.

A través de la participación en el proceso de diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, identificación de recursos, elección de estrategias y la evaluación del cumplimiento, el alumno desarrolla un sentido de pertenencia y compromiso hacia el plan de aprendizaje. Según Knowles (1991) la imposición de estos elementos del diseño del plan de formación, choca con la profunda necesidad psicológica del adulto de autodirigir su aprendizaje, lo que puede inducir a la resistencia, la apatía o el abandono.

En último término, el uso del contrato de aprendizaje a un contexto determinado tiene sus límites. Así, Knowles (1991), en un intento de orientar sobre su uso, describe algunas de esas situaciones en las el contrato de aprendizaje sería una opción correcta y otras en las que no es conveniente o apropiado el uso del contrato de aprendizaje:

Como *situaciones en las que sí considera adecuado su uso* nombra: (1) no hay cursos ordinarios disponibles sobre un tema particular, (2) los alumnos no pueden

asistir a cursos presenciales, (3) el objetivo de aprendizaje deseado es transversal a las materias de estudio, (4) cuando hay un amplio rango de diferencias entre los alumnos, (5) y cuando los instructores o instituciones están comprometidos con el desarrollo de las habilidades del aprendizaje autodirigido.

Por el contrario, considera que el contrato de aprendizaje *no es un método efectivo, o menos efectivo*, en estos supuestos: (1) situaciones que incluyen el desarrollo de habilidades psicomotoras precisas (manejos de máquinas, procedimientos quirúrgicos), (2) habilidades en relaciones humanas que requieren la interacción en grupo, o (3) temas que son totalmente extraños a los estudiantes y (4) cuando los alumnos son profundamente dependientes. Por parte de los profesores, requiere que estén dispuestos a una redefinición de sus roles y a adoptar un sistema diferente de recompensas psicológicas.

Como beneficios del contrato de aprendizaje, Knowles (1991; p. 46) argumenta los siguientes:

- Consigue que el alumno se implique más en su propio aprendizaje. Cuando pasan la etapa de confusión y ansiedad que suelen experimentar cuando empiezan a hacerlo por primera vez, se entusiasman por llevar a cabo sus propios planes. Los estudiantes van a invertir más energía en el aprendizaje en cuya planificación se han involucrado.
- Hace que se usen una mayor variedad de recursos para el aprendizaje como compañeros, otras personas de la institución, experiencias sobre el terreno, etc, disminuyendo así la carga típicamente soportada por los instructores que se ven a sí mismos como los únicos recursos disponibles.
- Agudiza las habilidades de auto-aprendizaje de los alumnos, lo que les da una herramienta que mejorará su capacidad para aprender de su experiencia y de su entorno durante el resto de sus vidas.
- Aumenta la rendición de cuentas del programa, proporcionando evidencia más funcional y validada de los resultados del aprendizaje

- Proporciona una manera más funcional de estructurar el aprendizaje, una estructura de proceso en el lugar de la estructura tradicional de transmisión de contenidos
- Sustituye la disciplina impuesta por el profesor convencional por la auto-disciplina en el proceso de aprendizaje
- Facilita que el alumno obtenga retroalimentación continua sobre el progreso alcanzado hacia el logro de los objetivos de aprendizaje incorporándolo como parte de la dinámica de funcionamiento.
- Es más rentable que el aprendizaje tradicional dirigido por el maestro, en este el alumno es menos dependiente de la utilización exclusiva de los recursos que les ofrecen los instructores y asume parte de la responsabilidad de dirigir el aprendizaje.

La introducción del contrato de aprendizaje en las organizaciones tradicionales puede plantear algunos problemas. A este respecto, Knowles proporciona algunas recomendaciones, tanto para organizaciones empresariales como para centros educativos. Una premisa fundamental para ambos tipos, es que es más efectivo cuando existe un fuerte apoyo institucional para su implantación, lo que no es una característica común en estas organizaciones.

En primer lugar, recomienda comenzar con pequeñas unidades o proyectos de cursos concretos, en los que los alumnos tengan la opción de participar en el experimento o no. Una vez que los alumnos y el profesor se sienten más seguros con el proceso, se extiende gradualmente al curso completo y, gradualmente a titulaciones completas.

Además, propone tres estrategias para promover el cambio en las organizaciones que permite introducir el contrato de aprendizaje. La primera estrategia es el cambio por *edicto*. Esta estrategia exige que se tenga suficiente autoridad para hacer aplicar el edicto. Una segunda estrategia es el cambio por *persuasión*, que requiere dos condiciones: estar en una posición en la que la gente pueda escucharnos

y ser persuasivos. La tercera estrategia, se lleva a cabo a través de una *prueba piloto* o *demonstración y osmosis* y es la más factible. Comienza con la persuasión también, pero sólo dirigida a un pequeño grupo dispuesto a participar en el experimento. Este grupo sería el encargado de persuadir al resto una vez hayan concluido con éxito su experiencia.

Otro factor clave para la implantación efectiva del contrato de aprendizaje, es la preparación de los alumnos para que se impliquen en un nuevo y extraño para ellos sistema de aprendizaje. Para este objetivo sería recomendable, según Knowles (1991) un taller o seminario en el que los alumnos sean informados sobre el funcionamiento del contrato y puedan practicar con la formulación de objetivos, la identificación de recursos y estrategias de aprendizaje y la especificación de evidencias para la evaluación de los resultados de aprendizaje. Además es recomendable la elaboración de una guía didáctica que explique paso a paso la elaboración del contrato y que incluya consejos o recomendaciones y ejemplos.

Otro componente importante del éxito de la implantación es la de proporcionar apoyo continuo para los alumnos durante el proceso de puesta en práctica del contrato. Para este cometido, Knowles (1991) identifica varios posibles apoyos como puede ser un compañero, un asesor, un mentor además de varias personas recurso.

En cuanto a la especificación de los objetivos de aprendizaje, el contrato permite varios niveles de libertad al alumno. Algunas instituciones especifican las competencias a lograr para cada curso dejando la libertad al estudiante para seleccionar los recursos y estrategias. En otras se les pide a los alumnos que tomen la iniciativa para especificar sus objetivos, recursos y estrategias, así como, los procedimientos de evaluación con la supervisión y acuerdo del mentor a través de la negociación. En cualquier caso, la flexibilidad es una característica del contrato de

aprendizaje, en cuanto que, en palabras de Knowles (1991) “*su corazón es el proceso de negociación entre alumnos, facilitadores y personas recurso*” (p.43).

En general, Knowles (1991) encuentra la base del éxito del contrato de aprendizaje en el siguiente principio:

Una ley básica de la naturaleza humana está operando aquí: la gente tiende a sentirse comprometida con una decisión o actividad en proporción a la medida en que siente que ha participado en la toma de decisiones o la planificación de la actividad. Lo contrario es aún más cierto: la gente tiende a sentirse no comprometida con una decisión o actividad en proporción a la medida en que se siente que la decisión o actividad está siendo impuesta por otros (p.46).

Los puntos más críticos de este proceso, “*porque requieren más tiempo y más esfuerzo*” (Knowles, 1991; p.45), son estos según Knowles:

- Orientar a los alumnos para el proceso de autodirección y del contrato de aprendizaje.
- Negociar el contrato de aprendizaje y hacer que el alumno prepare el primer borrador. Entonces se puede revisar en grupos de dos, tres o cuatro alumnos. Es crucial no aceptar un contrato si no cumple las normas acordadas.
- Proporcionar apoyo psicológico, información sobre los recursos y hacer un seguimiento sobre los progresos mientras se lleva a cabo el contrato.
- Evaluar la evidencia de cumplimiento de los objetivos del contrato. Las evidencias deben incluirse en el portafolio de evidencias, y si no es así negociar con el alumno su inclusión.

8.5.1. Diseño del contrato de aprendizaje. Fases del desarrollo.

Knowles (1991) propone ocho pasos para el diseño de un contrato de aprendizaje que detallamos a continuación. Cada uno de esos pasos ayuda a concretar lo que deberá especificarse en el contrato cuyo ejemplo de diseño físico presentamos en la Tabla 23.

Tabla 23.

Ejemplo de contrato de aprendizaje

Contrato de aprendizaje de Alumno/a _____				
Experiencia de aprendizaje o competencia _____				
Objetivos de Aprendizaje	Recursos y estrategias de aprendizaje	Fecha de Finalización	Evidencias de cumplimiento de los objetivos	Criterios y medios para validar la evidencia
¿Qué vas a aprender?	¿Cómo vas a aprenderlo?	¿Cuál es tu fecha tope de finalización?	¿Cómo sabrás que lo has aprendido?	¿Cómo vas a probar que lo has aprendido?

Fuente: Knowles (1991,1995)

Paso 1: Diagnosticar necesidades de aprendizaje: Este paso, obviamente, no sería necesario si es la institución la que especifica las competencias a ser logradas.

Knowles (1980) entiende como “necesidad de aprendizaje” la diferencia entre donde estamos ahora y donde queremos estar respecto a un grupo particular de competencias⁷³. Lo que hace que alguien esté preparado para ser consciente de ciertas necesidades de aprendizaje es un proceso de evaluación o una amplia acumulación de evidencias sobre las propias lagunas, que le haga ver la diferencia entre donde se está y donde le gustaría estar.

La competencia a lograr debe aparecer en el contrato de aprendizaje. Hay que tener en cuenta que Knowles (1990) entiende la competencia como “*la habilidad de hacer algo con cierto nivel de eficiencia, y normalmente está compuesta por alguna combinación entre conocimientos, comprensión, habilidades, actitudes y valores*” (p.213), por lo que los objetivos de aprendizaje deben corresponderse con todos o varios de estos componentes de la competencia.

Paso 2: especificar objetivos de aprendizaje: tomando como base la evaluación de las competencias realizada en el paso anterior, o las competencias impuestas por la organización, se rellena la primera columna del contrato de aprendizaje llamada “objetivos de aprendizaje”. Cada una de las necesidades de aprendizaje detectadas en la fase anterior debe ser trasladada a esta columna. Los objetivos deben reflejar lo que queremos aprender y deben corresponderse con la competencia a alcanzar.

⁷³ En el siguiente capítulo se exponen algunas técnicas para la construcción de un modelo de competencias.

Paso 3: especificar recursos y estrategias de aprendizaje; una vez relacionados los objetivos de aprendizaje, cumplimentaremos la segunda columna del contrato, “recursos y estrategias de aprendizaje”, y describimos cómo nos proponemos cumplir cada objetivo.

En esta columna, por tanto, especificamos técnicas y recursos que usaremos para el aprendizaje. Si existe una guía de recursos elaborada por la organización, es conveniente consultarla antes de cumplimentar esta columna. En todo caso, el facilitador o asesor puede ser de ayuda para sugerir recursos de acuerdo con el tipo de objetivos propuestos. También en esta fase se decide cuándo vamos a aprender los objetivos, es decir, el plazo que nos damos para hacerlo, y lo anotamos en la columna “fecha de finalización”.

Fase 4: especificar la evidencia del cumplimiento: En la columna “Evidencia del cumplimiento de los objetivos” describimos qué evidencias vamos a reunir para dar por cumplido un objetivo de aprendizaje y en qué grado los hemos alcanzado.

Como ejemplos de evidencias, y en el caso de objetivos de conocimiento, Knowles (1995) propone: ensayos, exámenes, presentaciones orales, presentaciones audiovisuales. Las evidencias para los objetivos relacionados con la comprensión se pueden obtener a través de ejemplos de uso del conocimiento adquirido en proyectos sobre la práctica, proyectos de investigación con conclusiones y recomendaciones, planificación de programas y propuestas de cambio organizacional.

En cuanto a las evidencias de las habilidades adquiridas pueden aportarse ejercicios de ejecución, simulaciones, demostraciones, uso de videos de ejecución, etc.

Tanto las actitudes como los valores pueden evidenciarse mediante escalas de calificación de actitudes, grupos de clarificación de valores, casos de incidentes críticos, ejercicios de simulación, etc.

Paso 5: especificar cómo va a ser validada la evidencia: en la columna “Criterios y medios para validar la evidencia” especificamos, para cada objetivo los criterios por los que la evidencia va a ser juzgada. Los criterios variarán de acuerdo al tipo de objetivo. Así, si se trata de un *objetivo de conocimiento* los criterios podrían incluir: profundidad, comprensión, precisión, claridad, exactitud, utilidad, erudición. Si se trata de un *objetivo de habilidad*, los criterios podrían incluir: aplomo, impulso, precisión, flexibilidad, elegancia, estilo e imaginación. Para *actitudes y valores*, podría incluir, coherencia, rapidez de acción o seguridad en sí mismo.

A continuación hay que especificar los criterios, indicando cómo nos proponemos obtener la evidencia juzgada de acuerdo a ese criterio. Por ejemplo si se va a realizar un documento o informe se especificaría quién va a leer ese documento y cómo lo va a evaluar. Si el objetivo es una habilidad, habrá que especificar quién va a observar el desempeño y qué tipo de feedback se le va a pedir que proporcione.

Knowles (1991) ofrece una serie de ejemplos de evidencias para cada tipo de objetivo (conocimiento, comprensión, habilidades, actitudes y valores) que exponemos en la Tabla 24.

Tabla 24.

Ejemplos de evidencias de cumplimiento de objetivos

Tipo de objetivo	Ejemplos de evidencia
Conocimiento	Informes de conocimiento adquirido: ensayos, exámenes, presentaciones orales, presentaciones audiovisuales, bibliografías comentadas.
Comprensión	Ejemplos de uso del conocimiento para resolver problemas: proyectos de actuación, proyectos de investigación con conclusiones y recomendaciones, planificación de un programa y propuestas de cambio organizacional.
Habilidades	Ejercicios de desempeño, simulaciones, demostraciones, uso de videos de desempeño, etc.
Actitudes	Escala de actitud, role playing, ejercicios de simulación, casos de incidentes críticos, diarios, etc.
Valores	Escala de valores, realización en grupos de clarificación de valores, casos de incidentes críticos, ejercicios de simulación, etc.

Fuente: adaptado de Knowles (1991, 1995)

Paso 6: revisar el contrato con el consultor o facilitador: algunas cuestiones a revisar serían:

- Si los objetivos están claros y si son comprensibles, realistas y están descritos con precisión.
- Si faltan algunos objetivos que deberían contemplarse, si las estrategias y recursos de aprendizaje son razonables, apropiados y eficientes.
- Si se pueden añadir otros recursos.
- Si las evidencias parecen suficientes para los objetivos, si son convincentes. Si habría que considerar otras evidencias.
- Si los criterios y medios para validar la evidencia son claros, relevantes y convincentes.
- Si se deberían considerar otras evidencias.

Paso 7: cumplir el contrato: hay que tener en cuenta que lo que el contrato dice sobre lo que queremos aprender y la noción que teníamos sobre cómo queremos aprenderlo puede cambiar. Si esto sucede el contrato puede revisarse.

Como ya hemos señalado anteriormente, el alumno debe tener un asesoramiento continuo durante el proceso.

Paso 8: evaluar el aprendizaje: Una vez finalizado el contrato, se pide al consultor o facilitador que examine las evidencias y la validación de datos para recibir su opinión sobre la suficiencia e idoneidad de los mismos. Es conveniente establecer los criterios de evaluación. Los criterios establecidos por el Whatcom Community College (Washington) extraídos de su guía para la elaboración de un contrato de aprendizaje, y que Knowles (1991; p.79) presenta como ejemplo son los siguientes:

- D: Mínimo cumplimiento de actividades de aprendizaje con evidencia de comprensión de los conocimientos deseados incompleta y/o de las habilidades demostradas
- C: Cumplimiento de todas las actividades de aprendizaje con evidencia de una comprensión básica del conocimiento deseado y/o de las habilidades demostradas
- B: Cumplimiento de todas las actividades de aprendizaje con dominio del conocimiento deseado y/o de las habilidades demostradas
- A: Cumplimiento de todas las actividades de aprendizaje con dominio de la materia y habilidad para demostrar comprensión de la teoría general subyacente de la materia y transferencia de esa comprensión para su aplicación a otras situaciones

El contrato de aprendizaje no debe entenderse como una experiencia de aprendizaje de una persona en solitario. Como señala Knowles (1991), una de sus potencialidades es identificar personas que desean aprender las mismas cosas, lo que permite la formación de grupos colaborativos de aprendizaje, pequeños grupos de discusión o clases magistrales participativas, para objetivos específicos de aprendizaje que lo requieran o se presten a ello.

Knowles perfeccionó la utilización del contrato aplicándolo a varios tipos de organizaciones, profesiones y tipos de objetivos de aprendizaje. Algunos de los contratos utilizados en su investigación sirven como ejemplos para la utilización de este instrumento en la obra que venimos citando, *Using Learning Contracts* (1991), que pretende ser una guía para la cumplimentación un contrato. La investigación de Knowles sobre el aprendizaje adulto y sobre las metodologías, técnicas e instrumentos más acordes con éste, son llevadas a la práctica y fundamentadas desde la teoría en una realimentación constante entre ambas. Y es que Knowles declara mostrarse de acuerdo con esta afirmación atribuida a Lewin “*no hay nada más práctico que una buena teoría*” (Knowles, 1990; p. 110).

Cuatro líneas de investigación de Lewin - dinámica de grupo y dinámica institucional, teoría del cambio, liderazgo democrático vs. autocrático e investigación en la acción participativa - han tenido una gran influencia en las teorías desarrolladas posteriormente en la educación y, en particular, en la de adultos, según Knowles (1990).

8.6. Lewin : La Teoría de Campo, la investigación-acción y el Grupo-T

Lewin se inscribe en la escuela psicológica alemana de la Gestalt que defiende que los estímulos son percibidos integrados en un todo, y rechazan que la conducta se explica sólo por la fórmula E-R. Para esta corriente el aprendizaje conlleva la comprensión interna de las relaciones entre las partes que constituyen e integran una situación. Pero para Lewin la percepción total de la realidad incluye la realidad social del individuo, por lo que aboga por incluir en la psicología de la percepción, también la percepción del carácter de otras personas y de los hechos sociales (1951). El pragmatismo y la preocupación por la educación para la democracia son características también del pensamiento de Lewin que marcaron los

objetivos y la metodología de sus investigaciones. No hay que olvidar que Lewin era judío y tuvo que refugiarse en EEUU huyendo del nazismo, lo que explica su admiración por la democracia de ese país y su compromiso con la investigación social para la liberación de los grupos minoritarios.

Lewin (1948) veía posible elevar las ciencias sociales a la categoría de las ciencias naturales mediante la investigación experimental. Sin embargo, se lamentaba de que ese avance en las ciencias sociales no sería suficiente para hacer de este mundo un lugar más seguro y amistoso para vivir *“Porque los descubrimientos de las ciencias físicas y sociales lo mismo pueden ser usadas por el ganster que por el físico, para la guerra tanto como para la paz, para un sistema político tanto como para otro”* (Lewin, 1948; p.83). Por otra parte, según el autor, para que los resultados de las investigaciones en las ciencias sociales sean aplicables de forma fructífera, es necesaria una condición preexistente en la sociedad, y es que ésta crea en la razón, y no se deje llevar por las emociones manipuladas desde el poder y por la obediencia ciega como norma de funcionamiento y principio desde la escuela infantil hasta la muerte. Estas dos características de la cultura europea, manipulación de emociones y obediencia, que no se encuentran en la estadounidense, son las que han permitido la aparición de los fascismos modernos en Europa según el autor.

Para Lewin (1948), el tipo de comportamiento y la actitud que la educación intenta desarrollar, así como los métodos que utiliza, no están determinados simplemente por la filosofía abstracta o por los métodos científicamente desarrollados, sino que, esencialmente, son el resultado de las propiedades sociológicas de grupo en el que esa educación tiene lugar, de los ideales, principios y actitudes que son comunes dentro de ese grupo social. Pero advierte Lewin que

hay que distinguir entre los ideales y principios que se reconocen “oficialmente” de las reglas que en realidad dominan los sucesos en el grupo social y que el completo conocimiento de la realidad debe estar en la base de una acción exitosa tanto en política como en educación.

Cuatro líneas de investigación de Lewin - dinámica de grupos, teoría del cambio, liderazgo democrático vs. autocrático e investigación en la acción participativa - han tenido una gran influencia en las teorías desarrolladas posteriormente sobre la educación de adultos, y todas ellas se enmarcan dentro de su Teoría de Campo. Según Knowles (1990), *“debido a su énfasis en el campo inmediato de fuerzas, la teoría de campo coloca da más importancia a la motivación que ninguna de las teorías precedentes”* (p. 23)

Lewin (1936) desarrolla la Teoría de Campo utilizando los conceptos topológicos de la geometría. Define “campo” como *“una totalidad de hechos coexistentes concebidos como mutuamente dependientes”* (Lewin, 1951; p.240) Conceptualiza cada individuo como existente en un *espacio vital* en el que muchas fuerzas están operando e incluye las características del entorno, objetos materiales que encuentra y manipula, las personas que conoce, y sus pensamientos privados, las tensiones, los objetivos y las fantasías (Knowles, 1990). Para entender la situación (entendida como una totalidad de posibles eventos y acciones) en la que un individuo opera, es necesario analizarla como un todo dinámico, en el que el cambio de una de sus partes implica un cambio en las demás (Lewin, 1948). El *espacio de libre movimiento* (físico, psicológico o social) de una persona está representada topográficamente como una región cercada por otras regiones que no están accesibles. Esta no accesibilidad, según Lewin (1948) pueden tener dos orígenes prohibitivos principalmente: la falta de habilidad, aptitud o inteligencia y la

prohibición social (o cualquier tipo de tabú) que actúan como barreras dinámicas entre la persona y su objetivo. Para Lewin, la escuela progresista, en la que, dicho sea de paso, se inscribe a Knowles, trata de ampliar ese espacio de libre movimiento del individuo enfatizando la idea de libertad, reconociendo las propias necesidades y deseos del niño y sus diferencias individuales.

El cambio de una cultura o atmosfera social pasa por la reeducación de los miembros del grupo sobre la percepción de esa cultura (lo que para Freud sería un cambio en el superego). Lewin (1948) señala que el proceso que lleva a prejuicios e ilusiones (imágenes incorrectas de la realidad) y el que lleva a conceptos sociales realistas es esencialmente el mismo y por lo tanto la reeducación funciona igual. Este proceso de reeducación afecta al individuo de tres formas: (1) cambia su *estructura cognitiva*: “*la manera en la que ve los mundos físico y social, incluyendo todos los hechos, conceptos, creencias y expectativas*”; (2) modifica sus *valencias y valores*: “*y esto abarca sus atracciones y aversiones hacia grupos y normas grupales, sus sentimientos en referencia a las diferencias de estatus y sus reacciones hacia las fuentes de aprobación y desaprobación*”; (3) afecta a la *acción motórica*: “*implicando el grado de control del individuo sobre sus movimientos físicos y sociales*”(Lewin, 1948; p. 59).

Puesto que las fuerzas más potentes que afectan al campo psicológico de una persona son las otras personas, Lewin se interesó por las dinámicas de grupo (Knowles, 1990), tanto en ambientes institucionales como comunitarios. En 1944 funda el Centro de Investigación en Dinámicas de Grupo adscrito al MIT (Instituto Tecnológico de Massachussets). En 1946 comienza a trabajar con líderes comunitarios y facilitadores de grupo y surge el concepto de “Grupo-T”. Como resultado de sus experimentos llegó a la conclusión de que una mayor conciencia de

sí mismo y de los demás se podría lograr a través del diálogo de grupo facilitado en los T-Groups (también llamado “método de laboratorio”) que promueve una actitud de mente abierta y de tolerancia de las diferencias. Las sesiones con estos grupos se llevaban a cabo fuera del ambiente de la organización o de la comunidad pero a partir de situaciones y problemas reales en la misma. Esta deslocalización pretendía facilitar al individuo la objetivación de las relaciones establecidas dentro de la organización o comunidad y, por otra parte, crear un nuevo grupo cohesionado, una especie de “isla cultural” con capacidad de promover un cambio desde dentro en la organización o en sus comunidades. Los investigadores, observadores y participantes interactuaban en las sesiones en una posición de igualdad.

Lewin (1948) también acuñó el término “investigación-acción” (*action research*), como el método de investigación por excelencia en las ciencias sociales, caracterizada como “*la investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de varias formas de acción social y la investigación que lleva a la acción social*” (p.203). La investigación-acción consta de varios pasos en los que todos los miembros del grupo participan de forma activa y democrática. El primer paso consiste en la exploración de los problemas que pueden ser identificados o anticipados por los participantes con el fin de realizar un diagnóstico, con los medios disponibles, de la situación y el planteamiento de un objetivo. Si esta fase se completa, el proceso continúa con el diseño de un plan general para alcanzar el objetivo y la decisión sobre el primer paso de acción. El siguiente periodo se dedica a la ejecución del primer paso, el seguimiento y la comprobación de las consecuencias, lo que da la oportunidad de aprender y, en su caso, revisar el plan general a la luz de los hechos encontrados. El mismo proceso se sigue en los siguientes pasos. La mejor forma gráfica de representar, por tanto, la investigación acción de Lewin sería una espiral. Esta forma en espiral del proceso de investigación-acción y las fases que lo

constituyen, en las que participan democráticamente las personas implicadas, recuerda mucho al proceso tecnológico de Knowles y que desarrollamos en el siguiente capítulo.

En sus talleres Lewin (1948) comprobó que las personas pueden llegar con muy diferentes disposiciones, intereses y perspectivas, incluso opuestas, pero si la base de los grupos es la disposición para enfrentar las dificultades de forma realista, para aplicar la investigación de los hechos de forma honesta, son capaces de formar grupos cooperativos para superarlas. El sentido psicológico de grupo surge de dos fuerzas: la *interdependencia del destino* y la *interdependencia de la tarea*. La primera se refiere a la percepción de los miembros del grupo de que el destino del grupo como un todo depende de la acción de cada uno de los miembros. Esta puede ser una forma de interdependencia más débil que la segunda, que se refiere a la interdependencia de los miembros del grupo para conseguir un objetivo común, es decir la interdependencia de la tarea. La interdependencia de la tarea es uno de los principios de funcionamiento de los grupos de aprendizaje colaborativo y, en general, un elemento de cohesión para el grupo de clase.

El estudio llevado a cabo por Lewin y su colaborador Lippitt (Lewin & Lippitt, 1938) sobre los estilos de liderazgo autocrático y democrático con niños de diez y once años es el primer estudio llevado a cabo sobre la creación de atmósferas grupales para el estudio de las dinámicas de grupo realizado de forma experimental en un laboratorio. Entre las conclusiones a las que se llegaron, están estas: (1) si el trabajo requería la cooperación de cuatro o cinco miembros, en la autocracia tenía que ser el líder el que ordenaba que se formase el grupo. En el grupo democrático se unían de forma espontánea y se mantenían unidos el doble de tiempo que el grupo de la autocracia; (2) el ambiente en la autocracia era más tenso, individualista

y los miembros se criticaban unos a otros de forma agresiva, lo que provocaba que algunos abandonasen el grupo. En el ambiente democrático había un sentimiento de “nosotros”; (3) especialmente interesantes fueron los cambios en el comportamientos de los niños que eran movidos de un grupo a otro, quienes al poco tiempo comenzaba a reflejar en su comportamiento la atmósfera del grupo al que se trasladaban (Lewin, 1948).

En un experimento posterior al que se unió otro de los colaboradores de Lewin, White, (Lewin, Lippitt & White, 1939) se añadió una tercera atmósfera: “laissez fair” que tampoco superó en cuanto a características positivas a la atmósfera democrática. Se observaron dos tipos de reacciones en los grupos autocráticos, uno caracterizado por la apatía y otro por la agresión. Lewin (1948), dice, quedó impresionado al observar cómo cambiaban las caras de los niños durante el primer día de autocracia: *“el grupo amistoso, abierto y cooperativo, lleno de vida, se convertía en el corto espacio de media hora en un grupo de apariencia más bien apática y sin iniciativa”* (p. 82) En general, Lewin (1948) concluye que:

El clima social en el que el niño vive es para el niño tan importante como el aire que respira (...). Su relación con ese grupo y su estatus en él es el factor más importante para su sentimiento de seguridad o inseguridad. (...) determina en un alto grado su comportamiento y carácter (...). Esos factores sociales determinan qué espacio de libre movimiento tiene, y cómo de lejos puede mirar con alguna claridad hacia el futuro. En otras palabras, determinan en un alto grado su estilo personal de vivir y la dirección y productividad de su planificación (p. 82).

En cuanto a la generalización de estas conclusiones a los adultos, a las que Knowles, como es lógico, prestó especial atención, Lewin (1948) apunta que los experimentos con niños ayudan a aislar algunos de los factores psicológicos que determinan la iniciativa y la productividad, sin embargo, en los experimentos con niños, éstos son controlados por un todo poderoso adulto y sus reacciones se muestran probablemente más rápidamente. Lo que sí está claro es que el

sentimiento de pertenencia a un grupo puede incrementar el sentimiento de seguridad, y de ese modo, elevar la moral y la productividad de un individuo. Por otra parte, según Lewin (1948), los estudios llevados a cabo con trabajadores en fábricas apuntan a que una atención personal al individuo incrementa ese sentimiento de pertenencia y por tanto contribuye a elevar la productividad.

Otro factor que influye en la moral y en la productividad, es la perspectiva temporal, según Lewin (1948), estrechamente relacionada con el establecimiento de objetivos. Para Lewin, el objetivo que un individuo se plantea incluye sus expectativas de futuro, sus deseos y sus fantasías y está determinado por dos factores: por su relación con ciertos valores y por su sentido de realismo en referencia a la probabilidad de alcanzarlo. Pero lo elevado de los objetivos que un individuo se propone alcanzar depende también de los estándares del grupo al que pertenece y de los grupos que están por encima y por debajo del suyo. En definitiva, se da un proceso circular en el que, según Lewin (1948):

(...) una perspectiva temporal positiva guiada por objetivos que merecen la pena, es uno de los elementos básicos de la moral alta. Al mismo tiempo, el proceso es recíproco; una moral alta en sí crea la perspectiva del tiempo a largo plazo y establece objetivos que merecen la pena (p.118).

Y este proceso se ve reforzado por la interdependencia positiva del grupo que se crea en atmósferas democráticas en la que sus miembros participan en el establecimiento de las metas.

Según Aldeman (1993) Dewey y Lewin se encontraron y mantuvieron correspondencia en algunas ocasiones. Allport (en Dewey, 1948; p. xi), en su introducción a *Resolving Social Conflicts* ve una “*llamativa afinidad*” entre Dewey y Lewin. Según Allport, ambos están de acuerdo en que la democracia debe ser aprendida de nuevo en cada generación, y en que es una forma de estructura social

mucho más difícil de alcanzar y de mantener que la autocracia; en palabras del propio Lewin: *“El cambio de la autocracia a la democracia parece llevar más tiempo que el de la democracia a la autocracia. La autocracia se impone a la persona. La democracia se tiene que aprender”* (Lewin 1948; p. 82).

En opinión de Allport (en Dewey, 1948), Dewey se puede considerar el exponente filosófico de la democracia y Lewin su exponente psicológico. Para Aldeman (1993), ambos coincidían también en su pragmatismo científico y reclamaron para la investigación social la integración entre ciencia y práctica. Para Allport (en Dewey, 1948), Lewin consiguió, más claramente que nadie, mostrar en términos concretos y operativos lo que significa ser un líder democrático y cómo es posible crear la estructura de un grupo democrático.

El experimento sobre el estilo democrático vs. autocrático y la gestión del cambio en la industria, no se llevó a cabo hasta después de la muerte de Lewin en 1947 (Aldeman, 1993). Marrow (1969, citado por Adelman, 1993) biógrafo de Lewin, explica los experimentos llevados a cabo por los seguidores de Lewin, Coch y French, en la fábrica de Harwood (Virginia), donde Coch era el Director de Personal, utilizando estilos de liderazgo con distintos niveles de participación para introducir cambios en el trabajo. Se crearon tres grupos: el primer grupo no participó de ninguna manera. A los trabajadores se les contó los cambios en sus puestos de trabajo, y el departamento de producción explicó la nueva tarifa por pieza (salario). Se pidió al segundo grupo que nombrara representantes para reunirse con la dirección para considerar los métodos, tarifas por pieza y otros problemas creados por los cambios en el trabajo. El tercer grupo estaba formado por todos los miembros de la unidad, no sólo los representantes. Se reunieron con la gerencia, tomaron parte activa en las discusiones detalladas sobre todos los aspectos del

cambio, hizo una serie de recomendaciones e incluso ayudó a planificar los métodos más eficientes para hacer el nuevo trabajo. Los resultados fueron que la producción del primer grupo descendió un 20 % y no recuperó los niveles de antes del cambio. Hubo abandonos y el nivel de moral descendió bruscamente en este grupo que desarrolló una marcada hostilidad hacia el supervisor y comportamientos agresivos. El grupo que participó a través de los representantes necesitó dos semanas para recuperar el nivel de producción anterior al cambio, sin embargo, no hubo tensiones entre los miembros del grupo, su actitud era de cooperación y no desarrollaron comportamientos agresivos contra el supervisor.

Argyris, Putman y McLain (1985), consideran a Dewey y Lewin los mayores exponentes de la investigación acción. Ambos dicen, trataron de integrar la ciencia y la práctica, los valores de la democracia y la educación con la investigación. Los autores mantienen que la ciencia social debe tener un rol importante en generar esas alternativas liberadoras, pero ese objetivo no puede ser alcanzado sin retar el status quo alcanzado mediante normas aprendidas, internalizadas y reforzadas mediante la socialización. Así, para los autores, de acuerdo con Lewin, la mejor forma de conocer la realidad es intentar cambiarla, y ese debe ser el segundo paso, después de la descripción, para la ciencia social a través de la investigación-acción, generando conocimiento sobre el cambio.

Según Aldeman (1993) en los años 60 en EEUU la investigación en la acción, concebida por Lewin para el empoderamiento de los grupos desvaforecidos y la integración de las minorías raciales, se convirtió en parte del arsenal para la “eficiencia empresarial”.

Esta reivindicación de la investigación-acción como emancipación, o “alternativas liberadoras”, aunque aplicada al grupo menos desfavorecido, en el

sentido tradicional, que constituye el profesorado, la encontramos también en la pedagogía crítica de la educación de Carr y Kemmis (1986).

Capítulo 9:
LA TECNOLOGÍA ANDRAGÓGICA

En la introducción de este trabajo se aludía a las dos dimensiones de la Teoría de la Educación: por una parte, la que trata de describir, explicar, interpretar, comprender, o dimensión “teórico-científica”, y por otra, aquella cuyo objetivo es transformar el proceso educativo, o dimensión “normativo-tecnológica”, (Gargallo, 2002). Desde la perspectiva epistemológica, una teoría educativa deberá ser siempre científico-teórica y tecnológico-normativa. De acuerdo con Colom (2002):

(...), una teoría pedagógica será siempre científico-teórica y tecnológica, por lo que deberá integrar consecuentemente leyes y normas o prescripciones de acción. Si en educación es necesario conocer para hacer, es obvio que todo conocimiento pedagógico, o conocimiento acerca de la educación, tendrá que ser teórico (conocer)-tecnológico (hacer), por lo que lo tecnológico se nos presenta como el enfoque común a cualquier tipo de teoría educativa (p.21).

Sin embargo, parece que la tecnología educativa (TE) entró en crisis en los años 80 que, según Area (2002), se evidencia por la reducción de las publicaciones sobre la misma, las voces que reclaman su desaparición y la mínima influencia sobre los usuarios reales. Para Cabero (2003), las críticas obligaban a un replanteamiento y reconceptualización:

(...) ofreciéndose una orientación que reclama que el campo de acción de la TE, debe centrarse en el diseño, la utilización y la evaluación de las tecnologías de la información aplicadas a acciones formativas, sean éstas formales, informales o no formales (Cabero, 2003; pp. 25-26).

Podemos clasificar las críticas a las que alude el autor en tres grupos:

- *Críticas achacables a la distancia entre los tecnólogos o teóricos y los profesores o los prácticos:* 1) los tecnólogos concebían a los practicantes como meros consumidores de sus diseños olvidando el pensamiento y la cultura pedagógica de los segundos; 2) la TE apenas ha llegado a aplicarse salvo la incorporación de los medios; 3) el olvido de que la instrucción es una construcción social y cultural y no sólo un concepto teórico; 4) la TE entiende los problemas educativos como problemas técnicos en lugar de prácticos; 5) suponer la ausencia de ideología en el proceso y producto tecnológicos; 6) la

falta de pericia de los tecnólogos para ofrecer información sobre los cambios que la TE puede hacer en la enseñanza-aprendizaje.

- *Críticas derivadas de su delimitación epistemológica:* 1) la diversidad de su concreción epistemológica. Es en el terreno epistemológico donde surge tanto la competencia entre TE y otras disciplinas como es el caso de la didáctica general (Cabero, 2001), o la de entender la pedagogía como *saber tecnológico*, así como equiparar la TE con el *diseño curricular*.
- *Críticas en torno al producto de su conocimiento:* 1) perspectiva técnico-racional frente a la necesidad de una perspectiva sociocultural; 2) planteamientos positivistas y lineales; 3) Conocimiento estandarizado y unidireccional.

Queda pendiente la cuestión de si esta tendencia de centrarse en los medios tecnológicos como único ámbito de conocimiento de la TE se ha generalizado entre los investigadores, teóricos de la educación y tecnólogos, si las concepciones originarias que han sido objeto de crítica han sido superadas por otras más acordes con las nuevas corrientes de pensamiento, si se está avanzando hacia la concreción epistemológica de la TE y si a la tecnología andragógica pueden achacársele estas deficiencias, cuestiones todas ellas que intentaremos responder en este capítulo.

9.1. Qué es la Tecnología Educativa

¿Qué entendemos por Tecnología Educativa (TE)?, ¿cuál es su campo de estudio?, ¿cuál es el nombre más adecuado para ese campo de estudio? Estas preguntas y sus diversas respuestas siguen siendo debatidas en los ámbitos académicos.

Encontramos, por una parte, académicos de la educación, que defienden como único ámbito de conocimiento de la TE los *medios* o los *recursos didácticos*. Referirse, además, a los medios actualmente equivale referirse casi exclusivamente a los medios tecnológicos, o sea, las nuevas tecnologías de la información y la

comunicación (TIC). Según Reiser y Dempsey (2007), esta forma de entender la TE comienza en EEUU en los años 20 y es conocido como el *movimiento de instrucción visual* que fue ampliando su ámbito de estudio a otros medios tecnológicos que iban desarrollándose durante las siguientes décadas.

En los años 50, 60 y 70 surgen otros enfoques que no entienden la TE sólo como los medios instruccionales, sino también como un proceso (Reiser & Dempsey, 2007). Sin embargo, en la década de los 70 ambos enfoques conviven y comienzan a desarrollarse de forma divergente. El enfoque de medios, inmerso en aprovechar la potencialidad instructiva de las nuevas tecnologías y, el segundo, influenciado por el cognitivismo y el constructivismo del aprendizaje, que desplaza en los 70 la atención a los procesos internos y a la experiencia real del alumno, desde el control del ambiente y provisión de estímulos de la teoría conductista predominante en los 60. En los años 70 surge también la corriente de la TE como proceso sistémico de planificación de la instrucción.

Quizás la mejor forma de observar la evolución en la forma de entender la TE desde los años 70 es a través de las sucesivas definiciones de la Association for Educational Communications and Technology (AECT) norteamericana, asociación más influyente en la definición, teorías y funciones de la TE en los profesionales del campo:

1977: *“La tecnología educativa es un proceso complejo, integrado, que implica gente, procedimientos, ideas, dispositivos y organización para analizar problemas e idear, implementar, evaluar y dirigir soluciones a esos problemas implicados en todos los aspectos del aprendizaje humano”* (AECT, 1977; p. 1)

1994: “La Teoría Instruccional es la teoría y la práctica del diseño, desarrollo, utilización, gestión y evaluación de los procesos y recursos de aprendizaje. ... Las palabras Tecnología Instruccional en la definición significan una disciplina dedicada a las técnicas o formas de hacer el aprendizaje más eficiente basada en la teoría, pero teoría en el más amplio sentido, no sólo teoría científica (...). Teoría consta de conceptos, constructos, principios y proposiciones que sirven como cuerpo de conocimiento. La práctica es la aplicación de ese conocimiento para resolver problemas. La práctica puede contribuir también a la base de conocimiento a través de la información conseguida de la experiencia (...). De diseño, desarrollo, utilización, gestión y evaluación (...) referida tanto a áreas de conocimiento base como a las funciones desempeñadas por los profesionales en el terreno (...). Procesos son series de operaciones o actividades dirigidas hacia un resultado particular (...). Los recursos son medios de apoyo para el aprendizaje, incluyendo sistemas de apoyo y materiales y ambientes instruccionales” (Seels & Richey, 1994; pp. 19; el subrayado es nuestro).

2008: “La Tecnología Educativa es el estudio y la práctica ética de facilitar el aprendizaje y mejorar el rendimiento creando, usando y dirigiendo apropiados procesos y recursos tecnológicos” (Januszewski & Molenda en AECT, 2008; p.1).

Ninguna de las tres definiciones invita a abandonar el concepto de TE como el estudio de los procesos y recursos implicados en la enseñanza-aprendizaje, a favor de un mayor interés por los medios tecnológicos. Muy al contrario, el campo de acción de la TE se amplía para recoger las nuevas corrientes de pensamiento y lugares donde tiene lugar el aprendizaje que, según la AECT (2008), están cambiando la forma de entender la TE y sus funciones. Sin embargo, los cambios producidos en las definiciones dan las pistas necesarias para entender la evolución.

El primer cambio significativo lo encontramos en la propia denominación que pasa a ser *Tecnología Educativa* en lugar de *Tecnología Instruccional*, que la AECT justifica como la necesidad de abarcar tanto el aprendizaje deliberado, el dirigido por el maestro y el que tiene lugar en ambientes formales como el espontáneo, el iniciado por el alumno y el que tiene lugar en ambientes informales. Tras la definición, los capítulos siguientes de la obra elaborada por Januszewski y Molenda (AECT, 2008) para la AECT, los autores explican cada uno de los términos utilizados en ella.

- En primer lugar, “estudio” abarca tanto la comprensión de, como la práctica de la tecnología educativa, requiere construcción continua del conocimiento y refinamiento a través de la investigación tanto cualitativa como cuantitativa, la teorización, el análisis filosófico, la historia, el análisis crítico, el análisis de sistemas, etc. Se recalca la importancia de la investigación en entornos reales y escuchar las voces de los practicantes integrando la experiencia profesional y la investigación.
- En segundo lugar, la “ética” contemporánea obliga a los tecnólogos educativos a considerar en su práctica a sus alumnos, los entornos de aprendizaje y las necesidades y el bien común de la sociedad.
- En tercer lugar, “facilitando”, “aprendizaje” y “mejorar el rendimiento” se refieren al nuevo concepto de enseñanza propiciado por el constructivismo según el cual se reconoce la autonomía y la responsabilidad del estudiante en el aprendizaje, entendiendo que la función de la TE es la de facilitar más que controlar. Este nuevo concepto persigue el aprendizaje profundo a través de la actividad en situaciones reales, de la provisión de espacios problemáticos y del descubrimiento guiado de las respuestas a las cuestiones por parte del estudiante. Incluso en las presentaciones y repeticiones el control recae en el alumno. La función del tecnólogo es diseñar y usar esos ambientes para crear oportunidades de aprendizaje, que pueden tener lugar de forma presencial, virtual o a distancia. Se diferencia entre retención de información a ser evaluada y la adquisición de conocimiento, habilidades y actitudes a ser usadas más allá de los muros del aula. Como consecuencia, uno de los elementos críticos del diseño instruccional es elegir las situaciones y tareas que favorecen ese aprendizaje y elegir los métodos que evalúan su logro.

- La “creación” dependerá del enfoque de diseño que se utilice. En esto la AETC da cabida a varios enfoques: estético, científico, de ingeniería, psicológico, procedimental o sistémico.

Esta nueva definición, en nuestra opinión, no es sólo un intento de dar cabida a las nuevas corrientes de pensamiento, sino también un esfuerzo por contrarrestar las críticas recibidas por la TE que enumerábamos citando a Cabero (2003). Por otra parte, parece que la educación de adultos pasa a formar parte del campo epistemológico de la TE, al incluir en su objeto de estudio los ambientes informales y los aprendizajes iniciados por los alumnos.

En cuanto a uno de los orígenes de la “crisis” de la TE, la separación entre tecnólogos y prácticos, reivindicamos el papel de la TE (conocer para hacer) como mediadora, nexo de unión, entre la teoría (conocer desinteresado) y la praxis (práctica, hacer). Sin este nexo la enseñanza se divorcia de la teoría educativa, y la teoría educativa se pierde en elucubraciones de lo que debería ser. El debate entre la separación teoría vs. práctica, que puede verse también como el debate entre conocimiento académico (el de los investigadores en las universidades) y conocimiento práctico (el de los profesores en los centros educativos), se resuelve en el potencial terreno de la tecnología educativa entendida como lugar compartido por ambos colectivos, académicos y profesores, el espacio de integración de las voces de los profesores y las de los investigadores, que no excluye a las investigaciones desde la práctica de los profesores, como propone la AECT. El proceso tecnológico así entendido, se convierte en imprescindible marco de reflexión conjunta para y sobre la acción, un espacio concebido para la integración de los contenidos, las competencias, las técnicas, los instrumentos y la evaluación formativa con los valores más elevados a los que debe aspirar el ser humano dentro de su sistema social y para hacerlos explícitos.

La entrada en el panorama educativo de las competencias complica, aún más, el denostado campo de la TE como la entendemos aquí ¿Cómo se trasladan estas a objetivos concretos?, ¿cómo se fomenta el aprendizaje autodirigido?, ¿qué actividades de enseñanza-aprendizaje son las más adecuadas para que el alumno adquiera cada uno de los tipos de competencia?, ¿cómo se evalúa su adquisición? Estas y otras cuestiones suponen quebraderos de cabeza para los educadores, en el mejor de los casos, o caen en el terreno de nadie, en el peor. Sin embargo, todos ellos son objeto de estudio de la TE con el fin de realizar propuestas y plantear diferentes opciones para los profesores.

Por otra parte, en el tortuoso camino de la concreción curricular, la adaptación a nuevas legislaciones, la elaboración de materiales, horarios, etc., que caracteriza la educación formal, estos y otros asuntos inmediatos se convierten en el horizonte más lejano al que a menudo se mira. Y es que, no resulta automática la integración en el diseño curricular mediante contenidos, actividades, técnicas y medios de enseñanza-aprendizaje y evaluación, los fines del ser humano desde reflexiones antropológicas y filosóficas y, demasiado a menudo, ni siquiera se vislumbran los fines intermedios como podrían ser el pensamiento crítico, la maduración, los valores éticos o morales, o la capacidad de participación democrática, etc. de los estudiantes, que suelen quedar olvidadas en el cajón de las competencias transversales, la asignatura optativa o la alternativa a religión.

Es la tecnología entendida como la teoría de la práctica, la reflexión y la planificación de la praxis, la que permite conjugar todos los elementos de la Teoría de la Educación.

9.2. La tecnología andragógica

La tecnología andragógica desarrollada por Knowles es el fruto de la realimentación mutua entre la práctica y la teoría porque Knowles era tanto investigador como educador de adultos practicante. Como mencionamos en la introducción a este trabajo, sólo después de haber trabajado durante años en la educación de adultos y de haber estudiado las aportaciones de las distintas disciplinas, Knowles decidió escribir sobre los fundamentos de su práctica, recoger las experiencias de otros educadores de adultos e investigadores, llevar a la práctica sus nuevos conocimientos sobre el aprendizaje y los adultos como alumnos y volver a revisar la teoría en busca de fundamentación. Este es el proceso cíclico que le llevaba a revisar sus principales obras una y otra vez, su *investigación en la acción* y su *investigación para la acción*.

La tecnología andragógica es desarrollada principalmente por Knowles en su obra *The modern practice of adult education. From Pedagogy to Andragogy* (1980). En ella Knowles se propone adaptar la educación de adultos a un “*mundo de cambios acelerados*” (p.2) y a las principales ideas que influían en la educación de adultos. Estas ideas son: 1) Una nueva concepción del propósito de la educación; 2) De centrarse en la enseñanza a centrarse en el aprendizaje; 3) Aprendizaje a lo largo de la vida; 4) Nuevos sistemas de servicios educativos (*delivery systems*).

Las ideas anteriores, según Knowles (1980), tenían como consecuencia algunos cambios en la tecnología de la educación de adultos: 1) La educación basada en competencias comenzaba a sustituir los objetivos basados en la transmisión de contenidos en la organización de los currícula; 2) La individualización del ritmo de aprendizaje mediante módulos y contratos de aprendizaje comenzaba a

cambiar el diseño de cursos como modelos para estructurar las experiencias de aprendizaje.

El proceso tecnológico andragógico difiere en algunos puntos del proceso tecnológico pedagógico tradicional, como veremos en este capítulo. Dos principios podemos señalar como ejes de esta diferenciación. Por una parte, las instituciones educativas y sus profesores ya no se consideran las únicas fuentes educativas, por lo tanto, la *tarea moderna de la educación de adultos* es ayudar a la gente a conectar con los múltiples recursos de aprendizaje existente en su entorno entendidos como potenciales *experiencias de aprendizaje*. Por otra parte, el centro del proceso gira en torno al alumno (intereses, estilo de aprendizaje, ritmo, etc.), quien elige las experiencias de aprendizaje con el asesoramiento del facilitador.

En las conclusiones de su libro *Andragogy in Action* (1984), y tras revisar 36 aplicaciones prácticas de la andragogía en distintos contextos y para diferentes tipos de alumnos, Knowles afirma que sus veinte años experimentando con andragogía le permiten afirmar que: 1) el modelo andragógico es un sistema de elementos que puede ser adoptado totalmente, sólo en parte o adaptado. No se trata de una ideología que tenga que ser aplicada en su totalidad sin ninguna modificación. De hecho, su característica esencial es la flexibilidad; 2) el punto de partida apropiado y las estrategias aplicables del modelo andragógico “*dependen de la situación*” (Knowles, 1980; p. 418). Por ejemplo, una de las condiciones para el aprendizaje autodirigido es un conocimiento mínimo del contenido o habilidad a adquirir por parte de la persona adulta que le permita la independencia con respecto al profesor.

9.2.1. Modelos de diseños de aprendizaje

Knowles (1980) propone seis modelos para el diseño de los aprendizajes aunque, dice (p. 237), no es una lista definitiva e invita a más investigación al respecto:

- *El modelo orgánico* del que Knowles dice que es como una melodía de contrapunto para todos los demás modelos. Consiste en la puesta en práctica de los pasos de su modelo andragógico que desarrollamos en los apartados siguientes.
- *El modelo operacional* en el que los pasos a seguir vienen determinados por un funcionamiento particular como el funcionamiento de una máquina, la resolución de un problema, por lo tanto, reproduce paso por paso el procedimiento requerido por el funcionamiento en sí.
- *El modelo de rol* en el que los requerimientos de desempeño de un rol particular (formador de adultos, director de colegio, padre, enfermero, etc.) puede determinar la estructura del diseño de aprendizaje.
- *El modelo funcional* se refiere a las funciones a desempeñar como miembro, responsable o personal de una organización por parte del alumno y que también pueden determinar o servir para diseñar la estructura del modelo de aprendizaje.
- *El modelo temático*: temas como “Libertad y autoridad”, “Resolución de conflictos”, “Creatividad”, etc., pueden servir como conceptos organizadores para el modelo de diseño de aprendizaje.

En la Figura 11 se representa el proceso del modelo orgánico y su relación con los otros modelos, así como algunas decisiones que determinan el resto del proceso durante su puesta en marcha, como puede ser si se va a utilizar el contrato de aprendizaje o no.

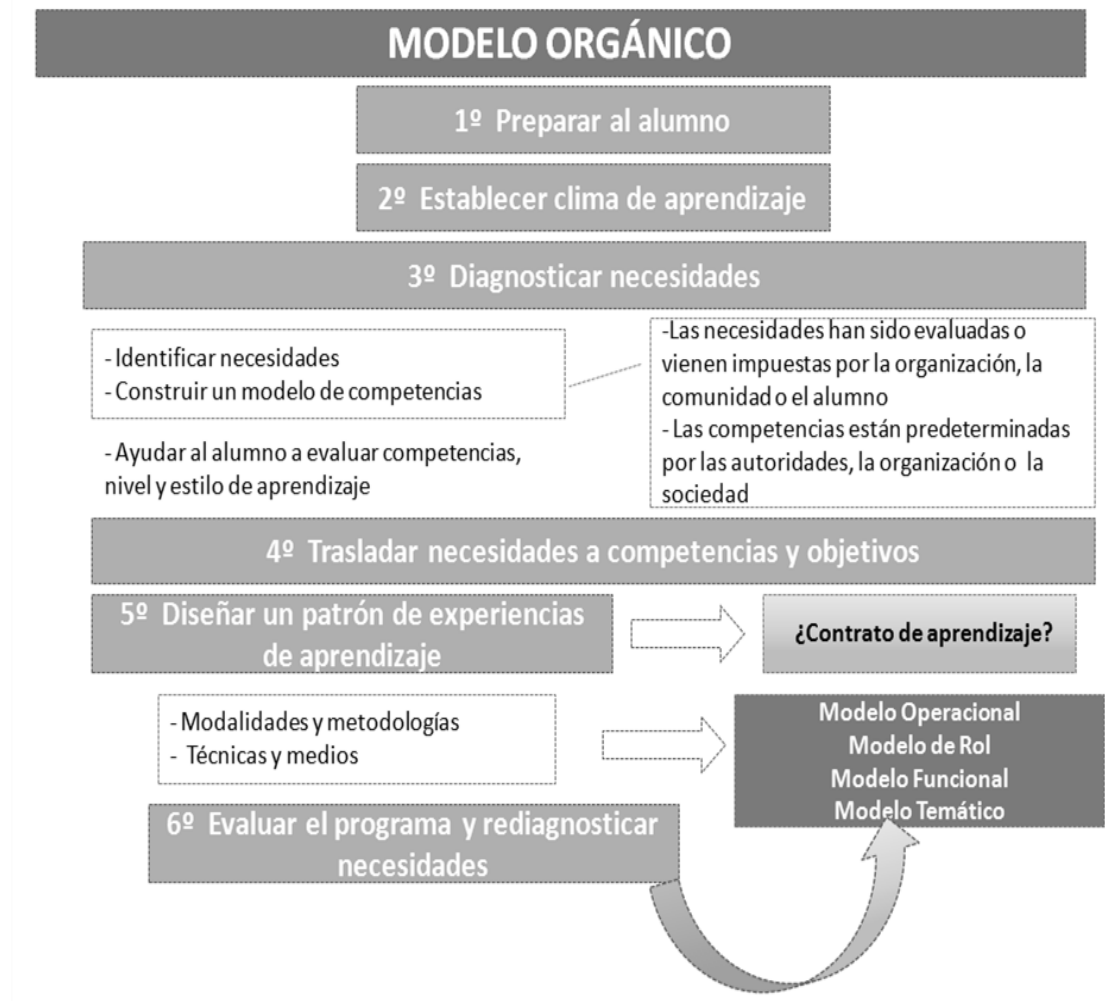


Figura 11. Modelo Orgánico de proceso tecnológico
Fuente: elaboración propia (2014) a partir de Knowles (1980)

Aunque en el modelo andragógico “puro” la decisión sobre qué modelo es el idóneo para el diseño de las actividades de formación debe tomarse en base a las necesidades de aprendizaje diagnosticadas, el educador de adultos puede encontrarse con un escenario distinto. Los objetivos de la formación pueden venir predeterminados por una necesidad educativa ya identificada por el adulto, por la organización o por la sociedad y, como consecuencia, el educador deberá partir de uno o varios de los otros modelos desde el principio de su actuación. Esto supondría que el diagnóstico de necesidades se limitaría a determinar el nivel de competencia

previo de las necesidades educativas ya detectadas, así como, el estilo de aprendizaje, motivación y otros factores que afectan al aprendizaje.

Por tanto, pueden darse dos supuestos que condicionarían el proceso y la metodología a utilizar y, por tanto, el modelo: 1) *Modelo Orgánico*: el educador no conoce previamente las necesidades educativas del alumno, la organización o la comunidad y tiene total libertad para atender las necesidades educativas de los individuos que surgen orgánicamente durante el proceso. 2) *Modelos de rol, operacional, funcional o temático*: se le solicita (el individuo, la organización o la comunidad) al educador que diseñe un plan de formación para un tema, función o cargo, funcionamiento operativo o rol determinado.

Como puede observarse en la Figura 11, el proceso no se da por cerrado al terminar el programa, sino que vuelve a comenzar con un nuevo diagnóstico de necesidades. Esto es coherente con la perspectiva humanista de que el desarrollo humano no tiene fin y, en consecuencia, el aprendizaje tampoco puede tenerlo.

9.3. El modelo orgánico o andragógico

Para Knowles (1990) el modelo andragógico es un modelo ecléctico de proceso en el que caben las distintas teorías y principios. Igual que Lindeman, Knowles enfatiza el proceso frente al contenido. Esa es para el autor la principal diferencia con el modelo pedagógico. Sin embargo, aclara que no es que este último se ocupa del contenido y el modelo andragógico no, sino que el modelo pedagógico tradicional se ocupa de transmitir información y habilidades mientras que el modelo andragógico se ocupa de proporcionar procedimientos y recursos para ayudar a los alumnos a adquirir la información y las habilidades por ellos mismos (Knowles, 1990). En coherencia con esta concepción, centrada en el estudiante, el principal

objetivo del andragogo es diseñar y dirigir un proceso para facilitar la adquisición de competencias por los alumnos y, sólo secundariamente, servir como recurso de contenido. En la práctica el andragogo:

- Reconoce y propone, otros recursos de aprendizaje además de él o ella (pares, supervisores, especialistas y una variedad de materiales en el entorno del alumno) y, como consecuencia, una parte importante de su responsabilidad es estar al día en cuanto a cuáles son estos recursos y poder así establecer el vínculo entre esos recursos y los estudiantes (Knowles, 1996).
- Debe conocer una multitud de metodologías y técnicas de diagnóstico, enseñanza-aprendizaje y evaluación de los aprendizajes que le posibiliten ofrecer a los estudiantes adultos aquellas que satisfagan la heterogeneidad de estilos de aprendizaje, diferentes intereses y niveles de conocimiento previo.

Elegir la metodología o la técnica más apropiada para cada situación de enseñanza-aprendizaje y estudiante concretos es lo que Knowles llama “arte”. Este concepto de tecnología como *arte* revela la actitud de Knowles frente a la tecnología como “ingeniería” (Knowles, 1980; p.127), o como ya hemos mencionado, frente al concepto de tecnología como proceso lineal técnico-racional heredado del “entrenamiento” o “instrucción” conductista superado por modelos constructivistas y sistémicos. Para Knowles (1980) la tecnología educativa implica un “reto creativo”, un “orden estético”, más que unos límites dentro de los cuales debe estar introducido el programa.

Una comparación del modelo tecnológico pedagógico tradicional y el modelo tecnológico andragógico con sus respectivos principios subyacentes, está representada en la Tabla 25, que permite una visión general.

Tabla 25.

Comparación del proceso según los modelos pedagógico y andragógico

Fases	Enfoque Pedagógico	Enfoque Andragógico
1. Preparar a los alumnos	Mínimo	Proporciona información Prepara para la participación Ayuda a desarrollar expectativas realistas Comienza a pensar en los contenidos
2. Clima	Orientación autoritaria Formal Competitivo	Relajado, confiado Respeto mutuo Informal, cálido Colaborativo, de apoyo Apertura y autenticidad Humanidad
3. Planificación	Por el profesor	Mecanismo para la planificación mutua entre alumnos y facilitador
4. Diagnóstico de necesidades	Por el profesor	Asesoramiento mutuo
5. Establecimiento de objetivos	Por el profesor	Negociación mutua
6. Diseño de planes de aprendizaje	Lógica de la materia Unidades de contenido	Secuenciado según disposición para aprender Unidades de problemas
7. Actividades de aprendizaje	Técnicas de transmisión	Técnicas experimentales (investigación)
8. Evaluación	Por el profesor	Rediagnóstico mutuo de necesidades Evaluación mutua del programa

Fuente: adaptado de Knowles (1995)

9.3.1. Preparar al alumno

Esta fase es añadida al proceso por Knowles en 1990. El autor la justifica argumentando que, a pesar de que los planes de formación parten del principio de que los alumnos adultos están preparados para dirigir su propio aprendizaje, la realidad es que están más acostumbrados a recibir cursos según el modelo tradicional, en el que deben comportarse como alumnos dependientes de un profesor que les enseña. Como consecuencia, según lo ve Knowles (1980), a menudo experimentan un “choque cultural” cuando son expuestos a programas de educación de adultos por primera vez. Esta fase trata de minimizar este choque con esta introducción preparatoria.

Sin embargo, esta fase bien podría tener cabida en dos momentos diferentes del proceso en el caso de que la andragogía vaya a implantarse en una organización por primera vez: 1) el primer momento tendría lugar una vez se toma la decisión de implantar el sistema andragógico como modelo de formación. En este momento se trataría de realizar una presentación de la andragogía en general, de su filosofía y de sus principios básicos; 2) otro momento tendría lugar una vez se ha decidido el programa formativo o el modelo del diseño de aprendizaje, y antes de su comienzo, y sería el aludido por Knowles (1990).

En el caso de que el sistema de formación esté estructurado a través del *Contrato de Aprendizaje*, esta fase de preparación del alumno, sólo se llevaría a cabo en el primer momento descrito e incluiría una explicación detallada del plan de formación basado en el contrato de aprendizaje⁷⁴.

⁷⁴ Ver apartado 8.5 “El Contrato de Aprendizaje” p. 416.

El segundo momento, como decimos, tendría lugar una vez formado el grupo de formación y antes de comenzar el programa formativo concreto. Para Knowles(1990), la primera hora de la sesión de apertura del programa, tutorial, taller, curso, seminario, etc. de formación determinará cómo de productiva será el resto de la actividad de aprendizaje.

Algunas recomendaciones de Knowles (1980) para este primer choque con la andragogía son:

- *La forma en que son recibidos los estudiantes.* Recomienda un recibimiento con un encuentro informal, como un café, en el que el o la anfitriona reciba y salude a cada uno de los participantes y presente a los otros, aprovechando para repartir las tarjetas identificadoras con el nombre con el cuál le gusta ser llamado.
- *La forma en la que son orientados los estudiantes.* La orientación sobre el plan de trabajo y sus propósitos puede hacerse creando pequeños grupos de discusión que elaboren cuestiones que el instructor pueda después responder o de forma individual.
- *La forma en la que son presentados.* Es conveniente que cada persona se presente a sí misma y diga aquello que le identifica como persona única, cuál es su trabajo actual, cuál es su experiencia o conocimientos sobre el tema y que está dispuesta a compartir y en qué problemas, cuestiones o asuntos espera que la actividad le ayude. También puede hacer una presentación creativa de tres o cinco minutos cada uno de los grupos que contribuye a crear un clima desenfadado de participación creativa.

El programa preparatorio dependerá del nivel de competencia de los alumnos para aprender a aprender y de la extensión del programa total de formación.

Knowles (1990) propone tres elementos constitutivos del programa preparatorio que proporcionan seguridad al alumno para enfrentarse a un programa de formación de adultos:

Tabla 26.

Aprendizaje reactivo vs. proactivo

Recursos de aprendizaje	Condiciones requeridas	Habilidades y actitudes requeridas
<i>Reactivo</i>		
Profesor en un cursotradicional	Voluntad de ser dependiente Respeto por la autoridad El aprendizaje es un medio para un fin (ej. título) Relación competitiva con compañeros	Habilidad para escuchar acriticamente Habilidad para retener información Habilidad para tomar notas Habilidad para predecir las preguntas del examen
<i>Proactivo</i>		
Materiales impresos y expertos	Curiosidad intelectual Espíritu investigador Conocimiento de recursos disponibles Escepticismo sano hacia la autoridad Criterios para probar la confiabilidad y la validez	Formular preguntas responsables por los datos Identificar datos disponibles en los materiales Realizar una exploración rápida Probar datos contra criterios de confiabilidad y validez Analizar datos que respondan a las preguntas
Personas recurso (supervisores, expertos)	Compromiso con el aprendizaje como un proceso de desarrollo	<u>Del supervisor:</u> Transmitir respeto, cariño y apoyo Proporcionar datos y feedback de forma objetiva y no amenazante Hacer preguntas exploratorias mientras mantiene el locus de responsabilidad en el empleado
Experiencias en el trabajo y la vida	Compromiso institucional con el crecimiento individual como inversión Definición del rol de supervisor como inclusor de "recurso de aprendizaje". Tiempo disponible tanto para el supervisor como para el empleado para seminarios Inclusión del cumplimiento del aprendizaje tanto del supervisor como del empleado en un sistema de recompensas Espíritu de asistencia mutua en el crecimiento y el desarrollo	Usar a los empleados como recurso para su propio aprendizaje Escuchar empáticamente <u>Del empleado:</u> Formularse metas Evaluar el presente nivel de desempeño Recoger datos y analizarlos sobre su desempeño sin estar a la defensiva Contar con el supervisor como recurso de aprendizaje Ser abierto y honesto con el supervisor
	Relaciones colaborativas con colegas Compromiso con el aprendizaje como proceso de desarrollo Apoyo institucional para aprender de los errores Alta valoración de la auto-dirección	Recoger datos de: 1) su propia observación; 2) del feedback de supervisores, pares y subordinados; 3) de análisis de registros Utilizar los datos para el autodiagnóstico de necesidades y la automejora Aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje Experimentar con un nuevo comportamiento

Fuente: adaptado de Knowles (1990)

- Una breve explicación de la diferencia entre el aprendizaje proactivo y el aprendizaje reactivo.
- En la vida adulta el aprendizaje tendrá lugar en su mayor parte sólo si el alumno toma la iniciativa. Por tanto, según Knowles (1972, 1980) la educación de adultos deberá promover las habilidades que se corresponden con el aprendizaje proactivo, es decir, por propia iniciativa frente al aprendizaje reactivo, o aquel que reacciona ante los estímulos presentados por un profesor. Knowles (1972, 1980) realiza una comparación entre estas dos formas de aprender que se presentan en la Tabla 26 (página anterior).
- *Una breve experiencia en la identificación de los recursos de los participantes para averiguar quién sabe qué o quién ha tenido experiencia haciendo qué.*
- *Establecimiento de relaciones de colaboración, yo-tú (y no eso-eso) con los demás como seres humanos.*
- *Un mini-proyecto en el que se usen las habilidades de aprendizaje activo, como leer un libro de forma proactiva o usar un supervisor de manera proactiva. Por ejemplo, leer un libro de forma proactiva consiste en plantearse preguntas relevantes para el tema que nos interesa antes de leer el libro e intentar responderlas a través de la lectura selectiva (Knowles, 1995).*

9.3.2. Crear un clima y una estructura que favorezcan el aprendizaje

El autoconcepto de ser un adulto tiene varias consecuencias respecto a los requerimientos del entorno. El ambiente físico, el clima psicológico y el comportamiento del profesor son, según Knowles (1990), los factores más importantes en cuanto a la creación de un clima de aprendizaje adecuado a los adultos.

Nosotros encontramos, tres dimensiones con respecto al clima de aprendizaje, y por tanto, en la operatividad de esta fase: una es el *aula* donde tiene lugar la formación como espacio físico real, otra es la *interacción didáctica* entre profesor y alumno o grupo de alumnos, independientemente de si está circunscrita en un

espacio físico determinado o si se da en un entorno virtual, y otra la *organización* donde se lleva a cabo la educación o la acción formativa.

El *ambiente físico* o aula, debe ser informal y debe proporcionar la oportunidad de interactuar entre los alumnos. Por ejemplo, un podio sobre un escenario les hace sentir a los adultos, según Knowles (1990), que se les habla desde una posición de superioridad, y también pueden asociar las aulas en las que las sillas están colocadas en filas con la infancia y la pasividad. Knowles (1980, 1990) recomienda las salas en las que los participantes están sentados en pequeños grupos en círculos o en torno a una mesa oval o exagonal por ser más propicias a las relaciones de tipo adulto. En un entorno virtual la interacción debe ser promovida también por el profesor.

Esta preocupación por la facilitación de la interacción entre los alumnos está fundamentada, según Knowles (1990), por: 1) el concepto conductista del feedback inmediato, 2) por la importancia del papel activo del estudiante en el aprendizaje destacada por Dewey y 3) por la idea de utilización de fuerzas autoconstructivas en grupos, tanto de los teóricos de campo como de los psicólogos humanistas.

Más importante para Knowles (1990) que el ambiente físico, es el *clima psicológico del aula o entorno virtual*, es decir la interacción didáctica que incluye las interacciones comunicativas. El adulto debe sentirse aceptado, respetado y apoyado. Debe existir un espíritu de mutualidad entre profesores y estudiantes; un clima de respeto mutuo, de colaboración más que de competición, de apoyo más que de enjuiciamiento; debe haber libertad de expresión sin temor al castigo o el ridículo. Los adultos tienden a sentirse más “adultos” en una atmósfera amigable e informal, en la que se les conoce por su nombre de pila, en la que son valorados como individuos únicos. La experiencia de aprendizaje debe ser para el adulto de

disfrute, en la que cabe el humor espontáneo. El profesor es antes que un experto, un ser humano.

El *comportamiento del profesor*, según Knowles (1990), es probablemente el factor que más influencia ejerce sobre clima de aprendizaje. Los profesores transmiten de muchas maneras si su actitud es de interés y respeto hacia el estudiante o si ven a los estudiantes, esencialmente, como recipientes para la transmisión de sabiduría. Los profesores que se toman el tiempo y el trabajo de conocer a sus estudiantes individualmente y que los llaman por su nombre de pila obviamente, según Knowles, transmiten el primer tipo de actitud. Para Knowles (1990), el comportamiento que más explícitamente demuestra preocupación por sus estudiantes y respeto a sus contribuciones es el acto de una escucha real de lo que los estudiantes dicen. Los principios de la interacción didáctica entre el “profesor” andragógico y los alumnos adultos han sido desarrollados en el capítulo 4, sin embargo, resaltamos aquí algunos puntos cruciales con respecto al clima psicológico según Knowles (1980; p. 223):

- Destila un espíritu de respeto mutuo. La experiencia y las diferencias individuales se ven como algo enriquecedor y como recursos para la experiencia educativa. En el aula se escuchan unos a otros con atención.
- Es solidario y cariñoso. La gente se siente segura y sin amenazas, libres de expresarse abiertamente y revelar sus verdaderos sentimientos.
- Es cálido y amistoso. La gente se siente no sólo respetada sino también querida. En el aula se tratan unos a otros como seres humanos, no como objetos y conocen los nombres de los demás.
- Es un clima cooperativo, no competitivo. La gente está dispuesta a compartir lo que sabe y puede hacer, en lugar de guardárselo por temor a que los otros se vean “mejor” que ellos.
- Es un clima de confianza mutua y responsabilidad. Los participantes ven al instructor o a la persona recurso como un compañero de estudio no como una

figura de autoridad que están ahí para controlar o manipular. Los participantes aceptan la responsabilidad de ayudar en la toma de decisiones que afectan a su aprendizaje y no tienen miedo a tomar la iniciativa.

- El énfasis se coloca en el aprendizaje no en la enseñanza, en lo que están haciendo los alumnos, no en lo que hace el profesor.

La escucha atenta y activa, repitiendo con las propias palabras lo que entiende que quiere decir el estudiante, reconocer que no se sabe la respuesta a alguna cuestión e invitar a que otro la responda si la conoce, responder de forma humilde, no como un dogma o respuesta cerrada a la cuestión, ayuda a crear un clima de investigación colaborativa y de respeto mutuo (Knowles, 1980) coherente con la concepción humanista que inspira la teoría educativa de Knowles.

Cada una de características del clima humano en el aula que Knowles (1990) considera favorecedor del aprendizaje están basadas en las distintas escuelas psicológicas y sus aportaciones. En la Tabla 27 se resumen estas aportaciones.

Tabla 27.

Características del clima de aprendizaje según distintas corrientes psicológicas

Escuela	Características del Clima
<i>Conductismo</i>	Para aumentar la probabilidad de participación en el aprendizaje debe reforzar la automejora mediante aprobación y recompensas Debe permitir la práctica frecuente de los nuevos comportamientos
<i>Cognitivismo</i>	Orden, objetivos claramente definidos, explicación cuidadosa de expectativas y oportunidades, apertura del sistema de comprobación y de preguntas, y retroalimentación honesta y objetiva. El aprendizaje por descubrimiento fomenta la experimentación (prueba de hipótesis) Los errores como oportunidades de aprendizaje
<i>Personalidad</i>	Respeto a las diferencias individuales y culturales. Control de la ansiedad: suficiente para motivar pero no excesiva para no bloquear Se alientan las motivaciones de logro para los que responden a ellas y se alientan las motivaciones de afiliación para aquellos que responden a ellas Los sentimientos se consideran relevantes para el aprendizaje tanto como ideas y habilidades. Clima mentalmente saludable
<i>Humanismo</i>	Seguridad, cuidado, aceptación, confianza, respeto y comprensión
<i>Teorías de Campo</i>	Colaboración (no competitividad), promover la lealtad al grupo, relaciones de apoyo interpersonal y participación activa como norma.
<i>Andragogía</i>	Incluye todas las características anteriores bajo el título de "clima de adultez". Condiciones de mutualidad e informalidad en el clima

Fuente: elaboración propia (2013) a partir de Knowles (1990)

Sin embargo, la noción de un “clima de adultez” (Knowles, 1990) se puede extender más allá de las aulas individuales y se aplica a las *instituciones en general* o la organización. De hecho, es probable que el clima que se establece en las aulas impregne toda la institución, y tal clima se refleja en su arquitectura, la decoración, las políticas, los procedimientos, los estilos de liderazgo y las relaciones humanas que se dan en la organización.

La experiencia de Knowles (1980) en el ámbito de la formación organizacional le lleva a afirmar que:

Uno puede sentir de inmediato al entrar en una institución, por ejemplo, si se preocupan más por las personas o por las cosas, si existe preocupación por los sentimientos y el bienestar de los individuos, si éstos son tratados como ganado y si se considera a los adultos como personalidades dependientes o, por el contrario, como seres humanos autodirigidos (p. 47).

Aunque el concepto y tipos de clima institucional ya fue desarrollado con cierta amplitud en el capítulo 7, y se expuso lo que Knowles entiende por una organización educativa, retomamos aquí algunas ideas resaltadas por Knowles (1980; p. 67) como más influyentes a la hora de establecer un clima favorecedor del aprendizaje en la organización. Todas las condiciones del clima psicológico se supeditan a una idea supraorganizadora: la *filosofía democrática* de la organización. Ésta se caracteriza por:

- Una preocupación por el desarrollo de las personas, una profunda convicción del valor de cada individuo, la fe en que la gente tomará las decisiones correctas por sí mismos si les facilita la información y el apoyo necesarios.
- Prioridad al crecimiento de la gente sobre la realización de las cosas cuando ambos valores están en conflicto.
- Se enfatiza la liberación del potencial humano frente al control del comportamiento humano.
- Existe un espíritu de confianza mutua, una apertura de las comunicaciones, una actitud general de amabilidad y cooperación y la voluntad de aceptar

responsabilidades, frente al paternalismo, la regimentación, la restricción de información, la sospecha y una forzada dependencia de la autoridad.

La otra condición para un ambiente educativo en una organización, como también vimos en el capítulo 7, es el fomento de la *innovación* en los demás y en sí misma.

Otros factores influyentes en el clima de la organización, según Knowles (1980), tienen que ver con la *política del departamento de desarrollo de RRHH* de la institución. El clima organizacional también es afectado por las políticas financieras que rigen sobre este departamento en dos niveles: los recursos financieros de que dispone, es decir su presupuesto, y si la institución ve ese presupuesto como una inversión de capital o como un gasto operacional. Finalmente, un determinante crucial del clima que afecta al compromiso con el aprendizaje es el *sistema de recompensas* previsto para aquellos que participan en programas de formación.

Otro asunto importante para una organización que se dedica a la formación de adultos, es la *estructura* de la que dispone para su implementación. En este sentido, Knowles (1980) asegura basándose en la observación de programas en todo tipo de instituciones, que existe una correlación directa y generalizable entre la fortaleza de un programa de formación de adultos y la estructura de elaboración de políticas de la institución. Considera que la *unidad de educación de adultos* cuanto está inserta en organizaciones que imparten otros niveles de educación, debe tener su propia estructura con autonomía administrativa y estatus propio, dirigida por especialistas en andragogía, y firmemente apoyada por la política institucional. Knowles (1980; p.72) elabora algunas recomendaciones para asegurar el buen funcionamiento de la unidad de educación de adultos:

- La contribución de la educación de adultos a la misión de la institución ha de ser descrita de forma clara y con convicción.
- Un compromiso filosófico con el valor absoluto del crecimiento y el desarrollo y la autorealización individual se declara explícitamente.
- Los propósitos específicos (en términos de resultados individuales y organizacionales) para los cuales se establece el programa de educación de adultos son descritos, pero con flexibilidad para la exploración dinámica de nuevas posibilidades para el servicio.
- El compromiso de los responsables políticos con los recursos para la promoción de los objetivos educativos en términos de prioridad es clara y sustancial.
- La relación de la unidad de educación de adultos con otros componentes de la institución es especificada, preferiblemente con énfasis en sus procesos de colaboración más que en sus divisiones de autoridad y responsabilidad.
- La población objetivo a la que se dirige el programa ha de ser especificada.
- Cualquier limitación puesta por los responsables políticos sobre el alcance o ámbito de las actividades debe ser claramente establecida.
- Cualquier condición especial que rija el empleo, la formación, la supervisión y la compensación del personal de la unidad de educación de adultos está establecida.
- Cualquier provisión especial para la administración financiera y prácticas presupuestarias están especificadas.
- Las bases autorizadas que deben regir las relaciones con otras instituciones (como los servicios que se dan o reciben, copatrocinio, acuerdos financieros y uso compartido de recursos) quedan claras.

La unidad o comité de educación de adultos debe tener, por tanto, una entidad propia, un presupuesto definido, un personal cualificado al frente, sus objetivos deben contribuir a la misión general de la organización y sus procesos de funcionamiento deben estar integrados en los procesos de funcionamiento de otras unidades de la organización. La unidad o comité encargado de la educación de adultos debe contemplar algunas funciones básicas según Knowles (1980) como: 1) presupuesto y finanzas, 2) programa, 3) selección y formación, 4) instalaciones y

equipos, 5) eventos especiales, 6) promoción y relaciones públicas, 7) librería, medios visuales y materiales curriculares, 8) asuntos sociales y bienvenida, 9) orientación e inscripción.

Knowles (1980) también recomienda (p. 73) que estos comités tengan una delegación de autoridad suficiente para gestionar los programas y que los estudiantes se organicen en un consejo escolar que participe tanto en la elaboración de los programas como en asuntos organizativos y administrativos. Los estudiantes, por ejemplo, pueden ser los anfitriones de los nuevos estudiantes para que “se sientan como en casa” y que organicen actividades que puedan ayudar a que los nuevos estudiantes adultos se sientan parte de la institución contribuyendo, así, a crear un ambiente educativo.

Como decíamos en la introducción a este capítulo, una de las funciones del educador de adultos es la de enlazar al alumno con los recursos de aprendizaje disponibles en el entorno. Para hacer accesibles estos recursos a los alumnos adultos, la *Guía de Recursos de Aprendizaje*, es una herramienta que proporciona información al adulto sobre los recursos de que dispone y le facilita la selección de las distintas alternativas en cuanto a contenidos, modalidad, metodologías y técnicas. Las nuevas tecnologías de la información, tal como preveía Knowles, posibilitan que esta guía de recursos educativos que propone sea mucho más accesible, más dinámica y más rica en contenidos y medios y que, además, proporcionen la posibilidad de creación de entornos de aprendizaje colaborativo y de interacción, tanto con el facilitador de aprendizaje como con otros alumnos.

En el ámbito empresarial, es el HRD quien debe asumir la función de seleccionar y administrar estos recursos. Según Knowles (1990; pp.140-141) esta figura tiene un rol crucial en la organización, hasta tal punto de llegar a ser

determinante para su superviciencia. El papel que Knowles le otorga a esta unidad consiste en algo más profundo y de mayor alcance que simplemente dirigir el funcionamiento de la logística de los programas de cursos, talleres, seminarios y otros programas de actividades. Conceptualiza la organización como un sistema de recursos de aprendizaje y al HRD el responsable de dirigir ese sistema.

Este concepto de organización empresarial para Knowles (1990) integra varios conceptos: de McGregor y Likert, entre otros autores, toma el concepto de empresa como empresa humana; de los teóricos de sistemas y de los del desarrollo organizacional, el concepto de empresa como un complejo dinámico de subsistemas de personas, procesos, equipamiento, materiales e ideas interactuando. Incluye también la concepción de los teóricos de la economía moderna de que el input de capital humano es aún más crítico para el output de la organización que el capital material; y, por último, también integra la concepción de los físicos nucleares de un sistema de energía que es infinitamente amplificable a través de la realización de la energía más que a través del control de la misma. Estas ideas expresadas por Knowles pueden estar en la base de las críticas recibidas desde la teoría crítica de poner la educación de adultos al servicio del capitalismo. Sin embargo, no hay que olvidar que Knowles distingue muy bien entre el concepto de “educación integral para el desarrollo humano” y el de “formación laboral”. El entorno laboral es una realidad, no sólo en la vida de los adultos, sino también, en la de los formadores de esos adultos en las empresas, y por lo tanto, debe ser considerada desde una teoría de la educación cuyo sujeto es el estudiante adulto. A esto se suma el hecho de que las empresas esperan de la formación, de la que el educador es responsable, que contribuya a la mejora de sus resultados.

En la concepción de la organización y del nuevo rol del HRD, éste debe hacerse preguntas diferentes, según Knowles (1990), de las que se hacía en el pasado. Estas preguntas y sus respuestas, son las que le ayudarán a crear y gestionar la guía de recursos de aprendizaje.

La primera pregunta es: *¿cuáles son todos los recursos que están potencialmente disponibles para el crecimiento y desarrollo de la gente?* (Knowles, 1990; p. 141) indica que una organización típica se acercaría a una lista como esta:

- Actividades educativas programadas
- Todos los supervisores de departamento y directivos
- Materiales y multimedia, programas de ordenador, etc.
- Especialistas de contenido (que ofrecen la especialidad de su contenido para el trabajo, pero no para educación)
- Otros individuos con recursos especiales, incluyendo empleados retirados.
- Recursos comunitarios, incluidas instituciones educativas y proveedores comerciales.
- Asociaciones de profesionales

La segunda pregunta sería: *¿cómo puedo hacer un uso más efectivo de estos recursos para un desarrollo sistemático y continuo de nuestra gente?* (Knowles, 1990; p. 141). Knowles propone algunas respuestas a esta pregunta en forma de propuestas de acción:

- Las actividades instruccionales programadas pueden ser rediseñadas de manera más congruente con los principios de aprendizaje adulto.
- Las personas recurso pueden recibir formación especial sobre cómo tratar a los alumnos adultos.
- Los supervisores de departamento y directores pueden ser expuestos a la idea de que su papel no es sólo supervisar el trabajo, sino también desarrollar a su gente.

- Los programas de formación de directores y supervisores deben incluir los principios andragógicos y el desarrollo de habilidades para facilitar el aprendizaje en sus contenidos.
- El departamento de recursos humanos y su personal puede estar disponible para los jefes de departamento (officers line) como consultores para desempeñar su rol de facilitadores de aprendizaje o tutores.
- Los materiales y material multimedia pueden ser seleccionados de acuerdo a su congruencia con la teoría de aprendizaje apropiada a la situación en la que serán usados y deben estar accesibles.
- La información sobre el resto de recursos, especialistas de contenido, otros individuos, recursos de la comunidad y asociaciones profesionales, pueden ser recogidos en una base de datos que puede servir como un centro de intercambio o intermediación educativa.
- Los contratos de aprendizaje, desarrollados como una parte integral del proceso supervisor, pueden proporcionar los medios para ayudar a los individuos a hacer uso de esos recursos en un programa sistemático de autodesarrollo continuo.

Para implementar y gestionar este sistema de aprendizaje, los HRD necesitan nuevas habilidades en las que deberán formarse y seguir formándose, ya que esas habilidades deberán ir evolucionando al mismo tiempo que evoluciona el sistema (Knowles, 1990).

9.3.3. Crear un mecanismo para la planificación mutua

Una consecuencia para la práctica andragógica del autoconcepto del adulto como persona auto-dirigida y de la educación democrática es la implicación del alumno en el proceso de planificación de su propio aprendizaje. Según Knowles (1990), uno de los descubrimientos básicos de las ciencias de la conducta aplicada es que la gente tiende a sentirse comprometida con una decisión o actividad en proporción directa a su participación o influencia en su planificación y toma de decisiones. Y al contrario es incluso más relevante: la gente tiende a no sentirse

comprometida con cualquier decisión o actividad que siente como impuesta sin haber tenido oportunidad de influir en ella.

Los profesores de adultos que realizan toda la planificación para sus estudiantes adultos, que llegan a la clase e imponen actividades planificadas con antelación por él mismo, normalmente según Knowles (1990), experimentan apatía, resentimiento y, probablemente, abandono de sus estudiantes.

Knowles (1990) hace una recomendación práctica para el desarrollo de esta fase que consiste en valorar si la planificación puede hacerse de forma individual, si el grupo es pequeño, o si debe formarse un grupo representativo del total de los alumnos, cuando el grupo es mayor de treinta, por ejemplo. En este segundo caso, aunque el alumno no participe directamente en la planificación sí se sentirá representado en la planificación por delegación.

La función de planificación se lleva a cabo mediante otras tres fases en las que la responsabilidad es mutua, entre los alumnos y el profesor: diagnosticar necesidades de aprendizaje, trasladar las necesidades de aprendizaje a objetivos y diseñar y dirigir un plan de experiencias de aprendizaje, que desarrollamos a continuación.

9.3.4. Diagnosticar las necesidades de aprendizaje

Como vimos en el capítulo 4, una de las funciones del educador de adultos es la de ayudar al alumno, a la organización y a la comunidad o sociedad a satisfacer sus necesidades. La tecnología andragógica de Knowles (1980) propone estrategias para detectar necesidades educativas en esas tres dimensiones, aunque en este trabajo sólo serán tratadas las dos primeras, es decir, el individuo y la organización.

Para poder cumplir con esta función, es necesario que el educador de adultos conozca las motivaciones humanas, y para Knowles (1980) la más alta motivación humana es la autorrealización y, la más profunda, la necesidad de autoestima. Estas necesidades básicas son diferentes de las necesidades educativas, sin embargo, proporcionan un profundo resorte motivador para el aprendizaje y prescriben ciertas condiciones que el educador debe tener en cuenta para ayudar a la gente a aprender.

“Una necesidad educativa puede conceptualizarse como la discrepancia entre lo que los individuos (o las organizaciones o la sociedad), quieren ser y lo que son” (Knowles, 1980; p. 88). Una necesidad se convierte en un interés por aprender algo sólo cuando la necesidad se convierte en algo consciente. En este sentido, el educador puede ayudar al adulto a identificar sus necesidades educativas y trasladarlas a intereses educativos.

Otra de las consecuencias del autoconcepto del estudiante adulto como ser humano autodirigido, según los principios andragógicos, es el conflicto que se crea con la práctica tradicional en la que el profesor les cuenta a los estudiantes qué es aquello que necesitan saber. Para Knowles, los alumnos adultos aprenderán lo que otros quieren que aprendan, siempre que el poder de esos otros para castigarles por no aprender sea suficientemente fuerte, pero estarán más motivados a aprender las cosas que ellos ven por sí mismos que necesitan aprender (Knowles, 1980). En coherencia con este principio, la primera fuente de identificación de necesidades en la tecnología andragógica es el propio individuo.

9.3.4.1. *Identificar necesidades educativas de los individuos y de las organizaciones*

Knowles (1980) propone tres técnicas para la identificación de necesidades educativas de los individuos :

- *El cuestionario proyectivo:* consiste en plantear una serie de situaciones y preguntar a la persona cómo se siente en esas situaciones o cómo se comportaría. Una variable de esta técnica, es la clasificación de tarjetas, consistente en elaborar fichas con posibles situaciones típicas de una profesión y pedirle al adulto que la coloque en tres montones. En el montón de la izquierda colocaría las situaciones en las que se siente totalmente seguro y competente, en el montón del centro colocaría las fichas de las situaciones en las que podría desempeñarse sólo moderadamente bien y en el montón de la derecha colocaría las fichas de las situaciones en las que se sentiría muy inseguro. Contabilizando las veces en que las situaciones problema se colocan en el montón de la derecha o del centro, el responsable de formación puede identificar necesidades formativas que no habían sido identificadas. Otra variable de esta técnica es sustituir las situaciones problema que aparecen en las tarjetas por fotografías.
- *El cuestionario de completar frases:* consiste en pedir al adulto que complete las frases que pueden comenzar así: “Cuando discuto con mis amigos, yo....”. La terminación de las frases se clasificarían en categorías para su análisis.
- *Diagnóstico de necesidades de desarrollo de competencias utilizando un modelo de competencias:* algunas profesiones han desarrollado estos modelos de competencias. Esta es la más reciente técnica de identificación de necesidades educativas debido a la generalización del modelo de competencias en la educación y en las empresas.

En cuanto a la formación en las organizaciones, es evidente que están formadas por individuos por lo que, en último término, sus necesidades de formación se traducirán en planes de formación para sus miembros individuales. Sin embargo, las necesidades formativas de los miembros de la organización estarán ligadas a la misión, valores y objetivos de la misma y a sus procesos organizativos. Los

intereses formativos de los individuos pueden entrar en conflicto con los intereses de formación para sus empleados de la organización. En este caso Knowles (1980) recomienda una negociación que resuelva el conflicto de manera que los intereses de ambas partes se vean satisfechos.

Según Knowles (1980; p. 97), hay ciertas situaciones que producen necesidades obvias de formación en una organización:

1. Un nuevo empleado comienza a trabajar o se une un nuevo miembro a la organización
2. A un empleado o líder se le asigna un nuevo trabajo que requiere nuevas habilidades
3. Los métodos o procesos de realizar un trabajo antiguo han cambiado
4. Se instala un nuevo equipo (maquinaria, hardware o software, etc.), se ofrece un nuevo servicio o se fábrica un nuevo producto.
5. La misión, la organización o las relaciones de trabajo de la organización están cambiado de forma sustancial.

Sin embargo, hay otras necesidades de formación que no son tan obvias, por lo que es necesario un análisis basado en los problemas existentes o previsibles en el funcionamiento de la organización (Knowles, 1980). El análisis de las necesidades de la organización se puede llevar a cabo mediante la recogida de datos y su posterior análisis.

Las técnicas para la recogida de datos es variada, cada una de ellas aporta un tipo de información y no otra y, en general, todas ellas tienen pros y contras, por lo que una combinación de técnicas que permita la triangulación de datos y recoja diferentes perspectivas de los implicados es siempre, a nuestro parecer, recomendable dado el alto coste directo e indirecto que conlleva el diseño y puesta en marcha de un plan de formación.

Knowles (1980) propone algunas técnicas para la recogida de datos con el fin de detectar necesidades formativas en las organizaciones:

- *Entrevistas:* entre sus ventajas se encuentra que permite recoger sentimientos, hechos, causas y posibles soluciones a los problemas. Entre sus desventajas se encuentran un gran consumo de tiempo y la necesaria formación de los entrevistadores.
- *Cuestionarios:* algunas ventajas son: si es anónimo permite la libre expresión, pueden llegar a gran número de personas en poco tiempo, permite el análisis estadístico y su bajo coste. En contrapartida no permite llegar a las causas del problema ni sugiere direcciones de mejora.
- *Registros e Informes de gestión:* aportan indicios a seguir. Pueden estudiarse reclamaciones, la rotación, el absentismo, la frecuencia de accidentes y la gravedad, retrasos, sugerencias y recompensas, etc., aunque rara vez revelan las causas de los problemas.
- *Test:* pueden utilizarse para seleccionar a los individuos que deben ser formados una vez se ha detectado un área de necesidad. Los test pueden diseñarse como herramienta de diagnóstico para detectar si la deficiencia se encuentra en el conocimiento, en la habilidad o en la actitud y, por lo tanto, qué tipo de acción educativa debe ser llevada a cabo. Es necesario que el test esté bien diseñado de manera que evalúe lo que se pretende evaluar y que los datos sean contrastados con los resultados de otras técnicas.
- *Análisis de problemas en grupo:* representantes de los distintos departamentos discuten los problemas y sus causas y deciden qué cambios son necesarios para resolverlos. No siempre las soluciones apuntan a problemas formativos únicamente, también pueden ser necesarios cambios en la gestión.
- *Análisis del puesto de trabajo combinado con evaluación de desempeño:* este sistema sirve para determinar las tareas específicas del puesto de trabajo, evaluar la adecuación con la que el empleado desempeña cada tarea, incluyendo la relación, cooperación y comunicación con otros empleados y supervisores, y localizar mejoras que pueden lograrse a través de la

formación. Puede llevarse a cabo mediante algunas técnicas concretas. Knowles (1980) ensalza las virtudes de la Gestión por Objetivos⁷⁵ por ser consistente con el espíritu de la andragogía. Se trata de un proceso por el que el empleado desarrolla un plan detallando de objetivos a corto y largo plazo para la realización de su trabajo y para su desarrollo personal en colaboración con su supervisor. En intervalos preestablecidos deben evaluarse los avances hacia cada objetivo con la ayuda de sus supervisores, identificar los obstáculos que impedían su realización completa y prescribir medidas correctivas, incluyendo la formación continua (Knowles, 1980). Como limitación de esta técnica, podemos apuntar que, a pesar de ser el individuo la fuente de información sobre las necesidades educativas, estas están orientadas al desempeño del puesto de trabajo concreto en la organización y, por lo tanto, puede darse la circunstancia de que las necesidades e intereses de la persona vayan más allá de su puesto de trabajo actual.

- Otra técnica para detectar las necesidades educativas de la organización es la de los *Incidentes Críticos* de Flanagan⁷⁶. Esta técnica, se centra en identificar los comportamientos observables que distinguen un desempeño efectivo de otro poco efectivo o inefectivo en el puesto de trabajo mediante la observación.
- Una técnica más, el *Panel de Evaluación (Appraisal Panel)*, es señalada por Knowles (1980) como crecientemente utilizada por las empresas y el gobierno americano para identificar necesidades formativas de sus ejecutivos. Se trata de un proceso de observación y evaluación llevado a cabo por la supervisión y complementada por la observación y evaluación de otros, que conocen personalmente al evaluado y a su trabajo (Knowles, 1980). Esta técnica coincide en su descripción por parte de Knowles con la *Evaluación o Feedback 180°* que consiste en la evaluación entre el superior y el empleado evaluado. A finales de los 80 surge el término evaluación 360° (por lo que Knowles no lo utiliza en 1980 cuando desarrolla la tecnología andragógica). Algunas empresas y consultoras comienzan a creer que el feedback sobre el

⁷⁵ Knowles (1980; p. 104) referencia a George S. Odiorne y su obra "Management by Objectives. a System of Managerial Leadership" (1965) aunque fue Peter Drucker quien popularizó el término en su obra "The Practice of Management" en 1954.

⁷⁶ Ver pp. 227-229.

desempeño sería más completo si incluyese no sólo al superior, sino también a los compañeros, pares e incluso subordinados. La gestión por competencias, o lo que es lo mismo, comportamientos observables en el puesto de trabajo, fue lo que hizo posible este tipo de evaluaciones en las que el empleado puede contrastar su autoevaluación con la evaluación de otras partes implicadas.

En general, y de acuerdo con Knowles (1980), es necesario identificar lo más exactamente posible si los cambios que se necesitan conseguir mediante la formación son cambios en conocimiento, habilidades o actitudes y cuáles son esos cambios en cada una de esas categorías. Se trata de averiguar, en definitiva, si la persona no sabe hacerlo (falta de conocimiento), si no puede hacerlo (falta de habilidad) o si no quiere hacerlo (falta de motivación o actitud negativa). Si sabe, puede y quiere hacerlo, cabría hacerse otro tipo de preguntas acerca de otros factores que pueden estar afectando a la viabilidad de los requerimientos hacia el empleado como, por ejemplo, si las expectativas son alcanzables, si el tiempo para su realización es razonable o si los medios técnicos son los apropiados u otros factores que puedan estar dificultando la realización del trabajo (distracciones, interrupciones, falta de definición de funciones, salario inadecuado, etc.).

Otra perspectiva sobre la manifestación de las competencias la encontramos en la teoría de Boyatzis y Kolb desarrollada en el apartado 3.3.3. *La teoría del crecimiento a lo largo de la vida y de la carrera de Boyatzis y Kolb*⁷⁷ y, en general, en las teorías de la motivación que vimos en el capítulo 3.

⁷⁷ p. 149.

9.3.4.2. Construir un modelo de competencias

Para Knowles (1973; pp. 110-111), construir un modelo de comportamiento deseado, desempeño o competencias, comprende una necesidad de aprendizaje. Para el autor, hay tres fuentes de datos necesarios para construir un modelo de competencias: el individuo, la organización y la sociedad. Las diferentes filosofías que subyacen a la elección de uno o varias de estas fuentes son clasificadas por Knowles en dos: (1) los psicólogos cognitivos, los humanistas y los educadores de adultos andragogos formarían un primer grupo. Para estos autores la propia percepción del alumno de lo que quiere llegar a ser, de lo que quiere ser capaz de lograr y el nivel al quiere desempeñarlo, son los puntos de partida para construir el modelo; (2) el segundo grupo está formado por los conductistas, para quienes éstos datos son subjetivos e irrelevantes.

Por otra parte, la forma de entender las competencias por uno y otro grupo también es distinta, según Knowles: los andragogos prefieren referirse a *competencias* (o habilidades o cualidades necesarias), no como comportamientos terminales sino como direcciones de desarrollo elegidas por las personas, mientras que los conductistas conceptualizan las competencias como *comportamientos*, maneras de conducirse uno mismo o rendimiento, de manera directamente observable o medible. Para estos últimos no es necesario que el alumno contribuya con sus percepciones en la construcción del modelo, éste puede desconocer los comportamientos requeridos para la nueva situación.

En esta fase del proceso tecnológico se trata de conseguir un modelo ideal de desempeño, de manera que el alumno tenga una visión del “buen supervisor”, “buen profesor”, “buen comunicador”, u otros roles de la vida no relacionados con la profesión, y las competencias requeridas para llegar a ser “bueno” en ese rol. En

esta fase se unen los valores y expectativas del educador, la institución y la sociedad con las del alumno en una imagen completa (Knowles, 1980).

El modelo de competencias requeridas puede ser elaborado de cuatro formas según Knowles (1990): 1) a través de la investigación; 2) a través de juicios de expertos; 3) a través de análisis de tareas; 4) a través de la participación grupal.

A nuestro parecer, una combinación de estas cuatro técnicas o de algunas de ellas, podría mejorar los resultados al recoger varias perspectivas de la misma realidad. Un ejemplo de la combinación de varias técnicas en la elaboración de un perfil de competencias puede ser el trabajo realizado por Sánchez y Díez (2012a; 2012b). Con el fin de elaborar un perfil de competencias socioemocionales para el docente universitario. Las autoras contrastaron la información proveniente de tres fuentes distintas: 1) revisión bibliográfica con el objetivo de recopilar las opiniones de expertos sobre las características del “buen profesor”; 2) revisión bibliográfica de la investigación sobre las emociones del profesor con el objetivo de identificar aquellas influyen en la enseñanza-aprendizaje de forma positiva; 3) Profesores universitarios en ejercicio a través de un cuestionario anónimo. El perfil de competencias socioemocionales se elaboró, a partir de la información obtenida, tomando como base el modelo de competencias emocionales de Goleman (1998).

Sin embargo, Knowles (1980) advierte que lo más importante del proceso de la educación basada en competencias no es la excelencia del modelo de competencias. El mismo estudiante, o grupo de estudiantes, asesorado por el instructor u otra persona recurso puede elaborar su propio modelo, ayudándole después a comprobar la objetividad del modelo lo que, según Knowles, consigue mayor implicación por parte del estudiante y por tanto también mayor calidad del aprendizaje.

9.3.4.3. Proporcionar experiencias de autodiagnóstico y ayudar al alumno a evaluar la discrepancia entre sus competencias actuales y las requeridas por el modelo

En *La Práctica Moderna de la Educación de Adultos* (1980) Knowles recomienda una fase previa a ésta, cuyo objetivo es *generar en el alumno una actitud positiva hacia el auto-diagnóstico*. El motivo de esta fase preparatoria es para el autor la competitividad que caracteriza la educación tradicional y que lleva a las personas a situarnos en una posición autodefensiva y a reaccionar demostrando lo buenos que somos, en lugar de reconocer con humildad nuestras debilidades susceptibles de ser mejoradas mediante la formación. Para cambiar este esquema Knowles (1980) recomienda actuar en dos frentes: *el emocional*, proporcionando un clima afectuoso, de apoyo y libre de amenazas y *el intelectual*, presentando el autodiagnóstico como una característica, o parte integrante, del aprendizaje autodirigido.

Se trata de que, tras experimentar un sentimiento de insatisfacción por la distancia entre el lugar donde se encuentran y donde les gustaría estar, se sitúen en disposición de identificar direcciones específicas de “crecimiento deseable”. Esta experiencia de “insatisfacción autoinducida” con la presente inadecuación, acompañada por un claro sentido de dirección hacia la automejora, es de hecho una buena definición de “motivación para aprender”, según Knowles (1980).

Esta fase trata de proporcionar experiencias en las que los alumnos puedan evaluar el actual nivel de competencias teniendo como referencia el modelo elaborado. Según Knowles (1980) esta fase era una zona “subdesarrollada” de la tecnología andragógica, que se encuentra en su germen de desarrollo y, en

consecuencia, el autor invita a una mayor investigación por parte de los educadores de adultos.

Knowles (1980) propone para el autodiagnóstico de competencias algunas técnicas como los incidentes críticos, sociodrama, juegos de ordenador, métodos de laboratorio y ejercicios de simulación que pueden ayudar al alumno a evaluar las fortalezas y debilidades de su desempeño. Una de las técnicas desarrolladas a este respecto ha sido la ya mencionada Feedback 180 o 360° utilizada, por ejemplo, por Cherniss y Goleman (2001) para la evaluación de competencias emocionales descritas en su modelo⁷⁸.

Para Knowles la limitación del crecimiento humano a unas competencias comportamentales prescritas, contradice la filosofía humanista a la que se adscribe. Es por esto, suponemos, que siente la obligación de “*dejar claro*” (Knowles, 1980; p. 230) que cuando habla del tema de la evaluación de desempeño se refiere a un proceso que es más “*sensibilizador que medidor*”, más preocupado por establecer amplias direcciones de crecimiento que definir comportamientos terminales. En este proceso se trata de:

(...) ayudar al individuo adulto a mirar objetivamente su nivel presente de desempeño que es importante para él en un momento dado de su desarrollo y determinar dónde quiere invertir energía para mejorar su desempeño a la luz de su modelo de comportamiento deseado (p.230).

En consecuencia, la técnica a utilizar dependerá del tipo de competencias que al alumno le interesa desarrollar. En la siguiente tabla (Tabla 28) se recogen algunas experiencias de autodiagnóstico que Knowles (1980) propone para cada dominio de aprendizaje.

⁷⁸ Ver Tabla 22, p. 378.

Tabla 28.

Tipos de aprendizaje y experiencias para evidenciar el presente nivel de desempeño

Tipo de aprendizaje	Experiencias
Conocimiento	Pruebas estandarizadas o hechas por el profesor o comité curricular
Compresión y discernimiento	Incidentes críticos, role playing, bussines games, estudio de casos, ensayos, portafolio
Habilidades	Observación sistemática en situaciones reales o simuladas, video
Actitudes, intereses y valores	Role playing y role planying inverso, ejercicios de toma de decisiones y juicios morales, ensayos

Fuente: elaboración propia a partir de Knowles (1980)

Los resultados recogidos de las distintas pruebas deben poder ayudar al alumno a autodiagnosticar su actual nivel de desempeño y el nivel deseado con la ayuda del profesor. Después de las experiencias de autodiagnóstico los alumnos estarán en posición de especificar con alguna precisión las áreas en las que necesitan cambios en cada uno de los dominios de aprendizaje mencionados en la Tabla 28.

9.3.5. Trasladar los intereses a direcciones de crecimiento (competencias y objetivos)

Como es sabido, en el caso de la educación formal las competencias educativas vienen predeterminados por la legislación y, en el caso de las universidades, por el plan de estudios aprobado por las instancias estatales correspondientes, por lo que el proceso tecnológico pedagógico, en este caso, comenzaría en esta fase denominada *diseño curricular*. Tradicionalmente comprende la selección y secuenciación de los contenidos concretos para cada una de las competencias específicas y de las materias de estudio que componen el plan de estudios, las metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje, y los criterios, metodologías e instrumentos de evaluación y normas de promoción del alumno.

Consideramos necesario detenernos aquí para realizar una breve puntualización sobre el diseño curricular por competencias. El diseño curricular por

competencias tal como se lleva a la práctica en Europa en la educación superior difiere, en algunos casos estudiados, del diseño curricular por competencias como se lleva a cabo en la universidades que lo están adoptando en EEUU. El modelo adoptado en EEUU desde los años 70 en la formación ocupacional de adultos (Morrison, 1979)⁷⁹, y que ahora podemos observar en las universidades americanas que se están sumando al modelo de competencias, sigue el siguiente modelo procesual: (1) las competencias se agrupan en dominios de conocimiento; (2) cada dominio se concreta en una serie de competencias; (3) cada una de las competencias se concreta en competencias específicas; (4) cada competencia específica se concreta en objetivos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que forman parte de la competencia; (4) en torno a los objetivos se seleccionan y articulan los contenidos, las técnicas de enseñanza-aprendizaje y las técnicas e instrumentos de evaluación, es decir, sirven como base para la organización de todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La siguiente figura (Figura 12) está extraída del informe sobre un proyecto piloto de la Universidad de Pisttsburgh (2011) para el diseño curricular por competencias de su Máster de Ciencia en Investigación Clínica.

En este modelo, los objetivos de aprendizaje son elementos organizativos al servicio de los profesores, en torno a los cuales pueden organizar las actividades de forma interdisciplinar. Podemos decir, pues, que las competencias no “informan” (utilizando el término de Bruner⁸⁰) suficientemente a profesores y a alumnos sin unos objetivos comportamentales que describen la competencia, y que sirven como criterio para la selección de las actividades de aprendizaje y para la evaluación .

⁷⁹ Ver cita en p. 247.

⁸⁰ Ver cita en p. 399.

Core Competency Requirements for the Master's of Science (MS) in Clinical Research at the University of Pittsburgh	
	KEY I. Competency Cluster 1. Competency Domain A. Specific Competency 1) Learning Objective • Behavioral Objective
I. Competency Cluster: FOUNDATIONAL SKILLS	
1. Competency Domain: Research Design	
A. Specific Competency: Problem Formulation	
1) Learners will propose significant and novel empirical research questions.	
<ul style="list-style-type: none"> • Learners will evaluate the importance of biomedical, clinical or public health research problems. • Learners will determine when to formulate translational research questions based on the identification of biomedical, clinical or public health problems cited within the literature. • Learners will recognize when to incorporate different disciplines into investigative approaches to a research topic. • Learners will develop testable hypothesis-driven research questions. • Learners will identify community engagement as a strategy in testable research questions. 	
2) Learners will use evidence to critically review published studies that use varying research methodologies.	

Figura 12. Ejemplo de diseño curricular por competencias en EEUU

Fuente: Dilmore, T.C.; Moore, D.W. & Bjork, Z.J. (2011) Universidad de Pittsburgh

Al sistema por objetivos se le ha criticado su tendencia a desintegrar el aprendizaje en partes estanco, disminuyendo la posibilidad de adquisición de un conocimiento complejo que se corresponde más a la realidad, por parte del estudiante. Sin embargo, ésta es la consecuencia de no incluir en el diseño curricular actividades de integración de lo aprendido que precisen para su resolución la activación y utilización de la competencia global (por ejemplo, estudio de caso), es decir, de relacionar las partes integrándolas en un todo.

En Europa las competencias parecen haber sustituido a los objetivos en lugar de suponer, como en EEUU, un objetivo más amplio alcanzable a través de la concreción en objetivos de enseñanza-aprendizaje. Además, giran en torno a las asignaturas del plan de estudios, lo que impide o dificulta la interdisciplinareidad del trabajo de los profesores, lo que a su vez, tampoco contribuye a la construcción de un conocimiento complejo por parte del estudiante. Como ejemplo, esta afirmación

de Castaños-Urkullu, & García-Bercedo (2014) con respecto al diseño curricular por competencias:

(...) hemos de desarrollar a través de las Guías Docentes y a un nivel más cotidiano con las Guías del Estudiante. Se han de entender como la propia definición de la asignatura “Seguridad Aplicada”, y por tanto como punto de partida de toda la planificación, (...) las Competencias. Son pilares fundamentales del proceso de Bolonia, diferenciándose de aquellos Objetivos de nuestras anteriores planificaciones, que estaban directamente relacionados con las intenciones del profesor (Abstract).

Volviendo a la tecnología andragógica, es en la definición de los objetivos educativos o formativos donde, según Knowles (1990), existen las mayores controversias entre los distintos modelos teóricos. Para los psicólogos conductistas del aprendizaje, los objetivos no tienen sentido a menos que describan conductas finales en términos muy precisos, medibles y observables. Cagne (1965, citado por Knowles, 1990), por ejemplo, define un objetivo como: “(...) *una declaración verbal que se comunica con fiabilidad a cualquier persona (que conoce las palabras de la declaración como conceptos) (...) el conjunto de circunstancias que identifica una clase de actuaciones humanas* (p. 243)”.

Esta declaración verbal debe, según el mismo autor, contener al menos estos componentes: 1) Un *verbo* que indique la acción observable (dibujar, identificar, reconocer, calcular; no sirven: ver, conocer, comprender, etc.) 2) Una *descripción del tipo de estímulo* que será respondido, por ej. dada la siguiente ecuación $ab+ac=a(a+c)$. 3) Una palabra o frase indicando el *objeto usado para la acción* por el individuo, a menos que esté implícito en el verbo (por ej. si el verbo es “dibujar” esta frase podría ser “con un tiralíneas”; si la palabra es “indicar” la palabra podría ser “oralmente”); 4) Una descripción de *la clase de respuestas correctas* (por ej. “un ángulo recto” o “la suma” o “el nombre de la regla”(Cagne, 1965; p. 243).

La guía más utilizada en EEUU para la elaboración de objetivos cognitivos parece ser, según la bibliografía consultada, la *Taxonomía de Bloom* (Bloom, 1956) desarrollada posteriormente en los dominios psicomotor y afectivo por Krathwohl (2002), colaborador de Bloom en la elaboración de la primera taxonomía. En ésta las categorías eran: Conocimiento, Compresión, Aplicación, Analisis, Síntesis y Evaluación, descompuestas en subcategorías (excepto Aplicación) y ordenadas de la más simple a la más compleja y de lo más concreto a lo más abstracto. El dominio de la categoría más simple era necesario para el dominio de la siguiente por lo que se asumía una jerarquía acumulativa de las categorías (Krathwohl, 2002).

A pesar de las críticas recibidas por su enfoque reduccionista conductual y su orientación a la rendición de cuentas, las taxonomías elaboradas por estos autores poseen, a nuestro parecer, algunas ventajas prácticas nada desdeñables para los educadores responsables del diseño curricular:

- Facilitan la selección de los objetivos descriptores de los aprendizajes deseados en los distintos dominios
- Permite la congruencia entre objetivos de aprendizaje, actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación
- Facilita la selección de tipo de metodología de evaluación, sus criterios y la redacción de cuestiones para las pruebas escritas

La crítica de los teóricos cognitivos a los conductistas, Bloom entre ellos, se centra en el olvido por parte de estos últimos de las adquisiciones y cambios cognitivos que se espera como resultado del aprendizaje, no consideran los conceptos a aprender ni las relaciones jerárquicas entre los conceptos, así como, los aspectos intelectuales centrales que intervienen en el aprendizaje (Sampascual, 2002).

Krathwohl (2002) realiza una revisión de la taxonomía original de Bloom para intentar subsanar sus debilidades de manera que el objetivo de aprendizaje recoja tanto el contenido a aprender como el proceso cognitivo implicado, o subcategoría, dando mayor énfasis a éstas (ver Figura 12). En esta nueva taxonomía, y en cuanto a la ordenación jerárquica de los procesos cognitivos, Krathwohl (2002) sitúa la categoría *crear*, que no existía en la original, en la cúspide de la pirámide cognitiva y sitúa a las demás por debajo en el orden siguiente: *evaluar*, *analizar*, *aplicar*, *comprender* y *recordar*.

Desafortunadamente, el proceso cognitivo más fomentado y evaluado en la educación tradicional suele ser “recordar”, a lo sumo “comprender”, y “aplicar”, que Krathwohl sitúa en la parte más baja de la jerarquía de los procesos cognitivos. Según el autor, cuando se extendió el uso entre los profesores de la taxonomía original, se evidenció que la mayoría de las cuestiones de las pruebas de evaluación se situaban en la categoría “recordar”.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Recordar: recuperar el conocimiento relevante desde la memoria a largo plazo<ol style="list-style-type: none">1.1. Reconocer1.2. Recordar2. Comprender: determinar el significado de los mensajes instruccionales, incluyendo la comunicación escrita, oral y gráfica.<ol style="list-style-type: none">2.1. Interpretar2.2. Ejemplificar2.3. Clasificar2.4. Resumir2.5. Inferir2.6. Comparar2.7. Explicar3. Aplicar: llevar a cabo o utilizar un procedimiento en una situación dada.<ol style="list-style-type: none">3.1. Ejecutar3.2. Implementar4. Analizar: descomponer el material en sus partes constituyentes y detectar cómo las partes se relacionan unas con otras para formar una estructura global o propósito.<ol style="list-style-type: none">4.1. Diferenciar4.2. Organizar4.3. Atribuir5. Evaluar: hacer juicios basados en criterios y normas<ol style="list-style-type: none">5.1. Comprobar5.2. Criticar6. Crear: colocar elementos juntos para formar un todo nuevo coherente o hacer un producto original |
|--|

Figura 13. Estructura de la dimensión del proceso cognitivo en la Taxonomía Revisada
Fuente: Krathwohl (2002)

El autor también revisa la taxonomía original de Bloom en lo referente a la estructura de la dimensión “conocimiento” que Krathwohl (2002) renombra como “recordar”. Esta categoría pasa a tener cuatro subcategorías según el tipo de conocimiento (ver Tabla 29).

Tabla 29.

Estructura de la dimensión conocimiento en la taxonomía revisada

Conocimiento Factual: los elementos básicos que los estudiantes deben saber para estar familiarizado con una disciplina o resolver problemas en ella.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la terminología - Conocimiento de detalles específicos y elementos
Conocimiento Conceptual: las interrelaciones entre los elementos básicos dentro de una estructura mayor que les permiten funcionar juntos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de clasificaciones y categorías - Conocimiento de principios y generalizaciones - Conocimiento de teorías, modelos y estructuras
Conocimiento Procedimental: cómo hacer algo, métodos de investigación y criterios para utilizar las habilidades, algoritmos, técnicas y métodos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las habilidades y algoritmos específicos de la materia - Conocimiento de las técnicas y métodos específicos de la materia - Conocimiento de los criterios para determinar cuándo usar los procedimientos apropiados
Conocimiento metacognitivo: conocimiento de la cognición en general, así como la conciencia y el conocimiento de la propia cognición	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento estratégico - Conocimiento sobre tareas cognitivas incluyendo conocimiento contextual y condicional apropiado - Autoconocimiento

Fuente: adaptado de Krathwohl (2002)

Krathwohl (2002) propone una sencilla tabla para facilitar la selección de objetivos de un curso, unidad didáctica o competencia, que contiene las categorías principales y las subcategorías. La siguiente tabla (Tabla 29) es un ejemplo para la categoría *conocimiento* en la que hemos incluido algunos verbos descriptores de la acción bajo la casilla de la categoría cognitiva.

Tabla 29.

Tabla ejemplo para la determinación de objetivos

Dimensión Conocimiento	Recordar Define, describe, completa, selecciona, enumera, marca...	Comprender Compara, concluye, contrasta, explica, resume, relaciona ...	Aplicar Interpreta, resuelve, demuestra, calcula, diseña, elabora...	Analizar Diferencia, categoriza, clasifica, relaciona...	Evaluar Compara, jerarquiza, valora, juzga, critica...	Crear Diseña, construye, inventa, elabora, reelabora...
Factual	Objetivo 1					
Conceptual		Objetivo 2				
Procedimental			Objetivo 3		Objetivo 4	
Metacognitivo						Objetivo 5

Fuente: adaptada de Krathwohl (2002)

Desde la perspectiva de la educación de adultos, Houle (1972, citado por Knowles, 1990) establece una serie de atributos que debe reunir un objetivo:

- Un objetivo es esencialmente racional, siendo un intento de imponer un patrón lógico en algunas de las actividades de la vida
- Un objetivo es práctico
- Un objetivo se encuentra al final de las acciones destinadas a llevarnos hacia él
- Los objetivos son jerárquicos
- Los objetivos son discriminativos
- Los objetivos cambian durante el proceso de aprendizaje (pp. 139-312).

Houle (1972, citado por Knowles, 1990), proporciona también una guía para establecer objetivos, mucho más abierta que los conductistas y orientada a satisfacer las necesidades de los alumnos:

- Deben ser enunciados en términos de los logros deseados del alumno
- Deben ser enunciados en términos de principios de acción que tienen más posibilidades de conseguir los cambios deseados en el alumno
- La comprensión y aceptación de los objetivos educativos generalmente se verá favorecida si son desarrollados cooperativamente
- Un objetivo debe indicarse con suficiente claridad para indicar a toda mente racional exactamente lo que se pretende

Los teóricos que ven el aprendizaje como un proceso de indagación o investigación autodirigida rechazan los objetivos preestablecidos o prescritos externamente (Knowles, 1990). Así Tough (1971, citado por Knowles, 1990), en su análisis de cómo los adultos se implican en proyectos de aprendizaje independiente, encontró que los objetivos tienden a emerger orgánicamente como parte del proceso de indagación, con varios grados de claridad y precisión y continuamente cambiando, subdividiéndose y reproduciéndose como un organismo. Esta

concepción de los objetivos de la educación tiene claras correspondencias con el concepto de objetivo educativo como “fin a la vista” de Dewey⁸¹.

Otra perspectiva es la de los psicólogos humanistas como Maslow y Rogers, para quienes la complejidad del aprendizaje humano dificulta su descripción mediante comportamientos terminales observables y medibles. Según Knowles (1980) estos autores proponen que los objetivos especifiquen “*direcciones de crecimiento*” como “*desarrollar una creciente autoconfianza...*”, “*desarrollar una amplio y profundo conocimiento de...*” (Knowles, 1980; p. 234)).

Desde el modelo de Aprendizaje Transformacional, Mezirow (1997), denuncia que, a menudo, los objetivos de la formación de adultos se centran en lo práctico, en objetivos a corto plazo como ser capaz de conseguir un trabajo o una promoción o enseñar a un niño a leer. Para el autor es crucial que se reconozca que las necesidades de aprendizaje pueden ser definidas como objetivos a corto plazo tanto como objetivos a largo plazo. Los objetivos a corto plazo pueden ser descritos en términos de dominio de la materia de que se trate o de logro de las competencias, o de otros objetivos relacionados con el trabajo, pero para el autor, el objetivo del alumno es convertirse en un pensador autónomo socialmente responsable. Esta idea es la que defendíamos en la introducción a este capítulo, cuando nos referíamos a que los fines educativos, u objetivos a largo plazo como los llama Mezirow, deben estar presentes en el proceso tecnológico y hacerse explícitos.

Todas estas posiciones pueden reconciliarse en este nivel de diseño curricular, según Knowles (1990), mediante la distinción entre *formación* y

⁸¹ Ver p. 217.

educación, asignando los objetivos más orientados a un comportamiento terminal al entrenamiento o formación y los más orientados al proceso de investigación autodirigida a procedimientos de educación.⁸²

Knowles (1980) establece dos normas generales para la educación de adultos en cuanto a la definición de los objetivos: (1) el alumno puede resistirse o no estar motivado para el aprendizaje, si no ha elegido o colaborado en la determinación de los objetivos relevantes acordes con el auto-diagnóstico de sus necesidades; (2) cuanto más pueda concretar el individuo esa necesidad o interés en competencias alcanzables más motivado estará para aprender. En cualquier caso, para Knowles (1980), lo importante es que los objetivos tengan sentido para los alumnos y que puedan revisarlos y modificarlos si lo consideran necesario a medida que se vuelven más claros y precisos, conforme van profundizando en el tema de su investigación.

En el siguiente paso del proceso se trata de articular los objetivos con las experiencias de aprendizaje.

9.3.6. Diseñar y dirigir un plan de experiencias de aprendizaje

Diseñar y dirigir un plan de experiencias de aprendizaje conlleva una serie de decisiones con distinto nivel de concreción. A continuación, se proponen algunas de las decisiones importantes que darán estructura y sentido al diseño del plan de aprendizaje. La secuencialidad es orientativa puesto que la reflexión para la acción con el fin de tomar una decisión en un momento dado, puede llevar a replantearnos

⁸² La distinción de Knowles entre formación y educación es tratada en el capítulo 5, pp. 223-224.

una decisión anterior para ajustar el plan de experiencias de aprendizaje a las necesidades y características del alumno adulto.

La primera decisión que conviene plantearse en esta fase es el tipo de teoría de aprendizaje que enmarcará el diseño de las actividades de aprendizaje. Una de las críticas realizadas a la teoría de Knowles es que utiliza las ideas de psicólogos que trabajan en dos tradiciones terapéuticas muy diferentes y opuestas, las tradiciones humanistas y las conductistas, además de las cognitivas, lo que es visto como un “déficit del modelo” (Smith, 2010). Sin embargo, Knowles (1990) defiende el eclecticismo de su modelo de enseñanza-aprendizaje diferenciando entre la misión de los profesores tradicionales y los andragogos. Para el autor, en el primer caso se trata de transmitir contenido y, si la orientación de estos es conductista, la estrategia estímulo-respuesta-condicionamiento operante es el único método válido. Para los profesionales cognitivos, la instrucción didáctica es la solución exclusiva para todas las situaciones de aprendizaje. El modelo tecnológico andragógico, en cambio, *“es un modelo de proceso que puede incorporar principios y tecnologías de varias teorías y aún así mantener su propia integridad”* (Knowles, 1990; p. 120).

Por tanto, en el modelo andragógico, una de las decisiones prácticas e importantes a tomar a la hora de diseñar el plan de formación, es el tipo de teoría de aprendizaje a la que nos acogeremos para los alumnos y objetivos concretos. Knowles (1990) relaciona estos dos aspectos, alumnos y objetivos, de manera que facilite la elección de las opciones. Si la tarea a aprender es bastante simple (como manejar una máquina sencilla) y el nivel de habilidad de los alumnos para aprender es bastante bajo, entonces las teorías conductistas son las más adecuadas. Si la tarea de aprendizaje es moderadamente compleja (como la obtención de un conocimiento y la comprensión de la teoría que hay detrás de la operación de la

máquina) las teorías cognitivas y una instrucción didáctica son más adecuadas. Pero si la tarea de aprendizaje es altamente compleja (como aprender a ser un directivo más eficiente) y el nivel de habilidad del alumno es alto, las teorías humanistas se ajustan más a esa realidad, y el aprendizaje autodirigido de proyectos de aprendizaje es más apropiado.

En coherencia con lo anterior, Knowles (1990) coloca las distintas teorías en un continuo en el que se ha de considerar el nivel de habilidad del alumno y la complejidad de la tarea (ver Figura 13).

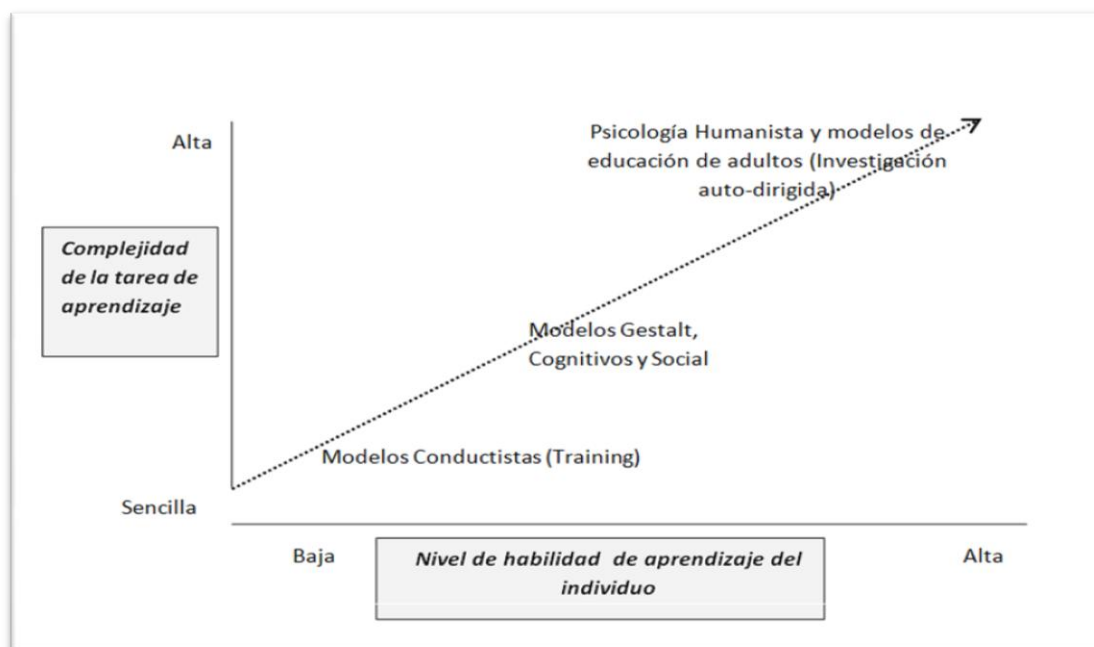


Figura 14. Relación entre los modelos de enseñanza y la situación de aprendizaje

Fuente: adaptado de Knowles (1989)

El nivel de habilidad de aprendizaje del alumno no sólo tiene que ver con la inteligencia, que también, sino la exposición previa al contenido, la disposición para aprender, la motivación y otros factores.

Esta idea de Knowles (1990) sobre un continuo en el que caben todas las teorías de enseñanza-aprendizaje no significa renunciar al principio de aprendizaje

autodirigido. El autor aclara que ésta última es la forma más elevada de aprendizaje al que debe tenderse y, por lo tanto, el educador tiene la obligación de construir dentro de las estrategias en cada nivel algunas experiencias que ayuden al alumno a ascender por el continuo hacia el aprendizaje auto-dirigido. En coherencia con lo anterior, en esta fase, una de las variables importantes a tener en cuenta es la experiencia de los alumnos. Como vimos en el Capítulo 3, apartado 3.1., uno de los supuestos de la andragogía es que las experiencias del alumno son un recurso de aprendizaje y, al mismo tiempo, esas diferentes experiencias les definen como personas singulares. Esta singularidad en la cantidad y calidad de la experiencia les diferencia además de los alumnos niños y tiene tres consecuencias, según Knowles (1990), para el aprendizaje: 1) los adultos tienen más que aportar para el aprendizaje de los demás; 2) los adultos tienen unos cimientos más ricos de experiencia para relacionar con las nuevas experiencias (aprendizaje significativo); 3) los adultos han adquirido una serie de hábitos y esquemas de pensamiento y, por lo tanto, tienden a ser menos abiertos mentalmente.

Estas consecuencias de la experiencia del adulto tienen, lógicamente, sus implicaciones en la práctica. Knowles (1980) propone colocar el énfasis en técnicas experimentales, en la aplicación práctica de los nuevos conceptos y en la “descongelación” de los conocimientos previos. Los nuevos conceptos o las generalizaciones amplias deben ilustrarse con experiencias de la vida provenientes de los alumnos. Sin embargo, según Knowles (1980), numerosos estudios sobre la transferencia de la formación y mantenimiento de los cambios de comportamiento indican la conveniencia de ir más lejos, construyendo el diseño de aprendizaje con la provisión de experiencias reales de los alumnos para que éstos planifiquen, e incluso ensayen, cómo van a aplicar sus aprendizajes en su día a día.

Esta fase del proceso tecnológico, que Knowles llama “modelo andragógico de diseño”, consiste, en elegir las áreas problemáticas que han sido identificadas por los estudiantes a través del diagnóstico y auto-diagnóstico, seleccionar experiencias de aprendizaje, metodologías, técnicas y medios apropiados para el aprendizaje, diseñar unidades de aprendizaje experimental, utilizando métodos y materiales apropiados, y organizarlos secuencialmente (Knowles, 1980).

Este momento del proceso nos parece también el más adecuado para decidir el método o "*format*"⁸³ del plan de aprendizaje o del curso: individual, grupal (gran grupo o grupo reducido), a distancia, presencial. Todas ellas pueden formar parte del plan de aprendizaje total asignando una modalidad distinta, dependiendo del objetivo de la actividad y el tipo de aprendizaje que se pretende.

Un factor determinante de la modalidad sería el número de alumnos interesados en la misma actividad o tipo de aprendizaje, lo que posibilitaría la formación de grupos presenciales o virtuales, en caso de haber varios interesados o, por el contrario, la actividad deberá llevarse a cabo de forma individual.

La formación de grupos para participar en una actividad concreta lleva aparejada la decisión de los criterios para formarlo. A este respecto, Knowles (1990) sugiere tener en cuenta la “tarea de desarrollo”⁸⁴ de los alumnos. Para ciertos tipos de aprendizajes los grupos homogéneos son más efectivos. Por ejemplo, para aquellas tareas o contenidos de aprendizaje que respondan a los intereses de todos los alumnos. Sin embargo, cuando se trata de ayudar a la gente a aprender a

⁸³ Knowles (1980) prefiere el término “format” al de “method” (que algunos autores utilizaban para lo que actualmente conocemos como “modalidad”) pues este último, en su opinión, está muy próximo en su significado al de “technique” y lleva a confusión.

⁸⁴ Ver definición de “tarea de desarrollo” en la cita de la p.135.

relacionarse mejor con todo tipo de personas, es evidente que el grupo deberá ser heterogéneo en cuanto a ocupación, edad, sexo y otras características que hacen diferentes a las personas. Knowles (1990) aconseja flexibilidad para que los alumnos puedan elegir el grupo que mejor se ajuste a sus intereses de desarrollo.

Como venimos diciendo, el modelo de diseño andragógico se organiza en torno a *actividades de aprendizaje* y éstas son elegidas según los objetivos de aprendizaje del alumno lo que, a su vez, determina el formato o tipo de agrupación de los alumnos.

Estas experiencias de aprendizaje Knowles (1980) las denomina “unidades de actividad”, frente a “unidades de contenido” o “temas” de la pedagogía tradicional. En la Tabla 30 (página siguiente) se exponen estas unidades y los criterios para la elección de cada tipo de unidad de actividad:

Otra de las decisiones que debe tomarse en esta fase, es las técnicas a utilizar y su secuencia para cada tipo de actividad. En el modelo andragógico el profesor actúa tanto como un técnico de procedimiento, ayudando al alumno con los criterios de selección y secuenciación, como una persona recurso o coach, que proporciona información sustancial referente a la materia, posibles técnicas y materiales disponibles cuando lo precise.

Otra posible función del educador de adultos, es la de conectar una unidad de aprendizaje con otra (Knowles, 1980) proponiendo actividades introductorias o que relacionen los aprendizajes anteriores con los posteriores de manera que las unidades de aprendizaje formen un todo coherente y con sentido para el estudiante.

Tabla 30.
Unidades de actividad

TIPOS DE UNIDADES DE ACTIVIDAD	UTILIDAD O PROPÓSITO
Sesiones Generales	Reuniones de todos los participantes para informar o introducir un tema complejo con distintos niveles de participación de la audiencia.
Pequeños grupos	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Grupos de discusión de actualidad</i>: reaccionar ante nueva información leída o proporcionada por los ponentes sobre un tema determinado - <i>Grupos de laboratorio</i>: analizar la conducta del grupo, experimentar con nuevo comportamiento y compartir feedback de los efectos de varias conductas. - <i>Grupos de interés especial</i>: compartir experiencias y explorar problemas comunes - <i>Grupos de resolución de problemas</i>: desarrollar soluciones para problemas de procedimiento o de fondo - <i>Grupos de planificación</i>: desarrollar actividades para su diseño o aplicación en casa. - <i>Grupos de instrucción</i>: recibir instrucción a través de servicios de expertos recurso en áreas especializadas de conocimiento, comprensión o habilidades. - <i>Grupos de investigación</i>: descubrir información e informar de sus descubrimientos al total de la asamblea. - <i>Grupos de evaluación</i>: desarrollar propuestas para evaluar los resultados de la actividad para la aprobación por el total de la asamblea o quizás ejecutar los planes aprobados. - <i>Práctica de habilidades</i>: practicar categorías específicas de habilidades - <i>Grupos de consulta</i>: dar ayuda consultiva a otro grupo - <i>Grupos operativos</i>: llevar a cabo responsabilidades para el funcionamiento de la actividad (ej. preparación de materiales, funcionamiento de los equipos, etc.). - <i>Equipos de enseñanza aprendizaje</i>: grupos que se responsabilizan de aprender todo lo que puedan sobre una unidad de contenido y compartirlo con el resto. - <i>Diadas</i>: grupos de personas organizados para compartir experiencias, entrenar una a la otra, planear estrategias o ayudarse de cualquier manera. - <i>Triadas</i>: grupos de tres personas organizadas para ayudarse mutuamente. - <i>Grupos de cuchicheo</i>: grupos organizados aleatoriamente de 3 ó 4 personas que se reúnen en una asamblea general para plantear problemas, ideas o reacciones e informar a través de un ponente al resto.
Consulta, orientación o estudio dirigido	Los servicios de personas recurso son puestas a disposición de participantes individuales para ayuda personalizada
Lectura	Programación de momentos especiales (entre reuniones) apuntes de apoyo o una selección de referencias.
Descanso, culto o meditación creativa	Periodos de tiempo reservado para la socialización, la actividad religiosa o la soledad creativa
Actividad preparatoria	Cosas que los participantes son invitados a hacer antes de que la actividad de aprendizaje comience, como lectura, auto-análisis, recopilación de datos, etc.

Fuente: elaborada a partir de Knowles (1980; pp. 236-237)

Las técnicas de enseñanza-aprendizaje seleccionadas y clasificadas por Knowles (1980) son las que se muestran en la tabla siguiente (Tabla 31).

Tabla 31.
Tipos de Técnicas

Técnicas expositivas	Conferencia, debate, diálogo, entrevista, simposio, panel, entrevista en grupo, demostración, coloquio, audiocassete, instrucción programada, módulos multimedia, películas, diapositivas, dramatización, grabaciones, radio, exposiciones, viajes, lectura
Técnicas de participación de la audiencia (grandes reuniones)	Periodo de preguntas y respuestas, foro, equipos de escucha, grupos de debate, role playing de la audiencia, panel ampliado
Técnicas de discusión	Discusión guiada, discusión basada en libro, discusión basada en el grupo, discusión de resolución de problemas, discusión de caso, discusión socrática
Técnicas de simulación	Role playing, proceso de incidente crítico, método de caso, ejercicios de bandeja, juegos, laberinto, casos participativos
T-Group (formación de la sensibilidad)	
Ejercicios no verbales	
Ejercicios de práctica de habilidades, drill, coaching	

Fuente: adaptado de Knowles (1980)

La elección de la técnica más adecuada dependerá, como es lógico, del tipo de objetivos de aprendizaje, es decir, si se tratan de conocimientos, comprensión, habilidades, actitudes y valores (ver Tabla 32), y del nivel de los mismos que se pretende alcanzar, del conocimiento previo sobre el tema y del número de alumnos pero, también, del estilo de aprendizaje del alumno

Con respecto a este último criterio de decisión, sería recomendable organizar una actividad preparatoria que consista en una breve autoevaluación de la dominancia cerebral y del estilo de aprendizaje según el modelo de Kolb, para que el alumno conozca su propio estilo y tipos de inteligencia y seleccione las técnicas, con el asesoramiento del facilitador o educador, que mejor se adapten a su estilo de aprendizaje.

Tabla 32.

Técnicas más adecuadas según el tipo de objetivos

Tipo de objetivos	Técnicas más apropiadas
Conocimiento	Conferencia, televisión, debate, diálogo, entrevista, simposio, panel, entrevista de grupo, coloquio, película, diapositivas, grabaciones, discusión basada en libro, lectura.
Comprensión	Participación de la audiencia, demostración, película, dramatización, discusión socrática, discusión para resolución de problemas, discusión de caso, proceso de incidente crítico, método de caso, juegos.
Habilidades	Role playing, ejercicios de bandeja, juegos, laberinto de acción, casos participativos, T-Group, ejercicios no verbales, prácticas, repetición, coaching.
Actitudes	Discusión de intercambio de experiencias, discusión centrada en el grupo, role playing, proceso de incidente crítico, método de caso, juegos, casos participativos, T-Group, ejercicios no verbales.
Valores	Televisión, conferencia, debate, diálogo, simposio, coloquio, película, dramatización, discusión guiada, discusión de intercambio de experiencias, role playing, proceso de incidentes críticos, juegos, T-Group.
Intereses	Televisión, demostración, película, diapositivas, dramatización, discusión de intercambio de experiencias, exposiciones, viajes, ejercicios no verbales.

Fuente: Knowles (1980)

En caso de no haber posibilidad de elección de técnicas o actividades, al menos el alumno será consciente de la causa de una posible dificultad al enfrentarse con determinados aprendizajes, por lo que será menos proclive a la desmotivación debida a un bajo autoconcepto como estudiante y estará más dispuesto a la solicitud de apoyo (educador, compañeros, otros recursos) cuando lo necesite.

Ser consciente de las propias debilidades y fortalezas como estudiante es una de las competencias que debe poseer un alumno autodirigido y, en consecuencia, una de las funciones del educador de adultos en el modelo andragógico es la de ayudarlo a desarrollar esta competencia.

Cabe recordar en este punto, que el concepto de enseñante del modelo andragógico consiste en vincular al alumno con los recursos de aprendizaje existentes en el entorno, y que el primero, no se considera el único recurso de

enseñanza, por lo que las actividades en las que participa el segundo, no necesariamente tienen que estar organizadas o impartidas en la organización o centro educativo en el que está adscrito el alumno.

Por otra parte, nos cuestionamos la vigencia de las técnicas que Knowles proponía en 1980, teniendo en cuenta, además de los años transcurridos, el desarrollo de las nuevas tecnologías y su amplia aplicación a la educación. Para responder a la cuestión de una posible obsolescencia de las propuestas por Knowles, hemos realizado un sondeo, que no pretende ser exhaustivo, tanto en el sector empresarial como en el universitario, de posibles nuevos métodos y técnicas y la aplicación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación exponemos los métodos de dos contextos formativos, uno empresarial y otro universitario, como ejemplos de ese sondeo.

En primer lugar, y en EEUU, encontramos en la página Web de CoreNet Global (2014)⁸⁵ en el apartado de formación de sus profesionales la referencia a Malcom Knowles y a la andragogía y describen 14 técnicas “*que fomentan el máximo aprendizaje, la participación y la retención*”: Body Voting, estudio de caso, Incidentes Críticos, Pecera, Espectagrama Humano, Jigsaw Grouping Brainstorming, Lecturette (charla breve), Mapas Mentales (también llamada redes mentales), Open Space Session, Pair-Squared, Peer-To-Peer Round Table Discussions, Role Plays, Toma de Notas (Note Taking) y World Café Model. La modalidad de todas estas técnicas es presencial y gran grupo (algunas forman pequeños grupos que interactúan) y tienen la potencialidad de favorecer la creatividad y pensamiento

⁸⁵ CoreNet Global es una agencia inmobiliaria con sedes en Japón, Nueva Zelanda, Reino Unido y Norte América

divergente, la argumentación, la participación y la cooperación además de crear un ambiente lúdico. Creemos interesante apuntar, que en ninguna de ellas se nombra la utilización de las nuevas TIC como recurso de apoyo.

Veamos ahora en España, concretamente en el sector educativo universitario, si las metodologías y técnicas han variado con respecto a las de los años 80. Fernández (2006) nos presenta la siguiente clasificación de metodologías y técnicas (Tabla 33), e incluye una referencia a Knowles:

Tabla 33.

Clasificación de métodos y técnicas de Fernández

Métodos	Lección Magistral		Trabajo en equipo			Trabajo autónomo
Técnicas	Formales	Informales	Casos	Problemas	Proyectos	Contrato de aprendizaje

Fuente: Fernández (2006)

Algunas técnicas, además del estudio de caso y sus variantes⁸⁶, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje por proyectos, que Fernández recomienda para el trabajo en grupo son: Bola de Nieve, Braingstorming, Célula de Aprendizaje, Clases de problemas y ejemplos y demostraciones, debate dirigido o discusión guiada, Foro, grupos de cuchicheo, microenseñanza, pequeños grupos de discusión, Panel, Pecera, Philips 66, Técnica de la Reja, Team Teaching, grupo nominal, Role play, proposiciones de Nisbert, seminario clásico, sesión de laboratorio, simulación y taller. Tampoco en la descripción de estas técnicas se alude a la utilización de las TIC.

El Estudio de Caso, el ABP y el Aprendizaje por Proyectos son las técnicas, que derivadas de la educación progresista⁸⁷ y del constructivismo, siguen siendo las

⁸⁶ Como la “Técnica Pigors” que cita la autora y que fue desarrollada por Paul Pigors en su obra “Case Method in Human Relations: The incident Process” (1961)

⁸⁷ La educación progresista fue la corriente de transformación pedagógica que surgió a finales del siglo XIX en EEUU (progressive education), cuyo representante más sobresaliente fue Dewey, y Europa. En España el movimiento tomó el nombre de “Escuela Nueva”. Aunque ideológicamente plural, el

más recomendadas por los expertos en pedagogía universitaria y tecnología educativa.

Así Area (2006), catedrático de Tecnología Educativa, apoya esta idea al apuntar que:

El aprendizaje a través de la experiencia del alumno, la elaboración de planes y proyectos de trabajo destinados a la resolución de situaciones problemáticas, la construcción del conocimiento a partir del análisis de los resultados obtenidos y del proceso seguido, el trabajo en equipo, así como la colaboración entre los miembros de un grupo, el desarrollo de las habilidades y competencias relativas a la búsqueda de información en distintas fuentes, el análisis y reconstrucción de la misma por parte del alumnado, la evaluación continua y formativa de las diversas actividades durante todo el proceso de aprendizaje, el cultivo de la reflexión crítica y la adquisición de hábitos de trabajo intelectual, la vinculación de la teoría con la práctica, la transferencia del conocimiento académico a la vida cotidiana, la motivación del estudiante para que se implique y se esfuerce en querer aprender, la autonomía y el aprender a aprender por sí mismos, entre otras muchas ideas, representan una constelación de supuestos y principios teóricos derivados del movimiento de la Escuela Nueva (p.4).

Para el autor (Area, 2006), las propuestas novedosas que se basan en el uso de las TIC y la Red “no son más que una relectura y aplicación de esos veteranos principios pedagógicos y de sus propuestas metodológicas a los nuevos tiempos digitales” (p.4). Debe entenderse, por tanto, que las TIC son recursos didácticos al servicio de unas técnicas diseñadas y orientadas a facilitar el logro de determinados objetivos. En este mismo sentido, y de acuerdo con Cabero (2003):

Cualquier tipo de medio, desde el más complejo al más elemental, es simplemente un recurso didáctico, que deberá ser movilizado cuando el alcance de los objetivos, los contenidos, las características de los receptores, en definitiva, el proceso comunicativo en el cual estemos inmersos lo justifique (p. 25).

movimiento tenía algunos puntos comunes: pedagogía centrada en el niño, transformación de las escuelas tradicionales, internacionalización de los problemas educativos, democracia en la escuela y actividad (del Pozo, M^a del M. en Tiana, Ossenbach & Sanz; 2002).

Knowles (1980) realiza una serie de recomendaciones para utilizar los medios audiovisuales en el aula de manera que se eviten algunos errores:

- Planificar la actividad en conjunción con las técnicas y los contenidos de la unidad de aprendizaje y con los alumnos; un medio nunca debe utilizarse porque es bueno en sí mismo (a no ser que se trate, claro está, de un curso sobre medios audiovisuales)
- La selección del medio debe realizarse según los criterios de claridad, interés y relación con la función que va a desempeñar en la actividad
- Preparar el equipo con antelación para que no surjan problemas a la hora de utilizarlo
- Preparar a los estudiantes para que comprendan por qué se utiliza ese medio y dónde deben centrar su atención
- Resumir la información, sobre todo si se ha presentado demasiada. Es preferible que la información sea resumida por los propios alumnos
- Discutir la información presentada por el medio es una manera de asegurarse que tiene sentido para los alumnos, ayudándoles a relacionarla con otros aspectos del aprendizaje

Un autor ya clásico en lo que se refiere a los medios didácticos es Dale (1946) cuyo “Cono de Aprendizaje” (ver Figura 15) ⁸⁸ se ha convertido en obligada referencia cuando se habla de recursos didácticos en la formación de adultos. Para Dale (1946), la experiencia directa con responsabilidad en el resultado es la base de todo aprendizaje duradero y significativo.

Knowles (1980) está de acuerdo con Dale (1946) cuando éste afirma que todas las experiencias pueden ser usadas de forma correcta cuando se construyen sobre experiencias directas. Ningún recurso es mejor que otro (Knowles, 1980; Dale,

⁸⁸ En el “Cono de Aprendizaje” original, Dale (1946) no asignó porcentajes de recuerdo transcurrido un tiempo a cada medio, como a menudo se le atribuye, ni valor jerárquico sino niveles de abstracción.

1946; Cabero, 2003), sino que la calidad de la experiencia de aprendizaje depende de su uso.

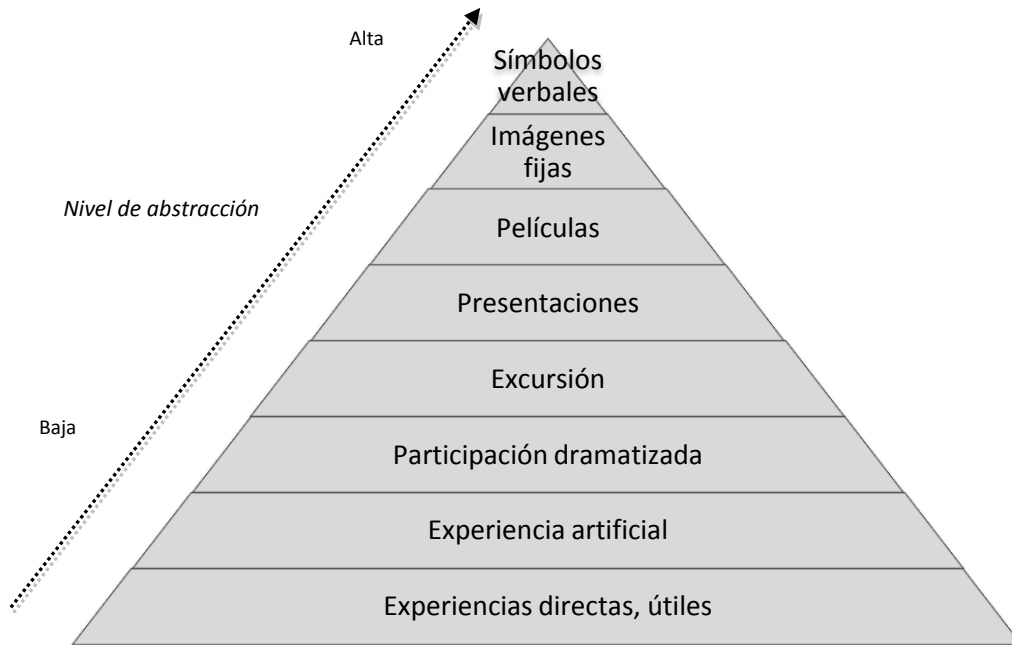


Figura 15. Nivel de abstracción de los medios didácticos

Fuente: adaptado de Deal (1946)

En este sentido, un ejemplo de uso de los medios de forma activa o pasiva es el libro de texto. Knowles (1980) señala que los libros de texto favorecen la pasividad del alumno cuando se utilizan como la base de la organización de la experiencia de aprendizaje, cuando ésta no tiene otra estructura posible que la que marca el libro, y de esta manera se ignoran las diferencias individuales y los intereses de los alumnos. Sin embargo, los libros de texto (y las demás fuentes de información) pueden ser utilizados de forma activa si los estudiantes acuden a ellos cuando surge la necesidad de una información específica a lo largo del proceso de investigación autodirigida.

Otro ejemplo de la utilización de los medios, son los materiales elaborados por el propio profesor cuando la información no está disponible en otros medios, o cuando no está estructurada de manera que le satisfaga. A este respecto, según

Knowles (1980), la tentación para el profesor es elaborarlos él mismo, cuando resulta mucho más retador y educativo hacerlo en colaboración con los alumnos o que sean estos últimos quienes la elaboren.

En conclusión, lo importante no son los medios sino el método y la técnica en los que se integran esos medios o apoyos didácticos, y la forma en la que se hace esa integración, *“Por ello, la tecnología, (...), no debe ser el eje o centro de los procesos de enseñanza, sino un elemento mediador entre el conocimiento que debe construirse y la actividad que debe realizar el alumnado”* (Area, 2006; p.2). La teoría subyacente a los métodos de enseñanza-aprendizaje no parece haber variado mucho desde las propuestas de Dewey o Bruner o, en definitiva, las propuestas de Knowles. Sin embargo las TIC constituyen un herramienta facilitadora y potenciadora de los objetivos de aprendizaje de estos métodos y de su realización práctica a través de unas técnicas determinadas.

Una de esas potencialidades que nos ofrecen los medios tecnológicos como es el caso del correo electrónico, los foros de debate digitales, el chat, o las plataformas de formación a distancia como WebCT, e-duca, Moodle, BSCW Basic Support for Cooperative Work, etc. (Area, 2006), es la del trabajo colaborativo entre los estudiantes y la posibilidad de tutorías individuales y grupales de forma síncrona y asíncrona. El acceso a variadas fuentes de información, como artículos científicos, opiniones de expertos en la red, vídeos, y más recientemente MOOC, es otro potente recurso a disposición del alumno para construir y almacenar su conocimiento.

Los medios o recursos didácticos en general tienen diferente incidencia sobre el aprendizaje del alumno, siendo los que permiten la experiencia directa y la

participación activa del estudiante los que desde el constructivismo se defienden como más efectivos.

9.3.7. Evaluar la consecución de los objetivos y rediagnosticar necesidades

Para Knowles (1980), la evaluación ⁸⁹ (evaluation) en educación, y particularmente en la educación de adultos, se había convertido en una “*sobre enfatizada vaca sacrada*” (p. 198). Esta “exagerada” importancia otorgada a la evaluación había dejado en un segundo plano lo que para Knowles era lo verdaderamente importante, es decir, la producción de “*evaluaciones prácticas, factibles y artísticas en términos de revisión y mejora del programa*” (p.198). Para Knowles (1990) una cosa estaba clara: la finalidad de la evaluación debía ser la mejora del aprendizaje y de la enseñanza, pero la gran controversia que rodea a la evaluación, así como la dificultad de medición de los resultados de aprendizaje, había hecho que el desarrollo de su tecnología fuese débil aún. Para Knowles (1990) la evaluación de la educación supera en dificultad y complejidad a la evaluación de la formación.

Para situar el enfoque de Knowles sobre la evaluación en su contexto, conviene referirnos brevemente a la “controversia sobre la evaluación” a la que se refiere el autor. El centro de atención de la evaluación de programas evoluciona durante los años 50 a los 90 desde la evaluación centrada en el alumno y en el diseño curricular, hasta la centrada en los centros educativos y, por último, en los

⁸⁹ En inglés existen dos términos para designar “evaluación”: “assessment” y “evaluation”. Mientras que “evaluation” se refiere a la calidad del servicio y abarca otros componentes como metodología, currículum, experiencias de aprendizaje, organización del centro, los docentes y la satisfacción de los alumnos, “assessment” se refiere exclusivamente a los alumnos, a sus resultados de aprendizaje, es decir el impacto del servicio en sus receptores (Martín, Angulo, Fernández & Fernandez; 2013)

profesores, ya en los años 90. Estas distintas fases estuvieron marcadas por el surgimiento de las distintas corrientes psicológicas y educativas, desde paradigmas positivistas y técnico-rationales hasta los cualitativos, mixtos, artísticos o críticos y, también, por el contexto socio-político.

En el terreno socio-político, la década de los 70, con la grave crisis del petróleo, rompe con las políticas inversionistas en educación y supone el comienzo del movimiento de la *accountability* o rendición de cuentas, que desplaza el interés de la evaluación desde los alumnos y los procesos hacia los centros y sus profesores y los resultados terminales. En la educación de adultos comienza a aplicarse el modelo de competencias en EEUU para la formación laboral, como forma de ajustarla a las necesidades de los empresarios. El triunfo de la ideología neoliberal materializada en los gobiernos de Margaret Thatcher y Ronald Reagan agudiza el proceso de rendición de cuentas orientándolo hacia supuestos parámetros de “calidad” y eficiencia provenientes de la industria y la economía financiera, como la productividad, dejando de lado los valores sociales y culturales de la educación (Martín, Angulo, Fernández & Fernández; 2013).

Paralelamente, en la década de los 70 y 80, y en el terreno académico anglosajón, el debate en cuanto a los objetivos y la metodología de la evaluación se situaba en estas y, quizás otras, disyuntivas: datos cuantitativos vs. datos cualitativos, evaluación de resultados vs. evaluación del proceso, experimento en laboratorio vs. investigación naturalista o ecológica, evaluación técnico-racional libre de valores vs. pluralismo de valores en la evaluación, autoevaluación interna vs. evaluación externa, evaluación técnico-racional vs. evaluación artística, etc. Este es el contexto en el que Knowles desarrolla su propuesta para la evaluación de los programas formativos dirigidos a adultos, posicionándose ante alguna de esas

disyuntivas. Para Knowles (1980), se trata en realidad de un conflicto de valores situados en dos extremos de un espectro en el que debe haber un lugar intermedio más funcional para la educación de adultos.

Respecto a la evaluación cuantitativa o positivista, Knowles (1980; p.199) admite que es lógico el deseo de obtener datos cuantificables y análisis estadísticos sobre los resultados de los programas de educación, pero puntualiza que: 1) el comportamiento humano es demasiado complicado y el número de variables que le afectan es demasiado numeroso para que algún día podamos “probar” que el programa por sí solo produce los cambios deseados; 2) las ciencias sociales todavía no han producido los “rigurosos procedimientos de investigación” e instrumentos de medida para conseguir el tipo de datos duros requeridos para evaluar muchos de los sutiles e importantes resultados de un programa integral de educación de adultos; 3) muchos administradores no están dispuestos a invertir la cantidad de tiempo y dinero que requiere la investigación de esos resultados para documentar el valor de un programa formativo que puede verse que es valioso; 4) la educación de adultos, a diferencia de la educación de niños y jóvenes, es un sistema abierto en el que la participación es voluntaria, por lo que, lo valioso de un programa se puede comprobar a través de la permanencia y satisfacción de los participantes.

Según Knowles (1990) en la década de los 70, los investigadores empiezan a reconocer que hay una diferencia entre “evaluación” (*evaluation*) y “medición” (*measurement*). A partir de entonces “evaluación” comienza a aparecer en la literatura científica, para incluir otras variables. Pero cuando Knowles revisa su libro *La práctica moderna de la educación de adultos* (1980), donde desarrolla la tecnología andragógica, las metodologías y técnicas de evaluación cualitativa de programas no había alcanzado un desarrollo suficiente.

Knowles (1989) cuenta en su biografía cómo la lectura del libro de Patton (1978, 1980, 1981, 1994) *Utilization-Focused Evaluation* (1978) no acabó de convencerle sobre la evaluación cualitativa de programas a pesar de que era consciente de que la evaluación cuantitativa que había llevado a cabo durante años no le había enseñado mucho e intentaba complementarla recogiendo opiniones de los participantes de manera informal. El libro le pareció interesante y coincidía con su concepto de evaluación útil, sin embargo, no incluía métodos concretos para llevarlo a la práctica. En 1980 Patton publica *Qualitative Evaluation Methods* (Patton, 1980), y de este, dice Knowles (1989), es el libro que estaba esperando. A partir de su lectura, Knowles comienza a utilizar métodos de evaluación como la observación participante, la entrevista en profundidad, el diario y el estudio de caso. El tercer libro de Patton, *Creative Evaluation* (1981), parece respaldar la idea de Knowles de que la evaluación es un proceso creativo (“artístico” es el término que Knowles utiliza en *La práctica Moderna de la Educación de Adultos*), en el que el evaluador debe decidir y elegir los métodos que producirán el tipo de datos necesarios en una situación particular.

Otros autores como Guba, Lincoln o Cronbach, proponían también a comienzos de los 80 una evaluación ecléctica que combinase tanto métodos cuantitativos como cualitativos. Para Knowles (1990), la evaluación cualitativa y naturalista es un primer paso imprescindible para poder correlacionar los datos de los resultados estadísticamente (Knowles, 1990). Esta evaluación es descrita por él mismo así:

Esta evaluación necesita meterse en los cerebros de los participantes, y dentro de los sistemas sociales en los que éstos trabajan, y averiguar lo que está sucediendo en su forma de pensar, sentir y hacer. Esta es la evaluación cualitativa, que requiere el uso de métodos como la observación participante, entrevistas en profundidad, estudio de casos, diarios y otras formas de obtención de datos “humanos” (Knowles, 1990; p.139).

Algunas de las controversias de la educación provienen, según Knowles (1980), del error de considerarla como una única identidad cuando en realidad describe varios procesos con diferentes *propósitos*. Dos de los teóricos que identificaron diferentes propósitos evaluativos y que contribuyeron a construir el concepto de evaluación que mantenemos actualmente fueron Stufflebeam (1975) y Scriven (1974). Estos dos autores, junto con Kirkpatrick (2006) más conocido en el ámbito de la formación laboral y, posteriormente Patton (1978, 1980, 1981), sirven a Knowles para fundamentar su concepción en cuanto a los propósitos que debe perseguir la evaluación de un programa y a desarrollar su propio proceso evaluativo.

Stufflebeam (1975, 1983) desarrolló el método CIPP (context, input, process, outputs) cuyo principio rector es que “*el más importante propósito de la evaluación del programa no es probar (to prove) sino mejorar (to improve)*” (Stufflebeam, en Madaus, Scriven & Stufflebeam; 1983; p.18). Esta visión se contrapone a la de la evaluación como “caza de brujas” o como instrumento para la rendición de cuentas, así como, a los modelos preponderantes hasta el momento basados exclusivamente en los objetivos de aprendizaje, en la realización de test o en diseños experimentales. El modelo CIPP pretende promover el crecimiento y ayudar a líderes y personal de una institución a obtener y usar feedback sobre las necesidades importantes (Stufflebeam, en Madaus et al.; 1983). En definitiva, Stufflebeam (1975) distingue entre dos propósitos: *rendición de cuentas* y *toma de decisiones*.

Por su parte, Scriven (1974) identificó y le dio nombre a dos tipos de evaluación según el propósito de la misma: *evaluación sumativa* y *evaluación formativa*.

Patton (1994) explica estos dos términos. La primera, la evaluación sumativa se dirige a evaluar el mérito y valor del programa y la segunda, la formativa, está orientada a la mejora del programa. La evaluación sumativa juzga el grado en que los objetivos deseados han sido logrados, si los resultados de la medición pueden ser atribuidos a las intervenciones y si las condiciones en las que se han logrado los objetivos afectan a la generalización y, por tanto, a la difusión de la intervención. Las evaluaciones formativas ayudan a preparar los programas para la evaluación sumativa al mejorar los procesos del programa y proporcionar información acerca de las fortalezas y debilidades que parecen afectar el logro de objetivos (Patton; 1994).

Pero para Patton (1994), en estas definiciones, la evaluación formativa se sitúa en un segundo nivel, es un mero paso previo para la evaluación sumativa. Su nuevo concepto de evaluación le otorga un papel principal a la evaluación formativa. Se trata de la *Developmental Evaluation*, que Knowles no llegó a conocer. En ésta el programa parte de un asunto o problema identificado por los mismos interesados para el que se quieren explorar diferentes soluciones; el proceso es el resultado; los participantes juegan el papel más importante en el establecimiento de objetivos y no se aspira a llegar a un modelo objeto de evaluación sumativa, sino al progreso continuo, a la adaptación constante y a la capacidad de respuesta rápida. En definitiva, lo que buscan los participantes es seguir desarrollándose y cambiando y, por lo tanto, ningún programa podrá ser definitivo. Patton (1994) define esta evaluación, no como un modelo, sino como una relación basada en un propósito compartido: el desarrollo. El evaluador aporta al equipo el conocimiento técnico, participa en la toma de decisiones sobre el programa y facilita la discusión sobre cómo evaluar lo que sucede. Todo los miembros del equipo aportan en común sus juicios evaluativos y deciden las implicaciones de los resultados para el siguiente estadio de desarrollo.

En cuanto a Kirkpatrick (2006), Knowles destaca su modelo sobre todos los existentes en ese momento (1990) por ser el “*más congruente con los principios andragógicos y por ser la más práctica de todas las formulaciones vistas hasta la fecha*” (pp. 137). Consideramos importante señalar que el modelo de Kirkpatrick fue diseñado para la evaluación de la formación (training) en las organizaciones.

Kirkpatrick (2006) concibe la evaluación como un proceso de cuatro niveles que al mismo tiempo suponen cuatro diferentes propósitos evaluativos (Knowles, 1980; 1990) todos ellos relacionados con el programa formativo. Los niveles de la evaluación del modelo de Kirkpatrick los describimos a continuación siguiendo a Knowles (1990):

El primer paso, es la *evaluación de la reacción*, consistente en obtener datos sobre cómo los participantes están respondiendo a un programa a medida que se lleva a cabo, lo que les gusta más y lo que les gusta menos, las sensaciones positivas y negativas que tienen. Estos datos pueden obtenerse a través de formularios de reacción al final de la sesión, entrevistas o debates en grupo. Por lo general, es deseable realimentar de nuevo los datos de una sesión al principio de la siguiente sesión, de manera que las modificaciones del programa puedan ser negociadas.

El segundo paso, es la *evaluación del aprendizaje* que implica recoger datos sobre los principios, hechos y técnicas que han sido adquiridas por los participantes. Este paso puede incluir tanto pre-tests como post-tests, de manera que los beneficios específicos resultantes de las experiencias de aprendizaje puedan ser evaluados. Los test de desempeño son indicados para evaluar el aprendizaje de habilidades (manejar una máquina, hablar, escuchar, leer, escribir, etc.). Se pueden utilizar pruebas estandarizadas o hechas a medida y ejercicios de resolución de

problemas para evaluar el conocimiento. Métodos como escalas de actitudes, juegos de rol y otras simulaciones o los casos de incidentes críticos pueden reflejar avances en el aprendizaje de actitudes.

El tercer paso, es la *evaluación del comportamiento*. Requiere la recogida de datos, como informes de observadores, sobre los cambios reales en lo que el alumno hace después de la formación en comparación con lo que hizo antes. Las fuentes de este tipo de datos incluyen la productividad o los estudios de tiempo y movimiento, las escalas de observación para su uso por los supervisores, colegas y subordinados, las escalas de auto-evaluación, diarios, programas de entrevistas, cuestionarios, etc.

El cuarto paso, es la *evaluación de resultados*. Estos datos suelen figurar en los archivos rutinarios de una organización, incluyendo los efectos sobre volumen de negocio, los costos, la eficiencia en los incidentes o quejas, retrasos o absentismo, valoraciones negativas en controles de calidad, etc.

Por su parte Knowles (1980) diferencia dos tipos de propósitos para la evaluación: 1) *la mejora del funcionamiento de la organización*: incluye aspectos como los procesos de planificación, estructura, procedimiento de toma de decisiones, personal, facilidades físicas, finanzas, reclutamiento, formación, relaciones públicas y gestión administrativa. 2) *Mejora del programa*: incluye aspectos como objetivos, clientes, métodos y técnicas, materiales y calidad de resultados. Sin embargo, según Knowles (1980) pueden existir otros *propósitos secundarios* para la evaluación, y quizás, añadimos nosotros, menos explícitos, como defenderse de un ataque, justificar la expansión del programa, apoyar el status quo, elevar la moral, evaluar y promocionar al personal o reorganizar la

institución. En cualquier caso, el punto de partida de la evaluación del programa serán siempre los objetivos del mismo (Knowles, 1980).

El modelo de Kilpatrick es ampliamente utilizado en las organizaciones empresariales para la evaluar la eficacia de los programas de formación. Sin embargo, el modelo de evaluación diseñado por Knowles en su tecnología andragógica y publicado, como decimos, en 1980, pretende ser extensivo a organizaciones educativas, no limitado al ámbito laboral.

9.7.3.1. El proceso evaluador del programa

La evaluación del programa, para Knowles (1980), además de una serie de pasos aparentemente simples, implica la toma de decisiones con respecto a las cuestiones de cuándo, qué y quién debe participar en la evaluación. Estos pasos básicos en el proceso de evaluación son los siguientes: 1) formular las cuestiones que queremos responder, o establecer los criterios, baremos o puntos de referencia; 2) recoger los datos que hagan posible responder a esas cuestiones; 3) analizar los datos e interpretar su significado como respuestas a esas cuestiones; 4) modificar los planes, funcionamiento y programa a la luz de los hallazgos. A continuación desarrollamos cada uno de estos pasos.

PASO 1: Formular las cuestiones

Knowles (1980) da una serie de orientaciones sobre las cuestiones esenciales cuándo evaluar, qué evaluar y quién debe participar en la evaluación.

Con respecto a *cuándo* evaluar, en realidad, y de acuerdo con Knowles (1980), la evaluación está constantemente sucediendo a lo largo de la puesta en marcha del programa a través de las reclamaciones o quejas de los participantes y los sentimientos de los responsables y profesores que están llevando a cabo el

programa. Sin embargo, estas evaluaciones, aunque no sirven para el mismo propósito que las evaluaciones realizadas de forma sistemática, periódica y planificada, aportan sugerencias prácticas o revelan puntos problemáticos para la mejora que pueden evitar abandonos y poner el programa en peligro.

En cuanto al *quién* debe evaluar, Knowles (1980) se decanta por una participación lo más democrática posible dependiendo del tipo de programa. Una combinación de representantes de los participantes en el programa, de los líderes o instructores, del director del programa y del personal administrativo implicado, así como el comité directivo, puede ser la más adecuada para evaluar el funcionamiento administrativo del programa (ver Tabla 34).

Tabla 34.

Grupos involucrados en la evaluación del programa

Grupo representado/tipo de información/función	Técnica de recogida de datos
<i>Participantes en el programa:</i> juicios u opiniones	Entrevistas, cuestionarios
<i>Líderes o instructores:</i> juicios sobre los resultados conseguidos.	Individualmente mediante entrevistas o de forma escrita o a través de reuniones de claustro o del cuerpo de líderes
<i>Director y personal del programa:</i> juicios e informes propios sobre los resultados del programa y recogida de los juicios de las demás fuentes.	Reuniones de personal, reuniones de comité o informes escritos sobre sus juicios o sobre los juicios de las demás fuentes.
<i>Comité de dirección:</i> responsable del establecimiento de los objetivos; establecer nuevos objetivos y políticas.	Observación directa y examen de los informes o juicios de otras fuentes.

Fuente: elaboración propia (2014) a partir de Knowles (1980)

Si se trata de evaluar de forma comprensiva la pertinencia o adecuación del programa a las necesidades de una comunidad o sector de la población más amplio, Knowles (1980) recomienda, además, obtener la representación de otros grupos como: expertos externos (agencias de calidad, profesores externos, etc.), el personal de supervisión y dirección (directores de colegio, coordinadores de hospital, supervisores en las empresas del sector) y representantes de la comunidad. Cada uno de estos grupos puede aportar información y sugerencias

importantes. Estos grupos no deben ser vistos como meras fuentes de datos, sino que es importante para su implicación y para la validez de los resultados que estén incluidos también en el proceso de análisis e interpretación de los datos y en la aplicación al programa de las recomendaciones (Knowles, 1980; p. 205).

En cuanto a *qué* evaluar del programa, Knowles (1980) distingue dos tipos de objetivos:

1) Objetivos de funcionamiento del programa: se refieren a los elementos incluidos en el proceso tecnológico que se viene desarrollando en este capítulo. Knowles propone algunas preguntas a realizar para cada uno de ellos (ver Tabla 36) dependiendo de los objetivos propuestos para el programa. En la siguiente tabla se ofrecen algunos ejemplos de objetivos y cuestiones pertinentes a esos objetivos.

2) Objetivos educativos del programa: a diferencia de lo que sucede en la educación formal y obligatoria en la que los objetivos vienen impuestos por las autoridades, en la educación de adultos los objetivos son elegidos en gran parte por los individuos. Para Knowles (1980), hay dos objetivos generales que son universales: el primero es *facilitar la maduración continua a lo largo de las dimensiones que la conforman*⁹⁰ y el segundo *ayudar a los estudiantes a aumentar continuamente su habilidad para implicarse en la investigación autodirigida*. Estas dos competencias deben adoptar un carácter que ahora llamamos “transversal” según interpretamos a partir de estas palabras de Knowles (1980): “*Cada unidad de cada programa de educación de adultos, independientemente de sus objetivos particulares, deben contribuir a estos dos objetivos generales*” (p. 209).

⁹⁰ Ver pp. 192-195

Sin embargo, Knowles (1980) reconoce que no sabe de ningún intento de desarrollar alguna técnica que pueda evaluar este tipo de objetivos, más allá de una recopilación de las evaluaciones separadas de las unidades de aprendizaje individuales.

Tabla 35.

Objetivos y cuestiones para la evaluación del programa

Elementos del programa/ Posibles Objetivos	Algunas posibles cuestiones
<p><u>Estructura y Clima</u> <i>Objetivo:</i> Mantener una política activa de educación de adultos en nuestra institución <i>Objetivos:</i> Mantener un clima institucional favorable al aprendizaje adultos</p>	<p>¿La presente declaración de la política transmite un claro compromiso con la educación de adultos? ¿Define propósitos relevantes para las actuales necesidades y condiciones?, etc. ¿Son los participantes tratados con calidez, dignidad y respeto en todos los puntos de contacto? ¿En qué medida se hace uso de su experiencia en la planificación, gestión, aprendizaje y evaluación?, etc.</p>
<p><u>Evaluación de necesidades e intereses</u> <i>Objetivo:</i> Mantener al día el inventario de necesidades individuales e intereses, necesidades organizacionales y necesidades comunitarias a las que el programa debe servir</p>	<p>¿Se realizan encuestas sobre ellas con periodicidad razonable? ¿Las necesidades evaluadas incluyen una predicción de las futuras además de las actuales? ¿Se aprovecha la nueva tecnología para realizarlas?, etc.</p>
<p><u>Definición de propósitos y Objetivos</u> <i>Objetivo:</i> Mantener al día el establecimiento de propósitos que proporcionan dirección, coherencia y relevancia al programa <i>Objetivo:</i> desarrollar y promulgar objetivos operacionales y educativos que proporcionan una guía clara en desarrollo, funcionamiento y evaluación del programa</p>	<p>¿Definen claramente el rol de la educación de adultos en la institución? ¿Expresan una filosofía de la educación congruente con el conocimiento sobre los adultos como alumnos?, Etc. ¿Están claramente relacionados con las necesidades detectadas? ¿Están redactados de forma que puedan ser evaluados? ¿Son aceptados por todos los implicados?</p>
<p><u>Diseño del programa</u> <i>Objetivo:</i> mantener un programa que sirva a los propósitos y satisfacción de necesidades de aquellos a los que se destina</p>	<p>¿Las actividades del programa están basadas en los objetivos planteados? ¿Es su diseño suficientemente flexible como para adaptarse rápidamente a las necesidades y condiciones cambiantes?, etc.</p>
<p><u>Funcionamiento del programa</u> <i>Objetivo:</i> proporcionar la más alta calidad de líderes e instructores</p>	<p>¿Son los criterios de selección claros, adecuados y en consonancia con los principios de la andragogía? ¿Son aplicados? ¿Cuáles son los criterios para fijar el salario? ¿están los nuevos instructores y líderes recibiendo orientación adecuada y coaching individual?, etc.</p>
<p><u>Evaluación del programa</u> <i>Evaluación del programa:</i> Obtener información que promueva la mejora continua del programa</p>	<p>¿Los planes de evaluación forman parte del proceso de la planificación del programa? ¿Se han establecido prioridades realistas que promuevan la mejora? ¿Se ha implicado en la planificación a todas las personas implicadas? ¿Se analizan los datos adecuadamente y los hallazgos son utilizados como feedback en el proceso de planificación?</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Knowles (1980)

La habilidad y la conciencia de instructores y líderes de negociar con los estudiantes una forma de plantear los objetivos de manera que pueda ser comprobada o evaluada su consecución, es importante en este sentido, según Knowles (1980). Para el autor, las técnicas de diagnóstico al comienzo de la

formación y una vez terminada o, mejor aún, una vez se haya aplicado en la vida real, puede aportar información valiosa sobre la adecuación del programa.

Por otra parte, y de acuerdo con Knowles (1990), la principal dificultad en la evaluación, como sucede en cualquier investigación de tipo experimental, es el control de las variables de manera suficiente para poder demostrar que es el programa de formación el responsable principal de los cambios acontecidos, para lo cual recomienda siguiendo a Kilpatrick (2006) maximizar la validez utilizando grupos de control cuando sea posible.

En la actualidad, la implantación del sistema de formación por competencias en Europa ha comenzado a producir investigación sobre metodología dirigida a integrar las competencias transversales en las materias curriculares. Un ejemplo de este tipo de experiencias piloto es la llevada a cabo en la Universidad de Barcelona en el grado de Economía (Carreras-Marín, Blasco, Badia-Miró, Bosch-Príncipe, Morillo-López, Cairó-i-Céspedes & Casares, 2013) con las competencias “habilidad analítica” y “responsabilidad”. La interdisciplinabilidad y el trabajo conjunto entre los profesores de las distintas materias son, según los autores, las fortalezas del proyecto y la rúbrica el principal instrumento de evaluación y de autoevaluación de los estudiantes.

La cuestión más espinosa puede ser, a nuestro parecer, establecer descriptores válidos para este tipo de competencias, máxime si no pertenecen al ámbito cognitivo, e implementar técnicas en las aulas, y fuera de ellas, que lleven al desarrollo de las mismas. Todo lo cual apunta a la necesidad que aquí se plantea de una Tecnología Educativa como terreno compartido entre los prácticos y los académicos de la educación para avanzar en esta dirección.

Por otra parte, la adquisición de la competencia, por ejemplo “capacidad analítica”, adquirida en un contexto determinado en referencia a unos contenidos concretos, en este caso el contexto académico universitario, y con referencia a contenidos de economía, no es garantía de que la persona sea capaz de generalizar esa competencia a otros contextos, situaciones o contenidos de la vida real, y no sólo al contexto profesional. Es por esto que las críticas al modelo de competencias denuncian la posibilidad de que si las competencias transversales son planteadas de forma que sirven únicamente a la eficiencia profesional, no estaremos hablando de “educación” universitaria o de adultos, sino de *formación* profesional, no estaremos educando a la persona, sino *formando* a la “fuerza de trabajo”, o a “máquinas utilitarias” en palabras de Nussbaum (2010)⁹¹.

La transversalidad no debe entenderse, desde la educación humanista, como las competencias que deben tener en común todas las asignaturas de una titulación, ni siquiera las distintas titulaciones. La transversalidad se refiere, en el contexto humanista, al desarrollo de la persona en los múltiples roles de la vida, ciudadano, amigo, padre, trabajador, etc., en los que están implicados, e íntimamente relacionados, tanto los conocimientos, como las emociones, como los principios éticos. Es así como la entiende Knowles cuando se refiere a la educación a lo largo de la vida y a la maduración,⁹² y cuando los psicólogos humanistas se refieren al desarrollo del ego, a la sabiduría o a la personalidad integrada.

⁹¹ Ver cita p. 326.

⁹² Ver teoría multidimensional de la maduración de Knowles pp. 192-195 y Tabla 15: Competencias para el desempeño de los roles de la vida, p. 332

PASO 2: Recoger los datos que hagan posible responder a las cuestiones planteadas utilizando variedad y combinación de métodos.

Para Knowles (1980) hay dos fuentes principales para obtener información sobre la valiosidad de un programa: 1) la reacción de los participantes y 2) los cambios en los individuos.

1) *La reacción de los participantes*: aunque la información que se obtiene sobre la satisfacción es subjetiva, Knowles (1980) propone basarse en la “curva de distribución normal” para valorar los resultados. Lo “normal” es que la satisfacción con el programa formativo se distribuya de esta forma: el 2% de los participantes estarán extremadamente insatisfechos, otro 2% estarán extremadamente satisfechos, el 14 % estará bastante insatisfecho y otro 14% estará bastante satisfecho y, por último, el 68% estará moderadamente satisfecho. Para Knowles (1980) si la insatisfacción no supera el 16% no hay motivo para la alarma aunque deberán tomarse acciones para mejorar la opinión de las personas descontentas.

Algunos de los métodos propuestos por Knowles (1980) para recoger información sobre los juicios de los participantes son:

- *Entrevistas*: tanto informarles (en la cafetería, en el hall, al terminar una sesión, etc.) como formales (tutorías o entrevistas estructuradas con una muestra seleccionada de participantes).
- *Consejo de representación*: grupo de discusión con una representación de los participantes en varias actividades. Si el consejo tiene responsabilidad sobre la planificación, desarrollo y evaluación, puede además llevar a cabo las mejoras necesarias.
- *Cuestionarios*: pueden estar dirigidos a recoger la opinión pero también a recoger posibles cambios en los que la formación recibida ha podido influir por ejemplo elaborando preguntas del tipo: ¿qué cosas ha hecho como resultado de su aprendizaje? En cuanto solicitar la opinión, algunas preguntas y sus

opciones podrían ser las que Knowles (1980) propone como ejemplo de cuestionario rápido a aplicar después de cada sesión y que se muestran en la tabla siguiente (Tabla 36).

- *Procedimientos instruccionales*: discusiones formales o informales en el aula u otro tipo de pruebas para la evaluación de los aprendizajes.

Tabla 36.

Cuestionario rápido para recoger la opinión de los participantes

Le rogamos dedique un minuto de su tiempo a responder a las siguientes cuestiones con el fin de que podamos mejorar el programa. Rodee con un círculo la opción que describa mejor su opinión. Gracias.

1. Creo que en esta sesión he aprendido

Mucho Bastante Algo Poco Nada

2. En general, la sesión ha sido

Excelente Bastante buena Regular Mediocre Nada buena

3. He vivido la sesión con un sentimiento de

Entusiasmo Motivación Acuerdo Decepción Frustración

4. Por el momento, la actividad me interesa

Intensamente Bastante Algo Poco Nada

Comentarios:

Fuente: Adaptado de Knowles (1980; p. 212)

2) *Los cambios en los individuos* después de la participación en el programa. Los cambios pueden referirse a los objetivos de conocimiento, comprensión, actitudes, habilidades e intereses, para lo cual pueden aplicarse distintas pruebas antes y después de la formación. Sin embargo, la educación de adultos puede ir más allá necesitando comprobar los cambios en el comportamiento o el desempeño de los individuos en situaciones de la vida real (Knowles, 1980). Algunos métodos útiles para evaluar los cambios en los individuos son:

- *Test estandarizados*: este tipo de test puede utilizarse para la evaluación de conocimientos sobre la materia, características actitudinales, nivel académico, aptitudes (verbal, numérica, vocacional, etc.), intereses, habilidades (verbal, informática, etc.)
- *Test hechos a medida*: se trata de test contruidos para evaluar los objetivos específicos de una experiencia de aprendizaje determinada. Pueden ser administrados antes y después de la sesión y Knowles (1980) recomienda que sean los mismos estudiantes los que contribuyan a su construcción tomando como base los objetivos de aprendizaje de la sesión individualmente o en grupos.
- *Test de desempeño*: consiste en construir situaciones en el que el participante realmente desempeñe una muestra de los comportamientos relacionados con la experiencia de aprendizaje, como manejar una máquina o llevar a cabo un procedimiento. La situación puede ser real o simulada (incidentes críticos, juegos de empresa, ejercicios de bandeja, role-playing, grabaciones en audio o video.
- *Estudios de caso*: especialmente indicado para evaluar cambios en las áreas de adaptación, perspectiva y hábitos.
- *Productos de los estudiantes*: en formación sobre relaciones humanas la participación en Grupos T revela cambios en sentimientos, percepciones, autoconcepto y relaciones interpersonales. El portafolio y las evidencias aportadas en el contrato de aprendizaje pueden también contribuir a evaluar los cambios en aprendizajes de otro tipo.
- *Informes del desempeño en el trabajo*: algunas de las mejores evidencias de cambios conductuales en el trabajo son los informes rutinarios como informes de producción, informes de seguridad, informes de rotura de máquinas, incidencias y reclamaciones. Las observaciones directas de supervisores, socios y subordinados son otra fuente de evaluación que puede obtenerse a través de cuestionarios, entrevistas o procedimientos regulares de evaluación de cambios de comportamiento.
- *Evaluaciones del instructor*: las personas que están en una mejor posición para observar los resultados obtenidos son los líderes y los instructores que, a pesar de su posible sesgo por estar involucrados personalmente con la formación, son un recurso importante para evaluar los resultados del programa. Entrevistas y reuniones de grupo, así como formas de

autoevaluación escrita pueden ayudar a instructores y líderes a autoevaluar su actuación en el programa.

PASO 3: analizar los datos y realizar informes

El análisis de datos dependerá, evidentemente, del tipo de datos recogidos y de la información que se desea obtener.

Knowles (1980) no desarrolla mucho más esta fase que parece no gustarle demasiado a juzgar por su planteamiento: “*el proceso, criterios y métodos de evaluación implica una gran cantidad de planificación y trabajo por parte de un gran número de personas, ¿merece la evaluación todo este problema?, ¿qué se puede conseguir con la evaluación?*” (p. 215).

PASO 4: Modificar los planes, funcionamiento y programa a la luz de los hallazgos

Para Knowles, la evaluación no merece la pena a no ser que los resultados lleven a algún tipo de acción, ya sea cambiar o mejorar el programa o dar un feedback a aquellos que han participado en la evaluación.

Knowles (1990) añade una quinta dimensión que emerge directamente del concepto fundamental de la educación de adultos como educación continua y que, como consecuencia, se convierte en parte integral del proceso de evaluación: *rediagnosticar necesidades*. Se trata de ayudar al alumno a re-examinar sus competencias a la luz del modelo repitiendo la fase de diagnóstico de necesidades.

En conclusión, Knowles (1989, 1990) adopta una visión creativa y ecléctica de la evaluación en sus últimos años y sitúa en un lugar intermedio entre el paradigma positivista y el cualitativo a la evaluación de programas de educación de adultos. Este lugar se caracteriza por: (1) una combinación complementaria de ambos tipos

de evaluaciones, cuantitativa y cualitativa, con el fin de obtener una imagen completa de los resultados de las actividades de aprendizaje de un programa en la “vida real”; (2) elección creativa de métodos y técnicas de evaluación según el tipo de datos que deseamos recoger y la situación; (3) la participación de los alumnos en la evaluación a través de sus opiniones y decisiones sobre todos los elementos del programa; (4) la utilización de los resultados de la evaluación, no como resultado terminal o sumativo, sino como punto de partida para la negociación compartida de nuevas direcciones de desarrollo individuales, grupales u organizacionales.

La decisión del educador de adultos sobre la participación en la evaluación de los estudiantes es, según Knowles (1980), de carácter filosófico, es decir, dependerá del concepto de educación que sostenga. Desde la perspectiva de Knowles (1980; p. 201) entender la responsabilidad del proceso de la educación como producir cambios en el ser humano de acuerdo a unos objetivos de aprendizaje impuestos externamente, o bien, facilitar y proporcionar recursos para la investigación autodirigida y el autodesarrollo personal, es lo que marca la diferencia. En el primer caso lo normal es que sienta que su obligación es medir esos cambios y su evaluación estará orientada a la eficiencia, la palabra clave aquí sería *cuantificable*. En el segundo caso, el educador siente que su obligación es implicar a los participantes en la recolección de datos que les posibilite la evaluación (assessment) de la eficiencia del programa para ayudarles a conseguir sus objetivos, la palabra clave aquí sería *participación*.

No podemos afirmar de forma cierta que de haber conocido Knowles la *Developmental Evaluation* de Patton la hubiera adoptado totalmente para su proceso evaluativo como hizo con las anteriores propuestas del autor. Sin embargo,

las coincidencias entre ambos en cuanto a los principios básicos que los articulan, poseen similitudes llamativas:

1) En Patton el programa parte de un asunto o problema identificado por los mismos interesados para el que se quieren explorar diferentes soluciones, en Knowles el programa parte de las necesidades de los adultos y no hay objetivos cerrados de antemano sino direcciones de crecimiento.

2) Para Patton “el proceso es el resultado”, no se aspira a llegar a un modelo objeto de evaluación sumativa, sino al progreso continuo, a la adaptación constante y a la capacidad de respuesta rápida. Knowles es reticente a una evaluación final sumativa, prefiere entender el programa de forma orgánica, creciendo y desarrollándose según el rediagnóstico de necesidades de los adultos o la organización. En la *Developmental Evaluation* lo que se busca es el desarrollo continuo, por lo tanto, ningún programa podrá ser definitivo. En la evaluación de Patton todos los miembros del equipo aportan en común sus juicios evaluativos y deciden las implicaciones de los resultados para el siguiente estadio de desarrollo, lo que en la práctica equivaldría al rediagnóstico participativo de necesidades de Knowles.

3) En Patton los participantes juegan el papel más importante en el establecimiento de objetivos, lo que es totalmente asumido en la andragogía de Knowles, para quien los objetivos deben ser fijados “lo más democráticamente posible”.

4) Patton entiende la evaluación, no como un modelo, sino como una relación basada en un propósito compartido: el desarrollo. El evaluador aporta al equipo el conocimiento técnico, participa en la toma de decisiones sobre el programa y facilita

la discusión sobre cómo evaluar lo que sucede. Los roles de facilitador de aprendizaje, asesor de recursos y orientador del educador de adultos en la andragogía coincide con este descrito por Patton para el evaluador que centra su atención en el desarrollo de los individuos que participan en el programa.

Como conclusión, Knowles entiende la TE educativa como un proceso orgánico y sistémico que comienza con las necesidades de los alumnos y se reinicia con un nuevo rediagnóstico de las mismas y el consecuente replanteamiento de los objetivos. En su tecnología se da una constante búsqueda de coherencia con su concepto humanista de crecimiento humano continuo, así como, de la transversalidad de la democracia que debe presidir ese proceso.

A pesar de su carácter prescriptivo, Knowles plantea su tecnología como un punto de partida para la investigación, un espacio abierto a nuevos métodos y técnicas que contribuyan a que el alumno alcance sus objetivos de desarrollo. Con respecto a estos últimos, métodos y técnicas, hemos visto que poco ha cambiado en esencia el panorama que pedía, con la puesta en marcha del Plan Bolonia, una modernización de los métodos y técnicas que, según comprobamos, siguen fundamentados en la corriente constructivista del aprendizaje, aunque se hayan incorporado a ellos las TIC.

CONCLUSIONES

Comenzamos las conclusiones de este trabajo respondiendo a los 5 interrogantes planteados en la introducción:

1) ¿Constituye la obra de Knowles una teoría general de la educación de adultos? ¿es susceptible de ser estructurada en los elementos nucleares de una teoría de la educación? ¿Es una teoría limitada, teoría del aprendizaje adulto? ¿o una teoría formal que precisa ser actualizada en sus elementos sustantivos?

En 1981 Cross afirmaba que:

Si la andragogía puede servir como base para una teoría unificadora de la educación de adultos está por verse. Por lo menos, se identifican algunas características de la educación de adultos que merecen atención. Ha sido mucho más exitosa que la mayoría de las teorías en conseguir la atención de los profesionales, y ha tenido un éxito moderado, no obstante, en estimular la investigación para poner a prueba los supuestos (pp. 227-228).

Pero Knowles falleció sin llegar a estar seguro de si lo que había intentado construir constituía un “*marco de supuestos, principios y estrategias*” o una teoría, “*yo no sé si es una teoría. Eso es un tema controvertido*” (Knowles 1989; p. 7-8). Lo que Knowles buscaba era (1990): “*un concepto integrativo y diferenciador*” (p. 51), que superase la literatura existente sobre la educación de adultos como “listado de conceptos y principios”, para construir un marco teórico comprensivo, coherente e integrado. Nuestra posición es que el trabajo de Knowles, era el comienzo de una Teoría de la Educación (de Adultos), entendida como disciplina científica integradora, fundamentante y promotora del desarrollo de disciplinas propias del potencial “sistema andragogía”.

Utilizando la terminología de Moore (1980), respondemos a continuación a los interrogantes planteados sobre el tipo de teoría que consideramos constituye la obra de Knowles. Las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza, son teorías limitadas, es decir, focalizadas sobre una parte de la educación, que deben ser objeto de análisis y explicación desde una lectura andragógica. De acuerdo con Moore (1980,

p. 26), la educación implica algo más que enseñanza eficaz y debe inscribirse en una teoría más general o global de la educación.

El término “*teoría emergente*” (utilizado en su autobiografía, 1889) podría ser la más apropiada de todas las elegidas por Knowles, con algunos matices. Consideramos la obra de Knowles una *teoría (de la educación de adultos)*, en primer lugar, porque contiene las recomendaciones para producir un cierto tipo de persona e incluso un cierto tipo de sociedad; en segundo lugar, porque es susceptible de ser estructurada en los elementos esenciales de una teoría de la educación (Moore, 1980), como hemos demostrado en este trabajo. En cuanto al calificativo de *emergente*, podría atribuírsele a la andragogía como ciencia, debido a que el desarrollo de las disciplinas propias se encuentra todavía en estado embrionario. Pero también, a la Teoría de la Educación de Adultos como asignatura académica.

Por nuestra parte, hemos intentado en este trabajo superar el concepto de la teoría de la educación que describe Moore (1980; p. 12) como un conjunto de opiniones mezcladas con algo de psicología y sociología, y una filosofía edificante pero sin una estructura que la dote de formalidad. Para el autor, una teoría de tipo formal evita a la teoría general que quede superada por nuevos conocimientos provenientes de las teorías sustantivas y limitadas y nuevas ideas sobre el ideal de persona educada. Lo cual nos lleva al siguiente interrogante:

2) ¿Es la andragogía de Knowles un producto anacrónico anclado en un momento histórico? ¿o podría ser contemplada desde nuestro momento cultural y contextual imprimiéndole un sentido evolutivo sin que pierda coherencia y vigencia?

Además de darle una estructura formal al trabajo de Knowles, a lo largo de este trabajo hemos intentando seguir el rastro evolutivo de las teorías limitadas y sustantivas de las que se nutrió con el propósito de actualizar la Teoría de la

Educación de Adultos andragógica. Con respecto a esta evolución apuntamos algunas conclusiones:

- Las teorías filosóficas de la educación de Dewey y Freire siguen siendo estudiadas y enseñadas desde el ámbito académico. Coexisten otras, es evidente, como la pedagogía crítica de Carr y Kemmis heredera de Lewin y Habermas.
- La psicología humanista de Maslow y Rogers ni siquiera ha terminado de cuajar aún en muchos planes de estudio de psicología dominados por el conductismo.
- La investigación interdisciplinar entre biología, neurociencia y psicología está dando importantes frutos en la comprensión del funcionamiento del cerebro y, como consecuencia, de las diferencias individuales con respecto al aprendizaje y sus dificultades.
- Las nuevas TIC han supuesto la mayor revolución en educación al multiplicar las posibilidades y los recursos educativos para los adultos, sin embargo, como contrapartida, parece haber una tendencia a sustituir el estudio y la aplicación a la educación de estos medios didácticos, por la Tecnología, entendida como reflexión, planificación e investigación para la praxis que ocupaba en décadas anteriores.
- La psicología del desarrollo avanza en el estudio de la sabiduría, como estadio ideal alcanzable en la edad adulta y comienza a investigar cómo se enseña y se aprende.
- Las influencias en la psicología de las organizaciones de Lewin, Argyris, Schön, Maslow y otros autores del Humanismo Organizacional, confluyen en modernos paradigmas que utilizan otros lenguajes e incorporan nuevas investigaciones, pero sin abandonar los supuestos básicos de sus antecesores.
- La sociología y la economía de la educación, bases y detonantes para la acción política en educación, son las disciplinas menos abordadas por Knowles, quien reconocía que:

No soy precisamente bueno en la acción política. Mi fuerte reside en crear oportunidades para ayudar a los individuos a ser prácticos más eficientes. Mantengo la esperanza de que otros tomen la capa del liderazgo en acción política y varios han hecho útiles contribuciones en esta dirección. Pero,

como yo lo veo, esto es todavía una profunda brecha en nuestro campo y una retadora oportunidad para la siguiente generación de líderes de la educación de adultos (Knowles, 1989; p.146).

Podemos afirmar que las teorías sustantivas y limitadas en las que Knowles basó su teoría, más que quedar obsoletas, han evolucionado hacia nuevos conceptos y lenguajes, nuevas perspectivas que deben ser contempladas. Las teorías sustantivas sobre la educación nunca podrán ser definitivas, por lo que la teoría de la educación no podrá ser, en consonancia, estática y acabada pues su objeto es el ser humano. Lo que debe caracterizar a una teoría de la educación es el dinamismo y constante actualización, apertura, ampliación y modificación, si fuese necesario, de sus postulados. Replantearlos a la luz de los nuevos paradigmas o visiones del hombre y su mundo, de aquel progreso científico que permita un mayor conocimiento y optimización del ser humano en nuevos e impredecibles escenarios sociales. Así, *“La teoría de la educación se mantendrá en un ir y venir entre los datos científicos y las propuestas tecnológicas, en tanto que tendrá que contrastar y evaluar los datos procedentes de la ciencia y los distintos planteamientos tecnológicos que surjan”* (Peñalver, 1986; p. 160).

Consciente de esta necesaria actualización de la parte sustantiva de su teoría Knowles (1984) declara que: *“Confío plenamente en que el modelo andragógico sea modificado, enriquecido y quizás superado por nuevo conocimiento sobre el aprendizaje en general y del aprendizaje de adultos en particular”* (p. 418).

Quizás, una teoría general de la educación de adultos es una empresa demasiado ambiciosa para un solo autor como afirmó Moore (1980), mucho más, cuando las críticas tienden a ser destructivas en lugar de constructivas. Lo que nos lleva a otro interrogante.

3) ¿Están fundamentadas las críticas a la andragogía de Knowles? ¿suponen estas críticas motivos para descartar la andragogía?, o por el contrario, ¿aportan nuevos enfoques que deberían ser incorporados?

Algunas de esas críticas han sido mencionadas en este trabajo y son recopiladas a continuación junto con otras no discutidas anteriormente:

(1) El término “andragogy” debería sustituirse por “teleiagogy” (Mohring, 1989).

Como ya dijimos en la introducción, este término lo consideramos poco adecuado debido a que significa “completo”, “acabado”, lo que contradice el concepto humanista de persona como organismo vivo en continuo e infinito desarrollo. Quizás, y puestos a buscar un término griego, órimo (ὄριμο), que significa madurez, sería más apropiado. Aunque hay que reconocer que *órimogogy* o *orimogogía* suena más raro, si cabe, que *andragogía*.

(2) La “hostilidad” hacia la pedagogía que algunos autores aprecian en Knowles, ha tenido resultados negativos según Reischmann (2005; p. 61). Los académicos de la educación de adultos podrían no establecer alianzas con sus colegas pedagogos y el conocimiento desarrollado por la pedagogía a lo largo de más de 400 años podría no ser utilizado desde la andragogía. Lo anterior ha hecho, según el autor, que los académicos y educadores hayan preferido que la educación de adultos no vaya exclusivamente ligada a la andragogía. Como hemos visto en este trabajo, es cierto que Knowles arremete contra algunas prácticas pedagógicas, pero igual que Lindeman, Knowles no pretendía enfrentar a la pedagogía con la andragogía, sino a la pedagogía con los adultos. En sus últimos trabajos coloca a ambas en un continuo que comienza con la pedagogía y termina en la andragogía, es decir, con la autodirección del aprendizaje, la participación democrática en todos los puntos del proceso y la relación de respeto e informalidad entre el alumno y el facilitador.

Según Reischmann (2005), el concepto de pedagogía que sostiene Knowles es el de la “práctica de maestros pedantes” (p. 61) y no a una disciplina científica. En realidad, Knowles se enfrenta a la pedagogía cuando ésta niega la posibilidad de otros métodos más acordes con la naturaleza del alumno adulto. Cuando lo hace con la práctica o con el profesor, se refiere a la práctica de la educación tradicional, sin aseverar que ésta venga prescrita por la pedagogía actual.

(3) Algunos críticos no aceptan el “prototipo americano de luchador solitario autodirigido” (Reischmann, 2005; p. 61), que supuestamente presenta Knowles como el último objetivo de la educación. Sandlin (2005) señala que una de las críticas más frecuentes a la andragogía es que ésta promueve un alumno genérico como universal con valores de clase media blanca masculina y occidental. Mantiene ideales como el individualismo, la autorrealización y la autodirección y asume tácitamente que son ideales universalmente valorados por todas las personas y culturas, lo que promueve, según los movimientos feministas y afroamericanos, el sexismo y el racismo. Conviene, pues, recordar que el individualismo ensalzado por el capitalismo a través de su incentivación al consumo y la meritocracia, nada tienen que ver con el fomento de la individualidad del humanismo que se opone a uniformidad y masificación, no a asociacionismo. Afirmar, respetar y promover la singularidad de la persona, o la individualización, no equivale a fomentar el individualismo solitario. Por otra parte, y respecto a la supuesta asunción tácita de los ideales de la individualidad (frente a uniformidad), la autorrealización y la autodirección o autogobierno de la persona, no son ideales tácitos sino totalmente explícitos como *valorables* en la andragogía. No se asume que todas las culturas, clases sociales, géneros o grupos minoritarios los tienen, sino que se afirma que deberían tenerlos; se prescribe desde la andragogía que todos los seres humanos tienen derecho a la autorrealización como desarrollo de las potencialidades propias,

no especifica en qué consiste respetando, así, la individualidad de la persona, más allá de las necesidades básicas (seguridad, alimento, autoestima y estima de los otros). Se prescribe, igualmente, que la maduración física debe ir acompañada de una maduración emocional, moral e intelectual que implica el autogobierno y la autonomía. Autonomía y autogobierno se oponen a dependencia de otras personas, ideología o cosa, se opone a falta de libertad afectiva, política, o de cualquier otra índole, no al asociacionismo o a la colaboración. Creemos que el Foro Social Mundial (2006), al que no se le puede acusar de fomentar el individualismo procapitalista precisamente, resume muy bien en la siguiente cita extraída del documento *Miradas y conclusiones. Bases para la construcción de una agenda postneoliberal*, la diferencia entre individualidad e individualización, que también vimos en Beck (ver cita p. 539) y resalta la insuficiencia de reducir la oposición al capitalismo al despertar la conciencia de grupo y de las estructuras de poder:

Pasados dos siglos, se hizo evidente la insuficiencia de este diseño teórico basado en oposiciones al capitalismo demasiado simplificadas (clase obrera *versus* burguesía, poder para los partidos de las mayorías *versus* plutocracia). (...). La solución para las cuestiones que proponían era percibida como algo que ocurriría de manera casi automática, después de la supuesta «transformación esencial». Se habló del «hombre nuevo (más que del ser humano)». Pero no se buscó crear condiciones para que surgieran individuos autónomos, creativos, capaces de afirmar sus individualidades y, al mismo tiempo, de percibir que ésta sólo es posible como una contribución original a una red de relaciones sociales que va más allá de cada individuo (p. 9).

Según English y Mayo (2012), la andragogía impone como régimen de verdad que los adultos son diferentes, que son autodirigidos y que quieren aprender, cuando la realidad del día a día en las aulas es bien distinta: “*algunos alumnos necesitan ser engatusados, recompensados, motivados y respaldados*” (p. 62). Los autores no aclaran si esos alumnos a los que se refiere son voluntarios, aunque suponemos que no lo son puesto que tienen que ser engatusados y recompensados, tampoco aclara si la formación de que se trata ha partido de los

intereses y necesidades de los alumnos o han sido impuestas al servicio de intereses ajenos, económicos o ideológicos, ni tampoco si está utilizando los principios de la andragogía. Por otra parte, Knowles no niega que existan alumnos que necesiten ser recompensados y motivados para participar en la formación cuando ésta es laboral, y señala la necesidad de que la educación en la escuela fomente las habilidades de la investigación autodirigida a lo largo de la vida fundamentada en el deseo de aprender.

(4) Sandlin (2005) destaca además la crítica dirigida a la andragogía que la considera reproductora de desigualdades, de apoyar el status quo, de sostener los mecanismos de hegemonía social, de estructuras explotadoras y objetivos conservadores. Suponemos que esta crítica se debe al interés de Knowles por la formación en organizaciones empresariales. Quizás lo que debería haber hecho Knowles, en opinión de esta corriente crítica, era influir sobre los trabajadores para que llevaran a cabo una campaña de sabotaje a las empresas hasta que cayeran una tras otra, y con ellas el capitalismo. Ignoran estos autores que una de las necesidades básicas de los adultos en la sociedad actual es el trabajo, puesto que éste es el único que posibilita la satisfacción de las necesidades realmente básicas como el alimento y el cobijo. Quizás Knowles debería haber renunciado a intentar mejorar la formación y la situación alienante de los trabajadores en las empresas y haberse negado a trabajar para ellas, lo que, sin ninguna duda, hubiese provocado un cambio en las estructuras del poder económico y, de paso, la redistribución del capital.

(5) Sandlin (2005) recoge las crítica de aquellos autores que acusan a la andragogía de ignorar la relación entre el self y la sociedad, descontextualizando el proceso de aprendizaje. La andragogía, según estos autores, describe al individuo

en términos psicológicos separándolo del contexto social, político, económico e histórico, lo que le lleva a desconsiderar cómo la cultura impacta en el desarrollo y formas de aprendizaje de la persona. En este trabajo hemos dedicado un capítulo (capítulo 6) a explorar el contexto político y económico. Tras el cuál, llegamos a la conclusión de que la democracia activa y participativa, la conciencia global, el humanismo científico y una sociedad educativa que permita a todos los ciudadanos seguir aprendiendo según sus intereses (y no según los intereses ideológicos y políticos del poder), a lo largo de la vida, son objetivos educativos coherentes dadas las circunstancias. Quizás Knowles llegó a la misma conclusión sin tener que expresar su ideología política y económica en sus obras, ocupado como estaba en desarrollar una teoría de la educación de adultos humanista, científica y democrática, además de tecnológica, lo más universal y atemporal posible.

(6) Otra crítica a la andragogía, señalada por Sandlin (2005), es que la andragogía ignora otras formas de conocimiento, otros sistemas de valores y visiones del mundo, silencia otras voces, no considera diferentes preferencias de aprendizajes. La individualización del diagnóstico de necesidades, intereses y recursos de aprendizaje que defiende la andragogía, el respeto y la tolerancia, el fomento de la libre expresión de ideas y sentimientos, el no enjuiciamiento de las ideas expresadas por los otros, el aprendizaje mutuo y el intercambio de experiencias como recurso de aprendizaje, la defensa de la participación democrática en todo el proceso, etc., parecen no ser suficientes medidas de atención y consideración de las diferencias para esta corriente crítica de la andragogía procedente de movimientos feministas, homosexuales y afroamericanos.

La creciente literatura sobre las diferencias entre culturas con respecto al concepto de aprendizaje y a la forma de llevarlo a cabo, puede ayudarnos a

comprender esas diferencias. Así, Merriam y Sek Kim (2008) destacan tres características comunes respecto a la forma de entender el aprendizaje en las culturas no occidentales: a) *el aprendizaje es comunal*: el individuo no aprende para su propio desarrollo, sino para contribuir al conjunto. En algunas culturas, según los autores, nuestra noción occidental de independencia y empoderamiento personales es considerada inmadura, egocéntrica y perjudicial para el grupo; b) *el aprendizaje es a lo largo de la vida e informal*: la versión de aprendizaje formal a lo largo de la vida orientado al mercado, es muy diferente en las tradiciones no occidentales, que lo ven más relacionado con una ciudadanía activa en la comunidad, más basado en las necesidades de ésta e informal. El aprendizaje a lo largo de la vida se estructura en torno a un problema o tema de la comunidad. En Africa, por ejemplo, según los autores, el aprendizaje informal implica aprender de la experiencia en condiciones que faciliten el desarrollo de conocimiento, habilidades, actitudes, aptitudes, valores e intereses para mejorar el desempeño, propiciar un cambio o la resolución de problemas prácticos; c) *El aprendizaje es holístico*: el aprendizaje y la educación están al servicio de algo más que sólo la mente. Igualmente importante es desarrollar una buena persona, moral y espiritual que, siendo parte de la comunidad, mejore el conjunto. Según los autores, los sistemas de aprendizaje y conocimiento no occidentales tienen en común una noción de aprendizaje que envuelve no sólo la mente sino también el cuerpo, el espíritu y las emociones. El estudio de estas características lleva a los autores a concluir que su influencia en la práctica de los educadores de adultos debe materializarse en una atención al aprendizaje holístico, a valorar el aprendizaje incrustado en la vida diaria y a dar respuesta a los alumnos de otras culturas.

Consideramos que sería necesaria una andragogía diferencial, paralela a la pedagogía diferencial, que estudie estas singularidades significativas entre adultos

de distintas razas y culturas, preferencias sexuales, etc., que cristalice en la práctica con lo que en pedagogía se conoce como “atención a la diversidad”. Por otra parte, encontramos muchos puntos comunes entre los sistemas de aprendizaje descritos y los principios andragógicos que se exponen a continuación, en la discusión en torno a la crítica (7) y también con las propuestas de actualización y ampliación de la teoría realizadas a lo largo de este trabajo. Quizás la diferencia más sobresaliente sea el concepto de comunidad. La comunidad, para los occidentales, no es sólo la aldea o la localidad como puede serlo para un africano o un indígena del Amazonas, sino que tiende a ser la sociedad global. Los occidentales vivimos, al mismo tiempo, conectados y amenazados por problemas globales y comunes a todos los países. Somos cada vez más conscientes de la “interdependencia del destino” que nos une, a la que se refería Lewin, y caminamos hacia una “interdependencia de la tarea” gracias a la interconexión de la ciudadanía de la que surgen iniciativas dirigidas a resolver los problemas que interesan a la “comunidad global”. La tensión entre lo local y lo global caracteriza a nuestra sociedad actual, a ese entorno que conforma nuestra idiosincrasia occidental y que Beck describe así:

Vivimos en una era de riesgo que es global, individualista y más moral de lo que suponemos. La ética de la autorrealización y logro individual es la corriente más poderosa de la sociedad occidental moderna. Elegir, decidir y configurar individuos que aspiran a ser autores de su vida, creadores de su identidad, son las características centrales de nuestra era.

Esta generación del “primero yo” ha sido muy criticada, pero creo que su individualismo es moral y político en un sentido nuevo. De muchas maneras, es una época más moral que la de los años cincuenta y sesenta. Los hijos de la libertad tienen sentimientos más apasionados y morales de lo que era habitual sobre una amplia gama de cuestiones, desde el trato al medio ambiente y a los animales hasta el género, la raza y los derechos humanos en el mundo.

Podría ser que esto creara la base de un nuevo cosmopolitismo al situar la globalidad en el núcleo de la imaginación, la acción y la organización políticas. Pero cualquier intento de crear un nuevo sentido de cohesión social tiene que partir del reconocimiento de que la individualización, la diversidad y el escepticismo están inscritos en nuestra cultura (Beck, 2002; p.13).

No podemos olvidar, por tanto, que los alumnos de otras culturas que llegan a occidente, tendrán que aprender algo más que a sobrevivir, a participar en ese entorno cambiante, tecnológica, educativa, cultural y socialmente conectado y, al mismo tiempo, plural y competitivo, un entorno con un ideal de persona construido a lo largo de siglos de evolución históricosocial.

(7) Falta de investigación empírica de la andragogía. Para Rachal (2002), alumno de Knowles, la investigación dirigida a probar la validez de la teoría ha estado caracterizada por deficiencias que, en parte, son debidas a una falta de definición operacional de lo que es la andragogía. El autor propone siete criterios para llevar a cabo investigaciones sobre la efectividad de la andragogía⁹³: 1) *Participación voluntaria de los alumnos.* Las experiencias de aprendizaje no pueden estar basadas en la coerción. Si la formación es laboral debe corresponderse con algún tipo de recompensa. Los alumnos deben ver la formación como intrínsecamente valiosa, no valiosa para algún otro fin. 2) *Estatus del adulto:* la investigación debe hacer sólo con adultos, es decir, con aquellos individuos cuya edad, roles sociales y autopercepción les define como adultos 3) *Evaluación basada en el desempeño de logro.* El uso del contrato con el portafolio de evidencias es un sistema andragógico de evaluación y no, por ejemplo, un test de papel y lápiz. 4) *Medir la satisfacción:* no todas las actividades de aprendizaje en la educación de adultos tienen como objetivo el dominio de algún contenido o habilidad. Algunas se llevan a cabo por simple placer o curiosidad o por la satisfacción de participar en

⁹³ Este es, a nuestro parecer, un ejemplo de la ambigüedad con la que, a menudo, se manejan los términos. Si se defiende que la andragogía es una ciencia, como la pedagogía, carece de lógica que intente someterse a investigación para comprobar su validez. Es la ciencia misma, en este caso la andragogía, la que investiga sobre ciertos supuestos propuestos por uno de sus teóricos, Knowles en este caso. No se cuestiona la ciencia misma, sino esos supuestos concretos.

una actividad de aprendizaje. La satisfacción es en la educación de adultos una variable importante a medir. 5) *Objetivos determinados de forma colaborativa*: aunque algunas actividades de aprendizaje pueden venir con sus objetivos predefinidos, como por ejemplo “Cómo prepararse para su jubilación”, que podrían ser igualmente atractivas para los adultos como si ellos mismos hubiesen ayudado a definir sus objetivos, el investigador de andragogía debe buscar ambientes en los que el alumno tenga un rol importante en algunos aspectos de la planificación de la actividad o en el que sea clara, alta y preexistente la congruencia entre el instructor y los objetivos del alumno. 6) *Entorno apropiado para el aprendizaje adulto*: los estudios deben prestar atención al entorno físico y psicológico en los términos que describe Knowles. 7) *Aspectos técnicos*: lo ideal es una muestra aleatoria de participantes. Otra cuestión si el grupo investigado y el de control deben tener el mismo facilitador. Las consecuencias para el control de las variables de este tema son muchas y no vamos a extendernos en ellas aquí, pero pueden invalidar los resultados de la investigación.

Por otra parte, y según Moore (1980), la crítica a una teoría general de educación debe realizarse desde los supuestos de los que parte y la conexión de los mismos, o falta de conexión o coherencia, con los métodos de enseñanza-aprendizaje que recomienda. Los supuestos en los que se basa la teoría andragógica de Knowles (1990; p. 31) y las recomendaciones sobre la metodología coherente con esos principios o supuestos, como vimos en el capítulo 3, son:

- Los adultos están motivados a aprender en la medida que experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje puede satisfacer; por lo tanto, esas necesidades e intereses son los puntos de partida apropiados para organizar las actividades de aprendizaje adulto.

- La orientación del adulto hacia el aprendizaje está centrada en la vida; Por tanto, las unidades apropiadas para organizar el aprendizaje adulto son las situaciones de la vida, no las materias.
- La experiencia es el más rico recurso para el aprendizaje de los adultos; por tanto, la principal metodología de la educación de adultos es el análisis de la experiencia.
- Los adultos tienen una profunda necesidad de ser autodirigidos; por tanto, el rol del profesor es implicarse en un proceso de indagación mutua más que en transmitirles su conocimiento y evaluar su conformidad con éste.
- Las diferencias individuales entre la gente se incrementan con la edad; por tanto, la educación debe hacer una óptima provisión de las diferencias en estilo, tiempo, lugar y ritmo para el aprendizaje.

Para Knowles (1990), en la educación de adultos hay indicadores cruciales para determinar la validez de un programa educativo basado en los supuestos andragógicos, dado su carácter voluntario y la capacidad de juicio de los adultos. Estos son: (1) la cantidad de participantes y el porcentaje de permanencia; (2) la satisfacción de los participantes; (3) los productos fruto del aprendizaje de los participantes, es decir, si la participación en el programa produce una mejoría sobre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, propuestos como objetivos de aprendizaje en comparación con los resultados obtenidos por otro grupo participante (grupo de control) en un programa basado en supuestos distintos. Estos son los parámetros que indicarán si los supuestos arriba enumerados y las recomendaciones sobre los métodos más adecuados poseen coherencia interna. Este tercero, de carácter experimental, sin embargo, adolece de las limitaciones del positivismo experimental para medir los fenómenos humanos entre los que se encuentra la educación, plagados de variables difíciles o imposibles de controlar y, por lo tanto, los resultados no serían tampoco generalizables.

A pesar de la extensión de su aplicación práctica de sus supuestos y metodología, en la mayoría de los casos sin que se utilice la palabra andragogía, así como, de su presencia en muchas universidades del mundo, el desarrollo académico de sus disciplinas propias se encuentra en estado embrionario y sin delimitación epistemológica, lo que a su vez dificulta ese desarrollo. Tres excepciones podemos apuntar a esta afirmación. Una la constituye el desarrollo de la disciplina *Educación de Adultos Comparada* a través de la International Society for Comparative Adult Education (ISCAE). La segunda, la formación continua de profesionales en las organizaciones, que en España ha alcanzado cierto desarrollo bajo la denominación *Formación de Formadores*. La tercera es la *Educación a Distancia* que engloba la educación online, e-learning, etc. que ha visto incrementada su demanda gracias a las nuevas tecnologías de la información y que es objeto de estudio desde la pedagogía. Lo que sí parece una idea asumida de forma unánime entre los educadores de adultos, es que la naturaleza del alumno adulto es distinta a la del alumno niño o adolescente. Lo que nos lleva al siguiente interrogante:

4) ¿Justifica la teoría andragógica una tecnología diferenciada de la tecnología pedagógica?

Defendemos, en primer lugar, que existen diferencias en las necesidades de aprendizaje entre niños y adultos. Sólo desde el sentido común más elemental podemos argumentar que la experiencia académica y vivencial de un adulto difiere radicalmente de la de un niño, a no ser que el primero haya vivido en condiciones de grandes limitaciones de escolarización y experienciales. Desde la psicología del desarrollo, no sólo se distingue entre la inteligencia infantil y juvenil y la inteligencia adulta (inteligencia fluida e inteligencia cristalizada), sino entre las tareas y roles propios de cada etapa de la vida que condicionan las necesidades físicas, cognitivas

y afectivas. La autonomía y madurez emocional y moral o el autogobierno, son atributos propios del ser humano maduro y se adquieren a través del recorrido de la vida, unos individuos más temprano que otros, algunos nunca.

Todo lo anterior está íntimamente ligado a la cuestión sobre la continuidad o la dicotomía de las diferencias entre los alumnos niños y los alumnos adultos. De igual manera que el desarrollo humano en todas sus dimensiones se sitúa en un continuo, así las necesidades evolucionan a través del continuo de la vida. Es posible que, en ese continuo, alguna tarea no haya sido superada por el individuo, debido a variadas causas posibles, por lo que sus necesidades de aprendizaje en lo que esa tarea implica, se asemeje más a la de un niño. Por otra parte, si comparamos las necesidades de los individuos desde los puntos más extremos del continuo, encontraremos dicotomías en cuanto a las necesidades, no sólo de aprendizaje. Las capacidades y actitudes, el carácter, las circunstancias personales de vida, el contexto, la clase social, etc. del individuo, pueden situarle para determinadas necesidades en un lugar del continuo y para otras en otro punto. Es por esto que la evaluación de necesidades de educación o formación en los adultos debe ser, según Knowles, lo más individualizada posible. Por tanto, concluimos que Las diferencias entre adultos y niños justifica y exige una teorización diferenciada sobre la naturaleza del educando adulto, el desarrollo de disciplinas propias atendiendo a estas diferencias y una tecnología adecuada a las características y necesidades de la persona adulta y, por lo tanto, de sus características como alumno⁹⁴.

⁹⁴ Como ampliación de esta hipótesis, creemos que entre la pedagogía y la andragogía podría tener cabida una nueva ciencia de la educación que estudiase desde una perspectiva educativa la etapa de la pubertad/adolescencia, en la que se dan también diferencias significativas en todas las dimensiones del

5) ¿Cuál es el lugar que ocupa la andragogía en la Ciencia o las Ciencias de la Educación y con respecto a la pedagogía?

A pesar de las numerosas críticas volcadas sobre la visión andragógica de Knowles, y si Savicevic (2006), quien le puso en contacto con el término “andragogía”, acierta en su pronóstico “*La historia de la andragogía le pondrá en un meritorio lugar en el desarrollo de esta disciplina científica*” (p.20). En todo caso, nos parece que el lugar que le corresponde a Knowles en la historia de la andragogía estará estrechamente vinculado con el lugar en el que se sitúe la andragogía con respecto a la Ciencia General de la Educación, término y concepto éste con el que nos identificamos.

Por otra parte, la falta de consenso en el debate sobre la ordenación, estatuto epistemológico, independencia y científicidad de la pedagogía con respecto a otras ciencias o saberes, y de la educación en general, hace que resulte difícil incluir a la andragogía en este panorama. Así las cosas, hemos optado por un modelo para incluir a ésta última dentro la Ciencia General de la Educación. Este modelo que proponemos aboga por considerar a la andragogía dependiente de la Teoría de la Educación en cuanto a saber sintetizador, explicativo y estructurador, con elementos comunes, y también diferenciadores, a la Teoría de la Educación pedagógica.

En la Figura 16 se representa nuestra postura sobre el ordenamiento de la Ciencia General de la Educación. Somos conscientes de que ésta es sólo una más de las propuestas posibles con la que muchos pedagogos, andragogos, filósofos de la educación y estudiosos del ámbito educativo en general, pueden no coincidir, y de que otras relaciones pueden establecerse entre las diferentes disciplinas. Y como la

ser humano, y que creemos merecerían el análisis y comprensión de la Teoría de la Educación que incida sobre una tecnología específica para esta etapa.

descripción, discusión y argumentación de la propuesta excede, además, nuestro propósito en este trabajo, nos acogemos con humildad a las palabras de Fullat (2000) “el riesgo de disparatar queda compensado por las sugerencias que puedan nacer en el lector” (p. 13).

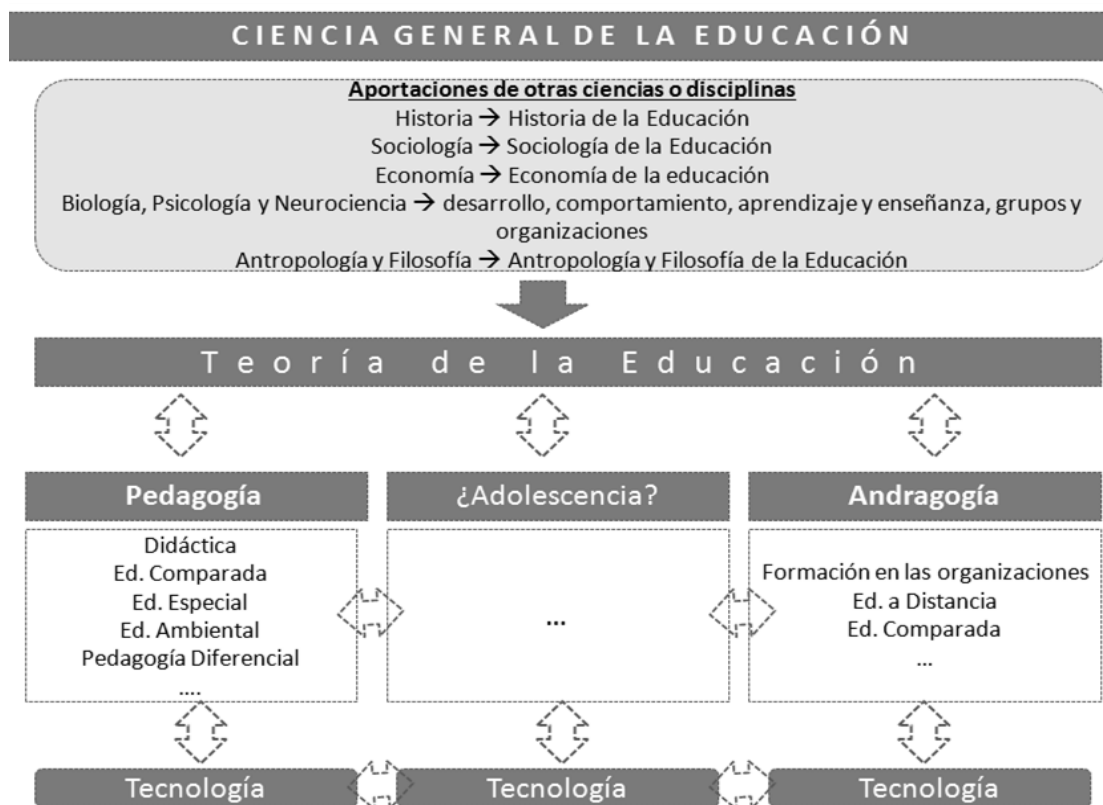


Figura 16. Propuesta de ordenación de la Ciencia General de la Educación

Fuente: elaboración propia (2014)

Finalmente enumeramos las contribuciones de este trabajo y realizamos algunas propuestas sobre el desarrollo futuro de la andragogía:

- Estructurar la obra de Knowles de manera que se evidencie las aportaciones de las distintas disciplinas humanas a la educación de adultos facilitando el desarrollo de los elementos nucleares de la teoría de forma sistemática desde las distintas áreas de conocimiento pedagógico.
- Contribuir a la difusión en España de la teoría andragógica como teoría de la educación de adultos con la finalidad de ponerla a disposición del mundo

académico español para su discusión y desarrollo como propuesta de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas adultas.

- La discusión epistemológica, desde nuestra propuesta, podría ser un posible punto de partida para definir el lugar que ocupa la andragogía dentro de la ciencia general de la educación. Es necesario que la comunidad científica se pronuncie respecto al lugar que puede ocupar la andragogía dentro de la ciencia o las ciencias de la educación, que los académicos e investigadores de las disciplinas propias de la pedagogía amplíen su área de interés a otras etapas de la vida de la persona con singularidad e identidad propias como son la adolescencia y la adultez.
- Contribuir al desarrollo de la profesión de educador de adultos en España y a la educación de adultos como ámbito profesional y profesionalizador de los educadores. Confiamos en que disponer de las bases de una teoría general formal de la educación de adultos contribuirá a formar educadores especializados en España como ya sucede en otros países.
- Reivindicar el papel esencial de las disciplinas que pueden aportar una imagen completa de la persona adulta, filosofía y antropología, sociología, psicología, biología, historia, etc. y del papel de la andragogía como nexo interdisciplinar entre ellas de manera que contribuya al desarrollo de la Teoría de la Educación y de las tecnologías específicas para cada una de las etapas de desarrollo de la persona.
- Facilitar la puesta en práctica de la andragogía en la formación continua de profesionales, profesores, enfermeros, médicos, etc., y en alumnos de últimos cursos universitarios lo que llevará, a su vez, al desarrollo de su tecnología.

Coincidimos con Moore (1980) cuando afirma que:

Así pues, la actual falta de seguridad en cuestiones valorativas, característica de la sociedad occidental, inhibe en vez de fomentar los intentos de hacer teorías generales en el campo de la educación (...) sin embargo, sería equivocado descartar completamente la teoría general. Sigue siendo necesaria. Los maestros necesitan hoy, tanto como lo necesitaron en el pasado, alguna justificación teórica general para lo que hacen en sus clases, si no quieren que su trabajo sea incoherente y sin sentido (Moore, 1980; p. 89).

Quizás ahora más que en otros momentos clave de la historia de la educación, la búsqueda de sentido y de coherencia, así como, de seguridad valorativa, es la

única esperanza para los que creemos que la Educación debe dedicarse al desarrollo integral de personas para todos los roles de su vida, librepensadoras, escépticamente informadas, comprometidas con los valores universales y el aprendizaje a lo largo de la vida, creativas y capaces de crear en colaboración un entorno social más justo y educativo participando activamente en la sociedad que, en palabras de Thomas (1992; p. 75), *"tiene aún que ser construída"* .

La comunidad educativa en Europa no puede esperar más al consenso que lleva siglos esperando. No podemos esperar a ver en qué queda el debate entre críticos, relativistas culturales, estructuralistas, neomarxistas, neoliberales, deconstructivistas o postestructuralistas, para saber que necesitamos construir la sociedad, *"necesitamos dignidad humana. Y para esto, necesitamos un ataque metódico a la pobreza intelectual y a la mundana laxitud de los 70 y 80"* (Thomas, 1992; p. 74) que parece perpetuarse. *"Intelecto, como he dicho, es verdad, razón, justicia, y todo eso. Es la ilusión de un mundo en el que los valores universales pueden triunfar"* (Lévi, B-H; p. 91, citado por Thomas, 1992).

Una sensación de principio (Thomas, 1992), la universalidad de los valores, la fe en el ser humano (de todo ser humano) y en el cultivo de su inteligencia (moral, social, emocional y racional), se apuntan como pilares sobre los que construir un nuevo humanismo en Europa y sobre los que la educación tiene mucho que decir y que hacer.

Queremos terminar este trabajo con nuestra propia versión ampliada de la polémica frase de Dewey :

La educación no tiene fin, debe continuar a lo largo de la vida porque a lo largo de toda la vida debe continuar el desarrollo del ser humano, y **es un fin en sí mismo**, posee un valor intrínseco, es necesidad y, por tanto, derecho que debiera liberarla de estar al servicio de otro fin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J. (2008) La idea de Universidad de Wilhelm Von Humboldt. En Oncina, F. (ed.) *Filosofía para la universidad, filosofía contra la Universidad. De Kant a Nietzsche*. Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad. Universidad Carlos III de Madrid. pp. 274-296.
- Adelman, C. (1993) Kurt Lewin and the Origins of Action Research, *Educational Action Research*, 1(1), pp. 7-24, Doi: 10.1080/0965079930010102
- Alonso, L.E.; Fernández, C.J. & Nyssen, J.M^a. (2008) *El debate sobre las competencias. Una investigación educativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA Disponible en: www.aneca.es/media/148145/publi_competencias_090303.pdf Recuperado: 23/12/2013
- Anderson, M. & Lindeman, E.C. (1927) *Education Through Experience. An Interpretation of the Methods of the Academy of Labor, Frankfurt-am-Main, Germany*. Nueva York: Workers Education Bureau.
- Ardelt, M. (2000) Antecedents and effects of wisdom in old age: A longitudinal perspective on aging well. *Research on Aging*, 22(4), pp. 360-394.
- Area, M. (2006) Hablemos más de métodos de enseñanza y menos de máquinas digitales: los proyectos de trabajo a través de la WWW. *Cooperació Educativa* (MCEP), 79, Monográfico "La investigación escolar salta a la Red", pp. 26-32.
- Argyris, C. (1957) Organization: Some Problems of Mutual Adjustment. *Administrative Science Quarterly*. 2(1), pp. 1-24.
- Argyris, C. (1964) *Integrating the individual and the organization*. New York: John Wiley.
- Argyris, C. (1973) Some limits of rational man organizational theory. *Public Administration Review*, 33: pp. 253-267.
- Argyris, C.; Putnam, R.; & McLain, D. (1985) *Action Science. Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, M. & Schön, D. A. (1974) *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, M. & Schön, D. A. (1978) *Organizational Learning: A Theory Of Action Perspective*. Reading (Mass): Addison Wesley.
- Arlin, P.K. (1975) Cognitive Development in Adulthood: A Fifth Stage? *Developmental Psychology*, 11(5) pp. 602-606.
- AECT (1977). *Educational technology: Definition and glossary of terms*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- AECT (2008) Definition and Terminology Committee. Definition. En Januszewski, A. & Molenda, M. (Eds.), *Educational technology: A definition with commentary*. New York: Lawrence Erlbaum.

- Baltes, P.B., Lindenberger, U. & Staudinger, U.M. (2006). Life span theory in developmental psychology. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Hand-book of child psychology*, Vol. 1. Theoretical models of human development .6º ed. New York: Wiley pp. 569-664.
- Bandura, A. (1969) *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (2002) *The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change*. Texto original del profesor Albert Bandura con motivo de su investidura como Doctor Honoris Causa en la Universitat Jaume I (12 de junio de 2002) Disponible en: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html>. Recuperado: 20/05/2014
- Bandura A. & Walters, R.H. (1963) *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl, pp. 13-25.
- Bassett, C. (2005). Emergent wisdom: Living life in widening circles. *ReVision*, 27(4), pp. 6-11.
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Beck (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck (2002). *La Sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Becker, G. S. (1975): *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 2ª ed. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Bennetts, C.; Elliston, K. & Maconachie, M. (2012) Continuing professional development for public health: An andragogical approach. *Public Health*, 126 (6), pp. 541-545 Doi: 10.1016/j.puhe.2012.01.032
- Bertalanffy, L. (1968) *General Systems Theory. Foundations, development, applications*. New York: G. Braziller.
- Birzer, M.L. (2003) The theory of Andragogy applied to police training, *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 26(1), pp. 29-42
- Birzer, M. L. (2004) Andragogy: Student centered classrooms in criminal justice programs. *Journal of Criminal Justice Education*, 15(2), pp. 393-411.
- Bisquerra, R & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, pp.61-82.

- Blondy, L. C. (2007) Evaluation and Application of Andragogical Assumptions to the Adult Online Learning Environment *Journal of Interactive Online Learning*, 6(2), pp. 116-130.
- Bloom, B.S. (1956) (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R.. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Boshier, R.W. (2005). Lifelong learning. En English, L.M. (Ed.). *International encyclopedia of adult education*. New York: Palgrave Macmillan pp. 373-378.
- Bouche, H. (2003) *Educación para un nuevo espacio humano*. Madrid: Dykinson
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Nueva York. John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. (2008) Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), pp. 5-12 Doi: 10.1108/02621710810840730
- Boyatzis, R.; Goleman, D. & Rhee, K. (2000) Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J. D. A. Parker (eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass. pp.343-362
- Boyatzis, R. E & Kolb, D. A. (2000) Performance, Learning, and Development as Modes of Growth and Adaptation throughout our Lives and Careers. En Peiperl, M.A.; Arthur, M.B.; Goffee, R.; Morris, T. (ed.) *Career Frontiers: New Conceptions of Working Lives*. Oxford: University Press. pp.76 -98
- Brown, S.C. & Greene, J.A. (2006) The wisdom development scale: Translating the conceptual to the concrete. *Journal of College Student Development*, 47(1), pp. 1-19.
- Brookfield, S. D. (1984) The contribution of Eduard Lindeman to the Development of Theory and Philosophy in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 34(4), pp. 185-196
- Brookfield, S.D. (1986) *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. S. (1960) *The Process of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1961) The act of discovery. *Harvard Education Review*, 31, pp. 21-32
- Bruner, J.S. (1966) *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 125-127.
- Cabero, J. (2003) Replanteando la tecnología educativa. *Comunicar*, 21, ISSN: 1134-3478; pp. 23-30.
- CAEL (2012) *Competency-Based Degree Programs in the U.S.* Disponible en:

www.cael.org. Recuperado: 14/01/2014

- Cagne, R.M. (1965) *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Londres: Deakin University Press.
- Carreras-Marín, A.; Blasco, Y; Badia-Miró, M; Bosch-Príncipe, M.; Morillo-López, I.; Cairó-i-Céspedes, G.; Casares, M^a D. (2013) *The Promotion and Assessment of Generic Skills From Interdisciplinary Teaching Teams*. Proceedings of EDULEARN13 Conference 1st-3rd July 2013, Barcelona, Spain.
- Castaños-Urkullu, A. & García-Bercedo, R. (2014) Cambiando de objetivos a resultados de aprendizaje (Learning outcomes) en la Universidad del País Vasco. En Ramiro, M. T. y Ramiro, T. (Comp). *Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de resúmenes XI FECIES*. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Castells, M. (2002) Tecnologías de la Información y la Comunicación y Desarrollo Global. *Revista de Economía Mundial*, 7, pp. 91-107.
- Castells, M. (2008). The New Public Sphere: Global Civil Society, Communication Networks, and Global Governance. *Annals, AAPSS*, 616, pp. 78-93, Doi: 10.1177/0002716207311877
- Cattel, R.B. (1971) *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Cherniss, C. & Goleman, D. (Eds) (2001) *The emotionally intelligent workplace. How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cinco Días (09/02/2014) *Suiza limita la entrada de los europeos a su mercado laboral*.
http://cincodias.com/cincodias/2014/02/09/economia/1391963726_027493.html
Consultada 26/03/2014
- CEDEFOP (2008) Futuras necesidades de cualificación en Europa. Previsión a medio plazo. Disponible en <http://bookshop.europa.eu/es/futuras-necesidades-de-cualificaci-n-en-europa-pbTI8108224/> Consultada 07/01/2013
- CEDEFOP (2011) Nota Informativa: *¿Cuál es el futuro de las cualificaciones en el mercado laboral europeo?* Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9059_es.pdf. Consultada 07/01/2013
- Colom, A. J. (2002) Para una teoría tecnológica de la educación. Fundamentos y epistemología. *Revista educación y pedagogía*, XIV (33), pp. 13-27
- Comisaria Europea de Educación, Cultura, Multilinguismo y Juventud, Androulla Vassiliou. URL: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/vassiliou/about/priorities/index_en.htm . Consultada 13/06/2013

Comisión Europea. (2006a) Diario oficial de la Unión Europea. *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE).

Disponible en

http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf Consultada 03/01/2014

Comisión Europea (2006b) Comunicación de la Comisión, de 23 de octubre de 2006, *Aprendizaje de adultos: nunca es demasiado tarde para aprender*. COM/2006/0614 final. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?jsessionid=CDYtTPTY5FM6PXwRj76NWgCywWGnC4rqczcvwHc93TvJkJhWJNKD!1770240370?uri=CELEX:52006DC0614>. Consultada 14/01/2014

Comisión Europea (2007) Comunicación de la Comisión al Consejo Europeo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos. *Siempre es buen momento para aprender* COM (2007) 558 final. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:ES:PDF>. Consultada 14/01/2014

Comisión Europea (2008) Diario Oficial de la Unión Europea (2008/C 140/09) *Conclusiones del Consejo de 22 de mayo de 2008 sobre el aprendizaje de adultos* Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0010:0013:ES:PDF> Consultada: 14/01/2014

Comisión Europea (2011) *Resolución del Consejo sobre un plan europeo renovado de aprendizaje de adultos* (2011/C 372/01) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220%2801%29&qid=1401884743836&from=EN> Consultada 14/01/2014

Comisión Europea (2012) Noticias de la Comisión Europea *Commission presents new measures and identifies key opportunities for EU job-rich recovery*. 18/04/2012. Disponible en: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/andor/headlines/news/2012/04/20120418_es.htm. Consultada: 01/02/2014

Comisión Europea (2013a) *Evolución del empleo y de la situación social: aumento de las divergencias y mayor riesgo de exclusión a largo plazo* IP/13/5. 08/01/2013 Disponible en: Europa press http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-5_es.htm Consultada 01/02/2014

Comisión Europea (2013b) *Un nuevo concepto de educación: invertir en las aptitudes para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. COM(2012)669 final/2. Bruselas, 12.2.2012 Disponible en http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fddb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC_2&format=PDF Recuperado: 24/10/2014

Comisión Europea (2014) Rueda de prensa. Comisionado de Empleo, Asuntos

- Sociales e Inclusión, Lázló Andor, 21/01/2014. Disponible en http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/andor/headlines/news/2014/01/20140121_en.htm Consultada 01/02/2014
- Comenio, J. A. (1957) *Jean Amos Comenius 1592-1670. Pages choisies*. Paris Unesco. pp. 103-158.
- Condorcet, J.A.N. (1990) *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública*. Edición, introducción y notas de Negrín, O. Madrid: Centro de Estudios de Ramón Areces.
- CoreNet Global (2014) Agencia Inmobiliaria. http://www.corenetglobal.org/files/summits_events/CallforContent/pdf/AdultLearningTips.pdf Consultada 24/04/2014
- Cross, K. P. (1981) *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dale, E. (1946) *Audio-Visual Methods in Teaching*. Nueva York: Dryden Press.
- Davenport, J. (1987) Is there any way out of the Andragogy morass? *Lifelong Learning*, 3(11), pp. 3-20.
- Davenport, J. & Davenport, J. A. (1985) A chronology and analysis of the Andragogy debate. *Adult Education Quarterly*, 35, pp. 152-159. American Association of Adult and Continuing Education.
- Denison, D.R. (1996) What is the difference between organizational culture and organizational climate? a native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21(3), pp. 619-654.
- Dewey, J. (1891) Moral Theory and Practice. *International Journal of Ethics*, 1(2) pp. 186-203 The University of Chicago Press. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/2375407> Recuperado: 08/01/2014
- Dewey, J. (1893) Self-Realization as the Moral Ideal. *The Philosophical Review*, Vol. 2, No. 6 (Nov.), pp. 652-664. Duke University Press on behalf of Philosophical Review. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/2176020> Recuperada: 08/01/2014
- Dewey, J. (1897) My Pedagogic Creed. *The School Journal*. LIV(3), pp. 77-80.
- Dewey, J. (1909) *Moral principles in Education*. Houghton Mifflin Company. The Riverside Press Cambridge.
- Dewey, J. (1915) Education vs. Trade-Training—Dr. Dewey's Reply. *New Republic*. Mayo, pp. 42-43.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1920) *Reconstruction in Philosophy*. New York: Henry Holt and

Company.

- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1975) *Philosophy of Education: Problems of Men*. New Jersey: Littelfield Adams and Co.
- Díez-Nicolás, J. (2011) ¿Regreso a los valores materialistas? El dilema entre seguridad y libertad en los países desarrollados. *RES*, 15, pp. 9-46.
- Dilmore, T.C.; Moore, D.W. & Bjork, Z.J. (2011) *Implementing Competency-Based Education. A process Workbook 2009-2011*. Universidad de Pittsburgh.
Disponible en:
<http://www.academic.pitt.edu/assessment/pdf/CompetencyBasedEducation.pdf>
Recuperado: 10/10/2014
- Dressel, P.L. & Thompson, M.M. (1973) *Independent Study*. San Francisco, Jossey-Bass.
- El País (25/03/2014) *Berlín planea echar a los comunitarios que no encuentren empleo en 6 meses*.
http://internacional.elpais.com/internacional/2014/03/26/actualidad/1395846456_698195.html. Consultada: 26/03/2014
- English, L. M. & Mayo, P. (2012) *Learning with adults. A Critical Pedagogical Introduction*. Rotterdam: Sense Publishers
- Erikson, E.H. (1950) *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, E.H. (1959) *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1982) *The life cycle completed*. New York: W.W. Norton.
- Escolano, B. (1978) *Epistemología y Educación*. Salamanca: Sígueme.
- Extremera, N y Fernández, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-36.
- Foro Social Mundial (2006) *Miradas y reflexiones. Bases para la construcción de una Agenda postneoliberal*. Instituto Brasileño de Análisis Sociales y Económicos (Ibase). Disponible en www.ibase.org.br/userimages/miradas.pdf Recuperada 14/10/2014.
- Flanagan, J.C. (1954) The critical incident technique. *Psychological bulletin*, 51(4), pp. 327-358.
- Forrest, S. P. & Peterson, T.O. (2006) It's called Andragogy. *Academy of Management Learning and Education*, 5(1), pp. 113-122

- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Fullat, O. (2000) *Filosofías de la Educación: Paideia*. Barcelona: Ceac.
- Fullat, O. (1992) La Educación y sus saberes. *Educación*. 1(2).pp. 145-166.
- Galaburda, A.M., LeMay, M & Kemper, N. T. (1978) Right-Left Asymmetries in the Brain Structural differences between the hemispheres may underlie cerebral dominance. *Science*,199 (24), pp.852-856.
- Galbraith, M.W. (ed.) (1990) *Adult Learning Methods: a guide for effective instruction*. Florida: Malabar.
- Gan, F. (2007) La cultura organizacional. En Tejada, F; Jiménez; V.; Viladot, G, Gan, F.; Fandos, M.; Jiménez, J.M.; González Á. P. *Formación de Formadores. Escenario Institucional*. Madrid. Paraninfo. pp. 64-134.
- Gan, F. & Berbel, G. (2007) *Manual de Recursos Humanos*. Barcelona: UOC.
- García-Amilburu, M. (2002). Etnocentrismo, relativismo y pluralismo. Multiculturalismo, identidad cultural y globalización. En Bouché, J. H; García-Amilburu, M.; Quintana, J.M. & Ruíz, M. *Antropología de la Educación*, Madrid: Síntesis, pp. 97-112.
- García, L. & Ruíz, M. (2001) La Educación como acción tecnológica. En Medina, R.; Rodríguez, N.; García, L. & Ruíz, M. *Teoría de la Educación*. Madrid: UNED, pp. 227-252.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999) *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gargallo, B. (2002) La Teoría de la Educación. Objeto, Enfoques y Contenidos. *Teoría de la Educación*. Universidad de Salamanca. 14, pp.19-46.
- Gazzaniga, M. S. (2000) Cerebral specialization and interhemispheric communication. Does the corpus callosum enable the human condition? *Brain*, 123(7): pp. 1293-1326. doi:10.1093/brain/123.7.1293
- Giddens, A. (1999) *La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia*. México: Taurus.
- Gil, F. (1995) El estudiante como actor racional: objeciones a la teoría del capital humano. *Revista de Educación*, 306, pp. 315-327, Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre306/re3061000494.pdf?documentId=0901e72b81272a9c>. Recuperado el 22/01/2014

- Gil, F. (2011) Educación con teoría. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (1), pp. 19-43.
- Glaser, R. (1962) Psychology and Instructional Technology. *Training Research and Education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. & McKee, A. (2002) *Primal Leadership. Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Gómez, F. (2002a) Guillermo de Humboldt y el origen del sistema educativo prusiano. En Tiana, A.; Ossenbach, G & Sanz, F. (coord.) *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED. pp. 3-90
- Gómez, F. (2002b) Génesis del Sistema educativo francés: de la revolución al imperio napoleónico. En Tiana, A.; Ossenbach, G & Sanz, F. (coord.) *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED. pp. 45-69
- González, A. (1969) *Filosofía de la Educación*. 3ª ed. Buenos Aires: Troquel.
- Gorz, A. (1991) *Metamorfosis del trabajo. Búsqueda del sentido. Crítica de la razón económica*. Madrid: Sistema.
- Goulet, L.R. & Baltes, P.B. (1970) *Life-Span Development Psychology: Research and Theory*. New York: Academic Press.
- Grace, A.P. (1996) Striking a critical pose: Andragogy-Missing links, missing Values. *International Journal of Lifelong Education*, 15, pp. 382-392.
- Greene, J. D.; Sommerville, R.B. Nystrom, L.E; Darley, J.M.; Cohen, J. D. (2001) An fMRI Investigation of Emotional Engagement in Moral Judgment. *Science*, 14 293(5537) pp. 2105-2108. Doi:10.1126/science.1062872
- Guerrero, A. (2010) *Enseñanza y Educación. Conocimiento Sociológico de la Educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1971) *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Hargreaves, A. (2003) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Havighust, R. (1972) *Development task and education*. 2ª ed. Nueva York: McKay.
- Heckman, J.J. (2008) *Schools, Skills, and Synapses*. Bonn: IZA.
- Henschke, J. A. (2003) Andragogy Website

<http://www.umsl.edu/~henschke>..Consultada: 20/10/2013

- Henschke, J. A. (2010) Bringing Together Personal Learning, Higher Education Institutions Elements, and Global Support for a Re-Oriented Focus on Lifelong Learning and Education. En Wang, V., (Ed.), *Encyclopedia for Using Technology in Adult and Career Education*. IGI Global, Hershey, PA.
- Herzberg, F. (1959) *The Motivation to Work*. Nueva York: Wiley & Sons.
- Herzberg, F. (1966) *Work and the Nature of Man*. Cleveland: The World Publishing Co.
- Herrman, N. (1987) Brain dominance Technology. En Craig, R.L. *Training and development handbook*. 3ª ed. Nueva York: McGraw-Hill, pp. 349-358.
- Hirt, N. (2001) *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. SUATEA (Sindicatu Unitariu y Autónomu de Trabayadores de la Enseñanza d'Asturies) Disponible en: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42514> Recuperado: 20/12/2014
- Hodge, S. (2007) The origins of competency-based training. *Australian Journal of Adult Learning*. 47(2) pp.179-209.
- Horn, J.L. (1968) Organization of abilities and the development of intelligence. *Psychological Review*, 75, pp. 242-259.
- Houle, C. O. (1961) *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Houle, C. O. (1972) *The Design of Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- IEBC (2012) *Tuning American Higher Education: The Process*. Disponible en www.iebcnow.org. Consultada 25/03/2014
- Inglehart, R. (1977) *The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics*. New Jersey: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (2000) Globalization and Postmodern Values. *The Washington Quarterly*, 23(1) pp. 215–228.
- Inglehart, R.; Foa, R.; Peterson, C. & Welzel, C. (2008) Development, Freedom, and Rising Happiness. A Global Perspective (1981–2007) *Perspectives on psychological science*. 3(4), pp. 264-285.
- ISCAE (1998) Comparative adult education: the contribution of ISCAE to an emerging field of study: Reischmann, J.; Bron Jr, M.; Jelenca, Z. (eds) - Ljubljana: Slovene Adult Education Centre; Bamberg: *International Society for Comparative Adult Education*..
- Jiménez, R. (2010) (coord.); Lancho, J.; Sanz, J. C. & Sanz, F. *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: UNED.
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (1993) *Handbook of Individual Differences*,

Learning, and Instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Johnstone, J. & Rivera, R.J. (1965) *Volunteers for Learning*. Chicago: Aldine.
Estudio realizado por NORC (National Opinion Research Center). Universidad de Chicago.

Jordán, J.A. (1988) Problematicidad epistemológica de los fines de la educación. *Educar*, 15, pp. 9-33 Disponible en: <http://educar.uab.cat/article/view/526>
Recuperado: 20/12/2013

Kandel, E.R. & Squire, L. R. (2000) Neuroscience: Breaking Down Scientific Barriers to the Study of Brain and Mind; *Science*, Vol. 290 no. 5494 pp. 1113-1120; Doi: 10.1126/science.290.5494.1113

Kapp, A. (1833) *Plato's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik*. Minden und Leipzig.

Kihlstrom, J.F. & Cantor, N. (2000) Social Intelligence. En Sternberg, R.J. (Ed.), *Handbook of intelligence*, 2ª ed. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. pp. 359-379.

Kirkpatrick, D. L. (2006) *Evaluation Training Programs*. California: Berrett Koehler.

Knowles, M. S. (1950) *Informal Adult Education*. New York: Association Press.

Knowles, M. S. (1968) Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*, 16(10), 350–352, 386.

Knowles, M. S. (1970) *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.

Knowles, M. & Knowles, H. (1972) *Introduction to Group Dynamics*. New York: Cambridge Books.

Knowles, M. S. (1973) *Adult Learner. A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.

Knowles, M. S. (1975) *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York: Association Press.

Knowles, M. S. (1978) *Adult Learner. A neglected species*. 2ª ed. Houston: Gulf Publishing Company.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewoods Cliff, NJ: Cambridge Adult Education.

Knowles, M. S. & Associates (1984) *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.

Knowles, M. S. (1989) *The Making of an Adult Educator. An autobiographical Journey*. San Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, M. S. (1990) *Adult Learner. A neglected species*. 4ª ed. Houston: Gulf

Publishing Company.

- Knowles, M. S. (1991) *Using Learning Contracts* Jossey-Bass: San Francisco.
- Knowles, M. S. (1995) *Designs for Adult Learning*. Virginia: American Society for Training and Developed
- Knowles, M. S. (1996) *Adult Learning*. En *American Society for Training and Development Handbook Advisory Board*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Knowles, M; Holton, E. & Swanson, R; (2005) *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6ª ed Elsevier: California..
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D. A.; Boyatzis, R. E. & Mainemelis, C. (2001) Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions En Sternberg, R.J. & Zhang, L.F. (Eds.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kolb, A. & Kolb, D.A. (2005) Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4, 2, pp. 193-212.
- Kramer, D.A. (1989) Developmental of an awareness of contradiction across the life-span and the question of post formal operations. En Commons, M.L.; Sinnot, J.D. ; Richards, F.A. & Armen, C. (eds). *Beyond formal operation II: comparisons and applications of adolescent and adult development models*. Nueva York: Praeger.
- Krathwohl, D.R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*, 41(4), pp. 212-218.
- Krzemien, D. (2012) Sabiduría y envejecimiento: Una revisión conceptual y operacional del constructo sabiduría y su relación con la edad. *Anales de Psicología*, 8, (1), pp. 120-138.
- Labouvie-Vief, G. (1999) Emotions in adulthood. En Bengtson V.L. & K.W. Schaie (Eds.) *Handbook of Theories of Aging*. New York: Springer Publisher. pp. 253-269.
- Labouvie-Vief, G. & Diehl, M. (2000) Cognitive complexity and cognitive-affective integration: Related or separate domains of adult development? *Psychology of Aging*, 15,(3), pp. 490-504.
- Lancho, J. (2007) El círculo vicioso de la Educación de Adultos española. García Carrasco, J, y Martín García, A. V. (Coord.) El reto de la Educación de Adultos [monográfico en línea]. *Revista electrónica de Educación y Formación Continua de Personas Adultas*. 1(1). Universidad de Salamanca. Disponible en http://web.usal.es/~efora/efora_01_01/n1_01_lancho.pdf Recuperado:

12/08/2013.

- Levinson, D.J. (1986) A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), pp. 3-13.
- Levinson, D.J. (1997) *The Seasons of a Woman's Life*. New York: Ballantine Books.
- Lévy, B-H (1987) *Eloge des intellectuels*. Paris : Grasset
- Lewin, K. (1935) *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1936) *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1948) *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Gertrude W. Lewin (ed.). New York: Harper & Row.
- Lewin, K. (1951) *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Cartwright, D. (ed.) New York : Harper & Brothers.
- Lewin, K. & Lippitt, R. (1938) An experimental approach to the study of autocracy and democracy. A preliminary note, *Sociometry*, 1, pp. 292-300.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. (1939) Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates", *Journal of Social Psychology*, X, pp. 271-299.
- Libre Mercado (2013, 11 de octubre) *El Gobierno "reforzará" las sanciones a los parados por rechazar ofertas de empleo*. 11/10/2013.
<http://www.libremercado.com/2013-10-11/el-gobierno-reforzara-las-sanciones-a-los-parados-por-rechazar-ofertas-de-empleo-1276501574/> Consultada 14/01/2014
- Likert, R. (1967) *The Human Organization. Its Management and value*. New York: McGraw-Hill.
- Lindeman, E.C. (1926a) Andragogik: The Method of Teaching Adults. *Workers' Education*, 4, p. 38.
- Lindeman, E. (1926b) *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- Lindeman, E. (1956) *The Democratic Man: Selected Writings of Eduard Lindeman*, Boston: Robert Glessner.
- Lipschutz, R.D. (2005). Power, Politics and Global Civil Society. *Millennium: Journal of International Studies*, 33(3), pp. 747-769.
- Liria, C.F. & Alba, S. (1989) *Volver a pensar. Una propuesta socrática a los intelectuales españoles*. Madrid: AKAL.
- Litwin, G. & Stinger, H, (1978) *Organizational Climate*. New York : Simon & Schuster
- Loevinger, J. (1976) *Ego Development: Concepts and Theories*. San Francisco:

Jossey-Bass.

- Madaus, G.; Scriven, M. & Stufflebeam, D.L. (1983) *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff
- Manners, J., Durkin, K., & Nesdale, A. (2004) Promoting Advanced Ego Development Among Adults. *Journal of Adult Development*, 11(1), pp. 19-27.
- Marcuse, H. (1987) *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel.
- Marín, R. (1997) Fines de la Educación. En Altarejos, F.; Bouché, J. H.; Escámez, J.; Fullat, O.; Feroso, P.; Gervilla, E.; Gil, R.; Marín, R.; Pérez, P. M^a & Sacristan, D. *Filosofía de la Educación hoy. Diccionario filosófico-pedagógico*. Madrid: Dykinson
- Marrow, A.J. (1969) *The Practical Theorist: the life and work of Kurt Lewin*. New York: Basic Books.
- Martín, E. (Coord.); Angulo, J.F.; Fernández, J.; & Fernández, S. (2013) *Evaluación de Centros y Profesores*. Madrid: UNED.
- Maslow, A.H. (1972) Defense and Growth. En Silberman, M.L.; Allender, J.S. & Yanoff, J.M. (Ed) *The Psychology of Open Teaching and Learning. An Inquiry Approach*. Boston: Little and Brown. pp. 43-51.
- Maslow (1991) *Personalidad y Motivación*. 3^a ed. Madrid: Díaz de Santos.
- Mayer, J. D. (2001) Emotion, intelligence, and emotional intelligence. En Forgas, J.P. (Ed.), *Handbook of affect and social cognition*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 410-431.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997) *What is emotional intelligence: implication for educator*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P, & Caruso, D. R. (2008) Emotional Inteligence: New Ability or Eclectic Traits?. *American Psychologist*, 63(6), pp. 503-517 Doi: 10.1037/0003-066X.63.6.503
- McClelland, D.C. (1973) Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- McClusky, H. Y. (1970) An approach to a differential psychology of the adult potential. En Grabrowski, S.M. (Ed.), *Adult learning and instruction*. Siracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Adult Education, pp. 80-95.
- McGregor, D. (1960) *The Human Side of Enterprise*. New York. McGraw-Hill.
- McGregor, D. (2012) The integration of individual and organizational goals. En Godwin, M. & Hoffer, J. (Ed). *Sociology of Organizations: Structures and Relationships*. California: SAGE. pp. 248-253.
- Medina, R. (2001) La educación, objeto de reflexión científica. En Medina, R.; Rodríguez, N.; García, L. & Ruíz, M. *Teoría de la Educación*. Madrid: UNED,

pp. 297-336.

- Medinski, E.N. (1923) *Encyclopedia of Out of School Education- General Theory Out of School Education*. Moscú: State Publishing House.
- Meléndez, J.C. & Gil, M. D. (2004) Sabiduría y envejecimiento. *Geriatría*; 20(5), pp. 218-225.
- Merriam, S. (2001) Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New directions for adult and continuing education*, 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B; Caffarella, R.S. & Baumgartner, L.M. (2006) *Learning in Adulthood*. 3ª Ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. & Sek Kim, Y. (2008) Non-western perspectives on learning and knowing. En Merriam, S. B. (Ed.), *Third update on adult learning theory*. San Francisco: Wiley Periodicals, pp. 71-81.
- Messick, S. (1967) *The criterion problem in the evaluation of instruction: assessing possible not just intended outcomes*. Documento presentado en el Simposio sobre los problemas en la evaluación de la instrucción. University of California (Los Ángeles, diciembre de 1967).
- Mestre J.M.; Comunian, A & Comunian, M.L. (2007) Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En Mestre, J.M. & Fernández-Berrocal, P. (Coord.) *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide, pp. 47-68.
- Mestre, J.M. & Fernández-Berrocal, P. (Coord.). (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mezirow, J. (1981) A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32(1), pp. 3-24.
- Mezirow, J. (1997) Transformative Learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 74, pp. 5-12, Jossey-Bass Publishers.
- Milligan, (1995). In defense of Andragogy. *Nursing Education Today*, 15, pp. 22-27.
- Mohring, P. M. (1989) Andragogy and Pedagogy: A Comment on Their Erroneous Usage. *Training and Development Research Center Project*, 20. ERIC.
- Moore, T.W. (1980) *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Morrison, P. (1979) *Guidelines for the organization and administration of competency-based vocational business education programs for adults*. Department of Education Commonwealth of Pennsylvania. ERIC: 177310
- Norrie, P., & Dalby, D. (2007) How adult are our learners?: A cross-sectional exploration of the learning characteristics of nursing students in a United Kingdom University. *Journal of Research in Nursing*, 12(4), pp. 319 -328.

- Nun, J. (1999) El futuro del empleo y la tesis de la masa marginal. *Desarrollo Económico*, 38(152), pp. 985-1004.
- Nussbaum, M. (2010) *Sin Fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- OCDE (1996) *Lifelong Learning for All*. París: OCDE.
- OCDE (1997) *Politiques du marché du travail: nouveaux défis. Apprendre à tout âge pour rester employable durant toute la vie*. Reunión del Comité del empleo del trabajo y de los asuntos sociales en el Castillo de la Muette, París 14-15 octubre 1997 OCDE/GD (97)162
- OCDE (2003) *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/18466358.pdf> Consultada 14/01/2014
- OCDE (2005) *Promoting Adult Learning* Disponible en <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/35268366.pdf>. Consultada: 14/01/2014
- OCDE (2007) *Capital humano: Cómo influye en su vida lo que usted sabe*. Méjico: Castillo.
- OCDE (2013) *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>. Consultada 16/01/2014
- OCDE (2013) Sala de Prensa. *Spain's labour market reforms on track but more assistance needed for young jobseekers, says OECD* 18/12/2013. Disponible en: <http://www.oecd.org/newsroom/spain-s-labour-market-reforms-on-track-but-more-assistance-needed-for-young-jobseekers.htm> Consultada 03/01/2014
- Olesnicki, M.A. (1885) *Full Course of Pedagogy – Theory of Education*. Kiev: Korcak-Novicki.
- Overstreet, H. A. (1949) *The Mature Mind*. New York: W.W. Norton.
- Oxfam Intermón (2014) *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. Disponible en <http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf>. Recuperado: 15/01/2014
- Park, J.H. & Choi, H. J. (2009) Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), pp. 207–217.
- Patton, M.Q. (1978) *Utilization-Focused Evaluation*. Berverly Hills: Sage.
- Patton, M.Q. (1980) *Qualitative Evaluation Methods*. Berverly Hills: Sage.

- Patton, M.Q. (1981) *Creative Evaluation*. Bervelly Hills: Sage.
- Patton, M.Q. (1994) Developmental Evaluation. *Evaluation Practice* 15(4), pp. 311-320.
- Peñalver, C. (1986) *Implicaciones del método sistémico en la construcción de una teoría de la educación*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Pereda, S. & Berrocal, F. (2006) *Gestión de Recursos Humanos por competencias*. 2ª ed. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Peters, T. (2013) *Leadership Reductionist*. Disponible en: <http://www.tompeters.com>. Consultada 16/12/2013
- Pew, S. (2007) Andragogy and Pedagogy as Foundational Theory for Student Motivation in Higher Education. *Student Motivation*, 2, pp. 14-25.
- Piaget, J. (1978) *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Pöggeler, F. (1957) *Einführung in die Andragogik: Grundfragen der Erwachsenenbildung*. Ratingen: Henn
- Postman, N. y Weingartner, C. (1969) *Teaching as a Subversive Activity*. New York: Dell.
- Potgieter, E. (1999) Relationship between the Whole Brain Creativity Model and Kolb's Experimental Learning Model. *Curationis*, 12/1999.
- Pratt, D.D. (1993) Andragogy after twenty-five years. New directions for adult and continuing education, 57. *An update on adult learning theory*. Merriam, S.B.(ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Prieto, M. (2011) La vida afectiva en la Teoría de la Educación. El tratamiento de las emociones en el Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación. *Teoría de la Educación*. 23, (1), pp. 107-129.
- Pring, R. (2003) La polémica sobre los fines de la Educación. En García-Amilburu, M. (ed.) *Claves de la Filosofía de la Educación*. Madrid: Dikynson.
- Rachal, J. R. (2002) Andragogy's detectives: a critique of the present and a proposal for the future. *Adult Education Quarterly*, 52(3) pp. 210-227
- Redondo, E. & Laspalas, J. (1997) *Historia de la Educación I. Edad Antigua*. Madrid: Dykinson.
- Reischmann, J. (2004) *Andragogy, History, Meaning, Context, Function*. Disponible en <http://www.andragogy.net> Versión sept. 9, 2004. Consultada 6/02/ 2013.
- Reischmann, J. (2005) Andragogy. En English, L.M. (Ed.). *International encyclopedia of adult education*. New York: Palgrave Macmillan. Pp. 58-63.

- Reiser, R.A. & Dempsey, J. V. (2007) *Trends and Issues in instructional design and technology*. New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall, 2ª ed.
- Roberts, M. S. (2007) Applying the Andragogical Model of Adult Learning: A Case Study of the Texas Comptroller's Fiscal Management Division" (2007). *Applied Research Projects, Texas State University-San Marcos*. Documento 209.
- Rodríguez, J.C. (2003) *La economía laboral en el período clásico de la historia del pensamiento económico*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Publicada en <http://www.eumed.net/tesis/jcrc/> en junio 2004
- Rogers, C. (1951) *Client-centered Therapy: its current practice, implications and theory*. Boston: Boughton Mifflin Co.
- Rogers, C. R. (1959) A Theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. En Koch, S. (Ed.) *Psychology: a study of a science, vol III. Formulations of the person and the social context*. New York: McGraw Hill, pp. 184-256.
- Rogers, C. R. (1961) *On becoming a person*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rogers, C. (1969) *Freedom to learn*. Ohio: Merrill.
- Rogers, C. R. (1975) Empathic, an Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist*, 5(2-10).
- Rogers, C. R. (1979) The Foundations of the Person-Centered Approach. *Education*, 100, 2.
- Rogers, C. R. (1980) *A Way of Being*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) *Pigmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Wilson.
- Rosenstock, E. (1924) *Andragogik*. Berlin: Verlag der Arbeitgemeinschaft.
- Saarni, C. (1999) A Skill-Based Model of Emotional Competence: A developmental Perspective. Documento presentado en el symposium *Emotion Management in Interpersonal Relationships: Converging Evidence and Theoretical Models*, Society for Research in Child Development. New México.
- Sáez, J. (1983) Fines de la Educación. En *Diccionario de las ciencias de la educación*. Madrid : Diagonal Santillana.
- Sampascual, G. (2002) *Psicología del Desarrollo y de la Educación*. Vol. II. Psicología de la Educación. Madrid: UNED.
- Sánchez, I. & Díez, C. (2012a) *La dimensión emocional del docente universitario y su relación con la educación integral del alumno*. Comunicación presentada en el XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado, (22-24 Noviembre). AUFOP: Valladolid, España.

- Sánchez, I. & Díez, C. (2012b) *Las competencias socio-emocionales del docente universitario. Un estudio cualitativo para la formación inicial*. Comunicación presentada en el XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado, (22-24 Noviembre). AUFOP: Valladolid, España.
- Sandlin, J. A. (2005) Andragogy and its discontents: an analysis of Andragogy from three critical perspectives. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 14, pp. 25-42.
- Savicevic, D. (1999) Adult education: From practice to theory building. Vol. 37. En Poggeler, F. (ed.) *Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology*. Frankfurt am Main: Peter Lang. pp. 209-231.
- Savicevic, D. (2006). Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. In *Papers presented at the 11th Standing International Conference on the History of Adult Education (IESVA)* (pp. 1-24), Bamberg, Germany: September 27–30, 2006.
- Savicevic, D. (2012) *Research Problems in Andragogy: Comparative Considerations ISCAE-Conference Las Vegas*. pp 202-211.
- Schein, E.H. (1982) *Psicología de la Organización*. 3ª ed. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Schein, E.H. (1996) Culture: The Missing Concept in Organization Studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 40th Anniversary Issue, pp. 229-240.
- Schein, E.H. (2004) *Organizational Culture and Leadership*. 3ª ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schultz, T.W. (1963). *Economic Value of Education*. Columbia University Press.
- Schultz, T.W. (1961) Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), pp. 1-17.
- Schwartz, G.E.; Davidson, R. J. & Maer, F. (1975) Right Hemisphere Lateralization for Emotion in the Human Brain: Interactions with Cognition. *Science*, 190, pp. 286-288.
- Scriven, N. (1974) *Evaluation in education*. Berkeley: McCutchan.
- Seel, B. & Richie, R. (1994) *Instructional technology: the definition and domains of the field*. Washington: Association for Educational Communications and Technology.
- Sen, A. (2000) *Desarrollo como Libertad*. Barcelona: Planeta
- Sen, A. (2008) ¿Qué impacto puede tener la ética? Para presentación en la Reunión Internacional sobre “Ética y Desarrollo” del Banco Interamericano de Desarrollo en colaboración con el Gobierno de Noruega. *Futuros*, VI(20) Disponible en: <http://www.revistafuturos.info> Recuperado: 16/01/2014
- Senge, P. (1990) *The fifth discipline*. New York: Doubleday, Currency.

- Senge, P. (2005) *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Granica.
- Senge, P. (2006) *La quinta disciplina en la práctica: estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Smith, M. K. (2010) 'Andragogy', *the encyclopaedia of informal education*, <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm>. Consultada: 10/10/2013
- Smith, M.K. (2004) *Eduard Lindeman and the Meaning of Adult Education, the encyclopaedia of informal education*, <http://www.infed.org/thinkers/et-lind.htm>. Consultada 30/10/2013
- Sosa, M. (2008) *Escala autoinformada de inteligencia emocional (EAIE) Validación de la Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Spinoza, M. A. A (2006) ¿Puede hoy la economía de la educación dar por sí sola respuesta a los problemas que se plantea? *Educación XXI*, 9, pp. 77-104.
- Sternberg, R.J. (2001) Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings. *Educational Psychologist*, 36 (4), p.p. 227–245.
- Sternberg, R.J. (2009a) *The essential Sternberg: essays on intelligence, psychology, and education*. Kaufman, J. C. & Grigorenko, E.L. (Eds). New York: Springer.
- Sternberg, R. J. (2009b) *Academic Intelligence is not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice in School and in Later Life*. Documento encargado para la conferencia sobre “La educación liberal y la práctica efectiva”. Clark University
- Stufflebeam, D.L. (1975) Evaluation as a Community Education Process. *Community Education Journal*, 5, 2, pp. 7-12
- Tassi, S.; Oullier, O.; Duclos, Y. ; Coulon, O; Mancini, J.; Deruelle, C.; Attarian, S.; Felician, O. & Wicker, B. (2011) Disrupting the right prefrontal cortex alters moral judgment. *Oxford Journals*, 7(3), pp. 282-288.
- Tennant, M. (1997) *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge.
- Terehoff, I.I. (2002) Elements of Adult Learning in Teacher Professional Development. *NASSP Bulletin*, 86, pp. 65-77. doi: 10.1177/019263650208663207
- Thomas, J-J. (1992) Poststructuralism and the new humanism. *SubStance*, 21(2), 68, pp. 61-78.
- Thorndike, E.L. (1920) Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, pp. 227-235.
- Thorndike, E.L. (1928) *Adult Learning*. Nueva York: McMillan.

- Thurow, L. C. (1972) Education and Economic Equality, *The Public Interest*, 28. pp. 66-81.
- Tough, A. (1967) *Learning Without a Teacher*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. (1971) *The Adult's Learning Projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Touriñan, J. M. (1989) Las finalidades de la educación: Análisis teórico. En Esteve, J.M. (Ed.): *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*, Universidad de Málaga, pp. 15-36.
- Tuning. (2014) Educational Structures in Europe. *Competences*. Disponible en: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>. Consultada: 14/01/2014
- UNESCO (1972) *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Faure, E. (Cord.); Herrera, F. ; Kaddoura, A-R.; Lopes, H.; Petrovsky, A. V.; Rahnama, M.& Champion, F. W. París: UNESCO.
- UNESCO (1985) *IV Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos*. (CONFITEA) Informe final. París, 19-29 de marzo Disponible en: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_s.pdf. Consultada: 16/01/2014
- UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Delors, J. (Pres.); Al Mufti, I.; Amagi, I.; R.; Fay Chung; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M. Padrón, M.; Savané, M.A.; Singh, K.; Stavenhagen, R. Won, M.& Nanzhao, Z. Madrid: Santillana.
- UNESCO (1997) *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*. V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA). 14 al 18/7 de 1997. Informe final. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepspa.pdf>. Consultada 16/01/2014
- UNESCO (2005) *Education for human development*. Brasilia: Ayrton Senna Institute, Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140309e.pdf>. Consultada 16/01/2014
- UNESCO (2010) *VI Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos* (CONFITEA). Informe final. Belén (Brasil) 01-04 diciembre 2009. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf>. Consultada en: 16/01/2014
- Vroom, V.H. (1964) *Work and Motivation*. Nueva York: Wiley.
- White, R.W. (1959) Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, LXVI, pp. 297-333.
- Wink, P. & Helson, R. (1997) Practical and transcendent wisdom: Their nature and

- some longitudinal findings. *Journal of Adult Development*, 4, pp. 1-15.
- Witkin, H.A.; Moore, C.A., Goodenough, D.R. & Cox, P.W. (1977) Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications. *Review of Educational Research*, 47(1), pp. 1-64.
- Westbrook, R.B. (1993) John Dewey. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París: UNESCO (Oficina Internacional de Educación), XXIII, (1-2), pp. 289-305.
- Wlodowski, R.J. (1985) *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco Jossey-Bass
- Wlodowski, R.J. (1990) Strategies to Enhance Adult Motivation to Learn. En Galbraith, M. W. (Ed.) *Adults Learning Methods: a guide for effective instruction*. Florida: Malabar. pp.97-118.
- Zeidner, M.; Roberts, R & Mathews, G. (2002) Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational psychologist*, 37(4), pp. 215–231.