



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
CAMPUS ARAGÓN

APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA  
CONDUCTA DESDE LA PERSPECTIVA  
PSICOPEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN DE  
ADULTOS.

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA  
P R E S E N T A N  
ANA LILIA GARCÍA HERNÁNDEZ  
CARLOS GERARDO VALENCIA VÁZQUEZ

ASESOR: MTRA. GUADALUPE BECERRA SANTIAGO

SAN JUAN DE ARAGÓN, EDO. DE MEX. JULIO DE 1999

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

275368



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**

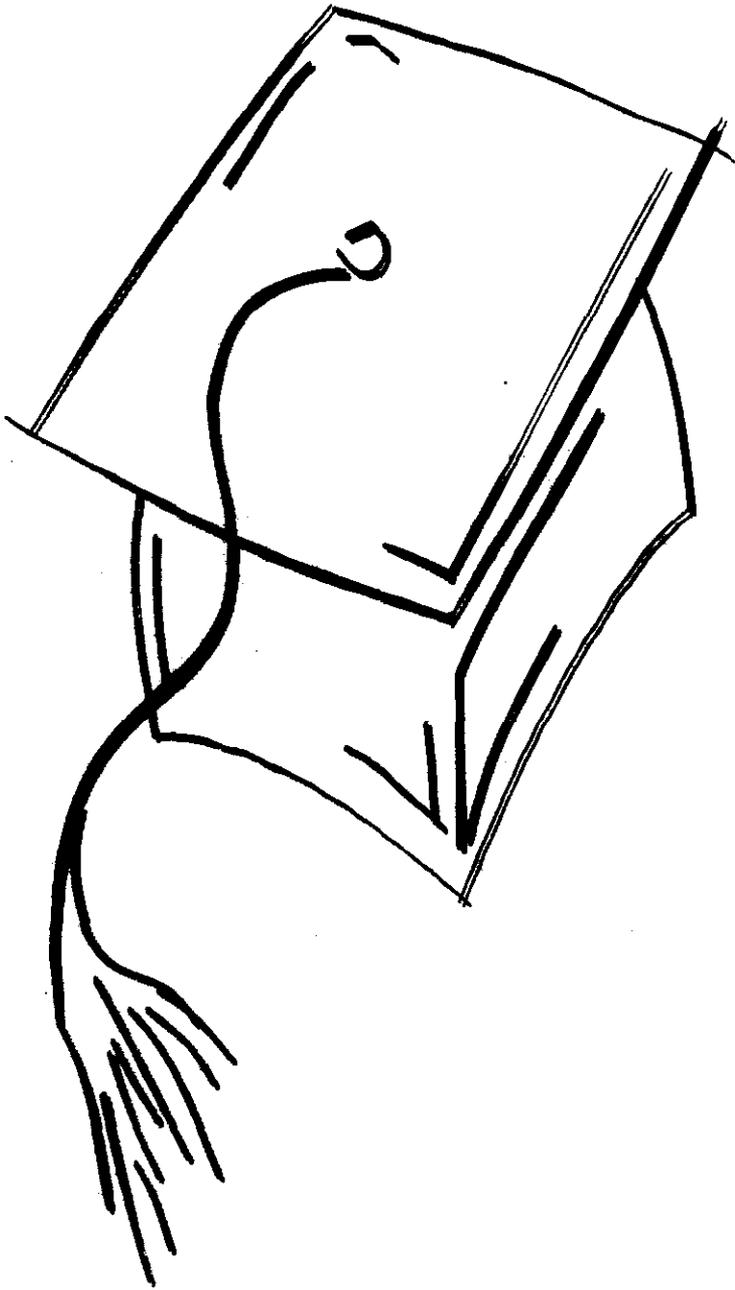


**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



*Julio de 1999.*

*Agradecimientos.*

*Dirigidos a cada una de las personas que de una u otra forma tuvieron que ver en la realización de este proyecto tan importante.*

*Julio de 1999.*

*A nuestros padres.*

*Cuantos adjetivos, palabras habrá que emplear para describir el amor y la energía que existe atrás de un trabajo.*

*Es una huella muy profunda que hemos de llevar en nosotros hasta donde vayamos.*

*Por ello al término de esta etapa de nuestra vida queremos expresar un profundo agradecimiento por la ayuda, apoyo y comprensión que nos alentó a lograr esta hermosa realidad.*

*Gracias.*

*Ana Lilia y Carlos.*

*Agradesco a Dios y a la Vida la oportunidad de poder realizar un sueño que desde niña tuve, y que ahora se está convirtiendo en realidad.*

*Agradesco a mis padres su apoyo incondicional, sus consejos, ,porque no sus regaños, su dedicación en inculcar en mi deseos de superación, deseos de lucha ante las adversidades, y todas y cada una de las cosas que ahora soy.*

*Papá.*

*A ti quiero agradecerte la herencia más grande que vas a dejarme para toda la vida, la cual nunca sabré como pagar, pero de la cual debes sentirte muy orgulloso, ya que gracias a tu ejemplo me he forjado metas que como tú me lo has demostrado sí se pueden lograr.*

*Mamá.*

*Tú también mereces una mención especial, ya que sin tu apoyo incondicional no hubiera podido realizar este sueño tan importante para mí, gracias por tus consejos, tus desvelos, tus ratos de apoyo en los momentos en que más los necesité, gracias por ser mi mamá.*

*Agradesco también a mis hermanas el apoyo que me dieron, el ánimo que inyectaron en mí para concluir este proyecto.*

*Magaly.*

*Gracias por tu ayuda, creeme que sin ella no hubiera sido posible concluir este proyecto.*

*Doy una dedicatoria muy especial a dos personas muy importantes para mi, que desgraciadamente tuvieron que irse durante la realización de este proyecto.*

*Abuelito.*

*Una vez me preguntaste que cuando terminaría la meta que me habia propuesto y yo te respondi que muy pronto, hoy te digo que ese momento ha llegado, y aunque sé que ya no podrás estar conmigo para compartir este triunfo, estoy segura que donde quiera que te encuentres estarás compartiendo conmigo este triunfo. Nunca te olvidaré.*

*Abuelita.*

*Me hubiera gustado que tu también estuvieras conmigo  
compartiendo este triunfo, pero tampoco pudo ser  
posible, siento nostalgia al recordarte de la misma forma  
que recuerdo a mi abuelo, pero sé que también, estarás  
compartiendo mi triunfo. Te quiero mucho.*

*Ana Lilia García.*

*Agradezco a Dios la oportunidad de poder concluir una meta muy importante en mi vida.*

*Agradezco a mi familia su apoyo incondicional para la realización de este proyecto.*

*Agradezco a mi madre su apoyo y consejos que fueron muy útiles para mí. Gracias mamá.*

*Agradezco a mi hermana Lilia su apoyo, ya que fue muy importante para la realización de este proyecto.*

*Carlos Gerardo Valencia.*

*Queremos dar un agradecimiento muy especial a nuestro asesor de tesis, la profesora:*

*Guadalupe Becerra.*

*Ya que sin su apoyo y entusiasmo a nuestro trabajo no hubiéramos logrado nuestra meta. Gracias por su dedicación e interés, es algo que nunca olvidaremos, y de lo cual siempre le estaremos agradecidos.*

*Agradecemos a nuestro jurado, la disponibilidad que siempre mostraron a nuestro proyecto.*

*Mtra. Ma Teresa Barron.*

*Lic. Ma. de la Paz Jiménez.*

*Lic. José Luis Romero.*

*Lic. Hilda del Carmen Patraca.*

# INDICE

## Introducción.

### **Capitulo 1:** **Algunas problemáticas existentes en Educación de Adultos. . . . . Pág.1**

- 1.1.- Instituciones y Metodología en Educación de Adultos. . . . . Pág.4
- 1.2.- Problemáticas del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. . . . . Pág.8

### **Capitulo 2:** **Conducta desde la perspectiva psicopedagógica en Educación de Adultos. . . . . Pág.12**

- 2.1.- Definición de Conducta y Adulto. . . . . Pág.14
- 2.2.- Pedagogía y Psicología en Educación de Adultos. . . . . Pág.28
- 2.3.- Psicopedagogía en Adultos. . . . . Pág.42

### **Capitulo 3:** **Importancia del conocimiento de los procesos psicopedagógicos en la Educación de Adultos. . . . . Pág.52**

- 3.1.- Desarrollo Intelectual. . . . . Pág.54
- 3.2.- Motivación y Aprendizaje en Adultos. . . . . Pág.71
- 3.3.- Pensamiento y Memoria. . . . . Pág.96

<b>Capitulo 4:</b>	
<b>Factores que influyen en el Proceso Educativo del Adulto.</b>	<b>Pág.116</b>
4.1.- Biológico.	Pág.119
4.2.- Personalidad del Adulto.	Pág.124
4.3.- Psicosocial.	Pág.141
<b>Conclusiones.</b>	<b>Pág.156</b>
<b>Bibliografía.</b>	<b>Pág.172</b>

## Introducción.

La educación de adultos se diferencia significativamente de la educación para niños y adolescentes, así el educador se enfrenta ante una serie de dificultades tanto conceptuales y técnicas, como también con un desconocimiento de la estructura conductual propia del grupo educativo que dificultan el establecimiento de las bases de la educación así como poder ofrecer los instrumentos humanos imprescindibles, es decir, una preparación humanista y profesional adecuada.

Por lo tanto debe de reconocerse que el adulto cuenta con una estructura conductual radicalmente diferente, así el educador debe de partir de un esquema propio de esta estructura para lograr los objetivos educativos.

Por ello, la educación debe de partir de los rasgos conductuales y distintivos del sujeto a fin de no hacer intentos estériles para lograr dichos objetivos; así como también, considerar que en materia de educación de adultos se tienen que tomar en consideración los factores psicopedagógicos que obstaculizan o pueden favorecer las acciones reestructurantes que se presentan en el proceso educativo, puesto que se da una integración de conductas y de cambios entre el individuo y su medio técnico (saber hacer), su desarrollo humano y social.

Tomando en cuenta lo anterior se pretende hacer una revisión y recopilación bibliográfica sobre nuestro problema e investigar las tendencias actuales metodológicas e institucionales que en educación de adultos prevalecen, para poder establecer un marco de referencia teórico para establecer las diferentes problemáticas técnicas y metodologías didácticas que obstaculizan el proceso enseñanza aprendizaje en el fenómeno educativo.

Las múltiples características personales de los sujetos en formación (adultos) nos llevan necesariamente a la revisión de los diferentes enfoques teóricos sobre el problema; que pudieran retomarse, bien para poder brindar una mejor educación al adulto, o para realizar estudios posteriores que se refieran a este tema, puesto que el desarrollo pedagógico en educación de adultos debe tomar en cuenta las características fisiológicas, sociológicas, culturales y psicológicas de los adultos ya que no se puede educar a éstos utilizando técnicas para niños y adolescentes.

Es por lo anteriormente mencionado que el propósito de esta tesis es conocer las características de la conducta en la edad adulta como una etapa más del desarrollo humano, para poder establecer marcos de referencia en la elaboración y desarrollo de técnicas y metodologías didácticas para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación de adultos.

Para lograr lo anterior, se dará primeramente, un acercamiento al tema iniciando con un breve bosquejo histórico a través del cual se dará a conocer el movimiento que la Educación de Adultos ha tenido en México a partir de su aparición como tal hasta llegar a las problemáticas en las que

se encuentra actualmente. Lo anterior se verá en el desarrollo del primer capítulo.

Una vez que se ha tenido un acercamiento al tema de la Educación de Adultos, se da paso a conocer las características propias de la conducta del adulto las cuales plantean exigencias particulares a partir de la concepción psicopedagógica y de las indicaciones de ésta. Desde la perspectiva psicopedagógica el término será empleado al igual que la psicología, como las características biológicas, psicológicas y sociales y en la manera en que éstos se presentan e intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje y en el fenómeno educativo con lo cual debe de apoyarse la formación de adultos.

Por lo tanto, para conocer la dinámica de la estructura conductual de la edad adulta y como se presenta ésta en el proceso enseñanza-aprendizaje del fenómeno educativo, la pedagogía tiene que remitir a la psicología que dispone de un cuerpo de conocimientos y de instrumentos adecuados para efectuar las oportunas intervenciones e investigaciones.

En contraposición la pedagogía puede efectuar análisis para determinar la eficacia de los distintos procedimientos metodológicos y didácticos, puede planear y desarrollar la estructura requerida de la enseñanza programada para los adultos y realizar determinadas investigaciones para determinar el valor y la utilidad operacional de los diferentes sistemas educativos.

Esta discrepancia y conjunción de conocimientos tanto de la psicología como de la pedagogía se pueden realizar bajo un esquema

psicopedagógico de la formación y educación de adultos a fin de lograr un cuerpo de conocimientos integral para facilitar y desarrollar el desempeño del profesional de la pedagogía como formador o educador de adultos.

Después se pretende revisar qué son y cómo se presentan las características conductuales (aprendizaje, motivación, memoria, pensamiento, y desarrollo intelectual), y en la manera en que éstos se presentan o intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje y en el fenómeno educativo con lo cual debe de apoyarse la formación de los adultos.

Por último, se analizan algunos aspectos relevantes que son indispensables para alcanzar cierto grado de madurez, ya que el ser humano tiene que pasar por una serie de etapas sucesivas que va desde la concepción, hasta la senectud y la muerte, todo este período en la vida denominado ciclo vital, se puede explicar por el desarrollo humano, que como ya se mencionó antes depende de ciertas condiciones biológicas, psicológicas y medioambientales para que el hombre pueda desarrollarse como un individuo adulto.

Finalmente, basándonos en los postulados anteriores se propone una posible perspectiva teórica basada en la anterior revisión para poder establecer los marcos de referencia necesarios en la optimización del fenómeno educativo en educación de adultos.

# **CAPITULO I**

**Algunas Problemáticas Existentes**

**En**

**Educación de Adultos.**

## *1.- Algunas Problemáticas Existentes en Educación de Adultos.*

La educación de adultos se ha presentado como una actividad en la cual los educadores se enfrentan ante grandes dificultades.

Esta actividad suele ser “marginada” o se le presta poca atención al lado de la educación para niños o adolescentes debido a que el desarrollo de las metodologías y técnicas didácticas están basadas en el desarrollo y mejoramiento tanto mental como físico de la infancia y la adolescencia así como en el conocimiento o investigación de estas áreas; a nivel institucional no se cuenta con el personal capacitado -educadores- que trabajen o se interrelacionen directamente con los adultos (por lo regular son prestadores de servicio social o voluntarios y la sola disposición no es sinónimo de capacidad en el proceso educativo); así mismo en las diferentes instituciones educativas (normal superior, centros pedagógicos) el desarrollo curricular se basa en el conocimiento de la infancia y la adolescencia, también las metodologías didácticas que se siguen en el proceso enseñanza-aprendizaje, sólo son a la manera tradicional siendo esto poco suficiente para alcanzar los objetivos educativos en las diferentes modalidades de educación de adultos imprescindibles es decir, una preparación humanista y profesional adecuada.

Así, el educador se enfrenta ante una serie de dificultades tanto conceptuales y técnicas, como también con un desconocimiento de la estructura conductual propia del grupo educativo y esto se debe resolver a fin de sentar las bases de la educación y poder ofrecer los instrumentos humanos imprescindibles es decir, una preparación humanista profesional adecuada.

“Por eso la educación del adulto debe ser entendida en un sentido amplio y en uno restringido y a partir de la noción de educación permanente. El concepto amplio permite ver que la educación del adulto es entendida como el empleo de todos los medios y modalidades de la formación de la personalidad puestos a disposición de todos los adultos, sin distinción independientemente del grado de enseñanza cursado. El sentido restringido se entiende como la complementación de las insuficiencias que trae un adulto determinado.”<sup>1</sup> ; por ejemplo, la falta de conocimientos de cultura general no recibidos durante la niñez o adolescencia (educación básica primaria y secundaria ) o capacitación técnica y profesional para el trabajo y desarrollo personal lo cual permitirá mirar hacia al futuro con optimismo, así como poder eliminar los motivos de frustración, resentimientos sociales, culturales y económicos.

Es por ello que la educación de adultos se diferencia significativamente de la educación para niños y adolescentes, por lo tanto debe reconocerse que el adulto cuenta con una estructura conductual radicalmente diferente, y es así que el educador debe de partir de un esquema propio de esta estructura para lograr los objetivos educativos.

La educación puede ser un instrumento fundamental del cambio social; por ello, es lógico que la forma y el contenido de la educación sean un problema fundamental durante el proceso de desarrollo económico y cambio social.

---

<sup>1</sup> Ludojoski, Roque Luis: *Andragogia: educación de el adulto*, 4a ed., Buenos Aires, Edit. Guadalupe, 1986. p 25.

La educación de adultos es un componente importante del esfuerzo educativo sobre todo en muchos países en vías de desarrollo (y con el aumento del desempleo y la capacitación de trabajadores, también en los países altamente industrializados).

En cierta medida la racionalidad de esa educación es la misma en todas las sociedades, independientemente de su organización o estructura social; se busca aumentar las habilidades productivas por medio de la alfabetización y otras formas de educación de adultos, exige una coordinación de los esfuerzos de las diversas instancias capacitadoras y de la definición del papel que tienen, el gobierno, la iniciativa privada y la sociedad civil en el proceso de formación para el trabajo. Se debe proporcionar al adulto las competencias o destrezas básicas como parte sustancial de los contenidos de su educación entre estas competencias encontramos la lectura, escritura, redacción, manejo de aritmética, expresión oral, autoestima, sociabilidad, etc; de esta manera, el adulto podrá aprender los contenidos esenciales de la educación al mismo tiempo que desarrolla habilidades que le permitirán incorporarse con mayor facilidad a opciones específicas de capacitación, al mercado de trabajo, al autoempleo o bien para continuar sus estudios.

Con esta propuesta de carácter integral se da la orientación para crear un modelo tanto pedagógico como operativo del proceso enseñanza-aprendizaje, con el fin de otorgar una educación más actual, más adecuada a la realidad y a la verdadera voluntad y necesidad de la población que demanda los servicios educativos.

## **1.1.- Instituciones y metodología en educación de Adultos.**

En México el esfuerzo más sistemático y significativo desarrollado en los últimos años por resolver las múltiples problemáticas educativas para los adultos fue la creación del **Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA)**, el cual es dependiente de la secretaria de educación pública y surge por decreto presidencial en el año de 1981.

Como antecedente “En 1975 se aprobó la ley nacional de educación de adultos, que dio origen en 1976 a la creación e inicio de operaciones del Sistema Nacional de Educación de Adultos (SNEA) bajo lo que era entonces la subdirección del sistema abierto. A continuación hubo gran número de transformaciones institucionales en las agencias educativas del sector público responsable de la educación no formal. En 1977 se creó la Coordinación de los Servicios educativos para las zonas reprimidas y grupos marginados que tenía a su cargo, entre otras la Dirección General de Alfabetización y Educación de Adultos (DGAEA) y la Coordinación Nacional de Sistemas Abiertos, ambas dependientes de la Secretaría de Educación Pública. En 1978 se creó la Coordinación General del Plan para Zonas reprimidas y Grupos marginados (COPLAMAR), que respondía directamente al presidente de la república y dejó de existir a fines del decenio. En febrero de 1978 la Coordinación General de Sistemas Abiertos desapareció del dominio de la SEP y se creó la Dirección General de Educación a Grupos Marginados (DGEGM). En septiembre del mismo año la mayoría de los servicios a cargo de la DGAEA y la DGEGM se combinaron, dando origen a la dirección general de educación de adultos (DGEA), dependiente al inicio de la secretaria de planeación y desde 1980 de la Subsecretaría de Cultura y Recreación. En abril de 1981 se

creó Pronalf, y en septiembre de 1981 el INEA, se incorporo a Pronalf bajo la dirección general de alfabetización, así como a la mayoría de los servicios del DGEA.”<sup>2</sup>

El Sistema Nacional de Educación de Adultos ha descansado fundamentalmente en la acción emprendida por diferentes entidades federativas e institucionales; en la participación de diversos sectores sociales y privados y en algunas modificaciones a la estructura de la secretaria de educación que han sido necesarias para darle al sistema la fuerza institucional que requiere.

Así la Secretaria de Educación Pública establece mecanismos de colaboración con otras instituciones para hacer llegar la educación a grupos de adultos que no tienen tiempo y acceso a los centros educativos formales. Como resultado de esto, se han suscrito diversos convenios para promover la educación básica y la capacitación para el trabajo.

Por ejemplo, se tienen convenios suscritos con el Congreso del Trabajo, la Secretaria del Trabajo y Previsión Social, Secretaria de Hacienda y Crédito Publico, ISSSTE, IMSS, y con algunas otras secretarias de la administración pública federal, instituciones de los sectores privado y social.

El objetivo de estos convenios es fortalecer el sistema nacional de educación de adultos y desarrollar los programas de la educación básica para los trabajadores con el fin de que estos cursen la educación primaria y/o secundaria, mediante sistemas abiertos en los centros de trabajo; en

---

<sup>2</sup> Torres, Carlos A: La política de la educación de adultos en américa latina, trad. Stella Mastrangelo,

organizaciones sindicales o en otros centros de estudios que se crean para tal fin.

La Secretaría de Educación Pública a través de INEA y la DGEA proporciona orientación, asistencia técnica, libros y manuales de educación básica para adultos, supervisión, y pone a disposición de los educandos los sistemas de acreditación y certificación.

En los sistemas abiertos de educación básica para adultos la metodología predominante que se tiene es el establecimiento y la operación de círculos de estudio para cursar primaria y secundaria a través del autodidactismo.

Estos operan con un asesor como facilitador, por lo regular son educadores voluntarios o prestadores de servicio social que en algunos casos nada tienen que ver con la educación y a su vez no cuentan con la asesoría pedagógica adecuada, en los centros de trabajo ya sean los mencionados anteriormente o los propios empleados y funcionarios de las instituciones o empresas estimulando así de alguna manera la formación del adulto.

Con esto se pretende ofrecer un modelo educativo flexible que permita dar respuesta a las necesidades de los distintos educandos adultos.

Como metodología didáctica de aprendizaje dominante se sigue el autodidactismo, esto es que “el educando asuma la responsabilidad de su educación, es una forma particular de aprender que se caracteriza por un

hábito de independencia; no entendida como aislamiento sino independencia con respecto al educador y la institución educativa, a su vez está en constante interacción consigo mismo y con los demás integrantes del círculo de estudio.”<sup>3</sup>

Esto se basa en los principios que señala la Ley Nacional de Educación de Adultos, la cual se desprende de la Ley General de Educación y ésta a su vez del artículo 3º constitucional y de los principios que marca.

Dicha ley define a la educación de adultos como una forma de educación extraescolar que se sustenta en el autodidactismo y la participación social; de esta manera el adulto estudia a su propio ritmo, con el tiempo y disponibilidad que requiera y con el apoyo de asesorías grupales, todo ello permite adaptar el programa de estudios a sus necesidades y posibilidades personales. Cabe resaltar que para efectos de éste trabajo dichos principios fueron considerados como lo marcaba la Ley Nacional de Educación de Adultos, ya que en la actualidad quedo abrogada o derogada al expedirse la Ley General de Educación en 1993.

“Se pretende también desarrollar una cierta capacidad que consiste en aprender a aprender que supone la adquisición previa de ciertos conocimientos y habilidades planteando problemas y experimentando soluciones, aplicando conceptos a situaciones nuevas e interrogando a los textos a través de una lectura intencionada.”<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Cuaderno No. 1 INEA: s / 1, Feb. de 1992, p 10.

<sup>4</sup> Ibid, p 17.

## **1.2.- Problemáticas del proceso enseñanza-aprendizaje.**

Dentro de la educación de adultos en especial en el proceso enseñanza-aprendizaje, los educadores se enfrentan ante una serie de problemáticas entre las que pueden mencionarse o destacarse las siguientes:

La motivación del adulto; este es uno de los aspectos más complejo del proceso educativo, el despertar el interés del adulto por la educación básica o capacitación y motivarlo para que estudie de manera contante y sistemática.

En ocasiones, las condiciones económicas, de marginación físicas y sociales, en que viven buena parte de los adultos de las grandes ciudades, les impide apreciar la utilidad del desarrollo educativo, sólo hasta que el medio económico, político y social de la actualidad en especial el de las grandes urbes se lo exige para poder sobrevivir o desempeñarse en un trabajo decoroso y remunerativo, a ello se suma la edad, la desesperanza, la permanente falta de oportunidades durante gran parte de su existencia, o simplemente las costumbres y prejuicios por los cuales se rige la conducta de los adultos de haber vivido sin educación básica, se convierten en obstáculos difíciles de superar.

Gran parte de esta situación se debe a que los contenidos de la educación, destinados a los sectores de la población adulta, carecen del suficiente atractivo para mejorar sus actividades cotidianas. Para que la educación básica tenga éxito se requiere que el adulto la perciba como algo útil y funcional.

En algunas comunidades el proceso educativo resulta limitado y estéril por las necesidades primarias de la comunidad como por ejemplo, el hambre, la insalubridad, la incomunicación y la misma desorganización de las instituciones encargadas de proporcionar el servicio educativo; esto notifica en la mayoría de ocasiones el aprendizaje y la atención de los adultos resultado los esfuerzos infructuosos.

También no se cuenta con un conocimiento del sujeto de educación; por lo tanto resulta difícil resolver las necesidades y expectativas de estos. Se parte de la idea de que, en términos generales, se ha venido dando al adulto lo que se supone que necesita o quiere aprender, cuando sería más justo preocuparse por aquello que él demande y facilitárselo de acuerdo a sus características psicológicas, sociológicas o de contexto en general.

Ludojoski dice, que cuando a comienzos de siglo se empezó a estudiar al niño y al adolescente, se creía saber todo acerca de el adulto, mientras que hoy nos hemos visto enfrentados a la realidad de que el gran desconocido es precisamente el adulto, porque el hombre actual no se contenta ya con ser considerado adulto, si no que busca autodefinirse a partir de la fisiología y la psicología. En parte por ello y por la convicción largo tiempo sostenida de que la tarea del educador debería dedicarse a las futuras generaciones y contra lo que pudiera parecer, los estudios no siempre están en un estadio satisfactorio.

Es necesario darse cuenta a su vez que el adulto aprende de manera distinta a como lo hace el niño y el adolescente, los adultos están en una situación en la que tienen muchas más condiciones para decidir por si mismos

acerca de su aprendizaje, esto puede ser mediado por sus necesidades y su contexto en general.

“El aprendizaje de los adultos necesita una adecuada concepción de las condiciones para el desarrollo de la capacidad y disponibilidad de aprendizaje que corresponde a sus características específicas.”<sup>5</sup>

Tampoco se puede decir con absoluta seguridad que existe un método que tenga ventajas extraordinarias sobre otros métodos; por ejemplo, en los sistemas abiertos se tiene la modalidad educativa de la formación autodidáctica o autodidactismo. Sin embargo, es cierto que muchos adultos pueden convertirse en autodidactas con la ayuda de libros ideados especialmente para ello y la del asesor en el círculo de estudio, como también muchos otros fracasan en el intento.

Si la formación autodidacta es difícil de lograr en los niveles medio superior y superior, cuando los estudiantes han desarrollado una disciplina y un método para el estudio desde el nivel básico, la situación se agrava en los adultos al no haber desarrollado un método y una disciplina similar.

Lo que sí está plenamente comprobado a través de estudios exploratorios es que si los contenidos del material de apoyo a la alfabetización o educación básica no son de interés para el adulto, cualquier método tiene alto riesgo de fracasar.

---

<sup>5</sup> Manclus, Antonio: Educación de adultos: investigaciones de planificación y didáctica, 1a ed., México, Edit. F. C. E, 1990, p 56.

En el proceso enseñanza-aprendizaje el actor más importante es el adulto que estudia; sin embargo, las características del educador constituyen un factor, en ocasiones determinante para que el adulto tenga interés en estudiar, mayor comprensión de las explicaciones, más deseo de permanecer dentro de alguna institución y que se le facilite la aplicación de lo que aprende en su vida diaria.

En nuestro país se ha descuidado la formación de especialistas en educación para adultos, la mayoría de quienes tienen conocimientos en esta materia lo han adquirido en la práctica.

Frecuentemente, quienes colaboran en la educación de los adultos son personas cuyos conocimientos y habilidades han sido adquiridos y desarrollados en la educación infantil escolarizada, basada en principios y circunstancias diferentes a las del mundo vivencial del adulto. Por esto se tienen consecuencias pedagógicas, psicológicas y sociológicas como el desinterés, inconsistencia y deserción entre los adultos estudiantes.

Por lo tanto, es necesario partir del conocimiento de las características conductuales de los adultos en situación de formación. Ya que una vez que se ha tenido un acercamiento al tema de la Educación de Adultos, se da paso a conocer las características propias de la conducta del adulto las cuales, como veremos en el siguiente capítulo, plantean exigencias particulares a partir de la concepción psicopedagógica y de las indicaciones de ésta, con la finalidad de poder lograr métodos y técnicas más adecuadas a dichas características y necesidades que se presentan en el proceso enseñanza-aprendizaje del Adulto.

## **CAPITULO II**

**Conducta desde La Perspectiva**

**Psicopedagógica**

**En**

**Educación de Adultos.**

## 2.- Conducta desde La Perspectiva Psicopedagógica en Educación de Adultos.

Dentro de la educación, y en especial dentro de la problemática del presente trabajo que es la educación de adultos, es necesario que el educador tenga un conocimiento integral del educando y de la dinámica de su comportamiento o conducta que se presenta al interior del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto el educador con el desconocimiento de la dinámica conductual se enfrenta ante una serie de dificultades tanto conceptuales como técnicas en el desarrollo del trabajo pedagógico en la educación de adultos; esto debe resolverse a fin de sentar las bases de la educación y poder ofrecer los instrumentos humanos imprescindibles, es decir, una preparación humanista -con el conocimiento integral del grupo educativo y acorde a las características de este- y profesional adecuada.

Así la educación debe de partir de los rasgos conductuales y distintivos del sujeto a fin de no hacer intentos estériles para lograr los objetivos educativos.

Las características propias de la conducta del adulto se plantean exigencias particulares a partir de la concepción psicopedagógica y de las indicaciones de esta para el desarrollo de el proceso educativo.

El término conducta y el estudio de la misma no solo es empleado o excluido de la psicología como se vera más adelante; sino que también es

empleado por otras disciplinas de la ciencia; como la química, la biología, la economía, el derecho etc., siendo este un término que también debe emplear la pedagogía en el análisis y práctica del fenómeno educativo.

## 2.1.- Definición de conducta y adulto.

### Conducta.

El concepto de conducta es un termino que ha sido usado y empleado en especial por la psicología como su objeto de estudio particular y a veces con apreciaciones de sentido común se toma como sinónimo de una aproximación teórica de la misma psicología como es el conductismo.

Por definición “En su significado originario y preciso es la actividad física de un organismo vivo, observable en principio por otro individuo. La conducta objetiva en la cual se incluyen por ejemplo, movimientos musculares, secreciones, reacciones visomotoras, lenguaje, y en general sonidos emitidos, etc. Mientras que al hablar de actos pensamos generalmente en procesos psíquicos, como motivación y propósito, cuando estudiamos en los procesos psíquicos asociados a ella. Pero debe darse al termino conducta una amplitud que impide su estricta delimitación. En consecuencia se incluyen hoy frecuentemente en la conducta procesos vivenciales como los intelectivos y volitivos. Así mismo se ha dado un desarrollo de ciencias de la conducta, denominación aplicada (sobre todo en E.U) al conjunto de ciencias que investigan la conducta humana y animal en las condiciones de su ambiente normal, incluyendo al medio social. Comprenden la psicología, la sociología, la pedagogía y la antropología (en parte) etc.”<sup>6</sup>

En esta misma línea **José Bleger** apunta “Etimológicamente la palabra conducta es latina y significa conducida o guiada; es decir que todas las

manifestaciones comprendidas en el término de conducta son acciones conducidas o guiadas por algo que está fuera de las mismas: por la mente. De esta manera, el estudio de la conducta, considerada así, asienta sobre un dualismo o una dicotomía cuerpo-mente, sobre la tradición del más puro idealismo, en el que la mente tiene existencia de suyo y es el punto de origen de todas las manifestaciones corporales; según esta perspectiva, el cuerpo es solamente un instrumento o un vehículo del que se vale la mente (alma) para manifestarse.”<sup>7</sup>

La perspectiva anterior generó y sigue generando bastantes controversias y desarrollos teóricos acerca de la dicotomía mente-cuerpo según las tendencias de los diferentes autores que tratan este problema.

Por otra parte “El término conducta o comportamiento ha sido incorporado a la psicología desde otros campos del conocimiento -a otras disciplinas de las ciencias- el término se refiere al conjunto de fenómenos que son observables o que son factibles de ser detectados, lo cual implica la consigna metodológica de atenerse a los hechos tal cual ellos se dan, con exclusión de toda inferencia animista o vitalista.

En el estudio del ser humano también se aplica el término a todas las reacciones o manifestaciones exteriores, tratando así de que la investigación psicológica se convirtiera también sistemáticamente en una tarea objetiva.

El término conducta aplicado a las manifestaciones de el individuo, tiene siempre la connotación de estar dejando de lado lo más central o principal del ser humano: los fenómenos propiamente psíquicos o mentales. Estos últimos

---

<sup>6</sup> Dorsch, Friedrich: *Diccionario de Psicología*, Barcelona, Edit. Herder, 1983, p 17.

<sup>7</sup> Bleger, José: *Psicología de la Conducta*, 2a ed., Buenos Aires, Edit. Daidos, 1980, p 26.

serían realmente los fenómenos más importantes, dado que originan la conducta; y si estudiamos únicamente esta última, nos estamos ocupando sólo de productos y derivados, pero no del fenómeno central; por lo tanto la conducta externa observable, verificable y cuantificable - la conducta interna, los procesos psíquicos, motivación, aprendizaje, memoria, pensamiento y desarrollo biológico - están no solo acoplados por fuerza y accidentalmente, sino emparentadas por esencia y unidas objetivamente.

El término conducta se ha convertido así, en la actualidad, en patrimonio común de psicólogos, sociólogos, antropólogos sin que por este solo empleo se esté afiliando en la escuela en especial y de ser lo suficientemente neutral como para constituir o formar parte del lenguaje común a investigadores de distintas disciplinas, campos o escuelas.”<sup>8</sup>

De esta manera el empleo que hace la psicopedagogía del término está fuera del desarrollo teórico de la escuela conductista o de algunos derivados de la misma aunque por otra parte incluye algunos elementos de esta.

La psicopedagogía puede incluir así bajo el término conducta, todas las manifestaciones del ser humano, cualquiera que sea su modalidad de presentación ya sea biológica, psicológica o social.

A esto mismo **José Bleger** dice “La pluralidad fenoménica de la conducta tiene su unidad en el fenómeno de la conducta misma, en el funcionamiento altamente perfeccionado del sistema nervioso central, y en el ser humano considerado siempre como persona en cada una de sus

---

<sup>8</sup> *Ibid*, pp 25 - 29.

manifestaciones y vinculando en su condición humana al medio social.”<sup>9</sup>

Representa así tres tipos de conducta que corresponden respectivamente a los fenómenos mentales, corporales y los de actuación en el mundo externo a lo que denomina como las áreas de la conducta.

“La conducta siempre implica manifestaciones coexistentes en las tres áreas; es una manifestación unitaria del ser total y no puede, por lo tanto, aparecer ningún fenómeno en ninguna de las tres áreas sin que implique necesariamente a las otras dos; por lo tanto, las tres áreas son siempre coexistentes. El pensar o imaginar por ejemplo. (conductas del área de la mente) no puede darse sin la coexistencia de manifestaciones en el cuerpo y en el mundo externo y respectivamente también a la inversa.

Esta permanente coexistencia de las tres áreas no excluye el predominio de alguna de ellas en un momento dado, predominio que permite calificar a la conducta como perteneciente a cada una de las tres áreas.

La conducta es una unidad que tiene una triple manifestación fenoménica, en cuanto se da al mismo tiempo en las tres áreas que son así siempre coexistentes, aunque con un predominio relativo en alguna de ellas, lo que nos permite calificar la conducta como mental, corporal o en el mundo externo.

Pero este predominio es relativo, en el sentido de que puede alternar o sucederse con el predominio en otra de las áreas se puede por ejemplo, reaccionar con ansiedad frente a una situación dada (área de la mente); posteriormente, en otro momento se puede ceder totalmente esta manifestación y aparecer en un lugar palpitations (área del cuerpo), o bien ser ambas reemplazadas por una conducta inestable en una actividad (área del

---

<sup>9</sup> Ibid, p 14.

mundo externo).

Esta alternancia puede hacerse en todas las direcciones y tener siempre el mismo significado, es decir, ser una misma reacción (ansiedad) a una situación dada. Pero en esa alternancia o sucesión de las áreas puede haber una progresiva modificación del sentido de la conducta: a las manifestaciones en el área uno puede suceder una conducta en el área tres, que modifica la situación y a su vez modifica ulteriormente, la conducta en el área número uno."<sup>10</sup>

Con todo lo anterior es necesario considerar la dinámica conductual como proceso y no como "cosa" que se da y se desarrolla sin excepción al interior de todo fenómeno educativo y en especial en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación de adultos.

La consideración de la conducta debe de hacerse en función del contexto social y momento histórico del cual el ser humano es siempre integrante y en función del educando (adulto) sujeto-objeto de la educación y consideración pedagógica resultando imprescindible también conceptualizar al mismo adulto.

## **Adulto**

El hombre es en esencia, el objeto fundamental de la educación y va a constituir, por lo tanto, al sujeto y objeto de toda acción educativa; a este respecto toda acción educativa debe de partir de el conocimiento integral de el sujeto de la educación.

Por lo tanto se debe de partir de una definición del adulto: "Etimológicamente el término adulto procede del verbo latino "adolescere", que significa "crecer", y es la forma del participio pasado "adultum"; significa, por lo tanto, "el que no ha terminado de crecer o desarrollarse, el crecido". Como podemos observar del mismo verbo "adolescere", procede también de el término "adolescente", y significa, por consiguiente, "el que esta creciendo o se esta desarrollando."<sup>11</sup>

En el lenguaje común a todas las personas "adulto" es el individuo situado entre la adolescencia y la vejez, podemos decir también que es la persona que ha dejado de crecer biológicamente pero que está en constante evolución mental y que además no ha llegado a la involución. En otro sentido el adulto es considerado como alguien que posee esas libertades que carecen los niños y por consiguiente los adolescentes.

Jurídicamente el término "adulto" equivale al arribo de la mayoría de edad que en nuestro país es a partir de los 18 años el sujeto vive y actúa con derechos y obligaciones bajo su propia responsabilidad, y no bajo la tutela de otros.

Psicológicamente el término "adulto" se emplea como sinónimo de "madurez de la personalidad" cuyo tema será tratado más adelante; con esto se pretende indicar al adulto cabal, o sea, el sujeto responsable, que posee las características personales de dominio de sí mismo, seriedad y juicio. Aunque

---

<sup>10</sup> Ibid, pp 34 - 39.

<sup>11</sup> Ludojoski, Roque Luis: obr. cit., p 17.

en muchas ocasiones la edad cronológica del adulto no corre paralela con la madurez de dicha personalidad.

Para **Ludojosky** “el adulto es el hombre considerado como un ser en desarrollo histórico, y el cual heredero de su infancia, salido de la adolescencia y en camino hacia la vejez, continúa el proceso de la individualización de su ser y de su personalidad.”<sup>12</sup>

También insiste en la necesidad de partir de la consideración del educando como "hombre en situación", impuesto ya en su formación desde la niñez y la adolescencia, pero que se da con mayor razón en el adulto que es, por definición, "ser en situación" tanto en su consideración social, psicológica y pedagógica.

En contraparte, en el tratado de pedagogía de **Foulquié** define al adulto como “La persona que ha salido de la adolescencia, e incluso de la juventud, además de un individuo que ha terminado el desarrollo-psicoorgánico. Un adulto completo es un ser que actúa por si mismo, que juzga por si mismo; lo que no quiere decir que actúe o que juzgue solo, pero lo hace en última instancia; esta última instancia le dicta el confiarse voluntariamente. y no por rutina o debilidad, a otro juicio o a otra dirección que las suyas únicamente. La participación de los educadores escolares en la educación de los adultos sería, sin duda, el medio más eficiente para hacer tomar plena conciencia a los maestros de las nuevas exigencias sociales y de sus repercusiones pedagógicas a nivel escolar.”<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Ibid. p 18.

<sup>13</sup> Foulquié, Paul: Diccionario de Pedagogía, Barcelona, Edit. Oikos - Tau, 1992, p 20.

Esta definición juzga al adulto como un ser acabado con capacidades como la abstracción, deducción e inducción y el predominio de actividades racionales en el comportamiento mismo de el adulto; cuando sabemos que el adulto, sujeto-objeto de la educación, es poco capaz de ver con objetividad el mundo y los acontecimientos de la vida. Lo subjetivo influye las decisiones del adulto y su visión, tanto a nivel individual como de grupo; por lo tanto se hace más urgente la necesidad de un conocimiento integral y la optimización de la educación de adultos.

La edad adulta tiene sus períodos de transición y sus crisis; es un periodo de desarrollo casi en el mismo sentido en que lo son la niñez o infancia y la adolescencia.

En este mismo punto, **Antoine León**, nos dice: “Diversos estudios y observaciones subrayan la existencia de similitudes importantes entre la situación del adulto y del niño. En el adulto, lo mismo que en el niño, los ritmos de actividad psicológica fundamentan una psicología de la alternación. Si los ciclos evolutivos del niño pueden ser motivo, como lo han demostrado, los psicólogos genetistas, de delimitaciones cronológicas bastante precisas y relativamente homogéneas, ocurre lo mismo con la edad adulta, en la cual el peso de los determinantes sociales y la diversidad de los caminos individuales no permiten establecer una sucesión necesaria de estadios. No obstante, la vida del adulto, sigue marcada por la alternación de tiempos fuertes y débiles, de fases de expansión y de repliegue, de momentos más o menos favorables al

florecimiento personal, a la ampliación de la dimensión del ser y, en consecuencia, el éxito de una acción de formación.”<sup>14</sup>

El adulto es un ser maduro; su desarrollo afectivo, mental, sensorial, motor y sexual se ha completado aunque a veces no muy bien biológica y psicológicamente hablando.

Como ser en situación (como marca Ludojosky), ha adquirido el saber hacer, experiencia, es decir, modelos de conducta en situaciones dadas que quizá han variado desde entonces y se ha adaptado más o menos bien a la situación contextual del presente, tiene conciencia de que sabe ciertas cosas, y de que ignora otras., a tenido y tienen responsabilidades. en el marco de su trabajo, en su familia. Los objetivos a alcanzar están más claros en el adulto que en el niño, su futuro depende de sí mismo, busca tal vez el éxito particular, social y económico; lo cual es uno de los grandes motivadores de éste. Tomando en cuenta que los umbrales de madurez en el adulto varían sensiblemente de una sociedad a otra.

Para comprender mejor al adulto, es necesario encuadrarlo en el contexto del desarrollo humano. “Podríamos considerar la definición del adulto por su edad, como un concepto tipológico que, nos permita observar el aspecto dinámico de su situación. El concepto de “tipo” que aplicamos al adulto, tiene, pues, más bien, el sentido de “factor”, en cuanto el adulto es un tipo capaz de formarse a sí mismo, y por consiguiente no es algo estático en el tiempo y en el espacio, sino alguien que se halla en continuo cambio y

---

<sup>14</sup> León, Antoine: *Psicopedagogía de los Adultos*, trad. Romeo Medina, 6a ed., México. Edit. Siglo XXI. 1985, p 17.

evolución. En tal sentido, tenemos en primer lugar que el adulto es, antes que nada, alguien que trae una historia consigo. El adulto, por otra parte, es alguien que se encuentra en desarrollo hacia la vejez, así como el niño se encontraba en desarrollo hacia la adolescencia. Por esta razón podemos distinguir durante el período de la edad adulta, los tipos del adulto "joven" y del "adulto mayor", lo cual nos aclara que el adulto no es alguien que necesariamente se haya circunscrito entre la adolescencia y la vejez, sino que también él se halla en continuo cambio y evolución, situación que lo obliga al esfuerzo del adaptarse siempre mejor a las nuevas etapas que se van sucediendo en su existencia. Sociológicamente hablando, uno es adulto sólo en la medida en que los demás le reconocen las prerrogativas propias de tal carácter.

Por ello podríamos individualizar tantos tipos distintos de adultos, como tipos de aceptación y reconocimiento que se den en un determinado grupo social. Según todo esto tenemos que el adulto, considerado "tipológicamente" es alguien que evoluciona y cambia continuamente de manera que su mismo estado es un factor dinámico que le obliga a buscar siempre una definición más adecuada de sí mismo, para adaptarse a las nuevas situaciones en que le colocan su propio desarrollo temporal, el grado de reconocimiento que le ofrece su ambiente social y el deterioro de sus diversos tejidos celulares."<sup>15</sup>

En esta misma línea, **Moraleta** considera, que la edad adulta o período de madurez no es, principalmente un periodo de la vida comprendido entre dos momentos cronológicos, sino el conjunto de actividades y eventos que se suceden a lo largo de una serie de años, que varían de una sociedad a otra y según los momentos de la historia.No es por tanto, la edad o el tiempo

cronológico, lo que marca este tipo de actividades, sino la época y la sociedad en que nos toca vivir y desarrollarnos.

También considera la edad adulta como un estadio evolutivo, con complejas funciones, tareas y demandas sociales; por lo que hace una revisión de algunas de las taxonomías de algunos autores dividiendo la edad adulta en tres etapas:

“Una primera etapa o fase denominada adulthood temprana y que se situaría entre los 21-25 años según Bromley y entre los 17-40 según la denominación de Levinsen. Se trata de una fase muy importante en el desarrollo de la personalidad, caracterizada por grandes cambios en los ámbitos de la vida familiar. Estos cambios se refieren fundamentalmente al aprendizaje de aquellos roles requeridos para la ejecución de una serie de tareas y demandas sociales tales como el comienzo de una ocupación, elección de un compañero (a), el aprendizaje de la convivencia en el matrimonio, la paternidad, el cuidado de los hijos, el gobierno y dirección del hogar, la adquisición de responsabilidades cívicas, la localización de un grupo social de pertenencia etc. En lo concerniente al desarrollo personal y conductual de los individuos suele distinguirse esta etapa por un gran incremento en éstos de su vitalidad, y un gran realce de su individualidad: el estado de ánimo alcanza también en ellos un elevado nivel; en el terreno del impulso es decisiva la psicosexualidad, por un lado, y los móviles que llevan a la autoimposición (impulso a la independencia, hacerse valer y poder) por el otro.

Una segunda etapa o fase, denominada adulthood media que se extendería entre los 25-40 años según Bromley o entre 30-60 años según Havyghurts; se trata

---

<sup>15</sup> Ludojoski, Roque Luis: obr. cit., pp 20 - 21.

de una etapa de gran productividad especialmente en la esfera intelectual. Esta fase suele llevar al individuo a una estabilización general de su personalidad. La afectividad y la pasión seden en favor de una actitud frente a la vida más seria y reflexiva. La edad adulta media es también el periodo de la consolidación de la orientación valorativa; la estructura psíquica de la persona alcanza su fijación definitiva y el carácter su plena madurez, al menos idealmente. Lo normal es que en esta edad las personas se caractericen por su fortaleza de carácter, su firmeza de sentimientos y su fidelidad a los principios y su lealtad.

Una tercera etapa o fase, denominada adulthood tardía, que se extendería desde los 40 a los 55 años, según Bromley, o de los 59 a los 65 años según Levinson, esta etapa es descrita como época de decadencia biológica, que implica por lo mismo, graves conmociones y crisis psíquicas.

Al darse cuenta de que se hacen viejos, los individuos pueden reaccionar con multitud de actitudes erróneas. Las más frecuentes son el penoso aferrarse a la idea de la juventud, viendo en ella solo el lado positivo y en el envejecer el lado negativo; el resentimiento y hostilidad frente a la juventud; el pánico a llegar tarde, buscando entonces precipitadamente experiencias nuevas como compensación a los que ha tenido en la vida y no han terminado de satisfacerle (experiencias sobre todo eróticas, pero también profesionales indudablemente).”<sup>16</sup>

En contraparte **Monedero**, considera a la edad adulta como fase evolutiva del ciclo vital, durante la cual tienen lugar cambios, aunque diferentes, tan importantes como en etapas anteriores o posteriores, por lo que

---

<sup>16</sup> Moreleda, Mariano: *Psicología del Desarrollo*, Barcelona, Edit. Boixareu Universitaria, 1995, pp 343 - 344.

al desarrollo del ser humano se refiere; a ésto lo denomina "crisis de la mitad de la vida", a lo cual apunta que lo más sensato es pensar que unos adultos la viven y otros no.

“Las crisis de la edad adulta se diferencian generalmente de los cambios que se experimentan a lo largo de las etapas anteriores. Para explicar estos cambios -pensemos, por ejemplo, en la conservación- fue preciso siempre apelar a factores madurativos y ambientales. Los cambios o crisis de la vida adulta suelen ser reactivos a factores ambientales. Es el sujeto mismo al que adopta unas actitudes u otras en relación al mundo y a el mismo. Los cambios en los que participan factores biológicos -inteligencia, memoria etc- son mucho menos acusados en la edad adulta que en etapas anteriores, porque el organismo mismo experimenta pocos cambios. A pesar de esta estabilidad biológica, el sujeto estará en situación de cambio continuo, por lo que una descripción de la edad adulta debe estar diseñada de forma que sea capaz de apreciar a estas nuevas formas de cambios psicológicos. También interpreta esta crisis de la mitad de la vida como el resultado de un deseo de cambio, perfectamente comprensible ya que sucede alrededor de los 40 años la cual es una edad muy propicia para hacer un balance de la vida anterior y proponerse nuevas metas y formas de vida para el futuro.”<sup>17</sup>

Con todo esto el adulto es un ser en situación, puesto que la edad adulta es un periodo o fase para algunos autores del desarrollo del ciclo vital, el cual inicia con el término de la adolescencia y concluye con el inicio de la edad senecta.

---

<sup>17</sup> Monedero, Carmelo: *Psicología evolutiva del ciclo vital*, Madrid, Edit. Biblioteca Nueva, 1986, pp 487 - 488.

La caracterización de adulto o de la edad adulta la va ha proporcionar el medio social y contextual variando este de una sociedad a otra, también el adulto es una persona en desarrollo y en constantes cambios psicológicos aunque con relativa estabilidad en lo biológico; todo lo anterior es una de las consideraciones de la dinámica conductual de los adultos la cual es necesaria tomar en cuenta como sujeto y objeto de la educación para el desarrollo en pleno de sus potencialidades, *características de personalidad y conductuales.*

## **2.2.- Pedagogía y Psicología en Educación de Adultos.**

### **Pedagogía en educación de adultos.**

Las relaciones existentes entre la pedagogía y la psicología en el ambiente de la educación suelen presentarse muchas veces como problemáticas, dándose entre éstas y los practicantes de esta disciplina una verdadera competitividad, olvidando que la verdadera competitividad debería de ser a alcanzar una competencia el objeto de estudio común para ambas que es la educación.

En nuestro tiempo es necesario darle a la pedagogía el carácter científico que se requiere y erigirla como toda una disciplina científica tan necesaria como cualquier otra para el progreso y desarrollo de la humanidad, de la labor educativa, y de la problemática actual de la educación de adultos.

La pedagogía es, ante todo, una práctica reflexiva de la educación que se apoya en un saber que se quiere transmitir, en una habilidad que facilite esta transmisión, lo que supone una reflexión metódica, objetiva sobre la educación y los medios empleados para alcanzar los fines que se le quiera asignar a ésta.

Cabe hacer mención acerca de los términos educación y pedagogía ya que no pueden separarse además de que siempre tendrán una relación muy estrecha; a partir de la existencia de la educación surge el término pedagogía por lo que resulta necesario tener un acercamiento a la concepción de ésta.

“La educación ha existido siempre. Pertenece a todos los tiempos, a todas las sociedades, a todos los medios, debido a las relaciones tan íntimas que los humanos han establecido entre sí.

En cambio, la pedagogía, definida provisionalmente y de una forma sumaria como la teoría y práctica de la educación, no posee el mismo carácter permanente y universal. Ha aparecido en la historia de un modo tardío e intermitente, muchas sociedades humanas la han ignorado... y la ignoran todavía. Ha ocurrido con la educación lo que con todas las actividades humanas: todas han empezado con acciones empíricas adaptadas lo mejor posible a su objeto. Al comienzo se ha actuado como se ha podido; la continuidad de las actividades a dado a los que ejercían lo que se ha dado en llamar -experiencia-, resultante de los hábitos adquiridos, mejorados por el azar o la observación, por el registro de los éxitos y sobre todo de los fracasos. Sin embargo, se ha seguido haciendo, un poco mejor quizá como se había *hecho siempre* hasta el día en que, de un modo deliberado, han intervenido el sentido común y luego la reflexión inteligente: ¿no se podría actuar de otra forma o hacer otra cosa para obtener mejores resultados, un mayor rendimiento, experimentar mayores satisfacciones?.

Desde el momento en que se han planteado estas cuestiones y se ha hecho un esfuerzo para darle respuesta, se ha alcanzado la primera plataforma de la investigación objetiva, la de los porqué y la de los cómo. Ha marcado el nacimiento del espíritu científico, el punto de partida del desarrollo de las ciencias.

Este progreso se constata en las definiciones sucesivas que desde **Platón** a nuestros días, se han dado de la educación y de la pedagogía, para precisar los fines de la primera y los medios de la segunda, definiciones determinadas por las actitudes de sus autores influidas por las concepciones dominantes de la

vida intelectual, moral religiosa y política de su época.

Sería interesante, evidentemente, reunir, relacionándolos con el espíritu del tiempo en que se han formulado, las acepciones sucesivas de estos términos, en particular el de educación, ya que del sentido que se le dé depende la idea que se tiene de la pedagogía, siendo concebida ésta, de un modo deliberado o tácito, como el conjunto de los medios empleados para alcanzar los fines asignados a la educación.”<sup>18</sup>

Probablemente se puede encontrar alguna definición de la educación desde la aparición del hombre primitivo, pasando por la época griega y hasta nuestros días o época actual lo cual significaría la elaboración de una investigación y un tratado gigantesco; lo cual nos lleva a decir que ha habido y habrá múltiples definiciones de la educación las cuales dependen del momento histórico y contextual, de los autores especialistas sobre el tema además de la formación profesional y tendencias ideológicas de éstas. Así como también algunas disciplinas de la ciencia pueden también desarrollar algún concepto particular de educación como por ejemplo: la jurisprudencia (derecho), la filosofía, la sociología, la psicología, etc. Además de los múltiples derivados de la educación; como la educación especial, artística, física, etc.

En el presente trabajo no se adopta alguna definición en específico, puesto que todas y cada una de las definiciones existentes y por existir son válidas hasta cierto punto, además de que el dar o proponer alguna definición es establecer límites; y la educación es una práctica universal que se da en múltiples ámbitos y se dará a lo largo de la existencia de la humanidad.

Lo importante y primordial a tomar en consideración y que se tiene en común en las múltiples definiciones de la educación es que dentro de éstas o de manera implícita siempre estarán contenidos en el discurso del desarrollo los fines u objetivos que se buscan o se le quieran asignar a la misma educación.

Por lo tanto como mencionaba el autor anterior de la concepción que se tenga de la educación va a depender la idea que se tenga de la pedagogía; definida anteriormente por él mismo provisionalmente como la teoría y la práctica de la educación y como el conjunto de los medios empleados para alcanzar los fines asignados a esta misma.

Así también pueden surgir múltiples concepciones sobre la pedagogía, por ejemplo:

“Según **Best Francine**: Durkheim la considera de un modo bastante curioso: consiste, para él, no en acciones sino en teorías; en formas de concebir la educación, no de practicarla. No estudia científicamente los sistemas de educación, pero reflexiona sobre ellas con el fin de proporcionar a la actividad del educador unas ideas que lo dirijan. La pedagogía es una teoría práctica de la educación. Toma sus nociones fundamentales de la psicología y de la sociología. Concreta que el papel de la pedagogía no es el de sustituir a la práctica, sino guiarla, iluminarla, ayudarla en la necesidad de llenar las lagunas que se van produciendo, y remediar las insuficiencias que se constatan.

---

<sup>18</sup> Best, Francine y Otros: Tratado de ciencias pedagógicas, Barcelona, Edt. Oikos-tau, 1985, pp25-26

Durkheim insiste en el hecho de que una acción de este tipo sólo es posible en la medida en que la pedagogía se inspira en la historia de las doctrinas y de los sistemas de la educación.”<sup>19</sup>

“**René Hubert** dice: La pedagogía tiene por objeto elaborar una doctrina de la educación, teórica y práctica a la vez, como la doctrina de la moralidad, de la que es prolongación y que no es exclusivamente ni ciencia, ni técnica, ni filosofía, ni arte, sino todo ello a la vez, y ordenado según las articulaciones lógicas. La biología, la sociología y la psicología proporcionan las bases científicas propiamente.”<sup>20</sup>

Así también **Lusien Cellier**: “La pedagogía es la teoría general del arte de la educación, que agrupa en un sistema sólidamente unido por principios universales las experiencias aisladas, los métodos personales, partiendo de la realidad y separando rigurosamente lo que procede de lo real y lo que pertenece a lo ideal. El objetivo de la pedagogía es buscar las leyes de los fenómenos que se manifiestan y actúan en la educación, fenómenos deducidos de premisas determinadas; el fin asignado a la educación y la acción de los tres factores que condicionan a la educación: el educador, el sujeto, el medio. La utilidad de la ciencia pedagógica es clara; aporta el orden y la claridad allí donde, sin ella, sólo puede reinar la confusión; permite el prever en una cierta medida cuales serán, en iguales condiciones, los resultados de tal método, de tal procedimiento de educación. Es el guía seguro e indispensable de todo este arte pedagógico.”<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> *Ibid.* p 31.

<sup>20</sup> *Ibid.* p 34.

<sup>21</sup> *Ibid.* pp 32 - 33.

Como podemos ver con lo anterior también va a existir una multiplicidad de definiciones dependiendo del autor y sus tendencias ideológicas; se afirma, sobre la pedagogía si es ciencia, arte o teoría y práctica de la educación: a esto mismo encontramos que, "Dado el carácter práctico de la pedagogía es muy corriente definirla no sólo como ciencia, sino también como arte de la educación. Conviene sin embargo, distinguir la ciencia de la educación y el arte de educar; aquélla es un sistema de verdades, éste es un conjunto de disposiciones subjetivas para obrar. En este sentido, la pedagogía es ciencia de la educación, pero no arte de educar. Claro que también se puede dar un sentido objetivo al arte en cuanto conjunto de reglas puestas por la razón para ejecutar bien una cosa. Pero esta significación se presta a confusiones; en ella es muy difícil distinguir el arte de las ciencias prácticas, y aún de la técnica, ya que las técnicas se resumen igualmente en un conjunto de reglas, derivadas de una ciencia, para realizar algo; de suerte que, para emplear un lenguaje preciso conviene reservar a la pedagogía el significado de ciencia de la educación, y no el de arte de educar."<sup>22</sup>

En términos generales se puede deducir que la pedagogía surge en primer lugar de la práctica educativa de sentido común, así como después de la reflexión inteligente, metódica y sistemática de la labor educativa, y las problemáticas que ésta conlleva, de los planteamientos de los porqué y del cómo para surgir como una disciplina objetiva, la cual también tenga investigación de la misma manera y desarrollarse un espíritu científico.

---

<sup>22</sup> García Hoz, Victor: Principios de pedagogía sistemática, 9a de., Madrid, Ediciones Rialp, 1978, pp 52 - 53.

**García Hoz** dice: “Si bien es verdad que como ciencia, la pedagogía tiene un valor intrínseco que responde y satisface la necesidad de la verdad que la inteligencia siente, no es menos que nació, no de una pura curiosidad admirativa, sino de una necesidad práctica de la vida universalmente sentida. Las primeras reflexiones pedagógicas surgieron cuando se quiso dar una explicación y una orientación racional a la acomodación de la vida individual, a las ordenaciones sociales; y así se ve que las primeras ideas pedagógicas, las del pueblo griego, para ceñirnos a la civilización occidental, se encuentran en las especulaciones y tratados de ética y política. Por otra parte, aunque pueda decirse que las derivaciones prácticas son ajenas a la ciencia misma, es lo cierto que la pedagogía tiende a verificar sus ideas en la práctica, y en ella encuentra su justificación; no se investiga en pedagogía solamente por el gusto de saber como se realiza el hecho de la educación, sino para valorarle y poder descubrir las normas que le han de dirigir.”<sup>23</sup>

Así la pedagogía considerada con arte, ciencia o teoría y práctica de la educación, no puede ser considerada como cada una de estas aseveraciones sino todas en conjunto y a la vez para poder tratar de manera objetiva e integral la problemática educativa y en especial la educación de adultos; aunque cabe aclarar que por su significación etimológica la pedagogía es aquella que se encarga de la educación del niño.

Así entonces como afirma **Ludojosky** “Surge la necesidad de crear una ciencia de la educación del adulto; la andragogía, la cual surge entonces como una ciencia nueva, impuesta por la presión de las circunstancias históricas de

la época, que nos obliga a preocuparse de la educación del adulto de modo especial y planificado. Por ello, lógicamente, es una ciencia que aún debe ser hecha, clarificando y perfeccionando. En la medida en que prospere, por la contribución de cuantos son capaces de vislumbrar el futuro, podremos estar seguros de que dicho futuro será mas humano y digno de vivirse.”<sup>24</sup>

En contraparte **Antoine León** dice: “Actualmente, la andragogía aparece mucho más como una aspiración que como un cuerpo doctrinario o metodológico en vías de elaboración. En otras palabras, la oposición entre andragogía y pedagogía pertenecen más al campo de la opinión que al de la actividad científica o aún empírica.

Agreguemos que si toda formación de adultos es tributaria de una pedagogía general o de una psicopedagogía general, contribuye, a su vez, a la elaboración de tal pedagogía o psicopedagogía. Por último, con esto se podría evitar, para designar la formación de los adultos, el empleo de ciertos neologismos - por ejemplo, el término "andragogía"- cuya utilización expresa tanto el deseo legítimo de delimitar mejor una tendencia o un campo de investigación o de acción como una tendencia a ceder ante las tentaciones de nuevas formas de exotismo.”<sup>25</sup>

Cabe aclarar, que dentro de la formación del adulto la andragogía no representa una práctica complementaria dentro de la pedagogía sino que forma parte de ésta.

---

<sup>23</sup> Ibid. p 53.

<sup>24</sup> Ludojoski, Roque Luis: obr. cit., p 8.

<sup>25</sup> León Antoine: obr. cit., pp 142 - 143.

Por lo tanto, en acuerdo con el anterior autor se pueden evitar clasificaciones y reduccionismos y se hace referencia de una manera más práctica a una pedagogía general la cual considere, analice y proporcione un acercamiento óptimo al trabajo educativo con adultos.

### **Psicología en educación de adultos.**

Las relaciones entre la psicología y la pedagogía muchas veces se le plantea bajo la forma de problemas sobre cual disciplina tiene un dominio más amplio en el ámbito de la educación o cual es la más apta para resolver problemas que se presentan en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, la pedagogía ha considerado desde mucho tiempo atrás los problemas educativos aunque tal vez de manera empírica mucho antes de que la psicología se constituyera como una ciencia.

Así toda la gama de problemáticas que arroja la práctica educativa y los procesos enseñanza-aprendizaje en especial con los adultos, no solo son problemas de la pedagogía, sino también de la psicología y de la sociología.

Considerada la pedagogía como teoría y práctica de la educación y la práctica educativa como un hecho social y puramente humano, la pedagogía tiene que auxiliarse en los métodos y técnicas que sustenta la psicología para poder estudiar y analizar toda la gama de conductas que se presentan al interior del proceso educativo con los adultos.

Por lo tanto es necesario considerar que existe una cierta interrelación entre pedagogía y psicología ya que esta última también tiene por objeto de estudio al hombre mismo, su conducta y los procesos que se desarrollan y ocurren al interior de esta, por lo tanto es preciso, exponer como la psicología al brindarle por una parte a la pedagogía algunos resultados científicos, y al proporcionarle por otra cierto espíritu y métodos de investigación, como se ha constituido en la fuente de algunos métodos pedagógicos y como a contribuido al desarrollo de esta.

Como se ha dicho anteriormente el hombre es en esencia el sujeto y objeto de la educación; por lo tanto es necesario tener un conocimiento integral de éste ya que los fines de la educación y de la práctica pedagógica solo se puede alcanzar por intermedio o a través del hombre mismo.

También es necesario considerar que sin psicología no hay un conocimiento total del ser humano, pero tampoco lo puede haber con psicología solamente.

“Otro problema que presentan las relaciones entre psicología y pedagogía es el de las oposiciones y diferencias entre ambas ramas del conocimiento y de la acción. Tradicionalmente psicología y educación correspondieron a dos actitudes diferentes ante el comportamiento del hombre actitudes que no pocos psicólogos y pedagogos notables juzgaron y juzgan todavía hoy inconciliables: conocer y cambiar.

Conocer significa, en su interpretación literal, llegar a descubrir los mecanismos, las causas o de un hecho o fenómeno cualquiera; en una palabra, descubrir algo. Cambiar por el contrario, es otra cosa; significa transformar,

dar a algo una característica nueva, pero no necesariamente implica conocer. Resulta pues, fácil para cualquiera admitir que en la práctica asidua de la psicología y la pedagogía, la primera entiende conocer; la segunda, cambiar”<sup>26</sup>

Con lo anterior es necesario para el profesional de la pedagogía, integrar, entender y manejar estas diferencias que tradicionalmente se suscitaban en la práctica de ambas disciplinas, esta integración y sobre todo cuando se da en el ámbito de la educación se hace necesario bajo un esquema psicopedagógico. Ahora bien, de entre las múltiples aplicaciones que los conocimientos psicológicos tienen en los dominios de otras ciencias y manifestaciones de la vida, una de las más antiguas es sin duda la utilización de la psicología para resolver los problemas de la educación.

“Desde los tiempos primitivos, tan pronto como un hombre entró en relaciones con sus semejantes, y trató de actuar sobre ellos en un determinado sentido tuvo que echar mano (consciente o inconscientemente) de conocimientos de la vida anímica de éstos. Conocimientos, claro es, que sólo podría fundamentar al principio en una grosera analogía, en virtud de la cual admitía apriori que sus semejantes percibían, pensaban, sentían y querían como él.”<sup>27</sup>

También para **Lipmann** las relaciones entre la pedagogía y la psicología pueden limitarse y concretarse así en la actualidad: “La educación persigue dos fines, despertar las fuerzas morales que duermen en el hombre,

---

<sup>26</sup> Merani, Alberto: *Psicología y Pedagogía*, México, Edt. Grijalbo, 1970, p 52.

<sup>27</sup> Lipmann, Otto: *Psicología y Educación*, Buenos Aires, Edit. Losada, 1975, p 9.

de suerte que puedan actuar activamente al servicio de la autoeducación, por el ejercicio y la acción, para capacitarle en la lucha por la vida. El medio para esta segunda finalidad es la adquisición autónoma de aquellos conocimientos que ofrecen ocasión para el desarrollo de energías. Determinar que propiedades morales se han de inculcar y desarrollar en el hombre, qué ideal ha de seguirse son asuntos sobre los que deben de decidir la ética y la filosofía de la cultura. De los principios básicos de ambas ciencias se deduce el derecho básico a la educación: todo hombre tiene en todo momento de su vida un derecho a aquella medida y a aquel género de educación que corresponde a sus capacidades naturales.

Para la realización del derecho a la educación fundado éticamente se ha de acudir, pues, a los medios administrados por la psicología; ésta nos da a conocer las aptitudes e inclinaciones individuales, que determinan la medida y el tipo del bien cultural que se ha de asignar a este individuo. La psicología hace conocer muy en general la personalidad de la educación: dice al educador quién es el hombre sobre el cual debe de influir; y también la determinación de los medios y de la forma, del cómo en la educación tanto de la moral como de la instrucción propiamente dicha esto pertenece en lo esencial al dominio de la psicología.”<sup>28</sup>

Así la psicología formula algunos problemas, pero ésta misma indica los caminos para su resolución, es decir, la psicología muestra al educador cuáles son los intereses dominantes en el adulto durante una época o etapa de su vida, también que clase de conceptos se halla en disposición de adquirir, comprender y aprender; dependiendo esto de la dinámica estructural de su conducta. Por otra parte facilita al educador los medios de obtener los efectos

deseados, le muestra por ejemplo, que clase de estímulo es mejor para lograr determinado efecto, le indica también los modos de que puede valerse para despertar en el adulto las cualidades y aptitudes intelectuales o morales que los contenidos a estudiar señalan como fines u objetivos a conseguir por la educación.

La psicología pone de manifiesto y estudia las particularidades de las funciones psíquicas, -procesos simbólicos como los llama Bleger, o procesos básicos como los llaman algunos psicólogos de la actualidad- de los alumnos, tales como la atención, la memoria, la inteligencia, el aprendizaje, etc., los modos de reacción generales y sobre todo la estructura de la personalidad y la conducta del individuo.

Para lograr este estudio sirven los cuestionarios o instrumentos de observación psicológica, los cuales ya se hallan en boga en muchas escuelas y son conocidos por muchos educadores sin los cuales difícilmente se logran obtener datos de validez para el desempeño de la labor pedagógica.

El uso acertado de tales instrumentos requiere un previo conocimiento, por parte del educador, de las expresiones psicológicas que en ellos se muestran, y también una cierta capacidad de entrenamiento en el análisis e interpretación de dichos instrumentos para el mejor desempeño del proceso educativo.

A esto mismo **Efraín Sánchez** menciona: “Claro es que podría preguntarse qué inconveniente hay en que los educadores comiencen por aprender a investigar las funciones psíquicas más elementales valiéndose,

---

<sup>28</sup> *Ibid.* pp 10 - 13.

justamente, de algunos instrumentos, aparatos o dispositivos. En tal caso se diría que en teoría no existe nada que se oponga a ello; pero en la práctica, si, no se quiere pecar de un exagerado idealismo científico, se impone establecer una diferencia entre el psicólogo de profesión y el educador que únicamente necesita la psicología como un medio auxiliar para su trabajo. De otra parte, el educador puede aportar su colaboración más brillante a la psicología, no en el campo de la psicología sensorial, por ejemplo: - pues difícilmente podrá descubrir en la escuela hechos que no hayan sido ya puestos de manifiesto por los psicólogos que operan sobre adultos y utilizan los más exactos aparatos de exploración de las funciones elementales -, sino en el campo de la psicología de los procesos superiores. Se debe, por tanto, esperar que el educador dedique su fructífera actividad al estudio de las complejas funciones psicológicas que intervienen de un modo más directo en el proceso de la educación, y acerca de los cuales puede suponerse que son diferentes en el niño y en el adulto.”<sup>29</sup>

Desde el punto de vista de la psicología y de la pedagogía se debe propiciar que los educadores se interesen por los trabajos de investigación psicológica y de participar alguna vez en ellos de forma provechosa, ya que, por una parte, el material humano que el educador tiene a su disposición es difícilmente accesible a los mismos psicólogos y por otra parte, el conocimiento cada vez más integral de las particularidades del niño, del adolescente, y sobre todo del adulto es de la mayor importancia en el dominio y el desarrollo teórico-práctico de la pedagogía.

---

<sup>29</sup> Sanchez Hidalgo Efraín: *Psicología Evolutiva, Puerto rico, Edt. Universitaria, 1980, p 36.*

### 2.3.- Psicopedagogía en Adultos.

En materia de educación de adultos, es necesario tomar en cuenta los múltiples factores que intervienen en el proceso educativo, tanto los que favorecen así como también los que obstaculizan el mismo. Por la consideración que se hace desde las diversas disciplinas que tienen competencia en el proceso educativo y desde la diferente óptica que estas tienen se tiene que dar una integración de los diferentes puntos de vista de las problemáticas que arroje el trabajo con adultos por parte de la pedagogía y la psicología.

“Para **Antoine León** los aportes de la psicología a la acción educativa pueden ser considerados a diferentes niveles:

a) Los fines de la educación. Como todas las ciencias humanas, también la psicología trata de ocuparse de una manera racional, de los fines de la educación. Y esto en la medida en que no puede eludir el delicado problema del sentido del desarrollo y del significado de un comportamiento.

b) Los factores de la educación. Los elementos que favorecen o entorpecen la educación son múltiples. Algunos dependen sobre todo de una causalidad externa, de la organización del medio pedagógico y del entorno social, mientras que otros, los factores internos, conciernen más directamente al individuo, a su pasado, sus capacidades, sus motivaciones, etc. Tratándose de adultos son particularmente importantes entre los factores internos, la edad y la experiencia.

c) La multiplicidad de enfoques psicológicos. La ambigüedad de los efectos de la edad y la experiencia explica la multiplicidad de enfoques sobre el adulto en situación de formación. Hemos mencionado sobre todo los aportes de la psicología genética. Esta escuela podría extender sus investigaciones más allá de la adolescencia y proceder a la determinación de períodos significativos y de umbrales críticos en la edad adulta; además de constituir materia para diversas ramas de la psicología científica.”<sup>30</sup>

Como ya se había señalado anteriormente, tradicionalmente psicología y pedagogía correspondieron a dos actitudes diferentes ante la conducta del hombre; la primera entendía conocer y la segunda cambiar. También el hombre mismo es la materia prima de la educación, por lo tanto, los fines u objetivos que se le asignen a esta solo se pueden lograr por intermedio y a través de este, así mismo estas discrepancias tradicionales de conocer y cambiar por parte de psicología y pedagogía se tienen que integrar bajo un esquema psicopedagógico para poder entender, conocer y manejar en un momento dado de manera integral al adulto para poder cumplir los objetivos educativos.

A esto **Antoine León** dice: “Difícilmente se puede encerrar a la psicopedagogía del adulto en una fórmula simple, unilateral. Se la suele concebir como la extensión al adulto de métodos y resultados de una psicopedagogía general o de la infancia, o bien como una aprehensión directa entre las relaciones de los elementos –educadores, educandos, objeto del estudio, entorno- que estructuran la situación de formación en la que se encuentra implicado el adulto. Por otra parte, las diferentes definiciones

---

<sup>30</sup> León, Antoine: obr. cit., pp 37 - 42.

propuestas para la psicopedagogía se ordenan, muy frecuentemente, alrededor de dos concepciones. La primera indudablemente la más difundida, tiende a asegurar la constante prioridad de la investigación psicológica sobre la acción educativa. La segunda valoriza la relación inversa y asimila la psicopedagogía al control de los efectos psicológicos atribuibles a la acción educativa. Cada una de estas concepciones, considerada aislada y exclusivamente, pone en peligro tanto las posibilidades de un enriquecimiento recíproco de las dos disciplinas como las de una acción educativa eficaz. La primera, en efecto, puede conducir a una actitud estrictamente interpretativa, e incluso justificativa, de los hechos observados. La segunda se identifica a veces con una especie de activismo pedagógico.”<sup>31</sup>

Con lo anterior, la psicopedagogía no tiene como misión especial conocer, sin más, por el solo hecho de conocer determinadas circunstancias de los adultos y del medio en que éstos se desenvuelven, sino conocer al hombre para poder ayudarle en su perfeccionamiento así como emplear todos los medios y ponerlos a disposición de todos los adultos en la formación de su personalidad y superar las posibles insuficiencias que pudieran traer en cualquier área de la conducta.

Por lo que Antoine León propone una psicopedagogía abierta, integrando ambas concepciones antes descritas, capaz de suscitar y aclarar algunos temas de reflexión y acción en el campo de la formación de los adultos.

---

<sup>31</sup> Ibid. p 35.

“Trataremos de precisar en que medida la psicopedagogía puede esclarecer el acto educativo, en que medida puede favorecer, en el medio de formación, el desarrollo de cambios gracias a los cuales se realizan ciertas finalidades de la educación. Recordemos, en relación con esto, que el acto educativo consiste en el proceso de intercambiar entre educador y alumnos. Este proceso implica la actividad de todos y se opera por mediación del objeto de estudio o del soporte de la enseñanza, influido o determinado por el entorno inmediato o lejano, apunta a la obtención de ciertos cambios concernientes a la personalidad del alumno y el comportamiento del profesor.

Una psicopedagogía abierta reubica toda observación, realizada en un medio educativo, en un conjunto que la rige y la aclara. La red de relaciones esbozada en el esquema anterior sugiere los conjuntos a los cuales podría ser referido todo hecho educativo. Como puede verse, cada polo de los cuatro de la red (educador, grupo de alumnos, entorno, objeto del estudio) remite a varios componentes que representan a su vez temas inagotables de investigación.

Una psicopedagogía abierta considerada como componente cada reacción como causa y como efecto a la vez.

De este modo, como se verá enseguida, la extensión del horizonte temporal depende de las condiciones de vida del adulto y determina, a su vez, la amplitud de los proyectos familiares y profesionales.

La psicopedagogía abierta toma en consideración todos los factores biológicos, psicológicos y sociológicos del acto educativo, pero se opone a someter dicho acto al imperialismo de cualquiera de las ciencias de la educación.

Por lo tanto, la psicopedagogía no olvida jerarquizar los factores del acto educativo. Sin embargo, considera que esta jerarquización depende de

situaciones en el tiempo y el espacio; por ejemplo, el analfabetismo, tomado en su conjunto es atribuible sobre todo a factores sociológicos.

Por otra parte, la existencia de interacciones entre los diferentes factores del acto educativo lleva a rechazar toda actitud que valore exclusivamente tal o cual orden de determinismo y que, al mismo tiempo, condene la escuela a la impotencia ante un fatalismo de herencia o del medio social y familiar.

La psicopedagogía tiene por objeto estudiar las relaciones que se plantean entre los cuatro polos del acto educativo: el educador o formador, los alumnos, el objeto de estudio y el entorno. Cada uno de estos polos depende del campo de investigación propio de diferentes disciplinas. Por ejemplo, la conducta del educador justifica un estudio a la vez psicológico, biológico, sociológico, e inclusive histórico. Sin embargo, la psicopedagogía se interesa principalmente en los factores de orden psicológico o pedagógico que facilitan o bloquean las comunicaciones en la red delimitada por los cuatro polos.

Tratándose de adultos se toman particularmente en consideración ciertos componentes como la edad y la experiencia. Desde un punto de vista normativo, la psicopedagogía tiene por objeto facilitar las comunicaciones dentro de la red. El psicopedagogo, por lo tanto, interviene como un estimulador o regulador de las corrientes de intercambios que se establecen entre los cuatro polos.

No hace falta decir que la realización de una psicopedagogía abierta del adulto supone, de parte del especialista, el dominio de los conceptos, métodos y técnicas de la psicología científica. Le es indispensable asimismo una toma de conciencia de las dificultades específicas del estudio psicológico del adulto.<sup>32</sup>

Podemos así hacer entonces una distinción de la psicopedagogía con la psicología general; a ésta, como una ciencia teórica le interesa conocer al hombre, mientras que a la psicopedagogía le interesa el hombre con la finalidad práctica de establecer las bases para una educación más eficaz. Por lo tanto le interesa el hombre como educando, el cual a su vez es poseedor de características o elementos disponibles para la educación, el cual también está inmerso en cierto ambiente y contexto social o cultural. Por ejemplo, una de las disposiciones para la educación es el aprendizaje.

“Los problemas de aprendizaje son típicamente psicopedagógicos, puesto que el aprender, tanto como la maduración depende de las estimulaciones ambientales, y éstas pueden estar reguladas por la intervención humana, es decir, pueden convertirse en fenómenos estrictamente pedagógicos.

Los problemas de conducta se convierten en psicopedagógicos cuando la conducta se mira como una realidad modificable por la intervención humana.

Los distintos factores de la conducta interesan a la psicopedagogía en tanto pueden modificarse por la acción intencional del hombre o intervienen para facilitar o dificultar esa actuación intencional. Así, los motivos de la conducta y su control son temas pedagógicos, por qué unos y otros pueden modificarse por la acción educativa; los instintos, en cambio, interesan psicopedagógicamente, no porque puedan modificarse, sino porque pueden apoyar u obstaculizar otros tipos superiores de conducta, como por ejemplo la conducta moral o social.”<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> *Ibid.*, pp 43 - 47.

<sup>33</sup> García Hoz, Víctor: *obr. cit.*, pp 152 - 153.

Así una psicopedagogía en los adultos debe desarrollarse con la integración de los trabajos de la psicología científica que desarrolla en los procesos simbólicos, psíquicos o en las disposiciones del adulto que intervienen y se presentan en el proceso enseñanza-aprendizaje y en el trabajo pedagógico; también la psicopedagogía debe de hacer diferenciaciones entre los mismos sujetos de la educación y desarrollar elementos y sistemas acordes con la dinámica conductual de estos.

En consecuencia, también la psicopedagogía debe de aceptar y tomar en cuenta la enorme complejidad tanto intrínseca como extrínseca de los fenómenos educativos, por lo que en consecuencia han surgido y existen toda una gama de disciplinas probablemente independientes como: la sociología de la educación, la economía de la educación y la planificación educativa, y en especial la psicología de la educación.

A esto mismo **Cesar Coll** dice: “La educación es un fenómeno extraordinariamente complejo cuya comprensión exige una aproximación multidisciplinaria. No se trata por supuesto, de pretender que determinados aspectos del fenómeno educativo, por su naturaleza intrínseca, apelan a un determinado tipo de análisis, mientras que otros, al ser de naturaleza distinta, requieren un análisis diferente. El hecho educativo debe de ser examinado como un todo mediante la aplicación simultánea y coordinada de los instrumentos teóricos y metodológicos que proporcionan las distintas disciplinas educativas, entre las que se cuenta la psicología de la educación.”<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Coll, Cesar. ; Palacios, Jesus. ; y Marchesi, Alvaro. : *Desarrollo Psicológico y Educación: II psicología de la educación*, Madrid, Alianza Editorial, 1990, Vol. 2, p 27.

La psicología de la educación, proporciona a la psicopedagogía marcos de referencia que son muy significativos para el desarrollo de esta misma, también contribuye para sustentar con una base científica las intervenciones que la psicopedagogía pueda realizar en la educación de los adultos.

Ahora bien, las concepciones que se tienen de psicopedagogía y de psicología de la educación son muy similares –por lo que no es la intención de este apartado explicar si existen o no diferencias o controversias entre éstas-. Es importante recalcar que la concepción psicopedagógica en educación de adultos se complementa con los estudios de la psicología de la educación; además cabe mencionar que ésta en su desarrollo teórico se ha ido modificando por lo que es necesario tener un conocimiento de esto.

“La psicología de la educación debe ocuparse ante todo del análisis de los comportamientos y de los procesos psicológicos que surgen en los alumnos como resultado de las intervenciones pedagógicas. Procediendo de este modo, la psicología de la educación se configura como una disciplina científica diferente, al mismo tiempo de la psicología y de la pedagogía. Más aún, en la medida que procede a un análisis de las situaciones educativas con la ayuda de los métodos y conceptos de la psicología, podrá realizar aportaciones originales y sustanciales tanto al conocimiento psicológico como a la práctica educativa.”<sup>35</sup>

En esta misma línea Cesar Coll dice: “Las discrepancias entre los psicólogos de la educación en el momento de caracterizar la disciplina y precisar sus límites tienen, por supuesto, múltiples orígenes. Sin ánimos de

exhaustividad, podemos mencionar los siguientes: el marco de referencia elegido para explicar los procesos psicológicos (al igual que sucede en otros campos de la psicología, encontramos también aquí concepciones distintas, cuando no contrapuestas, del psiquismo humano); el concepto de educación y de enseñanza del que se parte y el papel atribuido a los procesos educativos en la socialización y el desarrollo del ser humano; el mayor o menor énfasis en los aspectos académicos y de investigación o en los aspectos profesionalizados; la importancia relativa atribuida a los componentes psicológicos y a los componentes educativos en la búsqueda de explicaciones y en la elaboración de propuestas de intervención; y, por último, la manera de entender esta aplicación de los principios psicológicos que constituye la razón misma de ser de la psicología de la educación.

Desde mucho antes de la aparición de la psicología científica, el conocimiento psicológico ha jugado un papel destacado en la elaboración de propuestas pedagógicas y en la configuración de la teoría educativa.

Los ejemplos abundan. Así **Thorndike**, uno de los primeros psicólogos que ponen las bases de la psicología de la educación, insiste en la necesidad de fundamentar las propuestas educativas sobre los resultados de la investigación psicológica de naturaleza experimental y aconseja desconfiar sistemáticamente de las opiniones pedagógicas que carecen de esta base.<sup>35</sup>

La psicología de la educación se ha tratado de formar como una disciplina, a la vez independiente e interrelacionada con la misma psicología general y científica, por lo que ha tratado de realizar sus marcos teóricos propios para poder llevarlos a la práctica, sin dejar de tomar en cuenta las

---

<sup>35</sup> Best, Francine y otros: obr. cit., p 36.

<sup>36</sup> Coll, César.; Palacios, Jesús.; y Marchesi, Alvaro.: obr. cit., pp 16 - 17.

características propias de los fenómenos educativos; así Cesar Coll la caracteriza como una disciplina psicológica y educativa, de carácter aplicado, cuyo objeto de estudio lo constituyen los cambios que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas. Este objeto de estudio es abordado por la disciplina en la triple dimensión que la configura:

**Explicativa;** elaborando y proponiendo teorías y modelos explicativos sobre el fenómeno educativo en general y sobre los procesos de cambio que éstos generan en particular.

**Proyektiva;** mediante el diseño y la planificación de proyectos educativos y de intervención psicopedagógica capaces de promover determinados tipos de cambios.

**Práctica,** en la puesta en práctica de instrumentos y técnicas útiles para la intervención y el análisis de la práctica educativa y psicopedagógica.

Con todo lo anterior, las diferentes disciplinas que se ocupan del fenómeno educativo; psicología, pedagogía y en especial la psicología educativa deben superar sus diferencias y discrepancias dentro del fenómeno educativo para propiciar un tratamiento multidisciplinario.

Es así, que una vez que se ha tenido un acercamiento a las características propias de la conducta del adulto las cuales plantean exigencias particulares a partir de la concepción psicopedagógica, damos paso a revisar qué son y cómo se presentan las características conductuales ( aprendizaje, motivación, memoria, y desarrollo intelectual ), y en la manera en que éstos se presentan o intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje del fenómeno educativo con lo cual debe apoyarse la formación de adultos.

**CAPITULO III**

**Importancia del Conocimiento**

**De**

**Los Procesos Psicopedagógicos**

**En**

**Educación de Adultos.**

### **3.- Importancia del Conocimiento de Los Procesos Psicopedagógicos en La Educación de adultos.**

Desde la perspectiva psicopedagógica, las características propias de la conducta del adulto plantean exigencias particulares a partir de la concepción e indicaciones de ésta.

Es por ello que el término será empleado al igual que en la psicología, como las características biológicas, psicológicas y sociales (aprendizaje, motivación, memoria, desarrollo intelectual del adulto, pensamiento, actitudes y personalidad) y en la manera en que éstos se presentan o intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje y en el fenómeno educativo con lo cual debe de apoyarse la formación de los adultos.

Al tratar con las motivaciones, el aprendizaje, actitudes, etc., la pedagogía sólo desempeña la función de una disciplina auxiliar en la educación de los adultos, entendiendo ésta como un proceso institucionalizado donde se actúa sobre personas adultas, a fin de lograr incrementar su competencia, desarrollo social y cultural.

Es así que la pedagogía debe estar informada acerca de las expectativas y las motivaciones con que se asiste a los actos organizados para la formación de adultos, acerca de la mentalidad que hoy predomina entre ellos, cuáles son sus expectativas e intereses y la manera en que han de contribuir a una mejor adaptación del adulto en la sociedad en que vive.

“El replanteamiento de la educación en la línea de un enfoque global y permanente deja fuera de época la identificación de la escuela y la enseñanza con la infancia y la juventud, y abre un campo nuevo, el de los adultos, como necesidad igualmente educativa.”<sup>37</sup>

Por lo tanto, debe de reconocerse que por adulto se entiende una persona que se encuentra en proceso de desarrollo, la edad adulta es pues, una etapa más del desarrollo humano.

En este apartado se considerarán algunos sucesos vitales que caracterizan y ayudan a definir la adultez, concernientes a los cambios en la edad adulta en el área de la cognición, inteligencia, el aprendizaje y la memoria, por ejemplo, que al menos pueden ser considerados en parte biológico más que de origen social o a la inversa quizás.

“Es por ello que es un estereotipo común el que se asocie la edad adulta con un descenso de la capacidad intelectual, de aprendizaje y de desempeño de la memoria, sin embargo, hay abundante evidencia que muestra que estos puntos de vista son exagerados, si no es que totalmente inadecuados. Parece haber algún descenso en la capacidad cognoscitiva de los adultos, pero éste es posterior y menor de lo que el estereotipo sugiere.”<sup>38</sup>

Razón por la cual los puntos de vista han sido dispares y han generado puntos de vista muy diversos, pero que de alguna manera dan la pauta a investigadores interesados en el tema a dar el punto de vista.

---

<sup>37</sup> Mancus, Antonio: obr. cit., p 9.

<sup>38</sup> Berryman, Julia C: Psicología del desarrollo, 1a ed., México, Edit. Manual Moderno, 1994, pp 220 - 221.

### 3.1.- Desarrollo Intelectual.

El tema del desarrollo de los procesos psíquicos a través de la edad adulta ha sido objeto siempre de fuerte controversia y los puntos de vista sobre el mismo han sido dispares.

Cabe distinguir tres enfoques distintos que se han centrado en el tema: el enfoque piagetiano, el psicométrico y el dialéctico contextual (vigotskiano).

No es extraño pues, que además de las dificultades de describir y explicar el cambio en el ámbito psicológico, nos encontramos con distintas concepciones de lo que es el desarrollo, concepciones que implican posiciones teóricas diferentes, y en algunos casos semejantes.

Es así, que presentamos como teoría alternativa a la **Psicología Evolutiva**, que a nuestro parecer, constituye la propuesta más ambiciosa para dar cuenta del desarrollo humano; ésta consideración es válida para la psicología evolutiva, ámbito por excelencia en el que lo biológico juega un papel esencial (pero difícil de apreciar), sobre todo en las primeras etapas del desarrollo; ámbito en el que lo social parece inseparable de muchos de los cambios que hacen que un bebé se torne adulto.

Interesarse en el cambio de conducta (aspectos perceptivos, intelectuales, afectivos y sociales) que aparecen a lo largo del tiempo supone que se describa y explique el proceso mismo del cambio (la organización de la conducta en las diferentes etapas, el orden de sucesión de estas etapas y la direccionalidad de los cambios); y es este énfasis lo que concede a la

psicología evolutiva su interés y particularidad, diferenciándola de todas aquellas perspectivas cuyo objetivo consiste en solo comparar al bebé, el niño, el adolescente, el adulto, el animal y el hombre, o el hombre de diferentes culturas, etc; Deteniéndose en sus diferencias y semejanzas. Es lo que permite el paso del concepto de cambio al de desarrollo (o evolución).

Añadamos también que el énfasis puesto en las elaboraciones de Vigotsky y Piaget es porque constituyen sistemas teóricos coherentes y unificados, pero sobre todo son teorías en las que la dimensión genética es parte integrante y necesaria de los postulados de base; Además de que plantean una dimensión diferente del desarrollo (dimensión sociocultural y cognitiva) que hace de estas propuestas y autores tendencias complementarias.

“Por un lado, Piaget, concibe el entorno de manera global y establece, al no articular los aspectos culturales y sociales de este entorno con sus aspectos físicos. Por su parte, Vigotski integra a la dimensión de cambio en el entorno social y cultural del individuo; Para Vigotski este entorno no es fijo y sus cambios han de ser considerados a la hora de estudiar al individuo.”<sup>39</sup>

Según Piaget el desarrollo del pensamiento pasa por una serie de estadios, el último de los cuales, el de las operaciones formales, corresponde aproximadamente a la adolescencia. Se asume, pues, implícitamente, que con la llegada del individuo a estas operaciones queda culminado el proceso evolutivo y que, por tanto, durante la madurez no van a apreciarse otros cambios significativos importantes.

---

<sup>39</sup> Martí Sala, Eduardo: *Psicología Evolutiva: teorías y ámbitos de investigación*, Barcelona, Anthopos Editorial, 1991, pp 42 - 43.

Sus perspectivas sobre el desarrollo del pensamiento en la edad adulta son, pues, más bien pesimistas.

“ Decir que un individuo ha alcanzado el pensamiento operacional formal quiere decir que ha desarrollado la habilidad de presentar cuatro procesos distintos de pensamiento:

- (1) Introspección (la capacidad de pensar en el pensamiento);
- (2) Pensamiento abstracto (la capacidad de trascender lo real para considerar conceptos y cualidades no concretos);
- (3) Pensamiento lógico (la capacidad para reunir hechos e ideas y a partir de ellos llegar a conclusiones correctas); y
- (4) Razonamiento hipotético (la capacidad de formar hipótesis y probar su veracidad considerando numerosas variables).

De acuerdo con Piaget, esta habilidad se desarrolla durante la adolescencia, aproximadamente entre las edades de 11 y 15 años, aunque Piaget admite que la aparición de las operaciones formales puede demorarse hasta los 15 o 20 años y que, en condiciones de desventaja, podría no presentarse nunca.”<sup>40</sup>

Esta descripción compleja del desarrollo que nos ha legado Piaget (etapa estructuralmente y cualitativamente diferentes que definen la competencia del sujeto, y su continuidad funcional en los aspectos adaptativos) ha sido una de las más ricas en lo que concierne al desarrollo cognitivo; ya que ve el desarrollo no sólo como una sucesión de estadios de equilibrio sino también y de manera indisoluble como una serie de etapas de preparación y construcción (génesis).

---

<sup>40</sup> Rice, F. Philip: *Desarrollo Humano: estudio del ciclo vital*, 2a ed., México, Edit. Prentice-Hall / Hispanoamericana, 1997, pp 530 - 531.

Para Piaget lo que en última instancia dirige el desarrollo mental es el factor interno de equilibración (que para Piaget, contrariamente que para Vigotski, no tienen especificidad alguna, pues siguen las mismas leyes de equilibrio que cualquier construcción adaptativa); no llega a darnos una explicación adecuada del papel específico que, a nivel funcionamiento cognitivo, juegan tanto las propiedades del medio físico (el papel del objeto y la situación) como las propiedades del medio social (interacciones sociales y afectivas) en la construcción y desarrollo de cualquier adquisición.

La concepción de desarrollo de Piaget es uno de los mejores ejemplos de concepción organísmica del desarrollo; pero para evocar los factores explicativos de este desarrollo, es necesario contrastar de manera más articulada las propuestas de Piaget, frente a las del modelo contextual-dialéctico (vigotskiano), que serán abordadas más adelante de manera mucho más amplia.

Cabe mencionar que a la par de las anteriores aseveraciones han surgido, sin embargo, otras investigaciones que sostienen que aproximadamente la mitad de la población adulta puede no alcanzar nunca la etapa plena del pensamiento formal, ya que algunos adultos son capaces de utilizar el pensamiento operacional formal en su campo particular de especialización, pero no en otros campos. Así también, otros investigadores han encontrado que si bien los adultos tienen un mal desempeño en un razonamiento formal, ello obedece a que se aproximan al problema de manera diferente.

En cierto sentido, la vida adulta requiere una forma diferente de pensamiento; en la escuela los niños aprenden a resolver problemas planteados por el maestro, mientras que los adultos deben aprender a identificarlos y definir los que deben ser resueltos. Esto supone que el adulto debe pasar del pensamiento operacional formal a una quinta etapa del desarrollo que ha sido denominada "etapa de identificación de los problemas", esta quinta etapa representa la habilidad para descubrir, formular y plantear preguntas generales a partir de problemas mal definidos o aún no delineados.

"Las investigaciones sobre la etapa operacional formal sugiere que los cambios progresivos en las estructuras del pensamiento pueden trascender el nivel operacional formal, es decir, que las estructuras formales pueden no ser el equilibrio final, sino constituir bloques para la construcción de nuevas estructuras que es necesario de alguna manera identificar."<sup>41</sup>

Lo anterior implica que el desarrollo cognoscitivo en la edad adulta es continuo y que no existe un punto final tras del cual no surjan nuevas estructuras, mismas que siguen siendo buscadas por los investigadores.

Con todo esto, y al considerar como una aproximación teórica el enfoque Piagetiano al describir el desarrollo intelectual desde la infancia a través de la adolescencia, se genera cierta incertidumbre sobre cómo las habilidades cognoscitivas se desarrollan y progresan a través de los diferentes niveles cualitativos en la edad adulta. Piaget atribuyó estos cambios a la combinación de la maduración y la experiencia.

Como es de esperar la experiencia juega un papel especialmente importante en el funcionamiento intelectual. Pero las experiencias de un adulto son diferentes y, generalmente, mucho más amplias que las de un niño, cuyo mundo está definido grandemente por el hogar y la escuela. Es así, que por la diversidad de las experiencias del adulto, hacer generalizaciones acerca del conocimiento de los adultos es extremadamente difícil. Sin embargo, algunos expertos en teorías del desarrollo han propuesto maneras de mirar el desarrollo intelectual en la vida adulta –mismas que serán abordadas más adelante de manera pertinente-.

Según el **Enfoque Psicométrico**, la inteligencia declina con la edad. Se considera que este descenso es universal y se produce en función de procesos biológicos de envejecimiento. Se señala que en términos de todos los estudios psicométricos sobre el desarrollo de la inteligencia aparecía una disminución progresiva de ésta tras haber alcanzado un punto máximo entre los 18-25 años; este tipo de trabajos así como sus conclusiones han sido fuertemente criticados, alegando sus fallos metodológicos: la mayor parte de estas investigaciones se basan en medidas de la inteligencia desarrolladas sin un marco teórico y han sido realizadas a través de diseños transversales o longitudinales, en la actualidad muy criticados por el paradigma dialéctico-contextual.

Dentro del enfoque psicométrico cabe señalar algunas aportaciones esclarecedoras que permiten apreciar el desarrollo intelectual en esta edad, de manera más amplia.

---

<sup>41</sup> Ibid. p 533.

Como por ejemplo, la de “**Horn**, el cual sugiere que el dominio de la *inteligencia* puede describirse como constituido por dos factores básicos: *inteligencia fluida* y *cristalizada*, las cuales van a implicar características diferentes.”<sup>42</sup>

La *inteligencia fluida* se mide a partir de test cuya resolución presumiblemente depende más del funcionamiento del *sistema nervioso* que de factores culturales: test de matrices, serie de letras, etc.

En cuanto al test que miden *la inteligencia cristalizada*, su resolución está incluida sobre todo en factores de escolarización y culturización: vocabulario, información general y situaciones sociales, etc.

Este modelo teórico permite describir el desarrollo de la *inteligencia fluida* y *cristalizada* durante el ciclo vital y sus principales influencias. La teoría postula que la *inteligencia fluida* declina durante la madurez. Por su parte la *inteligencia cristalizada* da muestra de incrementos durante este mismo periodo. A su vez, señala que los procesos de aprendizaje accidental, característicos de la *inteligencia fluida*, están particularmente influenciados por el funcionamiento fisiológico y neurológico, los cuales van experimentando un deterioro progresivo desde el nacimiento hasta la muerte. En contraste, los procesos que apoyan la *inteligencia cristalizada* no resultan afectados con consideraciones antes mencionadas.

“**Shaie**, creía que el deterioro aparente en la *inteligencia fluida* debe

corresponder a diferencias generacionales; ya que algunos adultos pueden no acceder a una educación y tener menor exposición a estímulos intelectuales, así como a menos oportunidades de crecer durante su vida que los más jóvenes (niños y adolescentes). El incremento en la inteligencia cristalizada podría esperarse debido a que el conocimiento obviamente aumenta por la mayor cantidad de variedad de experiencias vividas.”<sup>43</sup>

Tomado en conjunto, lo anterior muestra que la maduración del desarrollo intelectual es una empresa compleja y que es difícil separar las diferencias relacionadas con la edad de otras causas. El hecho de que se encuentre un cambio en las capacidades intelectuales depende en mucho de lo que se mida y de la forma en que se realice la medición. Algunas funciones intelectuales disminuyen mientras que otras mejoran; sin embargo, dicha concepción a pesar de su utilidad, simplifica en exceso la complejidad del cambio intelectual que tiene lugar a lo largo de la vida.

Frente a los enfoques piagetiano y psicométrico sobre el cambio, el **Enfoque Dialéctico Contextual** aboga por una concepción multidimensional y multidireccional sobre el mismo. Desde este enfoque es importante estudiar en el desarrollo de la inteligencia las situaciones histórico-sociales que rodean al individuo, esto es su contexto. La perspectiva dialéctica no niega la realidad del deterioro intelectual en numerosas personas; las variables biológicas también son importantes. Como tampoco trata de sugerir que el adulto, sólo por eso, rinda siempre menos o más que el joven sino de señalar que, de haber deterioro, éste no es universal. Y que, de haber decrecimiento, no está tan

---

<sup>42</sup> Moraleda, Mariano: obr. cit., p 346.

<sup>43</sup> Rice, F. Philip: obr. cit., p 555.

relacionado con la variable edad como se pensaba. Su énfasis lo sitúa con la variable edad como se pensaba lo sitúa en los elementos contextuales de su desarrollo.

“Vigotski concibe el desarrollo humano como la síntesis de dos órdenes genéticas: la maduración orgánica, que corresponde a la evolución de la especie reflejada en el desarrollo. Para Vigotski, el desarrollo va, pues, de lo social a lo individual.”<sup>44</sup>

“Ya desde un principio intenta ofrecer una explicación psicológica de los procesos de aprendizaje y de su desarrollo, que de alguna manera revelan su interés por la pedagogía y la didáctica.”<sup>45</sup>

Señalemos pues, al modelo histórico-cultural de inspiración vigotskiana una alternativa seria, contrastándolo con el modelo piagetiano. Insiste pues, en el hecho de que el desarrollo no es un viaje solitario; el sujeto lo hace con las otras personas y recoge de la comunidad una serie de estímulos e influencias sin las cuales no se desarrollaría.

Y es un viaje que al mismo tiempo puede ser muy variado según los contextos (educativos, culturales) en los que se desenvuelve. Según este modelo, desarrollo y educación ya no serían, como en la visión piagetiana, dos entidades distintas que a veces entran en competición; el acceso a la educación

---

<sup>44</sup> Martí Sala, Eduardo: obr. cit., p 94.

<sup>45</sup> Ibid. p 85.

forma parte integrante del proceso de desarrollo pues es uno de los elementos culturales esenciales que ayuda, dirige y guía al sujeto en su desarrollo. No es posible -según este modelo- hablar de desarrollo sin ubicarlo en un contexto cultural, contexto que comporta maneras específicas de interpretar y actuar en el medio físico y social y que marca las pautas de crecimiento de los seres humanos de generación en generación.

Vigotski defiende la idea de una interdependencia entre el desarrollo y los recursos ofrecidos socialmente (que guían este desarrollo). Es el entorno sociocultural el que ofrece las guías y las condiciones para que el desarrollo tenga lugar. Esta interdependencia se manifiesta claramente en el proceso de instrucción/aprendizaje en el que el proceso de internalización, el origen social del conocimiento y el papel de la mediación se plasman en la idea de “Zona de Desarrollo Próximo”, que no es otra cosa que la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía o colaboración de un compañero más capaz.

Con este concepto, sintetiza la concepción del desarrollo como internalización de medios proporcionados por la interacción con personas. Para él, el aprendizaje humano es capaz de suscitar procesos evolutivos que sólo son activos en las situaciones de interacción social. Por todas estas razones podemos afirmar que para vigotski el desarrollo viene guiado y dirigido por el aprendizaje.

“Vigotski no ha de conducirse con el estudio del desarrollo infantil; es

ante todo, el método principal de su psicología, pues, según vigotski, un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio es decir, su historia.

Una de las consecuencias directas de este énfasis es la prioridad que da al estudio de los procesos y no de los objetos, análisis que debe restituir los componentes de las funciones superiores (memoria, atención, pensamiento, lenguaje, etc.) en su aspecto dinámico. Sólo de esta manera (descubrir la génesis de un proceso) se puede, según Vigoski-, pasar de la descripción de un fenómeno a su explicación, encontrar la base casual dinámica."<sup>46</sup>

Cabe mencionar, que algunos teóricos han descrito también, una forma avanzada de pensamiento adulto al que han denominado pensamiento dialéctico. "De acuerdo con este punto de vista, cada idea, verdad o tesis implica una idea opuesta o antítesis; el pensamiento dialéctico consiste en la capacidad de considerar simultáneamente ambos puntos de vista así como la capacidad de aceptar la existencia de contradicciones."<sup>47</sup>

En otras palabras, la premisa unificadora del pensamiento dialéctico es que el cambio mismo es la verdad universal. Los adultos que han alcanzado el pensamiento dialéctico no sólo son más sensibles a las contradicciones, sino que han aprendido a vivir en ellas.

Con todo esto y dada la complejidad de funciones, tareas y demandas sociales que existe en este estadio evolutivo, existe entre los teóricos la tendencia general a dividirlo también para una mejor apreciación de los

---

<sup>46</sup> Martí Sala, Eduardo: obr, cit., p 90.

<sup>47</sup> Rice, F. Philip: obr, cit., p 533.

conceptos -taxonomía que también se considero en el apartado de la definición del adulto según Moraleda- en fases o etapas, con lo cual se pretende generar una mejor diferenciación y comprensión de los procesos que tienen lugar en cada etapa.

Así daremos una aproximación general a dichas fases o etapas -edad adulta temprana, media y tardía - dentro del ámbito del desarrollo intelectual para conocer los cambios que en ellas se genera, contando ya con un marco teórico previo que nos permitirá comprender mejor estos aspectos.

Al considerar los aspectos intelectuales de la **adultez temprana**, las cuestiones esenciales que interesan son: ¿cambian los diferentes aspectos de funcionamiento cognoscitivo de diferente manera? o ¿puede el conocimiento de los adultos caracterizarse en términos de estadios cualitativos como lo hizo piaget con los niños?.

Al respecto mucha de la investigación ha sido sustentada en estudios psicométricos sobre la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada - método longitudinal y transversal - los cuales revelan que la inteligencia fluida parece alcanzar su desarrollo completo en los últimos años de la adolescencia y comienza a declinar en los primeros de la vida adulta. Sin embargo, la gente puede continuar haciendo mejor las pruebas de inteligencia cristalizada hasta cerca del final de la vida. Se considera que mejor que tratar de medir un incremento cualitativo o declinación de la inteligencia adulta, algunos expertos en desarrollismo han buscado los cambios cualitativos en la manera de cómo la gente piensa a medida que madura.

Al respecto, uno de los modelos o teorías más cercanas al tema es: “La teoría del desarrollo cognitivo de **K. Warner Shaie** en la vida adulta. De acuerdo con esta aproximación, el desarrollo intelectual procede como una serie de transiciones desde “que necesito saber” (adquisición de habilidades en la niñez y en la adolescencia), a través de “cómo debería usar lo que yo sé” (integración de estas habilidades dentro de un marco práctico), a “por qué debería saber” (búsqueda del significado y propósito que culmina con la sabiduría). Las experiencias de la vida real, entonces, son influencias importantes sobre el funcionamiento cognitivo - consideración hecha también por **Piaget** en cuanto a la experiencia- .”<sup>48</sup>

Pero si los adultos pasan por cambios cualitativos en el funcionamiento intelectual, las pruebas psicométricas pueden ser inapropiadas para ellos.

Otra manera de mirar lo que distingue el funcionamiento intelectual de los adultos y los niños es en términos de ciertas clases de pensamiento que llegan a ser más importantes y más complejas en la vida adulta.

“De acuerdo con **Sternberg**, la inteligencia se divide en tres aspectos los cuales son:

Elemento Exponente: qué tan eficientemente la gente procesa y analiza la información- éste es el lado crítico de la inteligencia, el cual le dice a la gente cómo aproximarse a los problemas y cómo solucionarlos.

Elemento de Experiencia: cómo se aproximan las personas a las tareas nuevas y familiares- es la dimensión de penetración, la que permite a la gente comparar la nueva información con la que ya sabe, o llegar a nuevas formas de

---

<sup>48</sup> Ibid. p 425.

reunir los hechos; y por último.

Elemento Contextual: cómo actúa la gente en su medio ambiente- esta es la práctica, aspecto de la inteligencia del mundo real que llega a ser de un valor que va en aumento en la vida adulta."<sup>49</sup>

En este punto, las pruebas psicométricas se concentran en tareas que miden la inteligencia componente. Sin embargo, normalmente no evalúan habilidades empíricas (intuición) o contextuales (prácticas). Puesto que estos dos últimos aspectos de la inteligencia son particularmente importantes en la vida adulta, las pruebas psicométricas son aún menos útiles en la medición de la inteligencia de los adultos que en los niños.

Dentro de la **edad adulta intermedia** y a medida que se discute la inteligencia y la cognición en la madurez, se retorna a la pregunta que se formuló en la etapa anterior sobre la naturaleza de la inteligencia y la forma como se mide en la edad adulta. Como se señaló en el apartado anterior, mientras la inteligencia fluida (habilidad de manejar nuevo material o situaciones) típicamente disminuye durante la edad adulta; la inteligencia cristalizada (habilidad de solucionar problemas con base en el procesamiento automático de la información almacenada) a menudo se incrementa durante la edad adulta intermedia -especialmente entre la gente que utiliza sus capacidades intelectuales regularmente-.

A pesar de que la persona de edad adulta intermedia puede, en cierto modo, tomar más tiempo para realizar ciertas tareas, y puede no ser tan adepto en solucionar nuevos problemas como la gente más joven, puede compensarlo

con el discernimiento acomodado de una gama de experiencias más extensa que la de una persona más joven. De este modo, cuando los adultos no se desempeñan bien en las pruebas psicométricas, no está claro si esto es debido a que su memoria o capacidad de razonar están titubeando o simplemente, a que este tipo de prueba es inapropiado para su grupo de edad.

Como se señala, los adultos están usualmente más preocupados en como utilizar el conocimiento para propósitos prácticos que en el adquirir conocimiento y habilidades para su propio bien. En la edad adulta intermedia, según el modelo de Schaie, los adultos bien sea en la etapa de responsabilidad o en la de ejecución, usan sus habilidades intelectuales para solucionar problemas de la vida real asociados con la familia, o responsabilidades sociales.

De la misma manera, en cuanto a las características de los pensadores maduros; (**edad adulta tardía**) Piaget caracterizaba el uso de la lógica formal como el nivel de pensamiento más alto, pero el pensamiento maduro es más complejo y dirige una llamada a otros recursos.

Aparentes inconsistencias pueden existir codo a codo en la mente de un adulto que está persiguiendo un fin práctico.

“Los adultos tienden a personalizar su razonamiento utilizando los frutos de su experiencia cuando se les dirige una llamada para encargarse de las situaciones ambiguas. De este modo, la experiencia contribuye a la habilidad superior de los adultos para solucionar problemas prácticos, la cual

---

<sup>49</sup> Ibid. p 426.

algunas veces se llama sabiduría.”<sup>50</sup>

Finalmente, la mayoría de las personas no se deterioran notablemente en la última etapa de la edad adulta: continúan, sin embargo, aprendiendo y desarrollándose intelectualmente.

“Horn (que ayudó a desarrollar esta distinción) considera que las habilidades fluidas (a las que se apela para solucionar nuevos problemas y las cuales disminuyen en la etapa de la edad adulta tardía debido presumiblemente, a pérdidas neurológicas) están en el fondo de la inteligencia -el desarrollo intelectual en esta área se ve como un deslizamiento cuesta abajo- por otra parte, sostiene que mientras algunas habilidades (más que todo las fluidas) disminuyen, otras habilidades (más que todo las cristalizadas, la clase que depende del aprendizaje y la experiencia) o bien se mantienen firmes o se incrementan a una edad avanzada. Además, enfatizan la emergencia de nuevas habilidades, como la sabiduría.”<sup>51</sup>

Con todas estas consideraciones -en cuanto a la división en fases o etapas del desarrollo intelectual en la edad adulta- es pertinente mencionar que el desarrollo intelectual se va a caracterizar por la variabilidad y la multidireccionalidad del cambio y que está a su vez sujeto a influencias culturales, sociales y biológicas.

“Diferentes grupos muestran variados patrones de funcionamiento intelectual en la edad adulta (así como lo hacen en la edad temprana) como

---

<sup>50</sup> Ibid. pp 546 - 547.

<sup>51</sup> Ibid. p 547.

resultado de diferentes clases de experiencia vivida.”<sup>52</sup>

Es por eso, muy necesario contar con más investigaciones sobre los procesos cognitivos involucrados en el funcionamiento intelectual y como los componentes de estos procesos pueden cambiar con la edad, considerando que la caracterización del adulto o de la edad adulta le va a proporcionar el medio social y contextual variando éste de una sociedad a otra, ya que también el adulto es una persona en desarrollo.

---

<sup>52</sup> Ibid. p 547.

### 3.2.- Motivación y Aprendizaje en Adultos.

#### Motivación.

El problema de la motivación humana es extraordinariamente complejo, ya que bajo su estudio subyacen las más variadas ideas que se puedan establecer en torno al ser humano.

El término “motivación” es empleado hoy, con los más diferentes sentidos y según puntos de vista diversos: hablar de motivos para muchos autores supone la existencia de intenciones y, por tanto, de libertad y voluntad en el hombre, mientras que para otro buen número de científicos, la motivación consiste en reacciones “programadas” genéticamente o aprendidas a lo largo de la vida del individuo.

“El dinamismo psíquico, cualquiera que sea el nivel, la motivación actúa como un impulso de la conducta humana. Corresponde a un proceso que comienza cuando el individuo recibe un estímulo, ya sea del medio, ya de su propio mundo interior. Ese estímulo se vuelve percepción de un objetivo a alcanzar porque satisface una necesidad. Su papel termina cuando la conducta del sujeto está orientada hacia ese objetivo, y se transforma así en medio para su realización. La motivación sería un principio de fuerza que impulsa a los organismos a alcanzar un objetivo. Por eso sobrepasa la significación de “motivo” definido como “causa” o “condición” de la acción.”<sup>53</sup>

Para quienes el hombre posee libre albedrío, la motivación puede originarse en mecanismos biológicos, en situaciones aprendidas, en presiones inconscientes, pero, especialmente, en decisiones voluntarias de la propia persona orientada hacia fines particulares y, por consiguiente, dotadas de intencionalidad.

Por su parte, los que apoyan la visión de que el hombre solamente fracciona ante su entorno, consideran que sus motivos carecen de una finalidad dada por la propia persona.

Si se desea describir el proceso de la motivación, es preciso analizar, ante todo, por qué, en ese proceso, los hechos se vinculan unos con otros en el nivel emotivo, como si formaran una cadena, determinando situaciones comportamentales definidas. Este estrecho vínculo de la motivación existe en diversos niveles de actividad, en cada tipo de trabajo, sea manual o mental, individual o social, a niveles de actividad inferior por un motivo o superior, ya que toda situación dinámica es inducida por un motivo.

El objetivo, para actuar como impulso hacia su cumplimiento, debe ser deseable, y por el hecho deseable la motivación se presenta sólo en la medida en que el individuo esté informado sobre el cuándo y sobre el cómo, buscará una conducta adecuada para alcanzar el objetivo; no sin antes considerar si la información tiene un sustrato cultural, un proceso de aprendizaje o que está vinculado a factores afectivos: en los tres casos, si la información es adecuada y el objetivo es deseable, la respuesta seguirá como una consecuencia lógica.

---

<sup>53</sup> Nuttin, Jozep: *La motivación*, Buenos Aires, Edit. Proteo, 1969, p 9.

La motivación utiliza la energía vital en la acción que engendra; ésta energía es la capacidad dinámica que toda personalidad tiene a su disposición, en diferentes grados, para determinar y realizar sus deseos. La información puede realizarse en un nivel consciente o inconsciente.

En el primero, cada fase del proceso de información es un hecho mental, en cuya base hay integración de datos conocidos -el aprendizaje, la intuición, la formación de conceptos, etc., están en juego- .

En cambio, en el segundo caso, en un nivel inconsciente, los estímulos que producen la motivación están vinculados por procesos de condicionamiento de la vida de relación y, de este modo, se da la estructuración y la satisfacción de las necesidades.

“En el proceso motivacional, tanto lo que sucede en el interior del sujeto como lo que acontece en su exterior es de gran importancia, precisamente por ser la motivación un proceso relacional.

En cuanto a lo que sucede dentro de la persona, sus experiencias pasadas, así como la forma como percibe lo que acontece en torno a él, influyen en la formación de motivos. Cada persona busca que todas sus conductas parezcan siempre orientadas por un motivo racional o lógico, por lo que es común que demos a nuestro comportamiento explicaciones que permitan justificarlo. Sin embargo, la realidad es que no siempre tenemos ante nosotros mismos la suficiente claridad acerca de las motivaciones que impulsan nuestra actividad ya que en nuestra mente, tanto influyen las razones conscientes como los impulsos inconscientes en la determinación de la casualidad del comportamiento humano.”<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Zepeda Herrera, Fernando: *Introducción a la psicología: una visión científico humanista*, México, Alhambra, 1994, pp 244- 245.

El proceso de motivación no es exclusivamente un problema de comportamiento, sino que está constituido también, por una dinámica psicológica compuesta de momentos continuamente asociados entre sí.

Por tanto, para los fines del presente trabajo, optamos por la consideración de que la motivación puede originarse en mecanismos biológicos, en situaciones aprendidas, y en situaciones conscientes e inconscientes, sosteniendo los hechos incuestionables de que la conducta de los humanos en múltiples ocasiones es determinada por circunstancias físicas, fisiológicas o psicológicas, sociales, rescatando la posibilidad del ser humano de dar a su vida cierta dirección elegida libremente.

Por ello, la motivación presupone relación entre el individuo y su ambiente, ya que cuando decimos que alguien está motivado o requiere de motivación, nos referimos a que esperamos que algo del entorno o de sí mismo sea capaz de impactarlo, de tal forma, que la persona resultara motivada.

“La motivación es un proceso intrínseco a la persona, es decir, que sucede dentro del individuo, por la interacción de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, lo que hace suponer que pueden presentarse dos casos motivacionales: el primero, cuando se afectan a necesidades básicas (hambre, sed, frío restablecimiento de la homeostásis, etc), y cuando se actúa sobre comportamientos condicionados, es posible licitar motivación en otra persona; el segundo relativo a la motivación intencional, en este caso nadie motiva a nadie, sino que solamente puede ayudar a disponer las circunstancias de determinada manera, para que el individuo encuentre o genere en sí mismo los

estados anímicos y las razones (ambos pueden ser motivaciones) que le interesen por la ejecución de cierta conducta.

En ambos casos, la motivación se explica por la relación que establece el individuo con su ambiente.”<sup>55</sup>

Cabe resaltar, que en estudios recientes sobre las razones que nos inducen a comportarnos de una determinada manera, los psicólogos principalmente, ha formulado una serie de teorías, las cuales surgen como una aproximación al estudio de la motivación.

Las teorías de la motivación se agrupan en tres teorías: Algunas subrayan la base biológica de la motivación, otras acentúan la importancia del aprendizaje, y otras se centran en el papel de los factores cognitivos.

“La aptitud se refiere a lo que una persona puede hacer; la motivación en cambio, se refiere a lo que una persona hará según el esfuerzo que esté dispuesta a realizar. Por tanto, el análisis de la motivación es un estudio de los diferentes factores que impulsan a las personas a iniciar acciones encaminadas a objetivos. Los psicólogos coinciden en señalar que toda conducta orientada hacia un objetivo se halla motivada, pero decienten en los factores que causan la motivación. Los conductistas tienden a subrayar la motivación extrínseca, provocada por estímulos y refuerzo externo. Los psicólogos cognitivos insisten en la motivación causada por la búsqueda personal de un significado y de un logro. Y por último, la teoría biológica que atribuye la motivación como una respuesta a la herencia de los instintos.”<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> *Ibid.* p 242.

<sup>56</sup> Soler Vazquez, Enrique: *Teoría y práctica del proceso enseñanza-aprendizaje: pautas y ejemplos para un desarrollo curricular*, Madrid, Edit. Narcea, 1992, p 235.

Dentro del ámbito de las **Teorías Biológicas**; una de las teorías más antiguas de este grupo es la que atribuye la conducta humana a la herencia de los “instintos”, que actualmente se definen como pautas relativamente complejas de comportamiento que no han sido aprendidas; los teóricos consideran “instintos” rasgos como la curiosidad o la adquisición, pero no lograron determinar un número limitado de instintos para poder explicar la conducta humana. Además, la teoría de los instintos no podía explicar las diferentes individualidades. Estas razones así como el creciente conocimiento de parte de los psicólogos sobre la importancia que el aprendizaje y el pensamiento desempeñan en el comportamiento humano, les llevó a abandonar la teoría de los instintos.

La **teoría del impulso**, tal y como fueron desarrollados por **Hull**, intentó superar estas deficiencias, acentuando la importancia de los impulsos biológicos, estados de tensión interna, que impelen a los animales y a las personas a la acción.

A diferencia de los instintos, que se supone que no sólo impulsan sino que también dirigen la conducta, los impulsos proveen sólo de la energía que predispone a la acción. Aunque la teoría del impulso ha perdido interés, en parte por no tener en consideración los conocimientos sobre los procesos cognitivos subyacentes al comportamiento humano, todavía existe un generalizado consenso sobre la existencia de los impulsos humanos tanto aprendidos como no aprendidos.

Otros investigadores propugnaron la existencia de impulsos psicológicos junto a los biológicos para explicar la conducta humana; y mientras Hull había estudiado principalmente necesidades fisiológicas - hambre, sed o la sexualidad - el creciente énfasis puesto en las necesidades psicológicas y en la diferencia que se producen en éstas entre una persona y otra, condujo finalmente al “enfoque humanista”, representado por Abraham Maslow a formular sus hipótesis.

Maslow organizó las necesidades humanas en forma de pirámide, con las necesidades fisiológicas más elementales en la base; éstas son las necesidades básicas de supervivencia y deben satisfacerse antes de poder pensar en la satisfacción de cualquier otra.

“Para Maslow, las necesidades básicas tienden a ser satisfechas en primera instancia y una vez que esto se consigne, adquieren relevancia las demás necesidades. Para este autor, las necesidades que se representan en la pirámide son las siguientes:

- a) **Necesidades Fisiológicas** ( alimento, agua, aire, abrigo etc ).
- b) **Necesidades de Seguridad** ( protección contra el peligro ).
  - que son consideradas propias de la subsistencia -
- c) **Necesidades Sociales** ( amistad e ingresos a grupos ).
- d) **Necesidades de Estima** ( reputación, amor, auto-respeto, reconocimiento).
  - consideradas como ámbito de socialización -
- e) **Necesidades de Autorealización** ( desarrollo del potencial ).

- que finalmente representan la personalidad del sujeto -.”<sup>57</sup>

Cabe considerar, que los esfuerzos desarrollados hasta el momento en cuanto a la identificación de las jerarquías motivacionales, no ha conducido a un esquema universalmente aceptado, ya que subyace la diferente perspectiva en torno al estudio de este fenómeno; además de que la utilidad de contar con tal jerarquía consistiría en lograr un mayor control sobre los procesos motivacionales, lo que repercutiría en mayores posibilidades de promover, eliminar, orientar o modificar la conducta.

Otro de los enfoques está constituido por las **Teorías del Aprendizaje**; los partidarios de estas teorías argumentan que aunque las necesidades biológicas pueden desempeñar algún papel en el comportamiento, el aprendizaje desempeña un papel mucho más importante a la hora de dirigir la conducta animal y humana -hay que establecer el argumento diferencial entre este y otros enfoques, advirtiendo que el propio Hull reconoció que, aunque se subrayara que algunas necesidades son aprendidas, las necesidades más comunes no lo son y que en su opinión las necesidades aprendidas son características de los seres humanos-.

El principal representante de la teoría del aprendizaje ha sido **B.F. Skinner**, quien demostró que un gran número de conductas se puede enseñar recompensando al animal o la persona inmediatamente después de haber realizado la conducta deseada.

Los teóricos del aprendizaje social, como **Albert Bandura**, ampliaron

---

<sup>57</sup> Zepeda Herrera. Fernando: obr. cit., p 248.

ESTA TESTIS NO DEBE  
SER DE LA PELOTERA

las ideas de Skinner, argumentando que la recompensa más poderosa para el ser humano es el refuerzo social, como el elogio así un individuo que es elogiado por su desempeño, desarrollará él habito del rendimiento en todas y cada una de sus actividades -de la misma manera, gracias a la capacidad humana para procesar la información simbólica, también se puede aprender a través de la observación-.

“Para Bandura, que amplía la concepción conductista tradicional incluyendo factores cognitivos, la primera fuente de motivación son nuestros “pensamientos”, basados en anteriores experiencias; a partir de ahí, la persona trata de imaginar cuales serán las futuras consecuencias. Una segunda fuente de motivación es la fijación de “objetivos” para enjuiciar lo realizado.”<sup>58</sup>

Aunque las teorías del aprendizaje explican muchas de las conductas más importantes, ignorar los factores cognitivos, como lo son, la influencia de distintos estilos de pensamiento dentro de los seres humanos.

Por último, tenemos a las **Teorías Cognitivas**; las cuales explican la conducta basándose en los procesos del pensamiento humano. Los psicólogos cognitivos hacen hincapié en que la manera como reaccionamos a los acontecimientos depende del modo como lo interpretamos; así, la interpretación que se elija determinará la respuesta. Los teóricos de la “atribución” representan este enfoque.

“Según **Weiner**, todas las personas tratan de explicar porqué las cosas sucedieron de una determinada manera e intentan “atribuirles” unas

determinadas causas.”<sup>59</sup>

Paralelamente, los teóricos de la “**consistencia cognitiva**”, conceden mayor importancia a la forma como se procesa la información selectivamente, modificando la manera de pensar de forma que se adecue a nuestra conducta y viceversa -rechazamos y olvidamos información que no concuerda con nuestros actos-.

Hay que mencionar, que la conducta que se dirige hacia la obtención de una meta determinada dependerá de como se evalúen ciertos factores. Los fines poseen valores *incentivadores* o *valencias*, ya que cuando una meta tiene una valencia más grande que otra, existe mayor probabilidad de que la elija. Las expectativas también son importantes, como la expectativa de si una meta es realista, o si se tendrá la capacidad de alcanzarla y cuánto tiempo.

Cada uno de los enfoques precedentes tiene algo que ofrecer, además de que cada teoría de la motivación explica algunas conductas en situaciones determinadas. Ya que el campo de la motivación es tan amplio, la mayoría de los investigadores centran su esfuerzo en un área concreta o en un tema específico; en el marco de estos temas el investigador puede enfocar su atención sobre los factores biológicos, aprendidos o cognitivos y/o en la manera que estos diferentes factores interactúan.

Otros esfuerzos por explicar la motivación hablan de la “Homeostasis”

---

<sup>58</sup> Soler Vazquez, Enrique: *obr. cit.*, p 237.

<sup>59</sup> *Ibid.* p 236.

así como de la teoría alternativa de “La necesidad de Logro” propuesta por **McClelland**.

El fenómeno de la **homeostasis** consiste en el esfuerzo del sistema corporal por tratar de mantener el equilibrio entre los diferentes procesos Metabólicos que se suceden en su interior; cuando el organismo logra el equilibrio se dice que ha conseguido la homeostasis. Sin embargo, el organismo, como ser vivo, constantemente pierde su estado homeostático, pues es muy difícil la consecución del mencionado equilibrio, entrando en acción ciertos mecanismos naturales con que cuenta el propio organismo y que le sirven para restablecer la homeostasis perdida. Desde este punto de vista, la búsqueda de ella es el origen de las motivaciones.

Finalmente; en tanto que el hambre, la sed, el sexo, se encuentran entre las pulsaciones más poderosas de nuestra vida cotidiana, también están motivados por potentes pulsaciones secundarias que no cuentan con una base biológica clara; entre la más importante de estas pulsiones está **la necesidad de logro**; la cual es una característica aprendida y estable en la que la satisfacción se obtiene cuando se alcanza y se conserva un nivel de excelencia.

Las personas con una amplia necesidad de logro buscan encontrar situaciones en las que puedan competir en contra de algún parámetro y probarse a sí mismas que son exitosas, no eligiendo sus retos indiscriminadamente, sino seleccionando tareas de dificultad intermedia. En contraste, las personas con una baja motivación de logro tienden a ser motivadas, principalmente, por el deseo de evitar el fracaso, buscando tareas

motivadas, principalmente, por el deseo de evitar el fracaso, buscando tareas sencillas en las cuales no fracasarán; o tareas tan difíciles para los cuales el fracaso no tiene implicaciones negativas, puesto que todo el mundo fracasaría en ellas.

“McClelland desarrolló la teoría de motivación del logro, afirmando que en todas las personas se hallan presentes tanto la necesidad de logro como la necesidad de sustraerse al fracaso, pero con diferente incidencia.”<sup>60</sup>

Con todo lo anterior, cabe mencionar como elemento importante, que los puntos donde existe acuerdo generalmente aceptados podrían resumirse en:

- Los motivos producen y dirigen la conducta.
- Los motivos básicos, que pueden identificarse con privaciones de tipo biológico, son considerados como necesidades.
- Muchos motivos dependen de factores culturales y educativos, mientras que otros de predisposiciones genéticas, heredadas al interior de la especie.
- Los motivos influyen tanto sobre la conducta individual, como en la social, mediante mecanismos similares.

Con todo lo anterior, y considerando cada uno de los enfoques analizados; consideramos que la motivación resulta de un complejo de necesidades de carácter biológico, psicológico y social las cuales van a estar asociadas continuamente entre sí en las manifestaciones conductuales del sujeto, determinando situaciones comportamentales definidas y acorde a la interacción de dichos factores.

El estudio de las diferentes aproximaciones al estudio de la motivación pretenden por un lado, dejar claro que el sujeto de principio se encuentra ya motivado de manera endógena, y dicha motivación dará la direccionalidad a su comportamiento; Por el otro, se pretende sentar las bases teóricas necesarias para una mejor comprensión del proceso motivacional, además de que la utilidad de contar con dichas bases consistiría en lograr un mayor control sobre los procesos motivacionales en los adultos, lo que repercutiría en mayores posibilidades de promover y encausar mejor la conducta, considerando los diversos niveles de actividad, ya que toda situación dinámica es inducida por un motivo.

La motivación consiste en el intento de proporcionar a los adultos una situación que los induzca a un esfuerzo intencional, a una actividad orientada hacia determinados resultados queridos y comprendidos por él mismo.

Así motivar es predisponer a los adultos a que aprendan y, consecuentemente, realicen un esfuerzo para alcanzar los objetivos previamente establecidos; es también, conducir al adulto a que se empeñe en aprender, sea por ensayo y error, por imitación o por reflexión.

Es por ello, que la motivación es un factor decisivo en el proceso del aprendizaje y no podrá existir, por parte del educador dirección al aprendizaje si el adulto no está motivado, o si no está dispuesto a derrochar esfuerzos por alcanzar un objetivo.

---

<sup>60</sup> Ibid. p 236.

La motivación tiene por objeto establecer una relación entre lo que el educador pretende que el adulto realice y los intereses de éste; por ello, un adulto se sentirá motivado en la medida que se tenga la necesidad de aprender lo que está siendo tratado para su propio beneficio individual, llevándolo a aplicarse, a esforzarse y a perseverar en el trabajo hasta sentirse satisfecho.

“En la medida que la persona cuenta con una motivación para aprender, éste se realiza en un menor tiempo y puede lograr una mayor extensión el caso contrario, un aprendizaje puede no lograrse en absoluto si el individuo no está motivado para ello. Cuando una tarea se presenta tediosa, monótona o carente de interés, simplemente no se consigue la atención requerida para propiciar el proceso.”<sup>61</sup>

Por ello, debe ser preocupación constante del educador motivar al adulto (educando) en todas y cada una de las actividades que él realice para propiciar un mejor desempeño por parte del adulto.

Es así, que para que se comprenda mejor la motivación en el adulto, es necesario, que se aclare que se trata de una condición interna y externa, mezcla de impulsos, propósitos, necesidades e intereses que mueven al individuo a actuar.

Ya que todo comportamiento depende de estímulos externos e internos y de las condiciones biopsíquicas del individuo.

## Aprendizaje

El aprendizaje en la conducta es una de las áreas en las que trabajan un mayor número de especialistas (psicólogos y educadores) y en las que las investigaciones han alcanzado un altísimo grado de desarrollo.

La importancia del aprendizaje en la comprensión de la conducta humana es mucho mayor de lo que se supone ordinariamente. Por ejemplo, se aprende a hablar, a caminar, a sumar; aprendemos a tener determinados gustos e intereses, aprendemos modos de ser (a ser amables o huraños con la gente); aprendemos a comunicar experiencias emocionales o sentimientos. En definitiva, se aprenden los prejuicios, las actitudes, los gustos etc. El aprendizaje es un asunto mucho más amplio e importante de lo que se cree comúnmente, y lo es aún más para la educación.

En nuestro tiempo sabemos que la mayor parte de la conducta que desarrolla el ser humano es aprendida. Prácticamente la totalidad de comportamiento lo adquiere después de nacer como consecuencia de su relación con el ambiente y otras personas, este es, como consecuencia de la experiencia. La actividad adaptativa que el ser humano debe desarrollar está mediada por la capacidad de poseer un determinado nivel de aprendizaje. Nivel de aprendizaje que en el caso del hombre debe de ser mucho mayor, en tanto que debe de adaptarse, no sólo al medio físico, sino a un medio mucho más cambiante y dinámico como es el medio sociocultural.

---

<sup>61</sup> Ibid. P 205.

“Las teorías del aprendizaje con sus diferentes análisis y puntos de partida han señalado reiteradamente la función definitiva del aprendizaje en el análisis de la conducta. Un aprendizaje sometido a fenómenos complejos que hacen de la personalidad algo complicado y objeto de permanente investigación.

El aprendizaje humano tiene como objetivo el reconocimiento y comprensión constante de sí mismo y del medio ambiente por parte del propio individuo. El adulto, en esta línea, ha de ser capaz de orientar su vida y conformar su ambiente de manera consciente sobre la base de su propia razón, tratando de aprender, más allá del ámbito cognitivo, comportamientos, habilidades y técnicas necesarias para su efectiva participación en la conformación de su vida y actividades. El aprendizaje humano también se desarrolla básicamente dentro de una relación de tensión entre dos factores: la adquisición de conocimientos y experiencias reunidas por generaciones anteriores, y la *persecución de intereses personales*, objetivos, y necesidades de creación, imprescindibles para el desarrollo individual. En esta tensión entre ambos aspectos, cada ser humano debe hallar su camino y aprender en la búsqueda de una perspectiva determinada para su vida personal.

La capacidad humana de aprendizaje en un complejo conjunto de factores determinados genéticamente y fisiológicamente, pero a la vez, por la experiencia en la educación. De esta manera, con el progreso cronológico no se produce una reducción, sino más bien un cambio en las disposiciones intelectuales.”<sup>62</sup>

Existen múltiples concepciones sobre el aprendizaje, los cuales se han ido desarrollando a lo largo de los años y en algunos casos también se han ido

modificando. Estas concepciones múltiples -también al igual que con el concepto de la educación, dependen de la tendencia ideológica y teórica de todos y cada uno de los autores sobre el tema-. Por lo tanto daremos una definición probablemente la más aceptada hoy en día para los especialistas sobre el tema: El aprendizaje es un cambio relativamente permanente del comportamiento y de la conducta que ocurre como resultado de la práctica y de la experiencia.

En la anterior definición se consideran 3 aspectos importantes a resaltar:

**Un cambio.-** Para aprender es necesario una modificación o alteración de la conducta, si no hay cambio no hay aprendizaje.

**Relativamente permanente.-** Para afirmar que ha habido aprendizaje debemos tener presente si el cambio producido presenta una cierta estabilidad.

**Resultado de la practica y la experiencia.-** El cambio de conducta a de ser consecuencia de la practica y la experiencia sobre el medio y no de otros factores como fatiga, edad, o consecuencia de un traumatismo o disfunción.

Como se menciona anteriormente existen múltiples concepciones o aproximaciones teóricas del aprendizaje; las cuales resultan necesarias mencionar para poder entender de una manera integral al aprendizaje en los adultos.

---

<sup>62</sup> Manclus, Antonio: obr. cit., pp 59 - 61.

“El conductismo (también llamado la *teoría tradicional del aprendizaje*) sostiene que el aprendizaje es lo que cambia la conducta; los conductistas creen que los seres humanos de todas las edades aprenden sobre el mundo de la misma forma como otros animales lo hacen, al reaccionar a rasgos de su medio ambiente que pueden encontrar placenteros dolorosos o amenazantes. Los conductistas se interesan solamente en el cambio cuantitativo y no cualitativo. Sostienen que el aprendizaje ocurre básicamente a través del condicionamiento, y que el desarrollo es simplemente la suma de las respuestas condicionadas de una persona. Hay dos clases de condicionamiento: clásico (también conocido como respondiente) y operante (también llamado instrumental).

El famoso experimento de Pavlov demostró el condicionamiento clásico -un tipo de aprendizaje en el cual una persona o animal aprende a responder a un estímulo que originalmente no solicitaba tal respuesta, después de que él estimula se asocia repetidamente con otro estímulo que quede ordinario si lo solicita-.

El condicionamiento operante, de B.F. Skinner, fue la primera persona responsable del desarrollo de un tipo de condicionamiento que los padres, los maestros, los entrenadores de animales y otros, utilizaron a menudo para moldear la conducta deseada. El principio es que un organismo tenderá a repetir la conducta si a esta se le sigue una experiencia satisfactoria, y a no repetirla si la experiencia posterior no es satisfactoria -para buscar recompensa y evitar el castigo-.

Este principio es la base del condicionamiento operante (*instrumental*) un tipo de aprendizaje en el cual un animal o persona continua dando una respuesta debido a que esta ha sido reforzada (fortalecida) o deja de dar las respuestas porque se le ha castigado.

Un refuerzo es un estímulo que sigue a la conducta y aumenta la posibilidad de que esta sea repetida; castigo es un estímulo que sigue a la conducta y disminuye la posibilidad de que sea repetida.

Este tipo de aprendizaje también se llama condicionamiento instrumental al cambiar el medio ambiente de alguna forma, es decir, al hacer surgir ya sea refuerzo o castigo."<sup>63</sup>

Los dos modelos anteriores significaron y significan un avance en la explicación científica de los procesos del aprendizaje.

Sin embargo la conducta de los adultos es muy dinámica, puesto que se encuentra inmerso en un proceso de socialización y de culturización; además de las relaciones interpersonales que este establece, por lo que para la explicación del aprendizaje en los adultos resulta difícilmente explicable en su totalidad a través del esquema o modelo estímulo-respuesta -aunque no se puede hablar de aprendizaje sin dejar de mencionar estos principios-.

La crítica principal que se hace al modelo estímulo-respuesta es que no reconoce la importancia de los procesos cognitivos en el aprendizaje, ya que intenta explicar este solo en función de determinantes ambientales o externos. Sería más lógico aceptar que entre los estímulos y las respuestas puedan mediar procesos cognitivos llamados de orden superior.

La mayor parte del aprendizaje de las personas supone la participación de procesos cognitivos que median y operan entre el estímulo y la respuesta. Por

---

<sup>63</sup> Papalia, Diane E: *Desarrollo Humano*, trad. Elisa Dulcey, México, Edit. McGraw-Hill / Interamericana, 1990, pp 19 - 20.

lo que considera que los seres humanos no se limitan a responder a los estímulos sin más, sino que estos son interpretados; y es la interpretación en sí y no el estímulo quien explica la respuesta.

La mayoría de las influencias ambientales o externas afectan a la conducta, y es a través de los procesos cognitivos lo que permite conseguir a las personas la solución a la mayoría de los problemas; por ejemplo: el pensamiento, las soluciones más favorables son las que se analizan en este antes de llevarse a la práctica.

Con esto han surgido nuevas investigaciones y teorías que han implicado y modificado los principios del aprendizaje. En este sentido un enfoque de marcado interés por el aprendizaje en los adultos ha sido dado por el aprendizaje social o vicario que implica la introducción y manejo de variables cognitivas en el aprendizaje. Su máximo representante es **Albert Bandura** quien formula la teoría social del aprendizaje.

“En las sociedades desarrolladas, las tecnologías de la comunicación han incrementado enormemente el papel del aprendizaje por observación de modelos. t.v, vídeo, cine, radio; Proporcionan modelos trascendentes; el modelado es un importante vehículo para la difusión de las ideas, valores, estilos de conducta dentro de una sociedad, y también un medio para los cambios transculturales. Además del modelo visual y auditivo, esta otra fuente de influencia: la escritura, prensa, revistas, libros, que ejercen también modelos simbólicos.

En gran medida, el aprendizaje es una actividad de procesamiento de la información. La información es transformada en representaciones simbólicas

que sirven de guía para el comportamiento. En el aprendizaje por observación, el modelado es una fuente de información.

En todas las culturas el ser humano adquiere, a través de la observación de modelos, conocimientos, estrategias, comportamientos y actitudes.

Cada sociedad establece lo que es susceptible de información por los miembros más jóvenes a lo largo de su proceso de socialización. En sociedades menos desarrolladas los modelos están próximos en el entorno vital.

El aprendizaje por observación esta regulado por cuatro procesos constituyentes: Atención, Retención, Producción y Motivación.

**Los procesos de atención** regulan la exploración y percepción de las actividades modeladas.

Mediante **los procesos de retención**, las experiencias transitorias son convertidas por la memoria en conceptos simbólicos que sirven de modelos internos para la emisión de respuestas, y de criterios para la corrección de las mismas.

**Los procesos de producción** regulan la organización de las subhabilidades componentes en nuevos patrones de respuesta. Y los procesos de motivación determinan que las conferencias adquiridas por observación se pongan o no en practica.<sup>64</sup>

“El aprendizaje por modelado ha generado aplicaciones en diversas disciplinas: por ejemplo, en la educación, la psicología clínica, social, trabajo, comunicación, consumo, etc. Mediante el aprendizaje por observación se puede:

---

<sup>64</sup> Puente Ferreras. Anibal: Psicología básica: introducción al estudio de la conducta humana, México, Ediciones pirámide. 1995, pp 249 - 251.

- a) adquirir respuestas y pautas de comportamiento nuevas.
- b) inhibir o desinhibir conductas previamente aprendidas.
- c) facilitar respuestas presentes en el repertorio comportamental.
- d) adquirir estrategias y habilidades cognitivas.
- e) activar emociones.

Para la teoría cognitiva social, la persona no queda a merced de los modelos, como tampoco es marioneta de impulsos inconscientes o de contingencias ambientales. El ser humano es capaz de ejercer control y regular su propia actividad. Es consciente, creativo y responsable.”<sup>65</sup>

Como podemos ver la teoría del aprendizaje social no descarta en su totalidad los principios básicos de la teoría conductista del aprendizaje, sino que coinciden en el principio del reforzamiento; en un momento dado, los adultos actúan reforzados o castigados por el medio social o por otras personas, así también el refuerzo vicario es la observación que se hace del otro modelo el cual a su vez también es reforzado o castigado por el medio social, de ahí se desprende el aprendizaje por observación.

Sin embargo la teoría social del aprendizaje comienza a tomar mas en consideración los procesos cognitivos o simbólicos del ser humano. Así se desarrolla otro enfoque más centrado en estos procesos; el enfoque cognoscitivo.

“Los teóricos cognoscitivos creen que el aprendizaje es el resultado de nuestros intentos de darle sentido al mundo. Para esto, usamos todas las herramientas mentales a nuestro alcance. La forma en que pensamos acerca de

las situaciones, además de nuestras creencias, expectativas y sentimientos, influyen en lo que aprendemos y en como lo aprendemos. El interés de los psicólogos cognoscitivistas en los eventos mentales se refleja en los temas que estudian: memoria, atención, percepción, solución de problemas y aprendizaje de conceptos.

Tanto los teóricos conductistas como los cognoscitivistas creen, aunque por distintas razones, que el reforzamiento es importante para el aprendizaje. El conductista riguroso sostiene que el reforzamiento intensifica las respuestas, en tanto que el teórico cognoscitivista la consideran una fuente de retroalimentación, la cual le informa acerca de lo que es más posible que suceda si se repite la conducta. Para el enfoque cognoscitivista, el reforzamiento sirve para reducir la incertidumbre y, por tanto, confiere una sensación de entendimiento y de dominio.

Este enfoque considera a la persona como un procesador de información activo cuyas experiencias lo llevan al conocimiento, a buscar información para la solución de problemas y reorganizar lo que ya sabe para adquirir nuevos conocimientos. En vez de ser influidos pasivamente por su medio ambiente, las personas escogen, practican, prestan atención, ignoran y dan muchas otras respuestas activamente conforme persigan a sus metas. El enfoque cognoscitivista sugiere también que una de las influencias más importante en el proceso del aprendizaje es lo que el individuo aporta a la situación misma del aprendizaje; los teóricos cognoscitivistas se han interesado cada vez más en el papel del conocimiento previo en el aprendizaje. Lo que ya sabemos determinar en gran medida, lo que aprenderemos, recordaremos u olvidaremos.

Uno de los modelos más influyentes en la investigación cognoscitivista es el

---

<sup>65</sup> Ibid. pp 261 - 262.

del procesamiento de información.

Este enfoque se apoya en el funcionamiento de la computadora, como modelo para entender el aprendizaje humano. La mente humana, como la computadora, adquiere información, realiza operaciones con ella para cambiar su forma y contenido, la almacena y sitúa y genera una respuesta. Así, el procesamiento comprende la recopilación y la representación de la *información o codificación*; mantener o retener la información; Y, por último, hacer uso de la información cuando se necesita la recuperación. Los teóricos del procesamiento de información abordan el problema del aprendizaje por medio del estudio de la memoria.<sup>66</sup>

Los adultos se encuentran constantemente bajo fuentes de información ya sea de manera informal en el desarrollo de su vida cotidiana o cuando se asiste a las situaciones educativas más organizadas o formales. Por lo tanto, muchas veces contrarias a lo que el adulto cree, este se encuentra inmerso en situaciones de aprendizaje de manera constante y cotidiana, las cuales son transferidas a toda actividad que desarrolla el adulto sea o no sea la misma línea de actividad.

A esta situación de lo aprendido es lo que **Antoine León** denomina noción de transferencia.

“Toda acción pedagógica, ya se le considere desde el punto de vista de los programas o los métodos, encuentra en gran parte su justificación en las posibilidades de transferencia de que es capaz. Esto significa que un

---

<sup>66</sup> Woolfolk, Anita E: *Psicología Educativa*, 3a ed., México, Edt. Prentice Hall / Hispanoamericana, 1990, pp 245 - 246.

conocimiento o una habilidad están plenamente dominadas solo cuando son transferidas a diversas situaciones, próximas o lejanas, escolares o profesionales. Por eso, en cierto modo, la noción de transferencia representa la noción experimental de la noción de cultura, desbordando ampliamente el marco de los aprendizajes intelectuales. La transferencia implica la influencia que un hábito, capacidad o idea ejercen sobre la adquisición, la realización o el aprendizaje de otra característica similar que puede facilitar el nuevo aprendizaje, retardarlo o inhibirlo, o producir un efecto sin importancia. En cuanto a los factores internos vinculados al sujeto se hace notar la influencia de la edad, la ansiedad provocada por el temor al cambio o a lo desconocido, y la interferencia que puede producir el peso de las adquisiciones anteriores en lo que concierne al nivel intelectual.”<sup>67</sup>

A todo esto **Antonio Manclus** concluye: “El adulto aprende de manera distinta a como lo hace el niño y el adolescente, máxime si éstos se mueven en un contexto escolar o a fin. No tienen, propiamente hablando, un maestro que les indica aquello que deben seguir para pasar de un estado anterior a un estado definitivo de madurez. Los adultos en cambio, están en una situación en la que tienen muchas más condiciones para decidir por sí mismos acerca de su aprendizaje, con la necesaria mediación de su contexto y condicionamientos. Resultara un aprendizaje eficaz, siempre que se realicen las condiciones siguientes: estímulo y seguridad, dependencia e independencia, reorganización de la satisfacción para el educando e importancia de las relaciones.”<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> León, Antoine: obr. cit., pp 146 - 147.

<sup>68</sup> Manclus, Antonio: obr. cit., p 63.

### **3.3.- Pensamiento y memoria.**

#### **Pensamiento**

Al termino pensar comúnmente se le dan diferentes significados que hacen referencia posiblemente a otras actividades psicológicas. Pensar puede significar no tener certeza, tender a creer; en otras ocasiones, indica intencionalidad; incluso, se hace referencia a la memoria. Los psicólogos lo denominan como un proceso básico cognoscitivo el cual implica diversos procesos que desempeñan un papel determinado en muchas funciones psicológicas.

El pensamiento se refiere a la reflexión, la conceptualización, la resolución de problemas y la toma de decisiones, así como a las diversas maneras de manipular información, incluyendo el procesamiento de la información y la recuperación de la misma almacenada en la memoria. Por lo tanto lo utilizan de forma preferente para referirse a una actividad intelectual que tiene como finalidad encontrar una respuesta a un problema o los medios para alcanzar una meta. En este sentido, podemos entender al pensamiento como una secuencia de respuestas simbólicas encubiertas que tienen como objetivo la solución de un problema específico mediante el razonamiento.

Pensar es una actividad que realizamos cotidianamente ya que tenemos una habilidad para resolver problemas y planear nuestras actividades y se vincula estrechamente al lenguaje así como a nuestra capacidad para representar la realidad en términos de conceptos mas o menos abstractos.

contradicciones que obligarían al sujeto a intentar superarlos modificando sus estructuras cognoscitivas.

Como vemos, la teoría de Piaget nos proporciona una visión coherente y sistemática del desarrollo intelectual y del pensamiento mediante estadios, caracterizando cada uno de los momentos de equilibrio en términos de estructuras subyacentes cualitativamente diferentes.”<sup>69</sup>

Como podemos ver la concepción clásica de Piaget sobre el desarrollo y formación del pensamiento solo llega hasta la adquisición del estadio o periodo de las operaciones formales en la edad adolescente. Sin embargo, en la actualidad en esta misma línea psicogenética se podría aceptar un estadio más en la edad adulta a partir de los principios básicos de asimilación, acomodación y equilibrio que es lo que organiza todo el proceso de adquisición de conocimientos y del desarrollo del pensamiento además de la noción de estructura propuesta por Piaget, que en la edad adulta resulta muy diferente a la de la adolescencia y la infancia, esta estructura en la edad adulta, esta mediada o equilibrada por el medio sociocultural o contextual del adulto en particular.

A esto mismo **Vygotsky** nos da otra aproximación en la cual les da importancia a los factores socioculturales del sujeto en la formación y desarrollo del pensamiento. “Dos son las principales influencias que presenta la psicología de Vygotsky, el pensamiento marxista de la sociedad soviética posterior a la revolución y las teorías lingüísticas a las que tuvo acceso por su formación. No es el momento de resaltar como los avatares políticos e ideológicos de la sociedad soviética se reflejaron en la orientación y la

producción científica de la psicología, pero sí es necesario destacar el enorme influjo que tuvo el marxismo, y no precisamente como ideológica oficial, en la obra de Vygotsky. La concepción dialéctica a la que nos referimos, resalta la importancia de los factores socioculturales, y la génesis de la conciencia como fruto de la actividad del sujeto en un marco sociohistorico, son algunas de las notas más evidentes del carácter marxista del pensamiento Vygotskiano.

Para Vygotsky, el problema fundamental de la psicología en el que convergen todos lo demás asuntos, consiste en estudiar la naturaleza, la génesis de la conciencia y de los procesos psicológicos superiores.

Además Vygotsky insiste en el carácter estructural, no reduccionista, que la investigación psicológica debe mantener; estudiando las funciones y procesos psicologicos no en forma aislada, sino en sus interrelaciones.

Vygotsky sostiene una visión del desarrollo del pensamiento propio del modelo dialéctico contextual caracterizado por su complejidad, desigualdad en el desarrollo de diferentes funciones, metamorfosis o transformaciones cualitativas de una forma en otra, entrelazamientos de factores internos y externos y procesos adaptativos que superan las dificultades a las que el sujeto se enfrenta. En este proceso de cambio ontogenetico, sujeto a transformaciones cuantitativas y cualitativas, la clave esta en la propia actividad del sujeto, actividad esta, primero puramente practica y más tarde mediatizada, apoyada en esa poderosa herramienta que es el lenguaje.

Si la clave del desarrollo cognoscitivo del sujeto esta en la actividad mediatizada, el mecanismo que explica este desarrollo, su dimensión vertical, es la internalización, mediante la cual el sujeto reconstruye internamente cualquier operación externa.

De esta manera, los procesos psicológicos superiores surgen en el marco

---

<sup>69</sup> Garcia Madruga: Desarrollo y Conocimiento, México, Edit. Siglo XXI, 1991, pp 18 - 20.

interpersonal de la comunicación social, de la relación del niño con otros niños o con adultos, y más tarde alcanzan el nivel intrapersonal. Los sujetos, por tanto, son capaces de realizar conductas en interrelación con otros adultos más competentes y más tarde serán capaces, tras haberlas internalizado, de realizarlas sin ayuda, individualmente. Precisamente, el concepto de zona de desarrollo próximo surge de esta distancia existente entre lo que el sujeto consigue hacer independientemente y lo que es capaz de hacer con la guía de otro.

Vemos, pues, que la concepción de Vygotsky considera como los factores principales del desarrollo cognoscitivo son, la actividad del sujeto, la interacción social y el lenguaje, siendo el proceso de internalización el mecanismo básico de explicación del cambio ontogenético, de la dimensión vertical del desarrollo.”<sup>70</sup>

Las anteriores teorías tienen entre sí notables semejanzas y discrepancias respecto a la concepción y desarrollo del pensamiento en el ser humano. Una de las semejanzas está en la noción de estructura, que para Piaget y Vygotsky se forma en el sujeto por la actividad e interrelación de este con los objetos y con otras personas, aunque Piaget propone estadios específicos; para Vygotsky esto se da con la evolución misma del sujeto a lo largo del ciclo vital, dándose con esto los cambios cualitativos en las estructuras. Una de las discrepancias es el papel otorgado a la experiencia social y al lenguaje en el desarrollo cognitivo ya que para Vygotsky la interacción social y el instrumento esencial para la expresión del pensamiento, el lenguaje cumple una función especial. Para Piaget, esto juega un papel secundario acentuando sobre todo la experiencia física del sujeto con los objetos para

lograr los cambios cualitativos de un estadio a otro avanzado en el proceso del desarrollo.

Otra aproximación teórica para explicar el problema de como pensamos es la que desarrolla **Jerome Bruner**, en la cual al igual que Vygostsky pone especial interés en la herencia cultural y en la educación.

“En principio, es necesario señalar que siendo un investigador cognoscitivista preocupado por los problemas cognoscitivos en el campo de la psicología, Bruner es al mismo tiempo, un interesante autor de la psicología de la educación.

Bruner señala que la característica más distintiva del hombre es que su desarrollo como individuo depende de la historia de su especie, no de la historia refleja en sus genes y cromosomas, sino en especial, de la reflejada en la *cultura externa del organismo*. Esto significa que el ser humano puede desarrollarse sino es mediante la educación, y que forzosamente el desarrollo del pensamiento es siempre ayudado desde el exterior.

El lenguaje es un instrumento poderoso para captar información abstracta, especialmente él cumulo de contenidos culturales *transmitidos de manera generacional*. Sin embargo, este valor del lenguaje lo es como instrumento. Es evidente que lo que constituye la diferencia no es el lenguaje Per se. Antes bien, parece ser que lo que cuenta es el empleo del lenguaje como instrumento del pensar la incorporación del lenguaje, para decirlo con un término apropiado.

---

<sup>70</sup> Ibid. pp 20 - 23.

Considerando tales características del desarrollo cognoscitivo humano, Bruner extrae algunas consecuencias educativas que pueden sintetizarse en las siguientes:

**a) La educación como guía exterior.**

Dada la complejidad cultural, el desarrollo mental depende de un crecimiento de afuera hacia adentro, un dominio de técnicas que encarnan en la cultura y que son transferidas por sus agentes mediante el diálogo contingente.

**b) El dominio de estrategias cognoscitivas.**

Ante la complejidad y confusión es necesario fomentar estrategias cognoscitivas adecuadas. Estas poseen una serie de rasgos comunes: el pensamiento humano es selectivo (considera unos aspectos y descalifica a otros); muestra inclinación especial hacia lo que es común e invariante en la información; tiende agrupar aquellos rasgos invariantes; y procura trascender la información recibida haciendo extrapolaciones. Esta estrategia permite al sujeto dominar la complejidad y evitar la confusión.

**c) El dominio progresivo de los conceptos y destrezas.**

Si no se dominan los componentes básicos, los más complejos estarán luego fuera del alcance de las personas. Por eso conviene trabajar con los conceptos en su dimensión activa o intuitiva antes de pasar a la dimensión abstracta, por medio del lenguaje.

En la enseñanza el lenguaje es importante siempre que se tenga la suficiente experiencia activa o intuitiva de las cosas de las que se está hablando.”<sup>71</sup>

Bruner también da un papel especial al ambiente sociocultural al lenguaje y a la educación en el desarrollo del pensamiento, puesto que la herencia cultural y el poder social, que se deriva del ambiente o contexto histórico, enmarcan la posibilidad del individuo para introyectar y hacer suya a su estilo, la información recibida.

Con los anteriores enfoques teóricos sobre la formación del pensamiento, puestos a consideración se puede dar una explicación del proceso básico del pensamiento en los adultos, ya que estos se encuentran inmersos en un dinámico medio sociocultural, el cual constantemente arroja problemáticas y afectan el desarrollo educativo de los adultos, además, estos están constantemente en la tarea de toma de decisiones y resolución de problemas; los cuales se resuelven mejor seleccionando las posibles alternativas u opciones a escoger para llegar a una buena solución y esto se logra a través del pensamiento y de información almacenada en la memoria.

### **Memoria.**

La palabra memoria es un termino inclusivo que se refiere a nuestra capacidad de adquirir y retener información, de recordarla cuando la necesitamos, de reconocerla cuando la escuchamos o la vemos nuevamente, dependiendo de la situación en la que nos encontremos.

Para el presente trabajo consideraremos a la memoria como: “La memoria constituye un conjunto de procesos biológicos y psicológicos que permite, según el grado de desarrollo filogenético (especie animal) u

---

<sup>71</sup> Hernández, Pedro: *Psicología de la Educación*, México, Edit. Trillas, 1991, pp 172 - 173.

ontogénico (nivel de desarrollo del niño) del individuo, una serie de categorías diversas de comportamiento -reconocimiento sensoriomotor, acción e imitación diferidas, recuerdo-imagen y comportamiento de narración- cuya función común consiste en la conservación de informaciones (percepciones y acciones).<sup>72</sup>

Las cuestiones relativas a los efectos de la experiencia, la forma en que se producen tales efectos, y sus consecuencias para la competencia y el desempeño tienen suma importancia para los problemas del desarrollo, la personalidad, la educación, las relaciones sociales, la percepción y el pensamiento, las cuales se encuentran inmersas netamente en el proceso de interacción del ser humano.

“La capacidad de aprender a utilizar el lenguaje para organizar la experiencia, es una habilidad exclusivamente humana y gran parte de nuestra conducta total esta influida por el hecho de que somos "seres lingüísticos". Por esta razón, la investigación inicial acerca de la memoria se concentro fundamentalmente en la adquisición y retención de contenidos verbales.”<sup>73</sup>

Por lo tanto, podemos distinguir entre nuestra capacidad potencial para realizar una determinada tarea y nuestro rendimiento real en una situación particular. Esta distinción podría describirse como una diferencia entre lo que podríamos hacer en condiciones optimas y lo que hacemos realmente. La motivación y el esfuerzo, mas que nuestra capacidad, afectan nuestro desempeño.

---

<sup>72</sup> Lieury, Alain: *La memoria: resultados y teorías*, Barcelona, Edit. Herder, 1978, p 241.

<sup>73</sup> Wingfield, Arthur y Byrnes, Dennis: *Psicología y Memoria Humana*, 1a de., México, Edit. Trillas, 1988, p 28.

Una forma de distinguir diferentes tipos de preguntas acerca de la memoria consiste en separar lo que se refiere a los procesos de los que se vinculan con las estructuras de la memoria.

“Las cuestiones relacionadas con los procesos de memoria se refieren a las actividades mentales que realizamos para hacer ingresar la información a la memoria, y a las actividades que posteriormente utilizan esa información. Las cuestiones relativas a las estructuras tienen que ver con la naturaleza del almacenamiento de memoria en sí mismo: cómo se representa esta información, cuánto puede durar tal representación, y cómo pueden organizarse las memorias.”<sup>74</sup>

Los procesos básicos que afectan el desempeño son la adquisición, la retención y la recuperación. La incapacidad para recordar deriva con frecuencia de fallas en la **adquisición** inicial, debidas a la falta de atención o a la no-comprensión de la experiencia original. La **retención** se refiere a nuestra habilidad para almacenar información durante un periodo de tiempo determinado, después de que se ha codificado.

El olvido en la acepción en que se utiliza, generalmente se refiere a la pérdida de información almacenada, debido primordialmente a la adquisición de nuevos contenidos, que compiten con los antiguos. La **recuperación** puede describirse como un proceso de búsqueda que responde a una de varias estrategias de recuerdo. Por lo general, el recuerdo es mejor cuando los datos que utilizan en la recuperación se relacionan más estrechamente con los que se usaron en la codificación original. La representación mental de la experiencia

se denomina código de memoria el cual, a su vez, esta considerablemente influido por las condiciones de la adquisición.

Cuando se analizan las estructuras de la memoria el interés se centra en la forma y naturaleza del almacenamiento de la información como resultado de los procesos que acabamos de describir.

La **memoria sensorial** consiste en la breve retención de información sensorial visual, auditiva o de otro tipo, de una forma no analizada, durante el tiempo apenas suficiente para su codificación potencial.

La **memoria de corto plazo**, por otra parte, tiene mayor duración que la memoria sensorial, contiene información verbal mas que información sensorial, y esta estrictamente limitada a la cantidad de información que puede mantener. La retención de contenidos en la memoria de corto plazo, cuando no son susceptibles de una inmediata formación en un código semántico -como en el recuerdo de un número telefónico- puede conservarse de forma verbal durante algunos segundos, o por un tiempo mayor si se mantiene por medio de la repetición verbal.

La **memoria de largo plazo** se refiere al almacenamiento más permanente de información, en el cual el contenido se coloca en el contexto de acontecimientos relacionados o de conceptos previamente adquiridos. La duración de esta forma de memoria excede en mucho al almacenamiento transitorio de la memoria sensorial y de la memoria de corto plazo.

---

<sup>74</sup> Ibid. p 15.

Contemplar el procesamiento de información como el paso a través de una secuencia de distintos almacenes de memoria puede omitir el énfasis en la naturaleza dinámica de la memoria. Es por ello, que un punto de vista alternativo, el de los "niveles de procesamientos", concibe la existencia de una continuación desde el procesamiento superficial al profundo, sin puntos terminales que separen claramente una forma de almacenamiento de otra. Más que por el almacenamiento en distintos sistemas, este enfoque sugiere que los códigos de memoria se caracterizan por el grado de procesamiento que los produce.

“La terminología de la memoria es de naturaleza diversa:

1º Algunos términos son operatorios, es decir, que obran sobre una serie de distinciones establecidas a partir de aspectos distintos de la experiencia; *distinguímos así la fase de adquisición en la cual se mide el desarrollo temporal (generalmente el progreso) de la actuación en función del ejercicio, de la fase de retención en la cual se mide el nivel de la actuación una vez transcurrido un plazo de tiempo determinado que sigue a toda adquisición. A menudo, se usa el término genérico de aprendizaje para designar así el estudio de los distintos tipos de mecanismos de adquisición, y el término de memorización para hablar más concretamente de una adquisición compleja, en la que intervienen el lenguaje, las operaciones lógicas, etc.*

2º Otros términos designan una serie de procesos hipotéticos: almacenamiento y recuperación, memoria a corto plazo, recuerdo-imagen, etc., cuyo contenido depende estrechamente de la teoría que los ha originado o bien los ha adoptado, por consiguiente tal clase de términos no dejan de ser meras

aproximaciones.”<sup>75</sup>

Existen diversas concepciones teóricas de la memoria, las cuales destacan distintas características de la misma, y aplican diversas ideas acerca de lo que debería ser una teoría correcta de la memoria.

El **asociacionismo** constituye un primer intento de extender los estudios del aprendizaje y condicionamiento en animales al análisis del aprendizaje humano. La contigüidad en el tiempo fue considerada un elemento básico en la formación de las asociaciones. El almacenamiento de información se explica por la mediación de conexiones estímulo-respuesta (E-R) a lo largo de la cadena total de asociaciones implícitas.

Otra aproximación teórica, son los **modelos cibernéticos**, los cuales han constituido una influencia positiva en cuanto han supuesto la posibilidad de describir la memoria en términos de estructuras u han atribuido una mayor importancia a la actividad del sujeto, a la codificación y a la autorrepeticón, etc. La mayor limitación de este tipo de explicación la constituye su incapacidad de justificar el origen y la evolución de tales estructuras y procesos de control, cuestiones que no dejan de tener una importancia fundamental.

La **psicología cognitiva** refleja el énfasis puesto por la psicología de la gestalt en la organización de la memoria, rechazando la estrechez del asociacionismo inicial. La nueva información se asimila en el contexto de los

---

<sup>75</sup> Lieury, Alain: obr. cit., pp 241 - 242.

sistemas de conocimiento ya existentes, los cuales pueden organizarse a la luz de dicha información. La expresión psicológica cognitiva se utiliza para describir el estudio experimental de la forma en que la gente adquiere, almacena, maneja y usa la información. Un punto de vista dentro de esta perspectiva más amplia ha establecido una analogía entre la memoria humana y la computadora electrónica. El procesamiento de la información se refiere a los intentos de especificar la secuencia de operaciones mentales que participan en la retención y la forma en que estas operaciones se interrelacionan. Distingue entre los componentes estructurales de la memoria (memoria sensorial, de corto y largo plazo) y los procesos de control que determinan como han de utilizarse.

De entre todas las teorías actuales, es la de **Piaget** la más apta para ofrecer un marco explicativo acerca de la memoria. La teoría operatoria de Piaget permite explicar la génesis y evolución de las estructuras y los comportamientos implicados en aquello que denominamos memoria. Esta teoría sirve para justificar tanto las formas elementales de la memoria, como el reconocimiento sensoriomotor en los animales y recién nacidos, como para exponernos el porqué de la imitación diferida en el niño o en ciertos mamíferos, así como sus formas más elaboradas que se basan en la coordinación de palabras y recuerdos-imagen bajo la dependencia de esquemas conceptuales operatorios.

“A partir de este problema de las modificaciones de la memoria en el curso de los estadios del desarrollo mental en general, nos hallamos en presencia de una alternativa que traduce con suma exactitud la dualidad de las

posibles interpretaciones de la memoria en cuanto conservación única o en su carácter de organización transformadora. Con lo cual se comprueba que las realizaciones memoricas varían con la edad, pero de este hecho trivial pueden darse dos explicaciones muy distintas:

1º Según la primera, si el contenido cualitativo de los recuerdos cambia con la edad, ello se debe a que el sujeto se interesa por cosas distintas y las comprende deferentemente, ambas modificaciones conciernen a la afectividad y a la inteligencia y no a la memoria; en una palabra, la interpretación equivale a decir que si bien del niño al adulto pueden existir, con respecto a la memoria, diferencias de eficacia y de rapidez en la codificación y en el desciframiento, el código, no obstante, es el mismo.

2º En esta segunda perspectiva, la evolución de la memoria con la edad constituye entonces la historia de organizaciones progresivas, estrechamente dependientes de las estructuraciones de la inteligencia, aunque orientadas según su función particular que es la estructuración del pasado o de lo ya vivido. Esto es lo que el conjunto de las investigaciones discutidas en esta obra ha pretendido establecer.”<sup>76</sup>

Dos fuentes epistemológicas mas pueden aun contribuir a enriquecer la teoría de Piaget.

Una de ellas, que arranca de Freud y de los medios clínicos, versa sobre los aspectos afectivos del comportamiento, no solo como parte energética de las conductas humanas, sino como conjunto de los significados por lo que hace al organismo. Tales significados afectivos resultan difícilmente dissociables de los aspectos cognoscitivos y sociales, ya que el

resultado agradable o desagradable de un acontecimiento cualquiera es algo que se halla desde la primera infancia totalmente determinado por la sociedad y, a cualquier edad, elaborado por el conocimiento. Para Piaget, los recuerdos dependen de la dominancia de esquemas operatorios, pero la afectividad sin duda domina a su vez los recuerdos, hecho que queda claramente expresado en el fenómeno de algunos olvidos considerables debidos a reputaciones de origen afectivo o en el de ciertas amnesias localizadas. Tanto los recuerdos como el comportamiento de narración se hallan de igual modo bajo la dependencia del marco social de la memoria.

La siguiente aproximación es la teoría de **Pierre Janet** -la cual se halla fuertemente influenciada por las concepciones evolucionistas de Darwin- en la cual la memoria, como el tiempo, es el producto histórico del desarrollo de la humanidad. Básicamente, la memoria humana plenamente realizada es el comportamiento de la narración. Este comportamiento es social, pues solamente adquiere sentido con la presencia de otro individuo.

Entre los múltiples y diversos elementos sociales (el saber, el lenguaje) sabe destacar especialmente uno por su gran importancia en la memoria elaborada del ser adulto -referencia al pasado- : La medida del tiempo. El calendario, la división de la semana en siete días y el día de veinticuatro horas son indudablemente hechos de gran importancia en cuanto sirven para fechar nuestros recuerdos.

Aunque menos operatorias, las ideas de Janet sobre el origen social de la memoria contribuyen a ampliar positivamente la teoría de Piaget, a pesar de

---

<sup>76</sup> Piaget, Jean: *Memoria e Inteligencia*, Buenos Aires, Edit. El ateneo, 1972, pp 342 - 343.

que los estudios concretos de Janet resultan difícilmente demostrables, si no es mediante una serie de estudios etnológicos. Efectivamente, el desarrollo de un niño aislado de un contexto social no podría dar jamás la formación de la memoria de un individuo adulto de cualquier país industrializado.

“Pues, a través de la educación, el adulto que se está desarrollando recibe la influencia de un medio ambiente que determina en él una serie de percepciones, acciones y significados, todos ellos productos de la historia.”<sup>77</sup>

“La consideración de los aspectos cognoscitivos y afectivos de la memoria es indispensable, pero al mismo tiempo resulta insuficiente si deseamos explicarnos la memoria del hombre actual, término no solamente de una evolución biológica sino también de una evolución social, si bien esta no es tomada en cuenta por la mayor parte de las aproximaciones teóricas. Puesto que el hombre ha sido siempre elemento constituyente de base de los grupos, de las clases sociales y de las civilizaciones, esta estrechamente subordinado a estos en una etapa histórica determinada. Del mismo modo que las imágenes-recuerdo y las palabras se hallan subordinadas a los esquemas de acciones y especialmente a los esquemas operatorios, los recuerdos y las palabras, por no decir también los esquemas operatorios, se hallan subordinados a los marcos sociales que les corresponden.”<sup>78</sup>

La diversidad de enfoques acerca de la memoria ha tenido su mayor impacto en la forma en que ha dirigido la investigación que intenta responder a diferentes tipos de preguntas.

---

<sup>77</sup> Lieury, Alain: obr. cit., p 246.

<sup>78</sup> Ibid. p 186.

Estas teorías difieren por la forma en que conciben los procesos de la memoria y en sus nociones acerca de lo que debe explicarse. Todas ellas, sin embargo, comparten un objetivo común: comprender las capacidades de la memoria humana, y cómo se ejercitan. El estudio de la memoria lleva asimismo a considerar la memoria cada vez más como una función dependiente de otras funciones determinadas: las emociones, la inteligencia, el lenguaje, la percepción, la motivación etc., y como un conjunto complejo de estructuras distintas.

En resumen, si la memoria puede definirse, a grandes rasgos, como la conservación del pasado, habrá entonces que establecer una clara distinción entre los distintos grados de conservación del pasado, ya que éstos pueden abarcar desde la memoria de los gusanos hasta la del hombre adulto del siglo XX.

Con todo lo anterior podemos dar paso a conocer algunos aspectos relevantes que son indispensables para alcanzar cierto grado de madurez, ya que el ser humano tiene que pasar por una serie de etapas sucesivas ( ciclo vital ) que como ya se menciono anteriormente, dependen de condiciones biológicas, psicológicas y medioambientales las cuales generan que el hombre pueda desarrollarse como un individuo adulto completo.

# CAPITULO IV

**Factores que Influyen**

**En**

**El Proceso Educativo**

**Del**

**Adulto.**

#### 4.- Factores que influyen en el Proceso Educativo del Adulto.

Para poder llevar a cabo un proceso educativo eficaz, es necesario conocer al adulto de una manera integral, es decir, conocer cuales son los factores o elementos que integran al individuo adulto.

“Es importante tener presente que, en si misma la edad cronológica del adulto tiene poca importancia. En cambio hemos de pensar en la edad biológica, la social y la psicológica de cada individuo como tres conceptos separados e independientes y a la vez interdependientes.

La edad biológica, la esperanza de vida del sujeto, varia enormemente con cada cual, la edad social esta determinada por la posición en comparación con las normas sociales y la edad psicológica se refiere a la adaptación, a las exigencias del medio. Incluye cuestiones como la inteligencia, la capacidad de aprender y las habilidades motoras; así como dimensiones subjetivas, como sentimientos, actitudes y motivaciones.

Las edades biológica, social y psicológica se combinan para formar el concepto de madurez. Aunque los factores biológicos y sociales son necesarios para alcanzarla (digamos, a veces se requiere de cierta edad y posición social), ciertas características psicológicas son los ingredientes definitorios, entre los que se cuentan independencia y autonomía física y social, toma de decisiones independiente y algún grado de estabilidad, sabiduría, confiabilidad y compasión. Distintos investigadores meten diferentes características en la mezcla, y cada cultura exige un conjunto propio de responsabilidades. Por ejemplo, Freud definía la madurez psicológica como

la capacidad para el trabajo y el amor; cualquiera que sea la combinación de características que se incluya en la definición de madurez, no hay claras demarcaciones para su ocurrencia.”<sup>79</sup>

Por lo tanto para alcanzar cierto grado de madurez, el ser humano tiene que pasar por una serie de etapas sucesivas que va desde la concepción, hasta la senectud y la muerte, todo este periodo en la vida denominado ciclo vital, se puede explicar por el desarrollo humano, que como ya se menciono antes depende de ciertas condiciones biológicas, psicológicas y medioambientales para que el hombre pueda desarrollarse en individuo adulto.

Así, “la vida entera del ser humano se caracteriza por el cambio y crecimiento: desarrollo físico, cambios y refinamiento de la personalidad, el desarrollo de aptitudes cognoscitivas y el cambio de actitudes y emociones. Cada ser humano se enfrenta a una serie aparentemente infinita de tareas de desarrollo, las cuales se suceden ininterrumpidamente desde el nacimiento, a través de la adolescencia y la vida adulta para desembocar en el matrimonio y la crianza de los hijos, la elección de la carrera, las elecciones y cambios en los estilos de vida, la aceptación de la madurez y de la situación vital al enfrentarse al retiro, por último la perspectiva de la extensión personal inminente.

Todas las personas avanzan a través de las etapas de desarrollo y se enfrentan a la mayoría de las tareas humanas. Algunas viajan con orgullo y dignidad personales, mientras que otras caminan con dificultad cargados con un gran estrés personal. El crecimiento y el cambio constituyen los elementos mismos

---

<sup>79</sup> Craig, Grace J: Desarrollo Psicológico, trad. Lourdes Asianin, 6a ed., México, Edit. Prentice - Hall, 1997, p 474.

de la existencia humana mucho puede aprenderse analizando rápidamente tanto los patrones vinculados con la edad como el padecimiento y resolución de problemas relativos al desarrollo.”<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> Philip, G Zimbardo: *Psicología y Vida*, México, Edit. Trillas, 1989, p 215.

#### **4.1.- Biológico**

Cabe preguntarse ¿porque el factor biológico es uno de los elementos que intervienen en el proceso educativo?; como se ha venido mencionando el ser humano es una unidad indisoluble, es decir, que no se puede ver un elemento como independiente de los otros, lo social o ambiental, lo psicológico y lo que ahora nos ocupa lo biológico, tienden a conformar la estructura de la conducta de un individuo adulto.

Lo biológico en especial se considera como el origen o la causa principal de la conducta, ya que esto nos da la disponibilidad de elementos que un individuo necesita para llevar a cabo un proceso educativo eficaz, lo biológico lo podemos dividir y analizar en dos grandes rubros; la herencia o la cuestión genética y lo orgánico.

“Nuestra conducta esta influida ciertamente por nuestra herencia. El ejemplo más obvio es nuestro sexo. Heredamos una estructura constitucional específica, que influye en gran medida sobre los estilos de vida que podemos desarrollar. Una persona alta y delgada tiene que enfrentarse a un mundo bastante diferente del que enfrenta una persona de baja estatura y obesa, aun cuando las circunstancias medio ambientales sean semejantes. El mal humor puede deberse a las hormonas del individuo, más que a las malas intenciones o experiencias desagradables. Ciertas habilidades parecen ser en gran parte hereditarias; Por ejemplo, se puede haber heredado la estructura y los dotes musculares características de un atleta. Un jugador de fútbol profesional es, por lo general, bastante diferente en su físico de un jugador de baloncesto. Aunque difíciles de evaluar, los factores hereditarios seguramente son una

causa principal de la conducta.

Es incuestionable que nacemos con ciertos dotes y que tenemos potencialidades y predisposiciones para desarrollarnos en determinados sentidos. Se encuentran notables semejanzas entre padres e hijos en muchas variables. Pero en los seres humanos, el papel del aprendizaje es tan amplio y los rumbos tan probables que la conducta puede tomar; son tan moldeables que es difícil separar la influencia directa de la herencia. No obstante, sabemos que los factores genéticos son determinantes primordiales de la conducta.

En la conducta influyen en gran parte factores fisiológicos bioquímicos, y otros determinantes orgánicos. Nuestro humor, nuestra capacidad de realizar trabajo sostenido, nuestra reactividad emocional, incluso nuestra inteligencia, prácticamente todo lo que pasa en nuestra personalidad es influido de manera importante por causas orgánicas. No podríamos entender las causas de la conducta sin considerar las causas orgánicas. El hecho persiste a pensar que la conducta es influida por causas orgánicas y algunos de los aspectos más importantes de la conducta tienen una base bioquímica, para los psicólogos de la personalidad los principales determinantes de la conducta son las variables situacionales y de personalidad. Sin embargo, no podemos ignorar el aspecto biológico de la conducta; Si una persona está experimentando una emoción intensa, esto se reflejará en cambios notables en el cuerpo, como alteraciones de la química de la piel, sequedad de la boca, calambres abdominales y palpitations cardíacas. Pero el cuerpo desde luego puede influir en la personalidad: la fatiga puede provocar depresión, irritabilidad y apatía. Un dolor de muelas u otro malestar físico puede incapacitar temporalmente a una persona, de manera que la única inquietud primordial sea aliviarse. Debemos estar siempre pendientes de la posibilidad de que factores orgánicos causen la conducta. Comúnmente, hay diversas causas activas, y las orgánicas pueden

ser parte del cuadro. Algunas personas tienen que enfrentarse a condiciones físicas crónicas como la indigestión, nivel bajo de energía, artritis crónica, dolor de espalda y nerviosismo general.”<sup>81</sup>

Con lo anterior nos podemos dar cuenta que el ser humano es un ser dinámico considerando estos factores, genético y orgánico. Desde que éste es un niño o se encuentra en la etapa inicial de la vida se vienen sucediendo una serie de cambios en la estructura biológica, afectando esto a su vez a la estructura psicológica y social.

Así, “no hace falta ser un biólogo humano para advertir con admiración y asombro la transformación física de los niños en adultos, a través de los cambios de la pubertad. Se trata de un proceso decisivo para la vida de la especie, y es también un acontecimiento trascendental en la vida del individuo.

En términos biológicos, sabemos que se llega a la adultez cuando se ha logrado complementar la pubertad.

Pero, ¿qué es pubertad?, No existe todavía una definición aceptada en forma general. A menudo se emplea este término como sinónimo de adolescencia, para referirse a un periodo de transición vagamente definido entre la adolescencia y la adultez. Puesto que los desarrollos biológicos y psicosociales que se producen durante esta fase de la vida tienen características bastante definidas y no coinciden de modo exacto, es preferible utilizar el término pubertad para los primeros y adolescencia para los últimos. Desgraciadamente, se ha generalizado tanto el empleo de estas dos palabras

---

<sup>81</sup> Dicaprio, Nicholas S: *Teorías de la Personalidad*, 2a ed., México, Edit. Mgraw - Hill, 1989, pp 2 - 3.

como sinónimos, que resulta difícil mantener en la práctica una diferencia entre ellas.

Estos cambios de la pubertad producen dos consecuencias biológicas básicas, que tienen profundas repercusiones psicosociales. En primer lugar, el niño adquiere las características fisiológicas del adulto, incluyendo la capacidad de reproducción. En segundo lugar, la mayor parte de las principales diferencias físicas que existen entre los dos sexos quedan fijadas o establecidas durante este proceso."<sup>82</sup>

Además el proceso normal de la pubertad y la maduración biológica esta sujeto a una gran cantidad de influencias tanto genéticas como medio ambientales; es decir, se incluyen factores familiares, tal vez el clima, el factor de la nutrición que se tenga durante este proceso, enfermedades que se padezcan y se hayan padecido y el estado emocional entre muchos otros que se pudieran enumerar.

Pero es pues, el aspecto de la madurez del sistema reproductor o la capacidad para la procreación lo que nos da la pauta para afirmar o decir que un individuo a trascendido a la pubertad al inicio de la vida adulta, (biológicamente hablando). Es también lo que nos da la pauta para conocer y observar los cambios que se suceden en primer lugar en el ámbito biológico y después en el ámbito físico, presentándose éstos de manera diferente tanto en el hombre como en la mujer.

---

<sup>82</sup> Erickson, Ericks, compilador de: *La adultez*, México, Edit. Fondo de Cultura Económica, 1986, pp 66 - 67.

Todo lo anterior tiene sus inicios en el sistema nervioso, es decir en el cerebro. Una de las partes que se activa primero es el hipotálamo el cual va a realizar una serie de descargas hormonales activando con esto por ejemplo, la glándula pituitaria, los testículos y los ovarios entre otras estructuras. Con éstos cambios, como se menciono anteriormente se inicia toda una serie de cambios físicos que van a comenzar a diferenciar a un individuo adolescente de un individuo adulto, como por ejemplo, el aumento de estatura y masa muscular, aumento de volumen de la espalda en el hombre, crecimiento de los senos en la mujer, cambios en el rostro y voz, salida de la barba y bigote, facciones más marcadas en la mujer y toda una gama de cambios físicos que se suceden en ambos sexos que sería difícil de enumerar y mencionar en este apartado, lo que se pretende resaltar es que a partir de este momento comienzan a vislumbrar pautas distintivas de un sujeto que comienza a ser adulto desde el aspecto biológico. No queremos decir con esto que tales cambios son distintivos de un sujeto adulto tal cual, ya que entran en juego otros factores que delimitan y complementan mejor a dicha etapa.

#### **4.2.- *Personalidad en el adulto.***

El hombre se inicia como un ser biológico, y a medida que integra su medio biológico y cultural alcanza el nivel de un ser humano socializado, en el que es capaz de vivir en armonía con otros seres humanos. Ya sea que esto se llama cultura, sociedad o familia, es un paso necesario en el concepto total de la personalidad humana.

Así la importancia que el estudio de la personalidad tiene dentro del campo de la psicología, la pedagogía y en especial dentro del aprendizaje, puede explicarse en función de varias razones: nos permite entender en forma aproximada los motivos que llevan al hombre -adulto- a actuar, opinar y sentir de determinada manera; integra en un solo concepto los conocimientos que podemos adquirir por separado de aquellas que podríamos considerar facetas didácticamente abstraídas de una totalidad (la persona), como son la percepción, la motivación el aprendizaje y otras; aumenta la probabilidad de poder predecir con mayor exactitud la conducta de un individuo; y por último nos ayuda a conocer cómo se interrelaciona los diferentes factores que integran la personalidad es algo que se puede describir, que se desarrolla, cambia y tiene principios de funcionamiento que podemos conocer.

“ El término personalidad se usa de muchas formas: puede ser referirse a todo lo que se sabe acerca de una persona ó a lo que es único en alguien o lo típico de una persona. El significado popular incluye rasgos como el atractivo social y la atracción de los demás. Pero desde un punto de vista científico, todos tenemos una personalidad. Simplemente es nuestra “naturaleza psicológica”. Para simplificar, pensemos en la personalidad como una

identidad personal del individuo. La identidad del individuo tiene diversos componentes algunos de los cuales son más centrales que otros: los componentes centrales definen a la persona, mientras que los componentes periféricos son limitados y están sujetos a cambios. Conforme conocemos a alguien, adquirimos conocimientos de su identidad central por lo tanto, sabemos que algunas cosas de la personalidad son más centrales, más duraderas y más características y también que otras son simplemente periféricas.”<sup>83</sup>

Han sido muchos los autores que se han aproximado a tratar de definir a la personalidad, y los han hecho desde puntos de vista muy particulares, en este apartado revisaremos algunas aportaciones que desde una concepción humanista o psicoanalista se han acercado de manera más amplia a definir o entender a la personalidad más allá de la adolescencia. Es decir, en la etapa adulta como una etapa más del ser humano.

**Gordon W Allport** ha sido llamado un psicólogo humanista, porque ha subrayado la necesidad de formar una teoría de la personalidad que pinta los atributos humanos característicos; enfocó la evolución del yo por medio del estudio de experiencias propias, mantenía que cambios significativos también ocurren desde la niñez hasta la edad adulta en el aprendizaje, la cognición y la motivación. Cuando las experiencias propias están activas, se afectan enormemente el aprendizaje, la motivación y las emociones; él involucrarse varía de una ocurrencia pasiva, por medio de la involucración en las tareas, a la participación, que es relevante personalmente.

---

<sup>83</sup> Dicaprio, Nicholas S: obr. cit., pp 5 - 6.

Allport usa el término “propium” para designar el origen de intenciones significativas que incorporan motivos funcionalmente autónomos, y que a su vez, distingue del yo como agente (el que se enfrenta al mundo racionalmente).

Otorga un papel muy importante en la vida humana al aprendizaje cognoscitivo y motivado personalmente -ejemplos de aprendizaje cognitivo son los conjuntos perceptuales y cognoscitivos y experiencias del mundo externo-.

Es así, que la motivación por impulso se caracteriza por una reducción de tensión. Las intenciones son los principales motivos de los adultos maduros y son componentes importantes del propium. Determinan cuales necesidades y habilidades serán destacadas y promueven el crecimiento individual del ser humano.

La personalidad ideal para Allport es la madurez; Esto se refiere a lograr el pleno funcionamiento, la persona madura tiene un propium perfectamente desarrollado y con buen funcionamiento, las características centrales de la madurez son un proceso continuo, no una manera de vivir considerada la mejor, una búsqueda de metas más significativa que la satisfacción de impulsos; la madurez es más que la ausencia de enfermedad, la madurez implica crear tensión, establecer un sentido firme de identidad.

Los criterios específicos de Allport acerca de la madurez son:

**Autoextensión:** participación en los aspectos de significación en la vida.

**Relaciones del yo con otros:** capacidad para la intimidad y la compasión.

**Seguridad emocional:** la autoaceptación y el control emocional.

**Percepción realista:** mantenerse en contacto con la realidad.

**Habilidades productivas:** habilidad y competencia en una o más áreas de la vida del ser humano.

**Labores valiosas:** habilidades con necesidad de expresión.

**Objetividad y respeto del yo:** conocimiento de uno mismo.

**Filosofía unificante:** dirección y orientación de valores.

**Creación de tensiones:** toma la forma de metas a corto y largo plazo.

**Búsqueda de metas:** lucha por alcanzar sus metas.

**Sentido de identidad:** naturaleza interna en la que interviene la cultura.

Es así, que la madurez no es un estado que se alcanza y luego se mantiene, debe considerarse como un proceso progresivo.

Considera que en el adulto tenemos una persona en la cual los principios determinantes de su conducta están dados por un grupo de rasgos organizados y congruentes. No se puede tener un entendimiento completo del adulto sin una gráfica de sus metas y aspiraciones. Sus motivaciones más importantes no son hechos del pasado, sino algún acontecimiento del futuro.

“El estado ideal de la personalidad para Allport es la madurez, la persona madura ha ideado una orientación hacia la vida que entraña varios logros en los aspectos principales de la vida, ha alcanzado su crecimiento completo y emplea adecuadamente sus capacidades.”<sup>84</sup>

De tal manera, sabremos más acerca de una persona si estudiamos sus planes conscientes, además de considerar los factores que intervienen en tal proceso.

“Allport define a la personalidad como la organización dinámica en el interior del individuo de aquellos sistemas biológicos, psicológicos y sociales que interactúan y determinan una conducta característica.”<sup>85</sup>

Por lo anterior, Allport es uno de los autores de la psicología humanista y existencial que abogó por una teoría de la personalidad que abarcará los atributos característicamente humanos y consideraba los problemas asociados. Lo mismo que Fromm, le interesaban las más altas posibilidades para los seres humanos en las diferentes etapas de la vida, principalmente en la adultez.

Otra aproximación importante que indirectamente nos lleva a una mejor comprensión de la edad adulta, es precisamente la que realiza **Erick Fromm**, ya que él hace hincapié en la importancia para el desarrollo de la personalidad del calor y la motivación en la niñez temprana. Destaca que la estructura del carácter será determinada por la influencia de los padres, la educación a la que tengan acceso, la atmósfera, la actitud hacia ellos, el medio, y demás circunstancias que interactúan en su formación, ya que gracias a estos factores, la estructura de la personalidad da forma en todas las sociedades y culturas.

---

<sup>84</sup> *Ibid.* p 304.

<sup>85</sup> *Ibid.* p 87.

“Por lo tanto, la personalidad del adulto es un complejo entrettejido de características innatas, experimentado tempranamente en la familia, y más tarde experimentado en un grupo social determinado.”<sup>86</sup>

Trata de lo que significa el ser humano considerando las orientaciones comportamentales que se van generando a lo largo de la vida del ser humano.

Las siguientes aproximaciones teóricas tienen una importancia fundamental en cuanto al estudio de la personalidad, ya que postulan etapas de desarrollo significativas concernientes al desarrollo de la personalidad, y más aún, porque promueve el extender los estudios hacia etapas también significativas dentro del ser humano como lo es la adultez.

**Hawy Stack Sullivan** es el más empírico de los teóricos del psicoanálisis; después de Freud, es el primer investigador que propone una teoría sistemática del desarrollo de la personalidad. Sullivan llama a su teoría “teoría de las relaciones interpersonales”, sostiene que, con un sustrato biológico, el hombre es el producto de la interacción con otros seres humanos.

El tema central en la teoría de Sullivan es la ansiedad del hombre: la ansiedad como motivación primordial, como la constructora de un sistema del self, el gran educador de la vida. Dice que la personalidad nunca podrá ser abordada para su estudio como algo aislado de las demás, sino en relación con otras personas, piensa que las relaciones interpersonales son el fundamento de la personalidad (es un contacto que persiste a lo largo de la vida). Para éste

autor, el hombre lucha en forma constante para disminuir la tensión de su vida; la cual puede surgir de dos fuentes: las necesidades orgánicas y la inseguridad social, ambas productoras de ansiedad.

La ansiedad es uno de los principales motivadores de la vida; puede ser productiva o destructiva; es así, que como resultado de la ansiedad vivida que se vive en la etapa infantil, surge y se crea el sistema del "self", el cual mantendrá alejado y seguro al sujeto de la tensión producida. Este sistema del self tiende a persistir y a ser reforzado a medida que transcurre la vida, ya que es muy valioso para reducir las tensiones. Sullivan pensó, de todas formas que algún tipo de sistema del self era esencial para evitar o, por lo menos, para reducir la ansiedad del mundo en que vivimos los seres humanos.

Postula siete etapas del desarrollo, que a continuación se presentan en forma muy breve:

**Infancia: ( 0 - 18 meses ).**

La zona corporal más importante en este periodo es la boca. El sistema del self apenas está en surgimiento; las experiencias interpersonales más importantes son: la alimentación, miedo hacia la madre, éxitos ocasionales, dependencia total de los padres.

**Niñez: ( 18 a 20 meses - 4 o 5 años ).**

Aparece el lenguaje hasta que surge la necesidad de tener amigos de juego; su sistema del self ya reconoce los roles sexuales, sus experiencias cognoscitivas

---

<sup>86</sup> Cueli, José: *Teorías de la personalidad*, 3a ed., México, Edit. Trillas, 1990, p 149.

son paratáxicas, pero empiezan a evolucionar las sintácticas. Las relaciones interpersonales están basadas en las personificaciones.

**Etapa juvenil: ( 5 o 6 - 11 años ).**

Epoca en la que asiste a la primaria. La zona corporal dominante es la genital; su sistema del self integra sus necesidades específicas, sus experiencias cognoscitivas son predominantemente sintácticas. Las relaciones interpersonales son de socialización que se refleja en la cooperación y la competencia.

**Preadolescencia: ( 11 a 13 años ).**

Epoca en que cursa la secundaria. La zona corporal predominante es la genital, su sistema del self se encuentra estabilizado, sus experiencias cognoscitivas son sintácticas. Las relaciones interpersonales son la necesidad de compañeros del mismo sexo (relaciones humanas genuinas).

**Adolescencia temprana: ( 15 a 17 años ).**

Epoca de la preparatoria. La zona corporal predominante es completamente genital, el sistema del self está confuso, pero continúa estabilizándose, sus experiencias cognoscitivas son sintácticas orientadas hacia el sexo. Las experiencias interpersonales son lujuriosas, sus necesidades sociales son de dos tipos: eróticas hacia el sexo opuesto, y de intimidad hacia el compañero del mismo sexo, son altamente independientes.

**Adolescencia tardía: ( 17 o 19 años ).**

Tiempo de la universidad. Su cuerpo está ya completamente maduro, su sistema del self está integrado y estabilizado, sus experiencias cognoscitivas

sintácticas. Las relaciones interpersonales resultan de una fuerte seguridad en contra de la ansiedad y de prolongada duración, es miembro activo de grupos sociales y totalmente independientes.

**Adulthood: ( 20 o 30 años en adelante ).**

Epoca en que la mayoría de la gente tiene o comienza a tener hijos. El cuerpo es totalmente heterosexual, el sistema del self se encuentra completamente estabilizado, sus experiencias cónoscitivas son sintácticas y por completo simbólicas. Sus relaciones interpersonales constatan que la sociedad ha creado un animal totalmente social, partiendo de un animal humano; se encuentra independizado del control de sus padres.

Cabe resaltar que los procesos mentales que permiten al hombre interrelacionarse con otros hombres, son las experiencias cognoscitivas constituidas por tres formas jerárquicas de pensamiento que se desarrollan en diferentes etapas de la vida, y que propician las relaciones del hombre con otros hombres.

La primera experiencia es la **prototáxica** y se refiere a las sensaciones crudas de la naturaleza momentánea; ocurren al azar y son muy vividas durante el tiempo que duran y son necesarias para el desarrollo de los procesos subsecuentes.

La segunda experiencia es la **paratáxica**, en la cual se perciben relaciones causales entre dos fenómenos simultáneamente, siendo el caso o no, que exista una relación causal entre ellos -la conducta supersticiosa es un claro ejemplo- .

Este tipo de pensamiento es con frecuencia, el productor de prejuicios y supersticiones en los adultos.

La tercera experiencia cognoscitiva es la **sintáctica**, el tipo de pensamiento más elevado; este pensamiento utiliza a los símbolos como fundamento. Los símbolos verbales o numéricos deben ser aceptados *consensualmente* por un grupo suficiente de personas: de hecho son indispensables para que el hombre pueda establecer las urgentes relaciones interpersonales.

“Sullivan hizo mucho hincapié en el concepto de la sociedad como creadora de la personalidad del hombre. Un aspecto importante de su teoría es el hecho de que el hombre puede cambiar, cambia y debe cambiar el patrón básico de su personalidad a medida que se desarrolla y llega a su madurez (adulto).”<sup>87</sup>

**Sigmund Freud** intentando descubrir el origen de los problemas emocionales de los adultos, elaboró una concepción revolucionaria acerca de la infancia. De esta forma encontró, una y otra vez, que la mayor parte de los problemas emocionales de sus pacientes tenían su origen en los primeros seis años de vida. Freud descubrió que podía comprender la personalidad de un adulto, analizando el tipo de experiencias y de relaciones interpersonales que había tenido durante su infancia (antes de entrar a la escuela). Esta idea se resume en la famosa frase freudiana “el niño es el padre del hombre”.

... de la ... de la ... de la ...  
... de la ... de la ... de la ...

... de la ... de la ... de la ...  
... de la ... de la ... de la ...  
... de la ... de la ... de la ...

... de la ... de la ... de la ...  
... de la ... de la ... de la ...  
... de la ... de la ... de la ...

... de la ... de la ... de la ...  
... de la ... de la ... de la ...  
... de la ... de la ... de la ...  
... de la ... de la ... de la ...  
... de la ... de la ... de la ...  
... de la ... de la ... de la ...

... de la ... de la ... de la ...  
... de la ... de la ... de la ...

En las primeras experiencias podemos situar los fundamentos del desarrollo de la personalidad. La esencia de la teoría psicoanalítica reside en el descubrimiento de las experiencias significativas que han tenido lugar durante la infancia.

Freud descubrió que, durante los primeros años de la vida, los niños progresaban a través de una secuencia de estadios emocionales similar a la que había encontrado Piaget para el desarrollo cognitivo. Para caracterizar el desarrollo emocional, Freud determinó la existencia de tres etapas que transcurrían desde el nacimiento hasta aproximadamente los siete años y a las que denominó del siguiente modo:

**Etapa oral:** desde el nacimiento hasta los dieciocho meses.

**Etapa anal:** desde el año y medio hasta los tres años.

**Etapa fálica:** desde los tres a los siete años.

De acuerdo con Freud, la superación de cada una de estas etapas conduce a la formación de la personalidad adulta. Al igual que sucede con el desarrollo cognitivo, cada una de ellas se caracteriza por la presencia de ciertas dimensiones de la personalidad.

Por ejemplo, durante la **fase oral**, la calidad de la alimentación que recibe el niño afectará de forma importante a sus futuras relaciones de dependencia y confianza. Durante la **fase anal** (el nombre se deriva del requerimiento universal sobre el control de esfínteres), la independencia y el control se sitúan como objetivos prioritarios del desarrollo.

---

<sup>87</sup> Ibid. p 134.

Por último, en la **fase fálica**, el aspecto más importante de la formación de la personalidad es la identificación sexual.

Freud sugiere que estas etapas van seguidas de un **período de latencia** (de los siete a los doce años) en el que se integran las fases anteriores y no se añaden nuevos elementos. Sin embargo, durante la adolescencia (**la fase genital**) todos los elementos de las etapas anteriores -oral, anal y especialmente fálica- aparecen nuevamente en escena. En la adolescencia, los elementos anteriores se reorganizan para dar lugar a la personalidad adulta.

“Es el momento para la reflexión, para recapacitar sobre el origen de esos sentimientos de dependencia (fase oral), independencia (fase anal) e identidad (fase fálica) y prepararse para llevar una vida adulta, en la que de acuerdo con Freud se pueda vivir y trabajar de forma productiva, un objetivo muy simple pero que al mismo tiempo resulta muy difícil de conseguir.”<sup>88</sup>

Freud estableció de una vez por todas que los aspectos más significativos de nuestro desarrollo -emocional y personal- se gestan durante los seis primeros años de vida. La personalidad adulta tiene su origen en experiencias emocionales vividas durante la infancia. En otras palabras, las interacciones que se producen entre el niño y los adultos de su entorno en los seis primeros años de su vida determinarán si se va a convertir o no en un adulto capaz de funcionar de forma eficaz. Cabe resaltar como punto aclaratorio que Freud enfatizó sus estudios en los aspectos negativos y patológicos del desarrollo de la personalidad.

---

<sup>88</sup> Sprinthall, Norman A.; Sprinthall, Richard C.; y Oja, Sharon N: *Psicología de la Educación*, 6a ed., México, Edit. McGraw-Hill, 1996, p 105.

Como última aproximación, basaremos el estudio de la personalidad en la teoría que elabora **Erik Erikson** a partir del trabajo de Freud. En ella, Erikson transforma la teoría freudiana del desarrollo emocional en un modelo que nos ayuda a explicar el desarrollo de la personalidad.

En su afán de modernizar la teoría de su maestro y convertirla en una teoría del desarrollo, identificó las principales dificultades, considerando como la principal que la teoría freudiana era demasiado determinista. De acuerdo con Freud, a la edad de seis o siete años el desarrollo personal está completo, las estructuras básicas de la personalidad ya están listas. Erikson amplía la idea de los estadios del desarrollo y elabora una estructura más amplia que incluye todo el ciclo vital, en la que se incluyen las dimensiones positivas y negativas de cada uno de los períodos. Estos cambios ayudan a clarificar la teoría freudiana y sirven como herramienta para comprender el desarrollo de la personalidad.

Él entiende el desarrollo como un proceso continuo, que se produce a lo largo de toda la vida y en el que tiene especial importancia la infancia (desde el nacimiento hasta los seis años), la edad juvenil (de los seis a los doce años) y la adolescencia (de los doce a los dieciocho). Además de afirmar como punto significativo para este trabajo, que también existen etapas en el desarrollo de la personalidad durante la edad adulta.

“Cada una de las etapas del desarrollo de la personalidad se caracteriza por una serie de aspectos sobre los que se puede incidir positiva o negativamente. Durante muchos años, el desarrollo personal y emocional se consideraba fuera del dominio de los educadores, propiedad exclusiva de los

psicólogos clínicos; la principal contribución de Erikson es que, gracias a él, estos problemas se han integrado dentro del proceso de desarrollo de la personalidad. Erikson ha ayudado a los educadores a comprender muchas de las dificultades que presentan los alumnos en las diferentes etapas de su vida (a lo largo de todo el ciclo vital).<sup>89</sup>

Erikson incluye aspectos del desarrollo de la personalidad que consideraba Freud, pero que apenas había tocado o no enfatizado lo suficiente; al formular su propia teoría del desarrollo, no niega la validez de las etapas psicosexuales de Freud, más bien las fundamenta a través de su énfasis en los determinantes sociales de la maduración de la personalidad. Debido a que hay una plena interacción entre la persona y su ambiente a través de toda la vida, el crecimiento y el cambio de la personalidad no pueden entenderse o restringirse a los primeros 20 años. Por tanto, Erikson divide el ciclo vital en ocho etapas: cinco para cubrir los primeros 20 años de vida, aproximadamente, y tres más para abarcar el resto de la vida. Cada una de las etapas es distinta y única, con problemas y necesidades particulares, así como expectativas y limitaciones culturales adicionales. Conforme el ego (yo) aumenta en importancia en la personalidad, la persona obtiene un control cada vez mayor de sus circunstancias y de sí mismo.

Erikson no ve al **ego (yo)** como el indefenso sirviente de impulsos básicos, como el títere de un medio ambiente todopoderoso ni la víctima de un super ego tiránico, sino más bien como un agente activo dentro de la personalidad, que coordina las necesidades del organismo con las demandas

---

<sup>89</sup> *Ibid.* p 125.

del ambiente. El ego adquiere fuerza, si se desarrolla normalmente a lo largo de las ocho etapas de la vida.

“Erikson sostiene que las ocho etapas del ciclo vital son el resultado del principio epigenético. Este principio enuncia que el curso de desarrollo esta programado genéticamente y que el despliegue maduracional sigue una secuencia con un patrón definido. Las relaciones del individuo con su medio dependen de los cambios biológicos. Las exigencias biológicas y ambientales deben entrelazarse. Los requerimientos internos y externos deben corresponder, en cierto grado al menos, para que el individuo se desarrolle y funcione normalmente en una cultura en particular. Por ello, cualquier comportamiento puede y debe entenderse en función de ajustes biológicos, psicológicos y sociales. Aunque subraya el papel del ego, también acepta el del **super ego (super yo)**, a través de la influencia del ambiente sociocultural principalmente.”<sup>90</sup>

Erikson divide el ciclo vital en ocho etapas, cada una de las cuales pone ante el individuo una tarea importante de desarrollo. Las tareas principales son los conflictos; la resolución acertada favorece al ego; cualquier fracaso lo debilita. En cada etapa el ego afronta una crisis, la cual es un punto de decisión. La falta de resolver los problemas tiene como resultado la persistencia de éstos en la siguiente etapa. Por lo tanto, las ocho tareas psicosociales asociadas con las etapas de la vida propuesta por Erikson son bastante generales y cada una influye en toda la orientación de la vida.

Las ocho etapas son:

**Lactancia.** Crisis del ego: Confianza vs Desconfianza.

Virtudes: Esperanza.

Tarea significativa: Afirmación mutua de la madre y el hijo.

**Primera infancia.** Crisis del ego: Autonomía vs Vergüenza y Duda.

Virtudes: Valor autocontrol y fuerza de voluntad.

Tarea significativa: Diferenciación entre lo bueno y lo malo.

**Edad de juegos.** Crisis del ego: Iniciativa vs Culpa.

Virtudes: Determinación.

Tarea significativa: Experimentación de papeles.

**Edad escolar.** Crisis del ego: Laboriosidad vs Inferioridad.

Virtudes: Competencia y método.

Tarea significativa: Aprendizaje de habilidades.

**Adolescencia.** Crisis del ego: Identidad vs Confusión de papeles.

Virtudes: Amor y devoción.

Tarea significativa: Establece la filosofía de la vida.

**Estado adulto temprano.** Crisis del ego: Intimidad vs Aislamiento.

Virtudes: Amor y afiliación.

Tarea significativa: Relaciones sociales satisfactorias.

---

<sup>90</sup> Dicaprio, Nicholas S: obr. cit., p 172.

**Estado adulto medio.** Crisis del ego: Generatividad vs Estancamiento.

Virtudes: Afecto y producción.

Tarea significativa: Perpetuación de la cultura.

**Estado adulto tardío.** Crisis del ego: Integridad del ego vs Desesperación.

Virtudes: Sabiduría.

Tarea significativa: Aceptación de la conclusión de la Vida.

De esta forma, las diferentes etapas utilizan diferentes aspectos significativos para llegar a formar cada uno de los componentes implicados en el proceso de desarrollo de la personalidad. Además de considerar que su contribución sirve para guiar la actuación de los profesionales de la enseñanza en el diseño de actividades que ayuden a los sujetos durante aquellas etapas de su vida que resulten más problemáticas.

Cabe resaltar, que las ocho etapas del ciclo vital propuestas por Erickson, han sido sujetas a modificaciones estructurales para su mejor comprensión e identificación por etapa; como es el caso del esquema antes mencionado el cual engloba de manera más completa las características propias y significativas de cada etapa para su mejor estudio.

### 4.3.- Psicosocial.

Otro de los factores importantes en el estudio del adulto y que resulta importante revisar para el proceso educativo junto con el aspecto de personalidad y el biológico, es el factor psicosocial. Esto es, como la situación medio ambiental y social tiene una gran influencia en el desarrollo del ciclo vital del ser humano y como esto afecta de manera determinante en el desarrollo de la personalidad, es decir, en el aspecto psicológico y a veces en el biológico.

En este apartado no se puede dejar de mencionar una de las aproximaciones teóricas que ha tenido y tiene importancia en cuanto a su contenido y que es necesario considerar con mayor detalle para el desarrollo de un proceso educativo óptimo en especial con los adultos.

Nos referimos a la teoría del **Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson**, el cual aunque tiene una gran influencia psicoanalítica de Freud, desarrolló aspectos que van más allá de la infancia y la adolescencia; con esta influencia psicoanalítica, retoma desde la etapa oral del desarrollo psicosexual de Freud, hasta la etapa genital agregando determinantes sociales en el desarrollo de la personalidad y el énfasis en las fuerzas desarrolladoras del ego (yo).

“La teoría psicosocial de Erikson sobre el desarrollo del ego cubre toda la vida, aunque haya elaborado más a fondo la formación de identidad y la confusión del rol en el adolescente como tal.”<sup>91</sup>

---

<sup>91</sup> Bischof, Ledford: Interpretación de las teorías de la personalidad: enfoque de poder explicativo y capacidad predictiva, México, Edit. Trillas, 1990, p 619.

Erikson trata de explicar aun más hasta el final del ciclo vital, es decir, no solo se queda en la infancia y la adolescencia sino que incluye otras etapas tratando de explicar el desarrollo de la vida adulta que es la tarea principal que nos ocupa en este apartado.

“Para Erikson los mismos problemas se repiten a través de toda la vida, distingue entre la fase inmadura, la fase crítica y la fase de resolución de estos problemas universales. Por ejemplo, un niño se enfrenta al problema de la autoidentidad (quien es realmente); del mismo modo es el adolescente, el adulto joven, la persona madura y el anciano.

El problema de identidad no es tan agudo para el niño como para el adolescente o el adulto joven, cuando llega a su fase crítica. El problema esta en su fase inmadura para el niño; pero si lo enfrenta adecuadamente durante la fase crítica estará en fase de resolución para las etapas posteriores.

Por otra parte, el problema de la autonomía (afirmar la independencia) está en su fase crítica a la edad de dos años. Durante la adolescencia, la búsqueda de identidad alcanza la fase crítica debido a que, en esa época, una diversidad de condiciones biológicas, sociales y psicológicas, como la madurez sexual, las exigencias de los padres y otros, así como la aproximación a la categoría de adulto, hacen resaltar intensamente la necesidad de autodefinición, la llamada crisis de identidad.

Por crisis, Erikson no quiere decir una tensión abrumadora, sino mas bien un punto de viraje o perspectiva de cambio en la vida del individuo, cuando un nuevo problema debe ser enfrentado y dominado.

La resolución de esos conflictos y los problemas asociados con cada periodo de la vida ayuda a hacer posible el desarrollo normal. El fracaso para alcanzar las fuerzas específicas del ego cuando es crucial hacerlo hace que se guarden

los problemas y necesariamente impide los intentos por solucionar los nuevos problemas de las etapas posteriores.

El joven que no logra establecer un firme sentido de identidad durante la adolescencia no puede formar una asociación íntima con los demás, cuando esta tarea es crítica en la siguiente etapa de desarrollo. Por ello, suele tener dificultades en el matrimonio, en el trabajo y actividades creativas, porque no puede relacionarse con los demás en una forma satisfactoria.

Por lo tanto, las ocho tareas psicosociales con las etapas de la vida propuestas por Erikson son bastantes generales y cada una influye en toda la orientación de la vida."<sup>92</sup>

Erikson le da especial importancia al medio ambiente externo, a la cultura y a los aspectos biológicos, puesto que cualquier comportamiento puede entenderse y se da en función de ajustes biológicos, psicológicos y sociales. Aunque menciona en especial el desarrollo del ego, también acepta el desarrollo del super ego, a través de la influencia del ambiente sociocultural, ya que el desarrollo del individuo y ciertas necesidades también se dan en un escenario sociocultural el cual también tiene una estructura dinámica.

Cada aspecto del desarrollo así como el funcionamiento de la personalidad es el producto de propiedades individuales e influencias culturales, es decir, producto de aspectos biológicos determinados genéticamente, socialmente o a productos medioambientales.

El desarrollo psicobiológico del ser humano es imposible sin las condiciones socioculturales adecuadas y sobre todo considerarlo como factor

importante para el desarrollo educativo del individuo adulto, ya que como se mencionó anteriormente en el ciclo de desarrollo se dan ciertos periodos de crisis, y si éstos no son superados con éxito las etapas de desarrollo futuras se darán con problemas.

Así, para fines específicos del presente apartado se hará una breve descripción desde la niñez, la adultez temprana y a lo que Erikson considera como la etapa final de la vida.

En lo que concierne a la niñez y a la adolescencia, Erikson considera las siguientes etapas:

**Lactancia: (inicios de la vida).**

En esta etapa, la crisis del ego se manifiesta en la Confianza vs Desconfianza, es decir, si podemos confiar o no en el mundo, aquí la tarea significativa es la confirmación mutua de la madre y el hijo.

Erikson afirma que durante el primer año de vida posnatal, el lactante afronta su primer desafío importante, cuya victoria ejerce un efecto profundo en todos los desarrollos ulteriores. El lactante se encuentra en el desgarrador dilema de confiar o desconfiar de las cosas y la gente que lo rodean. El sentido de confianza se desarrolla, si las necesidades del lactante son satisfechas sin demasiada frustración. También determino el desarrollo de la confianza en el yo propio; la seguridad en sí mismo. Un sentido de confianza se manifiesta en la fe en el ambiente y el optimismo ante el porvenir.

El sentido de desconfianza se revela a través de la suspicacia, la introversión y una temerosa y angustiada preocupación respecto a la seguridad. El niño que

---

<sup>92</sup> *Dicaprio, Nicholas S: obr. cit., pp 176 - 177.*

ha alcanzado un sentido básico de confianza percibe cuanto le rodea como predecible y congruente.

Erikson cree que si la relación entre madre e hijo es mutuamente satisfactoria, el niño recibe aparentemente un sentido de “bienestar interno” a través de la interacción armónica con la madre, que no necesita reafirmarse continuamente. Aunque debe aclararse, que el sentido de confianza básica nunca se alcanza permanentemente y, de hecho, aun al principio de la vida sufre una prueba severa, como veremos en la siguiente crisis que enfrenta el niño en la etapa de autonomía.

Pero el niño aprende pronto a afirmarse al resistir, aceptar o rechazar cuanto se le ofrece; conforme aumentan las necesidades del niño así como sus conocimientos y capacidades, su relación con el ámbito toma una forma más activa, en vez de una orientación exclusivamente incorporativa y receptiva, el niño comienza a participar en forma activa, utilizando el conocimiento adquirido y las habilidades de exploración, manipulación y control de aquellas cosas que necesita o desea. Tomar u obtener activamente en lugar de recibir o aceptar, se vuelven las orientaciones principales del niño hacia el ambiente antes de cumplir los dos años de edad.

Afirmándose a sí mismo, el niño entra en conflicto con las personas que en su mundo ejercen autoridad sobre él. Su sentido de confianza puede trastornarse, debido a que en esta etapa la madre puede comenzar a perder sus sentimientos “maternales hacia el niño.

### **Primera infancia: (2-3 años).**

En esta etapa, la crisis del ego se manifiesta en la Autonomía vs Vergüenza y duda, en ella se da el control sobre el cuerpo y las actividades que debe realizar él mismo en relación con los demás, se comienza a experimentar la

autonomía evitando perder el control, aquí la tarea significativa es la diferenciación entre lo bueno y lo malo.

Con el desarrollo de habilidades perceptuales y musculares, el niño consigue una creciente autonomía de acción. Dos formas de enfrentarse con sus alrededores, aunque existieran previamente en forma primitiva, se vuelven maneras dominantes de comportamiento: aferrarse a las cosas y desprenderse de ellas.

Este paso necesario del crecimiento puede poner en conflicto al niño con la gente importante en su vida, marca una afirmación clara del ego y a menudo las demandas del niño se oponen directamente a las de los demás. Además, debido a la inmadurez de las facultades psicológicas del niño, carece de discreción en el uso de esas modalidades y puede oponerse a las demandas de sus padres con tenacidad obstinada, y en general, el niño puede generalizar su enfoque a todo su trato con los demás.

Puede también abandonarse a actitudes hostiles y agresivas, creando fricción y conflictos, y la inmadurez puede hacerlo en extremo vulnerable a los sentimientos de vergüenza y duda. Aquí, vergüenza significa el sentimiento de ser inaceptable para los demás, mientras duda significa temor a la autoafirmación.

Es importante notar, que los impulsos incontrolables del niño pueden ser la base para el desarrollo de un sentido de duda en sí mismo y vergüenza que persiste toda la vida y posteriormente, de culpa.

Es así, que mientras la conciencia comienza a tomar forma (el fundamento de la siguiente etapa) ejerce control sobre la conducta; es decir, al desarrollarse la conciencia, la cultura proporciona, por lo general, un código de leyes para regular la conducta del niño y ayudarlo a alcanzar una medida limitada de autonomía, mientras le evita dudas y vergüenza. Otras guías sutiles, como la

tradición o las costumbres ayudan al niño a conocer lo que debe o no debe hacer para convertirse en un miembro aceptable de su cultura.

En resumen, algunas actitudes fundamentales se forman durante la segunda etapa de desarrollo, cuando la necesidad de autonomía crea una crisis. La formación de esas actitudes depende del grado de éxito con que se resuelva la crisis y cómo sale de ella el ego.

### **Edad de juegos: (3-5 años).**

En esta etapa, la crisis del ego se manifiesta en la Iniciativa vs Culpa, en la cual los niños ya están activos en su ambiente, dominando nuevas tareas y habilidades, se comienza a interrelacionar en forma más significativa con otras personas y con el ambiente, se da una marcada curiosidad por diferentes aspectos de la vida no limitándose nada más a lo sexual, en esta etapa la tarea significativa es la experimentación de papeles. La necesidad de autonomía toma una forma más vigorosa; se vuelve más coordinada, eficiente, espontánea y dirigida hacia un objetivo.

En este período, el principal logro del ego, (según Erikson) es el sentido de iniciativa y fracasar en esta tarea se interpreta como culpabilidad. Si la duda de sí mismo y la vergüenza son el resultado del fracaso de adquirir un sentido de autonomía, un sentido profundo y constante de culpa e indignidad es el resultado del fracaso de adquirir un sentido de iniciativa.

Las capacidades y habilidades que maduraron durante la etapa de autonomía continúan su maduración; pero los esfuerzos de la autonomía toman ahora una gran actividad y dirección: emprendedora y dinámica. De hecho, el nivel de energía del niño es mayor y puede trabajar y jugar durante periodos más prolongados. Debido a que el niño puede hacer mucha más, el fracaso en una

tarea puede olvidarse fácilmente conforme se dedica rápidamente a alguna otra actividad.

Siguiendo la idea freudiana de la sexualidad infantil, afirma que el intento de desarrollar un sentido de iniciativa adquiere un aspecto sexual, aun cuando al principio sea de carácter rudimentario. El niño se interesa románticamente en su madre y se dedica activamente a un cortejo primitivo. La niña se interesa románticamente en su padre.

Es así, que la influencia de los conceptos y principios de freudianos en las formulaciones de Erikson son bastante evidentes; al aceptar esos conceptos controvertidos como los complejos de Edipo y de castración, el motivo de incesto y el superego; aunque modera significativamente las ideas poniendo más a tono a las influencias sociales y del ego, en la significación de estos aspectos.

Cabe resaltar, que el sentido de iniciativa es influido en gran medida por el desarrollo del superego, el cual consta de dos componentes: Conciencia (reglamentos internos, reglas), y del ideal del ego (imágenes y modelos internalizados de conducta aceptable). Esta es la parte del superego que supervisa y vigila al ego activo, además de tener el poder de producir culpa en el ego, si éste no sigue los dictados de la conciencia o no vive de acuerdo con las prescripciones del ideal del ego.

Los niños con un sentido de iniciativa bien desarrollado pueden ser sinceros y actuar auténticamente a través de reglas culturales aceptables para su sexo, edad, posición y ambiente.

#### **Edad escolar: (6-11 años).**

En esta etapa, la crisis del ego se manifiesta en Laboriosidad vs Inferioridad, en ella laboriosidad implica estar ocupado con algo, además de aprender a

hacer algo y hacerlo bien, en esta etapa el medio ambiente sociocultural es más exigente con los niños y estos a su vez con sus iguales, aquí la tarea significativa es el aprendizaje de habilidades específicas.

Con un sentido básico de confianza, un sentido adecuado de autonomía y una dosis apropiada de iniciativa, el niño entra en la etapa de desarrollar la laboriosidad. Las fantasías e ideas mágicas de la infancia deben ceder el paso a la tarea de prepararse para papeles aceptables en la sociedad. El niño se familiariza con el mundo de las "herramientas" en el hogar y la escuela. Los juegos continúan, pero se espera del niño el trabajo productivo y los logros reales. Es preciso adquirir habilidades y conocimientos: el que se aprendan en un ambiente escolar o formal o en una situación de campo depende de la cultura, pero todas las culturas proporcionan alguna forma de adiestramiento de los niños.

Aunque el aprendizaje antes de la edad de seis años se concentra principalmente en habilidades básicas, como hablar, caminar, vestirse y comer, los años escolares amplían estas habilidades para incluir el trabajo productivo, la vida social independiente y los comienzos de la responsabilidad personal.

Erikson sostiene que si todo va bien durante este periodo entre los seis y los doce años, el niño comenzará a desarrollar dos virtudes importantes: método y competencia. Por lo general, los niños están deseosos de ser como los adultos y, si no se reprimen sus esfuerzos, gustosamente cumplirán las demandas que se les hacen.

### **Adolescencia: (12 a 18 años).**

En esta etapa, la crisis del ego se manifiesta en Identidad vs Confusión de papeles, en la cual el individuo debe comparar como se percibe así mismo a

partir de lo que los demás esperan de él, dándose una individualidad coherente que nos permita resolver nuestros conflictos de forma más adaptativa, en esta etapa se debe establecer una sólida identidad para poder relacionarse con los demás y con el ambiente sociocultural, aquí la tarea significativa es un establecimiento de una filosofía de la vida.

La búsqueda de la identidad es una expresión de uso frecuente que se ha asociado con el trabajo de Erikson, él afirma que la búsqueda de la identidad, aun cuando sea una preocupación siempre presente a lo largo de toda la vida, alcanza su punto crítico durante la adolescencia, ya que en esta hay muchos cambios significativos en toda la persona, pero especialmente en el yo. La identidad se refiere a una integración de papeles.

Hay que recordar que para Erikson la identidad del ego es una continuidad interna o igualdad interna; debe tomarse simplemente como un papel central del ego, que es aceptable para el individuo y para el círculo de personas importantes, para él. La naturaleza del círculo social varía considerablemente a lo largo de la vida, pero alcanza un nivel en extremo sensible durante la adolescencia. Al igual que cualquier otro aspecto de la personalidad, la búsqueda de la identidad sigue un curso de desarrollo, con la adolescencia como su punto máximo, pero con otro periodo álgido mas adelante, cuando se afronte el fin de nuestra existencia. La incapacidad de lograr un sentido de identidad se denomina confusión de papeles.

Erikson denomina este periodo intermedio de inmadurez prolongada "moratoria psicosocial", con el cual designa algunas conductas muy desconcertantes de la adolescencia tardía y la edad adulta temprana; se refiere a una rotura temporal con las demandas del curso psicológico de desarrollo, en su forma más pura, la moratoria es un cambio abrupto en la dirección de la conducta.

En esta época, el sentido de difusión de papeles o falta de identidad, esta a su máximo; cuando se logra un sentido de identidad, se experimenta como un estado emocional placentero, además de un sentido de bienestar psicosocial en todos los sentidos.

“En la etapa **Estado adulto temprano: (18-24 años)**. La Intimidad vs Aislamiento implica que dicha intimidad refiera una capacidad para desarrollar una relación cercana y significativa con otra persona. Erikson aplicó aquí la máxima de Freud “amar y trabajar” como la orientación modelo; el aislamiento implica la autoabsorción y una capacidad para desarrollar relaciones que impliquen un compromiso profundo. Habiendo crecido más allá de los comienzos del establecimiento de una identidad, el adulto joven es capaz de vencer el temor de la pérdida del yo y formar una afiliación íntima con otro individuo. La tarea significativa de la edad adulta joven es el acoplar la genitalidad con la productividad general en el trabajo, así como establecer relaciones sociales satisfactorias. Por tanto, es en este punto donde surge la virtud del amor en las etapas previas, sino que en la edad adulta joven el individuo es capaz de transformar el amor recibido en la infancia y comenzar a cuidar a otros.

En la etapa **Estado adulto medio: (25-60 años)**. La Generatividad vs Estancamiento conlleva que la generatividad implique más que la paternidad; es la capacidad de ser productivo y creativo en muchas áreas de la vida, en particular aquellas que muestran una preocupación por el bienestar de las generaciones siguientes. El adulto participa en forma activa en aquellos elementos de la cultura que asegurarán su mantenimiento y acrecentamiento. El fracaso en esto lleva a sentimientos de estancamiento, aburrimiento y empobrecimiento interpersonal. Un individuo que no tiene hijos puede

satisfacer la generatividad trabajando con los de otras personas o ayudando a crear un mundo mejor para ellos; así una persona es generativa cuando hace una contribución apropiada para su potencial particular, sean niños, productos, ideas u obras de arte, en esta etapa la tarea significativa es precisamente la perpetuación de la cultura.

Por último, en la etapa **Estado adulto tardío: (60 años en adelante)**. La Integridad del ego vs Desesperación implica que la integridad del yo contenga una capacidad de reflexionar sobre la propia vida con satisfacción, aunque no todos los propósitos se hayan cumplido. La muerte no es temida sino aceptada como una entre muchas facetas de la propia existencia. La desesperación implica el arrepentimiento por oportunidades perdidas e insatisfechas en un momento que es demasiado tarde para comenzar de nuevo. La integridad del yo representa el fruto de siete etapas que han precedido. La virtud de esta etapa es la sabiduría, esta permite al individuo darle a su vida un cierre apropiado, es la capacidad para mirar hacia atrás y reflexionar sobre la propia vida frente a la muerte inminente, que representa la tarea significativa.<sup>93</sup>

Erikson en la descripción anterior sólo considero el desarrollo que podríamos llamar como “normal” de los seres humanos, dejando de lado que se pudiera presentar alguna psicopatología, esto es, que se pudiera presentar alguna enfermedad mental genéticamente y de modo orgánico en el desarrollo del individuo.

A pesar del énfasis de Erikson en la idealidad del ego, durante cada etapa de nuestras vidas, considera que ésta, continúan cambiando y dentro de pocos años entrará en otra etapa, que tendrá su propia serie de exigencias

internas y externas. Erikson subraya los resultados deseables e indeseables para cada una de las ocho etapas de la vida en función de su teoría psicosocial del desarrollo. Es así, que una forma de observar los logros del ego que Erikson delineó para cada etapa es considerarlos un modelo de atributos ideales capaces de fomentar el desarrollo y funcionamiento sanos de la personalidad.

Como ya se mencionó si no se superan esas crisis que se presentan durante el proceso de desarrollo de las etapas, la maduración emocional y personal difícilmente podrá darse de una manera normal; lo cual obstaculizaría de manera significativa el proceso educativo del adulto, por lo que resulta de sobremanera importante para el educador conocer cual es la situación en la que se encuentra el educando como individuo y como persona para poder orientar mejor su labor educativa y personal.

“Erikson no considera que la personalidad quede establecida en la infancia; Considera que la personalidad es toda vía flexible en los años adultos posteriores.”<sup>94</sup>

Otro de los modelos teóricos dentro del aspecto psicosocial que tiene gran importancia -y que a su vez ha sido trabajado en apartados anteriores gracias a su contenido- y que además ha hecho grandes aportes al desarrollo educativo, es el desarrollado por **Vigotsky**.

---

<sup>93</sup> Engler, Barbara: *Teorías de la personalidad*, México, Edit. McGraw-Hill, 1996, pp 169 - 170.

<sup>94</sup> Bischof, Ledfords: obr. cit., p 620.

Dicho modelo analiza y explica principalmente como se desarrollan las funciones psicológicas superiores (lenguaje, pensamiento, aprendizaje etc) a partir del contacto con el medio ambiente sociocultural.

Las funciones psicológicas superiores son fruto, para Vigotsky del desarrollo cultural y no del biológico, el desarrollo humano y de la personalidad se produce gracias a la actividad conjunta, es decir, en sociedad, en constante interrelación con el ambiente sociocultural y sobre todo el proceso educativo, ya que no se puede hablar de educación sin ubicar ésta en un contexto cultural, contexto que comporta maneras específicas de interpretar y actuar en el medio físico y social y que marca las pautas de crecimiento de los seres humanos de generación en generación.

Este proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se dará, a través de la actividad practica e instrumental, pero no individual, sino en interacción o en cooperación social. La transmisión de éstas funciones por parte de los adultos que ya las poseen a otros adultos o niños que no, se produce mediante una interrelación social, y sobre todo en el proceso educativo.

Para esto, Vigotsky desarrolla el concepto de **Zona de desarrollo próximo** -que no es otra cosa que la distancia entre al nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y en nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía o colaboración de un compañero más capaz en esa área- el cual poseen todos los seres humanos sobre todo en proceso de formación.

Lo anterior puede y debe de ser aprovechado en la educación y sobre todo en el proceso educativo de los adultos, puesto que éstos van en constante interrelación con el ambiente psicosocial y socioculturales el cual va formando y desarrollando el potencial del adulto como educando así como también lo va limitando; por tanto, dicho aspecto psicosocial va dictando las normas y exigencias que el adulto debe cumplir en un tiempo y espacio determinado para sobrevivir y sobre todo para adaptarse al medio ambiente dinámico que se presenta.

Con esto, sintetiza a la concepción de desarrollo como la internalización de medios proporcionados por la interacción con personas. Para él, el aprendizaje humano es capaz de suscitar procesos evolutivos que sólo son activos en las situaciones de interacción social.

## **Conclusiones.**

En primer lugar sabemos que quien ofrece educación para adultos es el Estado, este lo hace a través de la Secretaría de Educación Pública, esta a su vez lo hace a través de un órgano descentralizado que es el Instituto Nacional para la Educación de Adultos ( INEA).

El INEA, ofrece alfabetización, educación primaria y secundaria, así como algunas opciones técnicas o talleres, esto se hace a través de la formación de los llamados círculos de estudio; Los círculos de estudios se forman con los vecinos, compañeros o amigos que comparten el deseo de ayudarse y el interés de aprender, y son una forma de aprendizaje en la que los adultos se comunican constantemente para llevar a cabo las actividades que faciliten el aprender, esto tiene un valor especial ya que se convierten en una fuente importante de experiencia y conocimientos, a su vez representan el esfuerzo colectivo de varias personas.

En el círculo de estudio se da una estructura que en primer lugar consta de un coordinador de zona, promotores y asesores, estos a su vez proporcionan material didáctico, explica los sistemas de acreditación y la certificación la da la Secretaría de Educación Pública.

El asesor es el que esta en contacto directo con los alumnos o los educandos adultos; para ser asesor solo se requiere que la persona tenga verdadero interés de participar con los adultos y haber estudiado cuando menos la secundaria para poder orientarlos adecuadamente

Lo anterior trae como consecuencia una deficiente orientación, puesto que, como se menciona anteriormente el interés no es sinónimo de capacidad y de un verdadero dominio de conocimientos, métodos y técnicas adecuadas; ya que incursionan como asesores todo tipo de personas que tal vez no tengan interés y que aveces lo hacen solo por cumplir el requisito del servicio social que les piden en algunos planteles de nivel medio superior (bachillerato), además de no tener la experiencia y capacitación, así como un profundo desconocimiento de métodos y técnicas que se proponen y se dan en dicho Instituto; además de que tal vez sean de áreas totalmente ajenas a la educación.

Estas son solo algunas de las problemáticas que se presentan en el Sistema Nacional de Educación para Adultos por mencionar algunas, con esto se hace evidente la falta de personal capacitado además de tal vez capacitadores que preparen a asesores en la Educación de Adultos. Así se habrá un amplio campo de trabajo para el profesional de la Pedagogía. El egresado de la Lic. en Pedagogía es un profesional que reúne un perfil adecuado para sustentar dicha tarea. El pedagogo con sus diferentes áreas de estudio como la Didáctica, la Investigación, Sociopedagogía, el área Histórico Filosófica y sobre todo la Psicopedagogía, es capaz de desarrollar las tareas que se proponen y se dan en la Educación de Adultos así como proponer con verdadera eficacia nuevos métodos y técnicas con sustento teórico y práctico que se adecuan mejor a las necesidades del adulto.

El profesional de la Pedagogía puede y debe desarrollar investigación, sustentándola histórica y filosóficamente, para que apartir de esto ponga en práctica sus conocimientos básicos sociopedagógicos, que como ya sé a

mencionado, la educación es un hecho puramente social y universal, por lo tanto, la educación no se da de manera individual sino en contacto con otras personas. En dicho proceso educativo se debe de favorecer la expresión de ideas, las dudas, inquietudes, propuestas etc., esto en consulta permanente con otros adultos, con las fuentes de información y sobre todo, con un asesor capacitado que propicie todo lo anterior.

Los conocimientos didácticos se deben de aprovechar y poner a disposición del adulto para que éste pueda aprovechar todas las condiciones y recursos que lo rodean como estudiante para que el aprendizaje sea más fructífero.

Se debe procurar que el estudiante pueda aprender a aprender es decir, que él mismo desarrolle técnicas y hábitos de estudio que permitan hacer el estudio personal y en grupo una actividad productiva. Así mismo, se deben de desarrollar materiales didácticos (libros, revistas, videos, etc.) acordes con la estructura del adulto, esto es, basados en el conocimiento mismo del individuo adulto.

En segundo lugar cabe hacer mención de cual es el papel del pedagogo dentro de la Educación de Adultos y cómo está la situación curricular a este respecto.

La pedagogía es una disciplina netamente humana y racional que trata de ocuparse de los fines de la educación y como se pudieran dar éstos dentro del contexto económico, político y cultural de la actualidad. Además como disciplina netamente humana no puede eludir el delicado problema del

desarrollo de los seres humanos en sus diferentes facetas el significado de cualquier comportamiento o conducta que tengan éstos para el proceso educativo.

Para hacer un análisis del papel que ha desempeñado la Pedagogía dentro de la Educación de Adultos, es necesaria una breve descripción de la situación curricular actual sobre todo en la Lic. en Pedagogía de la ENEP Aragón.

En primer lugar, la mayoría de la literatura, así como escritos que se hacen de manera general, pertenecen al Area Histórico Filosófica, es decir, Educación permanente, Educación de Adultos; manejando sólo descripciones estadísticas y sobre todo políticas.

En segundo lugar, dentro del Area Didáctica y como materia opcional sólo hay una materia que es taller de Educación de Adultos, siendo ésta la única que se enfoca directamente a la problemática existente dentro de la Educación de Adulto, dentro de la carrera.

En tercer lugar, dentro del Area Psicopedagógica, se tienen materias como lo son conocimiento de la adolescencia y conocimiento de la infancia, dejando completamente olvidado el conocimiento de la edad adulta, que como ya se mencionó a lo largo del trabajo, el ser humano no deja de crecer o evolucionar física, biológica y psicológicamente, además de que ésta etapa es una más dentro del ciclo vital del ser humano, y por lo tanto merece también *un estudio más amplio.*

Por lo tanto, es alarmante descubrir la poca importancia académica que se le está otorgando a la Educación de Adultos, que debería considerarse como parte integral dentro de la formación del Pedagogo sobre todo dentro del área Psicopedagógica ya que Psicopedagogía no es sinónimo de educación especial, ésta, como ya se mencionó, tiene un alcance mucho más amplio dentro de la formación, por lo tanto, puede y debe abrir espacios específicos del quehacer pedagógico encaminados a mejorar los requerimientos del adulto dentro de su educación.

En cuarto lugar, se puede mencionar la poca participación que ha tenido el pedagogo en los trabajos e investigaciones sobre Educación de Adultos, ya que la mayoría de ellos son producto de sociólogos, psicólogos, tal vez economistas, filósofos y políticos.

Ahora bien, se puede proponer alternativas y perspectivas para el pedagogo dentro de su quehacer profesional, considerando la misma situación que para la Educación de Adultos, esto es, no sería valido realizar planteamientos de objetivos si estos no van a responder a nuestra realidad; bajo estas condiciones se puede dar la participación de la pedagogía no como disciplina o ciencia aislada, sino como parte integrante de una actividad que debiera ser multidisciplinaria, ya que como se ha venido mencionando la Educación de Adultos no responde exclusivamente a un sólo factor.

De este modo, el pedagogo debiera de ser y formar parte integrante y directiva dentro del Sistema Nacional de Educación de Adultos, así como estar al tanto y actualizado en el manejo de la información, en el seguimiento y evaluación de los servicios que se proporcionan dentro de dicho sistema.

Con lo anterior, el pedagogo puede y debe incursionar en los siguientes aspectos:

- En la realización de proyectos de investigación y experimentación de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje para los adultos.
- Generar dinámicas en donde se promueva la participación del adulto, estudiando y analizando los distintos contextos socioculturales de los estados, comunidades y grupos minoritarios en particular.
- Intervenir en la promoción de los programas educativos y/o crear nuevos planteamientos que correspondan más a nuestras condiciones actuales y contextuales evitando adecuar o adoptar modelos extranjeros.
- Y sobre todo -considerar el eje rector del trabajo- se debe de hacer un estudio y análisis desde la perspectiva psicopedagógica de los rasgos individuales de cada sector de los educandos adultos según sus propias necesidades y demandas; un estudio de las condiciones del entorno, medio ambiente sociocultural, teniendo en cuenta los factores biológicos y sobre todo de los procesos psicológicos (de aprendizaje, de memoria, de pensamiento y motivación etc.) y de personalidad en cuanto a cómo se forman y los períodos de crisis que se presentan dentro de ellos, ya que todo esto interviene y se interrelaciona en una situación de enseñanza-aprendizaje en la formación de los adultos.

Por lo tanto, para ocuparse de la edad adulta no se pueden separar las investigaciones biológicas, psicológicas y socioculturales desde la perspectiva psicopedagógica, ya que esto nos da una reflexión más global sobre la significación de esa edad en una sociedad que demanda cada vez más y mejores servicios educativos.

Se hace necesaria una prolongación de la escolaridad, ya que actualmente se están presentando crisis económicas y políticas en una población que esta cada vez más activa pero cada vez más restringida en cuanto a las oportunidades educativas, presentándose problemáticas que demandan cada vez más la participación integral y adecuada de la Lic. en Pedagogía.

## *Intervención Pedagógica.*

La Educación de Adultos viene a formar un área importante dentro del proceso educativo del ser humano, desde la perspectiva de la educación permanente, esto es, que la educación debe de realizarse y darse a lo largo del ciclo vital del ser humano, es decir, desde que está en la etapa o período infantil y a partir de que sus aptitudes para la educación se desarrollan, pasando por la adolescencia, edad adulta y vejez.

El ser humano está en proceso continuo de evolución, crecimiento y cambio, no es un ser estático; el ser humano es dinámico y complejo.

En nuestro país y con las condiciones actuales económico, políticas y sociales, así como la necesidad que éstas traen consigo, la educación necesita adaptarse al momento histórico; en especial la Educación de Adultos, que como ya sabemos muchas personas no están o no tienen las condiciones antes mencionadas; es decir, muchas personas cuando son niños tienen que abandonar la escuela ya sea en el nivel primario o secundaria o muchas veces ni siquiera alcanzan estos niveles y se quedan en el completo analfabetismo. Dichas personas al llegar a la edad adulta y por la necesidad que el momento histórico trae, se ven obligadas a buscar educación ya sea de manera particular o pública según sus posibilidades o se ven obligadas a buscar capacitación para acceder a un mejor empleo y mejorar las condiciones económicas y el modo de vida.

Con esto tratamos de enmarcar la importancia de la Educación de Adultos y la necesidad de que ésta se haga de manera eficiente, productiva y

provechosa además de que ésta se haga por personas capacitadas, aptas y comprometidas con esta necesidad que tiene la sociedad.

En primer lugar resulta de vital importancia para el pedagogo como profesional, familiarizarse con el término “conducta” ya que esto no es exclusivo del psicólogo, sino que en la actualidad tiende a ampliarse a otras áreas de estudio y práctica profesional, muchas veces refiriéndose a aspectos humanos, otros no. Pero esto le sirve al pedagogo para realizar interacción no sólo con el psicólogo sino con otros profesionales para desarrollar trabajo multidisciplinario en el área educativa con los adultos.

El término conducta implica toda manifestación del ser humano, cabe aclarar que no hay falta de conducta o algo que sea contrario a esta, puesto que el ser humano en todo momento se está manifestando o comportando a lo largo del proceso del ciclo vital.

Dicha manifestación humana o conductual implica tres factores esenciales como es lo psicológico o la personalidad, el aspecto social y lo biológico. Dichos factores tal vez para su estudio y con fines analíticos se puedan estudiar de manera separada pero sin olvidar que siempre van a estar en constante interacción e interdependencia, que en algunas veces prevalecerá más una sobre otra pero no van a estar separadas o independientes entre sí.

Como ya se mencionó un proceso educativo no puede ser eficaz si no se conoce la “materia prima” con la que se está trabajando, es decir, si no se conoce al adulto de manera integral los programas, métodos y técnicas tanto pedagógicas y didácticas resultarían tal vez infructuosos ya que el individuo

adulto está viviendo una etapa específica, además de encontrarse en un tiempo y espacio determinado; por lo tanto, se deben desarrollar dichos métodos y técnicas acordes y especiales al individuo adulto.

Es así, que a lo largo del trabajo se presentaron diferentes aproximaciones teóricas tratando de conocer y ubicar al adulto para aprovechar esto dentro de un contexto educativo.

Sabemos que el adulto está en una etapa más del ciclo vital, que biológicamente hablando es el ser que ha dejado de crecer, que ya ha superado la pubertad y que es capaz de reproducirse, ahora bien, el ser adulto implica también el aspecto social, es decir, el adulto no puede vivir aislado y necesita estar en constante interrelación con los demás y que estos a su vez lo reconozcan como adulto, ya que es la misma sociedad y el comportamiento del individuo lo que otorga el título de un adulto.

Así mismo el ser adulto significa ciertas responsabilidades, se debe de distinguir en conducta y comportamiento de la persona adolescente e infantil, por lo tanto debe de desarrollar ciertas pautas de conducta particulares; lo que nos lleva al aspecto psicológico y de personalidad.

El aspecto psicológico implica esas pautas de conducta y procesos psicológicos como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, la motivación y la personalidad; dichos procesos psicológicos aunque son motivo de estudio de la psicología no quedan exentos en un proceso educativo, es decir, dentro de éste se van a presentar y van a tener influencia en pro o en contra para que un programa, método o técnica que se quiera utilizar en la educación con

adultos, pueda funcionar o no, además de que esto difiere en gran medida de los procesos de la infancia y la adolescencia.

En segundo lugar, podemos considerar que la educación va dirigida, en gran medida, a una población extraescolar, es decir, personas adultas por lo que dicha educación deberá respetar las características particulares, de acuerdo a la población a que se dirige y a los objetivos que se pretendan cumplir. Por lo tanto, se debe de analizar las características de la población a educar, es decir, sus principios de aprendizaje, el contenido de los programas ya propuestos, entre otras cuestiones para poder ubicar a la educación del adulto.

Por educación entendemos algo universal, esto es concebido como un proceso inherente a todas las culturas y que se caracteriza principalmente por la transmisión de pautas de conducta, valores y costumbres de una generación a otra, con el fin de conservar los recursos culturales y de convivencia social.

La educación es un proceso que busca, por un lado, la adaptación del individuo a los patrones socioculturales propios del grupo al cual pertenece y por otro, el desarrollo y crecimiento personal, económico, político y democrático para que éste tenga voz y voto consciente en el desarrollo sociocultural de su comunidad.

Así, la Educación de Adultos es aquella actividad que tiende a compensar la carencia de escolaridad en la niñez y/o en la juventud y la necesidad de capacitación para el trabajo, cabe mencionar que en nuestro país se ha dado más importancia a la educación institucionalizada o a la escolaridad formal que el individuo ha alcanzado, sin atender a la situación

informal, de la que forma parte de la Educación de Adultos actualmente. Consideramos que ambos procesos deben de ser complementarios puesto que esto puede contribuir al desarrollo y crecimiento del individuo en su medio.

En tercer lugar, otro aspecto a considerar es el diseño de los programas instruccionales existentes para adultos, dada la diversidad de estos; consideramos que es el proceso metodológico de enseñanza-aprendizaje el que debe de ajustarse, principalmente, a las características de aprendizaje del adulto.

Consideramos al aprendizaje como un proceso psicológico a través del cual el sujeto incorpora o se apropia de las características de objetos de conocimiento, el adulto que tal vez no frecuenta ambientes escolares, conserva la habilidad de poder aprender puesto que a diario se está aprendiendo aunque con ciertas limitaciones, como la falta de motivación y la resistencia al cambio.

Posee además ciertas características como el desarrollo de hábitos o costumbres para aprender, limitaciones de tiempo para el aprendizaje, transferencia (tratar de evocar conocimientos previos) y posee además, una visión generalizadora de su medio o contexto por lo que se hace necesario una educación integral más acorde a sus necesidades.

Para esto debemos de considerar algunas características del grupo de aprendizaje del adulto:

a) El adulto deber ser entendido en y desde la situación de vida en que se encuentre, es decir, desde su medio en particular (contexto).

b) El adulto posee un marco de referencia cultural amplio, conocimientos previos, lo cual debe de servir de punto de partida para cualquier nuevo aprendizaje.

c) El adulto siente la necesidad inmediata de integrar sus conocimientos y experiencias previas a los nuevos conocimientos y percibir, los resultados de la nueva información como práctica útil a corto plazo.

d) Requiere manejar técnicas de estudio efectivas para poder sistematizar su aprendizaje.

e) Considerar que las condiciones externas medio ambientales, medio físico, social, la habilidad del asesor o facilitador, condicionan el aprendizaje del adulto.

f) Por lo tanto, todo aquello que sea funcional y significativo va a favorecer el aprendizaje del adulto.

En la medida en que se le faciliten las condiciones al adulto y sobre todo si se da cuenta de que su esfuerzo lo conduce a resultados positivos, conforme a sus necesidades y expectativas, esto hará más eficaz el aprendizaje.

También por lo general, aprender en grupo es más fácil para el adulto, que hacer individualmente sus actividades, sobre todo cuando se trata de un grupo dinámico, en el cual la comunicación entre sus integrantes se produce en forma natural y sin interferencia, creando así un clima favorable para el cambio de conducta. Con lo anterior es esencial ayudar al adulto, por una parte, a abrirse más al aprendizaje y disminuir la resistencia al cambio, y por otro, ayudarlo a adquirir los elementos necesarios que le permitan continuar aprendiendo mediante la solución de sus problemas cotidianos con estrategias de un aprendizaje adecuado.

Por último, y en cuarto lugar, un aspecto común de las prácticas educativas en cualquier área, es la carencia de procedimiento de instrucción efectivas que facilitan el aprendizaje al adulto, aunado a esto, la falta de capacitación, ética y vocación, así como la falta de información de las técnicas existentes de algunas personas que trabajan directamente con los adultos. Dicha carencia surge tal vez de la suposición, casi general y de sentido común, de que los individuos aprenderán con el simple hecho de escuchar, preguntar o criticar.

Para que el adulto aprenda cierta información, es necesario comprender el nuevo contenido, para lo cual la persona necesita de una variedad de habilidades cognoscitivas, tales como: habilidades para la formación y adquisición de conceptos, procesos discriminativos, solución de problemas; por mencionar sólo algunos y que muchas veces ya poseen, para dirigir su atención selectiva a aprender una situación o una información.

Por lo tanto, se le debe ayudar a desarrollar habilidades cognitivas para captar, almacenar, retener y recuperar la información proporcionada, para tener la posibilidad de llevar a cabo las conductas esperadas, formuladas en los objetivos específicos de instrucción.

Dichos procesos de instrucción o estrategias de aprendizaje deben de tomar en cuenta las diferencias individuales en el aprendizaje, ya que hay estrategias que podríamos llamar independientes, las cuales serían para adultos más comprometidos y brillantes hasta cierto punto, que son capaces de dirigirse así mismos, mientras que las dependientes serían efectivas para estudiantes adultos menos brillantes que necesitan tareas orientadoras más arduas, más simples, más apoyo y sobre todo incentivación para lograr su motivación.

Con esto resulta importante tener muy en cuenta los conceptos de adquisición, retención y recuperación sobre todo en adultos y como se dan en éstos para la elaboración de programas, métodos y técnicas tanto didácticas y pedagógicas para mejorar un proceso educativo eficaz con adultos.

Con todo lo anterior y desde la perspectiva psicopedagógica se abre a un amplio campo de acción para el pedagogo, y el desarrollo profesional en la educación de adultos -por ejemplo- se puede abrir líneas de investigación en la elaboración de dichas estrategias y corroborarlas de manera experimental en varios contextos, se pueden elaborar instrumentos más acordes de evaluación para las personas involucradas en el proceso educativo y sobre todo de enseñanza-aprendizaje, para que el adulto se pueda desarrollar de manera integral y satisfacer sus carencias de manera eficaz.

Ya que como podemos observar, tenemos que conceptualizar al adulto, como un ser configurado biopsicosocialmente, al cual no podemos imponer un sistema educativo que no sea acorde a sus necesidades.

Así, la educación debe de partir de los rasgos conductuales y distintivos del sujeto (adulto) a fin de no hacer intentos estériles para lograr los objetivos educativos puestos a su alcance.

## Bibliografía.

**Berryman, Julia C:**

Psicología del Desarrollo, 1a ed., México, Edit. Manual Moderno, 1994, pp 274.

**Best, J.W:**

Cómo investigar en educación, Madrid, Edit. Morata, 1982, pp 187.

**Best, Francine y otros:**

Tratado de Ciencias Pedagógicas, Barcelona, Edit. Oikos-tao, 1985, pp 231.

**Bischof, Ledfords:**

Interpretación de las Teorías de la Personalidad: enfoque de poder explicativo y capacidad predictiva, México, Edit. Trillas 9a. Reimpresión, 1990, pp 690.

**Bisquera, Rafael:**

Métodos de Investigación Educativa, Barcelona, Edit. Ceac, 1989, pp 193.

**Bleger, José:**

Psicología de la Conducta, 2a ed., Buenos Aires, Edit. Paidós, 1980, pp 351.

**Coll, Cesar. ; Palacios Jesús . ; y Marchesi, Alvaro.:**

Desarrollo Psicológico y Educación, II psicología de la educación, Madrid, Alianza Editorial, 1990, vol. 2, pp 508.

**Craing, Grace J:**

Desarrollo Psicológico, trad. Lourdes Asiain, 6a ed., México, Edit. Prentice Hall, 1997, pp 685.

**Cuaderno No.1 INEA:**

s/1, Febrero de 1992.

**Cueli, José:**

Teorías de la Personalidad, 3a ed., México, Edit. Trillas, 1990, pp 654.

**Dicaprio, Nicholas S:**

Teorías de la Personalidad, 2a de., México, Edit. McGraw-Hill, 1989, pp 559.

**Dorsch, Friedrich:**

Diccionario de Psicología, Barcelona, Edit. Herder, 1983, pp 316.

**Engler, Barbara:**

Teorías de la Personalidad, México, Edit. McGraw-Hill, 1996, pp 557.

**Erickson, EricK S, compilador de:**

La adultez, México, Edit. Fondo de Cultura Económica, 1986, pp 110.

**Foulquié, Paul:**

Diccionario de Pedagogía, Barcelona, Edit. Oikos-Tau, 1992, pp 210.

**García Hoz, Víctor:**

Principios de Pedagogía Sistemática, 9a ed., Madrid, Ediciones Rialp, 1978, pp 684.

**García Madruga:**

Desarrollo y Conocimiento, México, Edit. Siglo XXI, 1991, pp 135.

**Hernández, Pedro:**

Psicología de la Educación, México, Edit. Trillas, 1991, pp 310.

**Instituto Nacional para la Capacitación de Adultos:**

México D.F, Impresiones Serflo, s/ ed. pp 74.

**León, Antoine:**

Psicopedagogía de los Adultos, trad. Romeo Medina, 6a ed., México, Edit. Siglo XXI, 1985, pp 199.

**Lieury, Alain:**

La Memoria: resultados y teorías, Barcelona, Edit. Herder, 1978, pp 252.

**Lipmann, Otto:**

Psicología y Educación, Buenos Aires, Edit. Losada, 1975, pp 311.

**Ludojoski, Roque Luis:**

Andragogía: educación de el adulto, 4a ed., Buenos Aires, Edit. Guadalupe, 1986, pp 181.

**Manclus, Antonio:**

Educación de Adultos: investigaciones de planificación y didáctica, 7a ed., México, Edit. Fondo de Cultura Económica, 1990, pp 147.

**Martí Sala, Eduardo:**

Psicología Evolutiva: teorías y ámbitos de investigación, Barcelona, Anthopos Editorial, 1991, pp 319.

**Merani, Alberto:**

Psicología y Pedagogía, México, Edit. Grijalbo, 1970, pp 219.

**Monedero, Carmelo:**

Psicología Evolutiva del Ciclo Vital, Madrid, Edit. Biblioteca Nueva, 1986, pp 646.

**Moraleda, Mariano:**

Psicología del Desarrollo, Barcelona, Edit. Boixareu Universitaria, 1995, pp 375.

**Morri, Charles:**

Psicología un nuevo enfoque, México, Edit. Prentice-Hall Hispanoamerica, 1992, pp 391.

**Nuttin, Jozef:**

La motivación, Buenos Aires, Edit. Proteo, 1969, pp 222.

**Papalia, Diane E:**

Desarrollo Humano, trad. Elisa Dulcey, México, Edit. McGraw-Hill / Interamericana, 1990, pp 753.

**Philip, G Zimbardo:**

Psicología y Vida, México, Edit. Trillas, 1989, pp 101.

**Piaget, Jean:**

Memoria e Inteligencia, Buenos Aires, Edit. El Ateneo, 1972, pp 377.

**Puente Ferreras, Anibal:**

Psicología Básica: introducción al estudio de la conducta humana, México, Ediciones Pirámide, 1995, pp 585.

**Rice, F. Philip:**

Desarrollo Humano: estudio del ciclo vital, 2a ed., México, Edit. Prentice-Hall / Hispanoamericana, 1997, pp 668.

**Sánchez Hidalgo, Efrain:**

Psicología Evolutiva, Puerto Rico, Edit. Universitaria, 1980, pp 391.

**Soler Vázquez, Enrique:**

Teoría y práctica del proceso enseñanza-aprendizaje: pautas y ejemplos para un desarrollo curricular, Madrid, Edit. Narcea, 1992, pp 262.

**Sprinthall, Norman A.; Sprinthall Richard C.; y Oja, Sharon N:**

Psicología de la Educación, 6a de., México, Edit. McGraw-Hill, 1996, pp 611.

**Torres, Carlos A:**

La Política de la Educación de Adultos en América Latina, trad. Stella Mastrangelo, 1a ed., México, Edit. Siglo XXI, 1995, pp 253.

**Wingfield, Arthur y Byrnes, Dennis:**

Psicología y Memoria Humana, 1a ed., México, Edit. Trillas, 1988, pp 478.

**Woolfolk, Anita E:**

Psicología Educativa, 3a ed., México, Edit. Prentice Hall / Hispanoamericana, 1990, pp 649.

**Zepeda Herrera, Fernando:**

Introducción a la Psicología: una visión científico humanista, México, Alhambra, 1994, pp 446.