

Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología

28-9015 Práctica Profesional

Prof. M. Ed. Verónica Castro R.

Proyecto de Traducción: Inglés - Español
Capítulo Cuatro: La Andragogía de Knowles y Modelos de
Aprendizaje en Adultos

Realizado por: Melissa Calvo Umaña

San José, Costa Rica

19 de Agosto, 2011

Tabla de Contenidos

Propuesta de la Traducción	3
Traducción Final	5
Reflexión.....	31
Referencias Bibliográficas	33
Anexos	34

Propuesta de la Traducción

El texto que tengo que traducir en este Proyecto Final de la Práctica Profesional en Enseñanza y Traducción del Inglés trata de un tema del cual no se conoce mucho todavía. El Capítulo trata acerca del aprendizaje en adultos, las diferencias entre ellos y los niños a la hora de aprender. También hay varios modelos con diferentes teorías acerca del aprendizaje en adultos. Es un tema bastante interesante, me parece muy complejo y me llama mucho la atención porque es relacionado con la Psicología, y ese es un tema que particularmente me encanta.

Mi intención al traducir este capítulo (Capítulo cuatro) es llevar las intenciones del autor (que se encuentran en inglés) al idioma español lo más acertado posible. Me propongo entender lo que el autor quiere decir y encontrar las palabras correctas para traducirlo al español. No tengo planeado utilizar ninguna metodología en específica, simplemente lo que deseo realizar es la mejor traducción posible, dedicarle todo el tiempo necesario para entregar un excelente trabajo, el cual refleje mi amor hacia la traducción. Y sobre todo encontrar las palabras correctas para poder reflejar las intenciones del autor y que la traducción se encuentre lo mejor posible.

Planeo analizar el texto original lo mejor posible para entenderlo completamente y aclarar cualquier duda, si es necesario buscar información que me aclare dichas dudas. Para mí, traducir correctamente requiere bastante tiempo, mucha dedicación y mucho entendimiento de parte del traductor; todo esto es lo que yo deseo aportar a mi traducción, que sea un reflejo de todo lo que aprendí durante mi carrera. También planeo traducir significado por significado, no como mucha gente piensa que es palabra por palabra, yo traduzco de esta manera porque pienso que es la forma en la que el resultado es más coherente y correcto. Por supuesto que también de la mano de muy útiles diccionarios para aclarar dudas en palabras que no tenga muy claro el significado y también para el uso de

sinónimos; los cuales son muy útiles para no repetir palabras y que el texto no se vea aburrido o con palabras que no tengan mucha relación.

En general, planeo dar lo mejor de mí para asegurarme que la traducción se encuentre correcta, lo más parecida al texto original posible. Y poner en práctica todo lo que aprendí de excelentes profesoras en relación a la traducción, el cual ha sido mi área favorita durante toda la carrera y espero que llene las expectativas que me propuse; ya que soy bastante perfeccionista. Planeo revisar el trabajo final una y otra vez, hasta asegurarme que estoy feliz y que me siento satisfecha con mi trabajo realizado y que por supuesto sea lo más similar posible al texto original. También espero aprender mucho del capítulo que tengo que traducir, ya que es un tema que es bastante entretenido y deseo disfrutar esta experiencia de traducir, ya que me apasiona la idea de servir de facilitadora para que otro tipo de audiencia pueda entender un texto que sin la traducción no sería posible, debido a la barrera del idioma.

CAPÍTULO CUATRO

**LA ANDRAGOGÍA DE KNOWLES Y MODELOS DE APRENDIZAJE EN
ADULTOS**

POR MCCLUSKY, ILLERIS Y JARVIS

¿El aprendizaje en adultos es diferente al de los niños? ¿Cuál es la diferencia entre el aprendizaje y la educación en adultos y otras áreas de la educación? ¿Qué características en particular sobre el proceso de aprendizaje en adultos pueden ser identificadas para maximizar el aprendizaje? Antes de los años 70's, los educadores de adultos dependían principalmente de teorías psicológicas del aprendizaje en general para informar su práctica (ver los capítulos en la Cuarta Parte).

Con la publicación de Houle *El diseño de la Educación* (1973)¹, *Cómo aprenden los adultos* (1973) ²por Kidd, *El estudiante adulto: una especie abandonada* (1973) por Knowles³ y *La práctica moderna de la educación en adultos* ⁴(1970); se abrieron las puertas en la investigación y construcción de teorías sobre el estudio en adultos.

Varios intentos por descifrar las diferencias entre adultos y niños como principios, modelos e incluso una teoría sobre el aprendizaje en adultos ha sido y continúa siendo buscada por educadores de adultos. Sin embargo, así como no hay una sola teoría que explique todo el aprendizaje humano, no hay una sola teoría que explique el estudio en adultos. En cambio, existen varias estructuras o modelos, de los cuales todas tienen una contribución para nuestro entendimiento sobre los adultos como estudiantes. El más conocido de estos esfuerzos es la andragogía; el cual es un concepto que Knowles introdujo desde Europa en

¹ En inglés *The Design of Education*

² En inglés *How Adults learn*

³ En inglés *The Adult Learner: A Neglected Species*

⁴ En inglés *The Modern Practice of Adult Education*

un artículo en 1968. La andragogía se enfoca en el estudiante adulto y la situación de la vida de él o de ella, al igual que varios modelos presentados en este capítulo.

La primera parte del capítulo está dedicada a describir y criticar la andragogía. En la segunda mitad del capítulo, revisaremos tres otros modelos de la transacción del aprendizaje en adultos: *La Teoría de Márgenes* de McClusky, el *Modelo de Aprendizaje de Tres Dimensiones* de Illeris y *El Proceso de Aprendizaje* de Jarvis.

ANDRAGOGÍA

Aproximadamente, hace cuarenta años; Malcom Knowles (1968, p 351) propuso “una nueva marca y tecnología” del aprendizaje en adultos para distinguirse de la educación en pre-adultos. El concepto europeo de andragogía significa “el arte y ciencia de ayudar al aprender a los adultos”, fue contrastado con la pedagogía; el arte y la ciencia de ayudar a aprender a los niños (Knowles, 1980, p. 43). La andragogía está basada en un número de suposiciones acerca del aprendizaje en adultos. Knowles originalmente trabajó las siguientes cuatro suposiciones:

1. Conforme una persona madura, el concepto propio de él o ella avanza de una personalidad dependiente hasta un ser humano autosuficiente.
2. Un adulto acumula una creciente reserva de experiencia, el cual es un valioso material para el aprendizaje.
3. La disposición de un adulto para aprender es relativamente cercano a las tareas del desarrollo del papel social de él o de ella.
4. Existe un cambio en perspectiva del tiempo conforme las personas maduran, desde futuras aplicaciones de conocimiento hasta aplicaciones de forma inmediata. De este modo, un adulto es más enfocado a los problemas que concentrado en el tema del aprendizaje. [Knowles, 1980, pp. 44-45]

En publicaciones posteriores, Knowles también se refirió a una quinta y sexta suposición:

5. Las motivaciones más poderosas son las internas, en lugar de las externas (Knowles & Associates, 1984, p. 12).
6. Los adultos necesitan saber el porqué de lo que están aprendiendo (Knowles, 1984). (Para un repaso de cuál de las obras que Knowles escribió contenía las suposiciones, ver Holton, Swanson & Naquin, 2001.)

Knowles claramente vió estas suposiciones como fundamentales para diseñar programas para adultos. Desde cada una de estas suposiciones, Knowles inspiró numerosas implicaciones para el diseño, implementación y evaluación de actividades para el estudio con adultos. Por ejemplo, en relación con la primera suposición de que los adultos maduran, ellos se vuelven más independientes y autosuficientes. Knowles sugirió que el ambiente en la clase debería ser de “adultos”, de forma física y psicológica. El ambiente debería causar que “los adultos se sientan aceptados, respetados y apoyados”, también debe existir “un espíritu de reciprocidad entre profesores y estudiantes como individuos iguales” (1980, p. 47). Ser autosuficiente también significa que los estudiantes adultos pueden participar en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, el planeamiento y la implementación de experiencias de aprendizaje, y la evaluación de dichas experiencias.

Ésta teoría, “*Modelo de Suposiciones*” (Knowles, 1980, p. 43) o como Knowles también la ha llamado “sistema de conceptos” (Knowles, 1980, p. 8); le ha dado a los educadores de adultos “una insignia de identidad” que distingue el campo de otras áreas de educación, especialmente de la enseñanza de niños (Brookfield, 1986, p.90). La andragogía se convirtió en un punto de concentración para aquellos tratando de definir el campo de educación en adultos separado de las otras áreas de la educación. Sin embargo, también estimuló controversia, debates psicológicos y análisis críticos igualados tal vez por las discusiones recientes en aprendizaje de transformación (ver Capítulo Seis).

Al principio, el enfoque principal de controversia era si la andragogía podía ser considerada una “teoría” de aprendizaje en adultos (Elias, 1979). Davenport y Davenport (1985, p. 157) participaron del debate, nada que la andragogía fue clasificada “como una

teoría de educación adulta, de aprendizaje en adultos, como técnica de educación adulta y como una serie de suposiciones”. Se encuentran un poco más optimistas que otros críticos por las posibilidades de posesión de la andragogía “las funciones que explican y predicen generalmente asociadas con una teoría completamente desarrollada” (p.158). Para ellos, el inconveniente puede ser resuelto a través de estudios empíricos que prueben las suposiciones más destacadas.

Hartree (1984) notó que no estaba claro si Knowles había presentado una teoría de aprendizaje o una teoría de enseñanza, de si el aprendizaje en adultos era diferente al de los niños, y si había una teoría del todo - quizás éstos fueron solo principios de buena práctica. Las suposiciones que ella notó “pueden ser leídas como descripciones del estudiante adulto... o como declaraciones preceptivas acerca de cómo debería ser el estudiante adulto” (p.205). Ya que las suposiciones son “confusas e inseguras” en varios recuentos. Hartree concluyó que mientras “muchos educadores de adultos podrían aceptar que los principios de la enseñanza en adultos y las condiciones del aprendizaje que Knowles desarrolla tienen mucho que ofrecer y son en un sentido descriptivos de lo que ya es reconocido como buena práctica por los que ya se encuentran en el campo. Conceptualmente Knowles no ha presentado un buen caso para la validación de dicha práctica... aunque él parece enfocarse en su modelo de la enseñanza desde el punto de vista de una teoría de aprendizaje en adultos, él no establece una teoría de aprendizaje unificada de una manera sistemática” (pp. 206-207).

Brookfield (1986, p.98), quien también plantea la duda hacia si la andragogía es una “teoría probada”, evalúa hacia qué extensión “una serie de principios bien sólidos de buena práctica” pueden ser derivados de la andragogía. Él debate que tres de las suposiciones son problemáticas mientras se saca deducciones para la práctica. La primera suposición acerca de automotivación es más un resultado deseado que una condición dada. La tercera y cuarta suposición relacionan el aprendizaje con papeles sociales en particular y se enfoca en guiar de forma inmediata a una vista limitada reducida del aprendizaje. Estas dos suposiciones “podrían guiar a los profesionales a identificar la cantidad total de adultos aprendiendo con aprendizaje instrumental, eso sería aprender como desempeñarse en un nivel avanzado de competencia en alguna habilidad en un campo predefinido”, en esencia ignorando la

complejidad del aprendizaje (p.99). Brookfield encuentra las conocidas suposiciones como con buenas bases. Sin embargo, sentimos que hasta estas suposiciones pueden ser cuestionadas. El hecho de que los adultos hayan vivido más que los niños no necesariamente se traduce en experiencias de calidad que pueden convertirse en material para el aprendizaje (Merriam, Mott, & Lee, 1996). También los niños en ciertas situaciones pueden tener alguna experiencia igualmente de enriquecedora que algunos adultos (Hanson, 1996).

En cuanto a la quinta suposición en motivación; aunque los adultos pueden estar más motivados de forma interna que externa para aprender, en mucho relacionado al aprender en el lugar de trabajo y educación profesional continua, sin mencionar del gobierno o aprendizaje de poder social (como por ejemplo en el caso de las clases de manejo, entrenamiento para un trabajo, programas de bienestar social y programas educacionales en prisión), la participación es necesaria. La sexta suposición, la cual aparece solo en un par de publicaciones de Knowles; en la cual se dice que los adultos necesitan saber por qué ocupan aprender algo, puede ser cierta la mayor parte del tiempo, pero otros estudios también sugieren que los adultos pueden aprender por la simple emoción de educarse (ver Capítulo Tres y Cinco de esta edición).

En el asunto de si la andragogía puede ser considerada una teoría de aprendizaje en adultos, quizás el mismo Knowles no llegó tan lejos. En su trabajo auto bibliográfico *La Creación de un Educador para Adultos*⁵ (1989, p. 112), él escribió que “prefiere pensar en la andragogía como un modelo de suposiciones acerca de la educación o una estructura conceptual que funciona como una base para una teoría emergente”.

Como segundo punto de crítica fue la conclusión original de Knowles, que la andragogía con todas sus implicaciones tecnológicas para instrucciones caracterizan el aprendizaje infantil. Bajo estrecha vigilancia de las suposiciones y repercusiones para la práctica de los educadores constantemente del aprendizaje en adultos llevó a Knowles a echarse atrás de su posición original de que la andragogía caracterizaba solo el aprendizaje en adultos. La indicación más clara de esta reconsideración fue el cambio de los subtítulos

⁵ En inglés *The Making of an Adult Educator*

en la edición de 1970 y 1980 de *La Práctica Moderna de la Educación en Adultos*⁶. El subtítulo de 1970 es *La Andragogía contra la Pedagogía*⁷, mientras que el subtítulo de 1980 es *De la Pedagogía a la Andragogía*⁸. La posición de Knowles después como resultado del subtítulo de 1980 es que la pedagogía-andragogía representa un campo continuo, que puede ser un aprendizaje dirigido por el profesor o por el estudiante; y que ambas metodologías son apropiados con niños y con adultos, dependiendo de la situación. Por ejemplo, un adulto que tiene poco o nada de conocimiento acerca de un tema será más dependiente de las instrucciones del profesor; mientras que los niños que son por naturaleza curiosos y que son “muy autosuficientes de su aprendizaje fuera de la escuela... podrían ser también más autosuficientes en la escuela” (Knowles, 1984, p. 13). La andragogía ahora parece depender de la situación y no solamente para adultos.

CRÍTICAS RECIENTES DE LA ANDRAGOGÍA

Las críticas más recientes de la andragogía han recalcado que su falta de originalidad se enfoca en el aprendizaje individual, el contexto socio histórico en el cual el aprendizaje toma lugar es virtualmente ignorado (Grace, 1996b; Pearson & Podeschi, 1997; Pratt, 1993). La dependencia de Knowles en la psicología humanística resulta en una imagen del estudiante como alguien que es autónomo, libre y orientado al crecimiento. Existe poco o no hay conciencia de que la persona se encuentra situada socialmente y en alguna extensión el producto del contexto socio histórico y cultural de los tiempos; tampoco existe conciencia alguna de que las instituciones sociales y las estructuras pueden estar definiendo la transacción del aprendizaje independientemente del individuo participante.

Grace (1996b) destaca como el mismo Knowles y su teoría de la andragogía fueron producto lógico de 1960's “un período de cambios rápidos, con un programa orientado a actuar que evaluaba la experiencia individual donde era recomendado. El individuo tenía que seguir adelante y la auto superación se encontraba de moda. El modelo de la

⁶ En inglés *The Modern Practice of Adult Education*

⁷ En inglés *Andragogy versus Pedagogy*

⁸ En inglés *From Pedagogy to Andragogy*

andragogía en relación a la pedagogía era recibido por muchos educadores de adultos como revolucionario” (p.383). Sin embargo, su influencia en el aprendizaje de adultos ha sido sustancial desde que fue originalmente propuesto, “Knowles nunca continuó a una consideración más profunda de los impedimentos organizacionales y sociales hacia la educación adulta; él nunca imaginó “todo el panorama”. Él escogió lo mecánico sobre lo significativo” (Grace, 1996b, p.386).

La falta de atención al contexto en el cual el aprendizaje se lleva a cabo es una crítica sobresaliente desde una perspectiva sociológica (Jarvis, 1987) y más recientemente desde perspectivas críticas. Sandlin (2005) aplicó orientaciones teóricas críticas, feministas y Africéntricas hacia la andragogía e identificó cinco inconvenientes que ponen bajo la lupa las tres diferentes perspectivas. Primero, la andragogía es criticada por asumir que la educación es un valor neutral y apolítico. Segundo, la andragogía asume que todos los estudiantes adultos son y aprenden de la misma manera - y esta imagen universal es de estudiantes individuales de clase media blanca. Tercero, otras formas de aprendizaje son ignoradas, de este modo no se escuchan otras opiniones. Cuarto, la relación entre uno mismo y la sociedad es ignorada, y – “por consecuencia la andragogía no toma en cuenta sistemas estructurales de privilegio u opresión, basados en raza, género y clase; lo cual influencia el aprendizaje y no considera como la cultura impacta el crecimiento de una persona y formas de aprendizaje” (Sandlin, 2005, p.28). El quinto inconveniente en poner bajo la lupa la perspectiva feminista y Africéntrica es que la andragogía así reproduce la desigualdad de la sociedad y apoya la categoría del *statu quo*.

Mientras Sandlin resume la perspectiva crítica de la andragogía, Lee (2003) y Alfred (2000) examina la andragogía desde una lupa enfocado en lo cultural. Lee considera la aplicación de la andragogía para estudiantes nacidos en el extranjero. Mencionando varios estudios con diferentes grupos inmigrantes en el campo de los refugiados de Hmong hasta mujeres inmigrantes caribeñas. Lee concluye “Estos estudios... ilustran que las suposiciones de la andragogía no caracterizan las experiencias de algunos adultos inmigrantes. Por otra parte, por generalizar las características de un grupo en particular de estudiantes como el de todos los estudiantes adultos, Knowles silenció de forma efectiva y marginalizó varios grupos sociales, incluyendo los estudiantes adultos inmigrantes; de los

cuales sus valores, experiencias y realidades no se parecen en lo absoluto al discurso de la población dominante” (p.15).

Utilizando cuatro principios desde una perspectiva Africentrica, Alfred (2000) evaluó qué tanto se puede aplicar la andragogía a estudiantes Africanos-Americanos. Primero, la experiencia personal es necesaria para establecer significado y credibilidad. Mientras que la andragogía ciertamente reconoce las experiencias personales, no reconoce “la experiencia del facilitador como parte valiosa del proceso pedagógico” (p.20). Además, “la experiencia Africana-Americana está enfocada en raza, clase y opresión de género; el cual es dirigido principalmente a través de sabiduría o conocimiento intuitivo, “mientras que la andragogía valora formas objetivas de conocimiento (p.20). Segundo, desde una perspectiva Africentrica,” para que el conocimiento sea válido, tiene que hacerse público y eso se realiza en relaciones con individuos o dentro de una comunidad”, mientras que la andragogía enfatiza en el aprendizaje individual (p.21). Tercero, la ética de atención caracteriza esta perspectiva; mientras que la atención y un ambiente de confianza son enfatizados en la andragogía, las dimensiones políticas de este ambiente no son consideradas. Finalmente, la tradición Africentrica evalúa “no solamente el conocimiento que es expresado, pero también la persona que lo está afirmando” (p.21). La andragogía no considera la credibilidad del estudiante ni su afirmación del conocimiento de él o de ella.

En referencia al campo de trabajo en particular, Kessels y Poell (2004) debaten que la andragogía junto con la teoría de capital social, pueden transformar el campo de trabajo en un ambiente de aprendizaje. La teoría de capital social enfatiza en la red social, confianza mutua, la práctica y formas relacionales de capital.

La andragogía y la teoría de capital social, juntas ofrecen HRD “suposiciones en la facilitación del conocimiento en el campo de trabajo, los aspectos de fuerte motivación de autodirección, autonomía en el desarrollo competente y la red de relaciones significativas que ayudan a integrar el conocimiento en el contexto social del ambiente laboral día a día”. (p.154). Finalmente, St. Clair (2002, p.2) expone que la educación en adultos y el desarrollo de recursos humanos se están acercando cada vez más: “Aunque los programas de educación adulta se han convertido en más instrumentales y enfocados en el trabajo; el

entrenamiento y el desarrollo en el mundo de negocios ha aumentado de forma incrementada enfatizándose en el desarrollo integral de los trabajadores... Esta concentración es enfatizada más adelante por la forma en la que los practicantes de HRD han trabajado para tratar con los inconvenientes del modelo andragógico al remodelarlo para reconocer de forma más completa los factores contextuales.” (Holton & Swanson, 1999).

INVESTIGACIONES SOBRE LA ANDRAGOGÍA

Considerando que la andragogía ha sido el modelo primario de la educación adulta por más de cuarenta años, relativamente poco trabajo empírico ha sido realizado para probar la validez de sus suposiciones o de sus utilidades en predecir el comportamiento en la educación adulta. Pocos estudios se han enfocado en la relación entre las suposiciones andragógicas y las instrucciones. Beder y Darkenwald (1982) les preguntaron a profesores que enseñaban a adultos y pre-adultos si su comportamiento al enseñar cambiaba de acuerdo a la edad de los estudiantes. Los profesores reportaron que veían a los adultos en forma diferente y que usaban técnicas más andragógicas.

Gorham (1985), sin embargo, observó a los profesores que enseñaban a adultos y pre-adultos. Ella no encontró diferencias en la forma en particular en que un profesor daba instrucciones a los dos grupos (adultos y pre-adultos). Aunque los profesores decían que sí trataban de forma diferente a los dos grupos con edades desiguales.

En relación con el involucrar a los estudiantes en el planeamiento de su propio aprendizaje, Rosenblum y Darkenwald (1983) compararon logros y medidas satisfactorias entre grupos que habían planeado su curso y entre los estudiantes a los que se los habían planeado. No se encontraron diferencias en logros o satisfacción. Courtenay, Arnold y Kim (1994) examinaron la documentación previa, investigaron y crearon su propio estudio cuasi-experimental de la participación del estudiante en el planeamiento. Encontraron resultados de estudios anteriores que estaban incompletos (por así decirlo “caprichosos”) desde el punto de vista de su propio estudio, el cual intentaba guiar algunos de los defectos

de estudios pasados. Ellos encontraron que “la participación en el planeamiento no parece afectar la adquisición o satisfacción del aprendizaje; aun cuando la Carga del aporte en la participación en el planeamiento aumenta; la relación entre el ambiente en clase y los logros o la satisfacción es inconsecuente; y el ambiente en clase... puede ser simplemente una función de la satisfacción del estudiante”. (p. 297). Ellos recomiendan enfocarse en la variable independiente (eso es lo que constituye la participación del estudiante en el aprendizaje) y en las variables dependientes (por ejemplo, tal vez el aprendizaje no planeado es tan importante como los logros).

Más reciente, Rachal (2002) revisó diez y ocho estudios sobre conducta andragógica entre los años 1984 y 2001, de los cuales todos intentaban evaluar la eficacia de la andragogía contra el diseño instruccional pedagógico. Basado en medidas de logros, asistencia y /o satisfacción, los estudios revelaron varios resultados debido a las varias “especificaciones” de los estudios. Por ejemplo, algunos estudios no segmentaron adultos estudiantes universitarios de la edad tradicional de alumnos, varios estudios tenían objetivos predeterminados, algunos utilizaban exámenes a base de lápiz y papel de adquisición de contenido; dos estudios involucraban participación obligatoria y así sucesivamente. Para atraer más rigor y comparables a estudios empíricos de la andragogía, Rachal propuso siete estándares o criterios para diseñar estudios futuros. De forma breve, estos siete estándares son: la participación debería ser voluntaria, los participantes deberían ser claramente adultos (y no estudiantes de la edad tradicional universitaria), los objetivos deberían ser colaborativamente determinados, las evaluaciones deberían ser basadas en el desempeño o donde los logros no son el objetivo principal, la satisfacción con la experiencia del conocimiento debería ser medida y el ambiente en la educación en adultos debería ser en el lugar y los asuntos de investigación metodológica deberían ser atentos (como tareas al azar para grupos en tratamiento donde es posible).

Los estudios revisados por Rachal fueron más que todo tesis y todos fueron experimental o cuasi- experimental en diseño. Mientras que ciertamente, ésta es una aproximación para evaluar la validez de la andragogía, refuerza la psicología dirigida, individualmente enfocada en aspectos de la andragogía. El contexto social no fue considerado, por ejemplo: no habían diseños de cualitativos incluidos.

Quizás la naturaleza de la andragogía con sus suposiciones para la educación adulta enfocada en la práctica, hacen de forma particular más difícil la validez directamente. Como la misma Rachal (2002, p. 224) comentó “podría ser que los investigadores examinando la eficacia de la andragogía continuamente pueden obstaculizar su fluidez, aún su ameba sin forma. Desde ese punto de vista, su arte por siempre será de suma importancia y su ciencia para siempre será difícil de alcanzar”.

Aunque la evaluación de la validez de la andragogía directamente puede probar lo difícil de hacer, uno podría considerar el extenso al cual un rango de más amplia investigación en la educación en adultos puede o no soportar las suposiciones subyacentes a la andragogía. Por ejemplo, la investigación en el conocimiento autodirigido que encuentra más de un 90% de adultos comprometidos en proyectos de conocimiento autodirigido y que un 70% de proyectos son planeados por el estudiante (ver Capítulo Cinco) tiende a sostener las suposiciones de que los adultos son autodirigidos y pueden planear su propio aprendizaje. Además, los estudios en participación (ver Capítulo Tres) indican que está claramente asociada a los papeles del adulto como trabajador, miembro de familia, y así sucesivamente; dando soporte a la suposición de que la preparación de un adulto para aprender está muy asociada con las tareas del desarrollo de papeles sociales de él o ella. Que los asuntos del desarrollo de la adultez llevan a un conocimiento era también subrayado en los descubrimientos de Aslanian y Brickell's (1980), un 83% de la educación adulta estaban comprometidos en actividades de aprendizaje debido a algunas transiciones en sus vidas. No obstante, el creciente predominio de continuo mandato de educación y entrenamiento podría ser citado para discutir contra las suposiciones de que los adultos son motivados de forma interna.

A pesar de las predicciones desalentadoras de algunos escritores de la desaparición de la andragogía, los profesionales que trabajan con estudiantes adultos continúan encontrando la andragogía de Knowles con sus características de estudiantes adultos en ser rubricas útiles para un mejor entendimiento de los adultos como estudiantes. Como St. Clair sugiere (2002, p. 2) “[C]omo una guía para enseñar a adultos, la andragogía tiene muchísimo por ofrecer cuando es utilizada, como Knowles sugería originalmente, como una serie de suposiciones. “En forma adicional, las implicaciones para la práctica que

Knowles traza para cada una de las suposiciones son también consideradas para ser buena práctica instruccional para todas las edades, especialmente para adultos. Así, podemos ver la andragogía como un modelo perdurable para entender ciertos aspectos de la educación en adultos y “manteniendo su papel como un componente necesario de conocimiento compartido en el campo” (St. Clair, 2002, p.2). No nos muestra el panorama completo, ni su remedio para arreglar la práctica en la educación en adultos. Más bien, constituye una pieza del mosaico más agradable de la educación adulta.

OTROS MODELOS DE LA EDUCACIÓN ADULTA

Aunque la andragogía se mantiene como el modelo más conocido de educación adulta, existe un sinnúmero de otros modelos que nos ofrecen un vistazo sobre la educación en adultos. Tres han sido seleccionadas para ser revisados aquí. Primero, escogimos presentar la teoría de margen de McClusky (la cual es anterior a la andragogía) porque continúa captivando a los estudiantes que encontraron que pueden fácilmente relacionar la situación de su vida y su conocimiento a este modelo. Segundo, presentamos un modelo reciente, las tres dimensiones del conocimiento de Illeris, porque captura componentes más importantes del proceso de aprendizaje en una forma visual más fácil de asimilar de un triángulo invertido. El tercer modelo es el proceso de aprendizaje de Jarvis. Se originó en la investigación con más de doscientos estudiantes adultos hace más de veinte años, este modelo ha experimentado varias revisiones mientras Jarvis se acerca al entendimiento del proceso de conocimiento “un espejismo”, él dice “mientras más cerca usted se encuentre, más lejos la meta va a parecer que se encuentra” (comunicación personal, 5 de Agosto del 2005). Su modelo establece desde una amplia base filosófica así también como psicológica y sociológica.

LA TEORÍA DEL MARGEN DE MCCLUSKY

McClusky primero presentó su teoría del margen en una publicación de 1963, seguido de discusiones de aplicaciones en 1970 y 1971. Su teoría está basada en la noción de que la adultez es una época de crecimiento, cambios y la integración en la cual se busca el balance entre la Carga de energía necesitada y la Carga disponible. Este balance está conceptualizado como una proporción entre la “Carga” (L)⁹ de vida; el cual desperdicia energía, y el “Poder” (P)¹⁰ de vida; el cual permite que la persona pueda lidiar con la Carga. “margen en vida” es la proporción de Carga al Poder. Más Poder significa un mayor margen que participa en el aprendizaje.

Ambos, la Carga y el Poder consisten de factores internos y externos. Hiemstra (1993, p.42) explica: “El Poder externo consiste de tareas involucradas en requerimientos de la vida normal (como la familia, el trabajo y responsabilidades en la comunidad). El Poder interno consiste de expectativas de vida desarrolladas por la gente (como las aspiraciones, deseos y expectativas futuras). El Poder consiste en una combinación de recursos externos... como el apoyo de la familia, habilidades sociales y económicas. También incluye varios internamente adquiridos o destrezas acumuladas y experiencias contribuyendo a un desempeño efectivo; como la resistencia, copia de habilidades y personalidad”.

Tomando ambos, el Poder y la Carga en consideración, McClusky (1970, p.83) explica cómo funciona la teoría:

El margen puede ser incrementado al reducir la Carga o al incrementar el Poder, o puede disminuir al aumentar la Carga y/o reducir el Poder. Podemos controlar a ambos al modificar ya sea la Carga o el Poder. Cuando la Carga continuamente iguala o excede al Poder y si ambos son arreglados y /o fuera del control, o irreversible; la situación se convierte en altamente vulnerable y susceptible a fallar. Sin embargo, si la Carga o el Poder pueden ser controlados y, aún mejor, si una persona es capaz de poner en espera de reserva

⁹ Por su significado en inglés: Load (L)

¹⁰ Por su significado en inglés: Power (P)

(el margen) de Poder, él [sic] está mejor equipado para encontrarse con emergencias imprevistas; está mejor posicionado para tomar riesgos, puede involucrarse en lo exploratorio, actividades creativas, está más dispuesto a aprender, etc.

Para involucrarse en el aprendizaje; entonces, un adulto debe tener algún margen de poder “disponible para aplicar a los procesos a los cuales las situaciones de aprendizaje requieren” (McClusky, 1970, p. 84). Los estudiantes adultos en particular, tienen que ser hábiles en hacer malabares con múltiples responsabilidades y su tiempo disponible”. Como en el caso hipotético de Caroline, una madre soltera que quiere mejorar sus habilidades. Ella se inscribe en la universidad local de su comunidad¹¹, donde ella puede aprender a ser asistente de un médico, un trabajo que a ella le gustaría y que paga mejor que su trabajo actual con el personal de limpieza de su hospital local. Además de hacer malabares con su horario en el trabajo en el hospital y su horario de clases, Caroline tiene que encontrar quien cuide a su hija menor y que se encargue del transporte de su hijo mayor de la escuela a la casa. Si alguno de los hijos de Caroline se enferma, ella tendría que perder clases o un día de trabajo, o ambos. Caroline tiene muy poco margen para lidiar con su situación actual, mucho menos para responder a ninguna otra situación que demande su tiempo y energía. En contraste, Michele es vicepresidente de una compañía de mercadeo con un muy buen salario. Ella está casada y tiene una niñera que llega a su hogar a cuidar de sus dos hijos mientras ella trabaja. Michele siempre ha querido ser una experta en jardinería y está considerando tomar un curso en el jardín botánico local. Las destrezas de Michele, la educación, el salario y el apoyo son recursos de poder que ella puede ajustar para lidiar con su carga, proporcionándole un margen confortable en el cual ella pueda tomar las clases.

Mantener algún margen de poder para entablar en el aprendizaje es un concepto fácil de relacionar en adultos. Como Hiemstra (1993, p.42) observó el primer encuentro de los estudiantes adultos con la Teoría de McClusky, es a menudo “una epifanía en términos de las circunstancias de su misma vida”.

McClusky (1970) también observó su teoría como útil en explicar los cambios del desarrollo característico de la vida de un adulto (ver Capítulo Trece). Los cambios en los adultos avanzan conforme envejecen, puede ser traducido en ajustes de carga y de poder.

¹¹ Conocidas en Estados Unidos como Community College

Estos ajustes son realizados “conforme la persona acumula y luego renuncia a las responsabilidades adultas, y modifica los papeles variantes que las etapas sucesivas del ciclo de la vida requieren” (p.84). Como el aprendizaje en adultos es a menudo una función de cambio de papeles y responsabilidades; también el desarrollo físico y mental. La teoría de McClusky puede ser utilizada en el entendimiento de esta conexión entre el cambio de papeles sociales y el aprendizaje.

Varios estudios han investigado esta conexión. Baum (1980) utilizó la teoría como estructura para explorar el poder y la carga de cien viudas que fueron seleccionadas al azar. Los problemas auto-identificados encontrados en la viudez fueron vistos como factores de carga, servicios y recursos disponibles para las viudas que fueron caracterizados como factores de poder. Ella encontró que las actitudes negativas hacia la viudez predijeron más problemas (carga), pero que también conllevaba a encontrar más recursos (poder). Mientras la carga aumentaba, el poder incrementaba y el resultado era un margen poco estable en la vida.

Utilizando un instrumento creado para medir el margen en la vida, Stevenson (1980) comparó la carga, el poder y los moldes de margen de adultos independientes de mayor edad, residentes de asilos de ancianos, jóvenes y adultos de edad media. Ella encontró que los dos grupos de adultos mayores se percibían ellos mismos como que tenían un poco más de poder (y menos carga) que los adultos más jóvenes y de edad media.

Un sinnúmero de estudios han utilizado la teoría de McClusky para estudiar las necesidades de los estudiantes adultos, desempeño, participación en educación continua y más avanzada (Demko, 1982; Garrison, 1986; Hansen, 1988; James, 1986; Mikolaj, 1983; Root, 2000; Schawo, 1997; Walker, 1996; Weiman, 1987). Las conclusiones en estos estudios se encuentran mezcladas, entonces no hay generalizaciones claras que puedan ser redactadas acerca de la validez de la teoría de McClusky para predecir aspectos de participación en la educación continua y más avanzada. Su teoría también ha sido utilizada en un estudio de preparación de empleados para cambiar en su lugar de trabajo (Hanpachern, Morgan & Griego, 1998). Basado en 131 empleados de una compañía industrial “en general MIL y cinco sub escalas de trabajo tenían una significativa relación positiva con preparación para el cambio”. (p.339). Londoner (1993) creó un ejercicio

matriz de carga de peso para asesorar el trabajo, las cargas personales y el poder disponible para direccionar la carga. Él sugiere que esta matriz puede ser utilizada como una herramienta por consejeros HRD y otros al ayudar en las profesiones. La matriz es un dispositivo “para ayudar a manejar el estrés en adultos y las crisis en forma más efectiva al crear e implementar estrategias en cambios específicos que crean márgenes más favorables en sus vidas” (p. 126).

La teoría de McClusky se dirige a los eventos del día a día y transiciones de la vida que todos los adultos tienen que enfrentar. Es quizás una mejor herramienta de orientación que una explicación de la educación en adultos. De hecho, hay una increíble similitud entre el poder de McClusky, la carga, el margen de conceptos y los componentes del modelo de Schlossberg para aconsejar a los adultos en transición. En su modelo, uno determina la habilidad para trabajar a través de una transición al asesorar la fuerza conocida de cuatro factores: la situación, el ser mismo (fuerzas internas), el apoyo externo y las estrategias que uno ha desarrollado para manejar el estrés (Schlossberg, 1984, 1987). En efecto, la teoría de McClusky ha sido en funcionamiento como una herramienta para evaluar aplicantes para asesorar su preparación para la educación pastoral continua (La Asociación para Educación Pastoral Clínica¹²).

Aunque los eventos de la vida y las transiciones ciertamente precipitan muchas experiencias del conocimiento (e incluso algunas experiencias, varía gente diría que son las más potentes), el modelo de McClusky no direcciona directamente el conocimiento por sí mismo, pero en lugar lo que hace es que direcciona cuando es más probable que ocurra. Uno se podría cuestionar si una reserva de energía o margen de poder es necesaria para que el aprendizaje ocurra. El aprender puede ocurrir bajo condiciones de estrés, o en los términos de McClusky, cuando la carga es más grande que el poder. El estudio de Wolfen (1999) por ejemplo, descubrió que los adultos sobrecargados tenían las mismas probabilidades de aprender que aquellos que excedían de poder: “un excedente de carga de poder no es una “condición necesaria” o un “elemento crucial” para que los adultos tengan más posibilidades de aprender.... Los adultos sobrecargados harán lo que puedan, sin importar sus actividades de inhibición si esos adultos sobrecargados perciben la materia

¹² Su nombre en inglés: Association for Clinical Pastoral Education

como esencial, significativa y si perciben el método de aprendizaje como conveniente” (p.281). También, el hecho de que el mismo conocimiento tiene el potencial de aumentar el poder de uno mismo no está direccionado por McClusky.

LAS TRES DIMENSIONES DEL MODELO DE CONOCIMIENTO DE ILLERIS

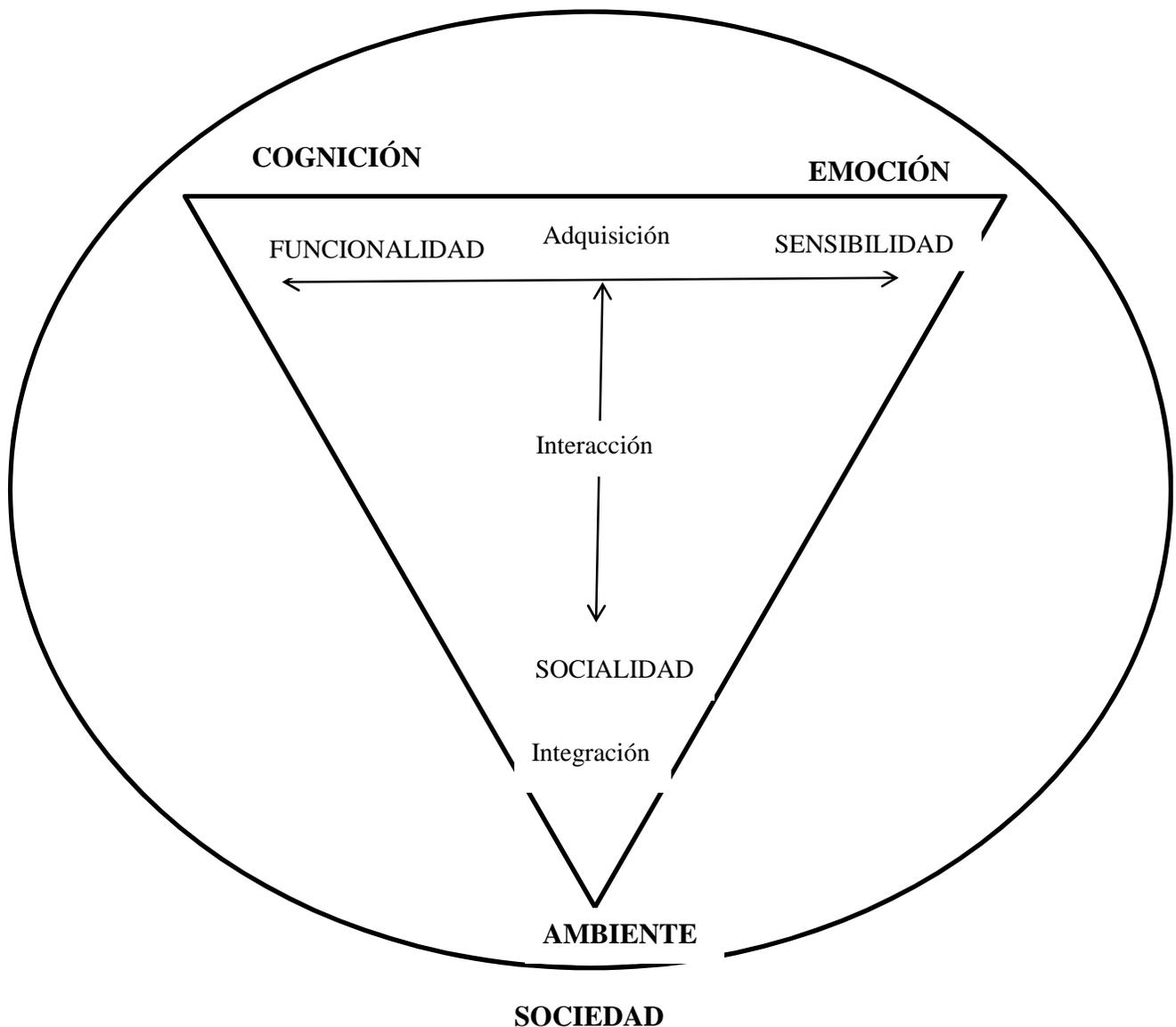
Mientras que la teoría de margen de McClusky se concentra en cómo el conocimiento se cruza con las situaciones de la vida de un adulto. Illeris (2002) está más interesado en el proceso de aprendizaje. En su modelo existen tres dimensiones involucradas en el aprendizaje: la cognición, la emoción y la sociedad. Como puede ser visto en la figura 4.1, él ilustra estas dimensiones como un triángulo invertido con la cognición y la emoción arriba y el ambiente debajo de la cumbre invertida. Los tres aspectos del aprendizaje ocurren dentro de la sociedad, representados por un círculo alrededor del triángulo. Aunque una dimensión puede ser enfatizada más que las otras dos, las tres dimensiones están siempre presentes en una actividad de aprendizaje. La dimensión cognoscitiva involucra conocimiento y destrezas; mientras que la dimensión emocional consiste de sentimientos y motivación. La cognición y emoción son procesos internos que interactúan simultáneamente en la adquisición del conocimiento o destrezas. La cognición es en lo que los psicólogos se han concentrado en lo que se refiere al estudio del aprendizaje, “el conocimiento y el aprendizaje motor; ambos de los cuales están controlados por el sistema nervioso central” (2002, p.18). En contraste, las emociones involucran “energía psicológica transmitida por sentimientos, emociones, actitudes y motivaciones; lo cual moviliza y al mismo tiempo, son condiciones que se pueden ver influenciadas y desarrolladas a través del aprendizaje” (p.18).

Él etiqueta las dimensiones “ambiente” o “sociedad” en el triángulo “es la dimensión de interacciones externas; tales como participación, comunicación y cooperación. Funciona como la integración personal en comunidades y sociedad; por eso también construye el aspecto social del estudiante” (Illeris, 2004b, p.83). Esta dimensión trata de la interacción con otras personas conforme aprendemos, o se puede referir a las

contribuciones de otras personas a nuestro conocimiento (Illeris, 2002). La sociedad en la cual los tres aspectos del aprendizaje están unidos es el contexto para nuestro conocimiento. Eso es, nuestro aprendizaje se encuentra siempre dentro de la sociedad o del contexto social en el cual vivimos; y este contexto interactúa con formas de nuestro conocimiento.

El proceso de aprendizaje empieza con uno de los cinco estímulos; lo que él llama “materia prima” del proceso: (1) La percepción es “cuando las personas que nos rodean tratan al individuo basadas en impresiones” (Illeris, 2002, p.120). (2) La transmisión; donde alguien más pasa información o transmite

Figura 4.1 EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y DIMENSIONES



Fuente: Illeris, 2004b, p.82. Reimpresión con permiso.

“un sentido específico de impresiones o mensajes” (p. 120). (3) La experiencia, la cual mientras pueda incluir la percepción y la transmisión, también se puede “limitar el uso de palabras para que la experiencia presuponga una actividad en particular; por ejemplo: que el estudiante simplemente no está recibiendo, pero actúa para beneficiarse de la interacción” (p.120). (4) La imitación, ocurre cuando el estudiante intenta imitar o modelar las acciones de alguien más. (5) Y la actividad o participación, en la cual el estudiante está comprometido en una actividad con objetivos específicos participando con otros en una comunidad practicando. Illeris advierte que estos cinco estímulos del proceso de aprendizaje... no deberían ser considerados separados; sino como características que pueden ser combinadas en un solo evento de aprendizaje, cada uno de ellos estando más o menos presente / prominente en un diseño único para la situación en específica” (p.227).

Illeris brinda un ejemplo de cómo las tres dimensiones de la cognición, emoción y sociedad pueden estar presentes en el proceso de aprendizaje. Su ejemplo es una lección de química que está enfocada en el contenido cognitivo del conocer un proceso químico en particular. Pero cada estudiante experimenta esta lección en una forma en particular; la cual involucra emociones, motivaciones y energía psicológica. El resultado del aprendizaje “será conectado de forma muy cercana con cómo las emociones dimensionales han estado funcionando” (p.20). Por ejemplo, dependiendo de la interacción cognitiva-emocional y social es posible que el estudiante pudiera estar “distorsionado o quizás no va a haber aprendizaje en lo absoluto, o algo muy diferente puede ser aprendido; tal vez una impresión negativa del profesor, de los estudiantes, de la materia o de la situación en la escuela en general” (p.21). Finalmente, las condiciones sociales externas van a influenciar el proceso, tales como si el conocimiento es examinado, o si el conocimiento es necesario para funcionar en sociedad.

Este modelo, por supuesto puede ser aplicado de la misma manera a cualquier tipo de actividad de aprendizaje en adultos. Por ejemplo, un adulto aprendiendo a leer atrae las dimensiones cognitivas y emocionales; estas actividades de aprendizaje van a influenciar la interacción social con el instructor y los compañeros. También, las expectativas de la sociedad (que se encuentran en el interior del estudiante) de que el ser alfabetizado es deseado y necesario para funcionar en el mundo de hoy en día e interactúa con los otros dos componentes del proceso.

Las fortalezas del modelo de Illeris se basan en su comprensión pero también en su simplicidad. Todos nos podemos relacionar en cómo la actividad de aprendizaje refleja las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Mucho del conocimiento en adultos, investigaciones y construcción de teorías enfatizan lo cognitivo; de manera que la inclusión de Illeris de las dimensiones emocionales y sociales es una fortaleza de verdad. Además, su modelo puede ser utilizado para entender la resistencia o el rechazo del aprendizaje así como algo tan poderoso como el aprendizaje transformacional: “Situaciones muy especiales y demandantes, a menudo con carácter similar al de una crisis; pueden llevar a un proceso de aprendizaje transformador más profundo y comprensivo que incluye cambios simultáneos en las tres dimensiones de aprendizaje y que tienen que ver con la propia identidad del estudiante” (2002, p.229). Y mientras él no reclama que es un modelo de aprendizaje adulto en sí, su aplicación en pre-adultos parece limitada debido a su nivel de desarrollo cognitivo y emocional y a su conciencia del contexto social.

EL PROCESO DEL APRENDIZAJE DE JARVIS

El modelo de Jarvis comienza con una situación en la vida de un adulto, o de forma más correcta, las experiencias en adultos “Aun las experiencias de poco aprendizaje pueden ser consideradas como experiencias de aprendizaje... Todo conocimiento comienza con experiencia” (1987, p.16; en original en cursiva). Sin embargo, algunas experiencias son repetidas con tal frecuencia que son menospreciadas y no llevan a ningún aprendizaje; tales como el conducir o las rutinas diarias. Al comenzar el proceso de aprendizaje existe una

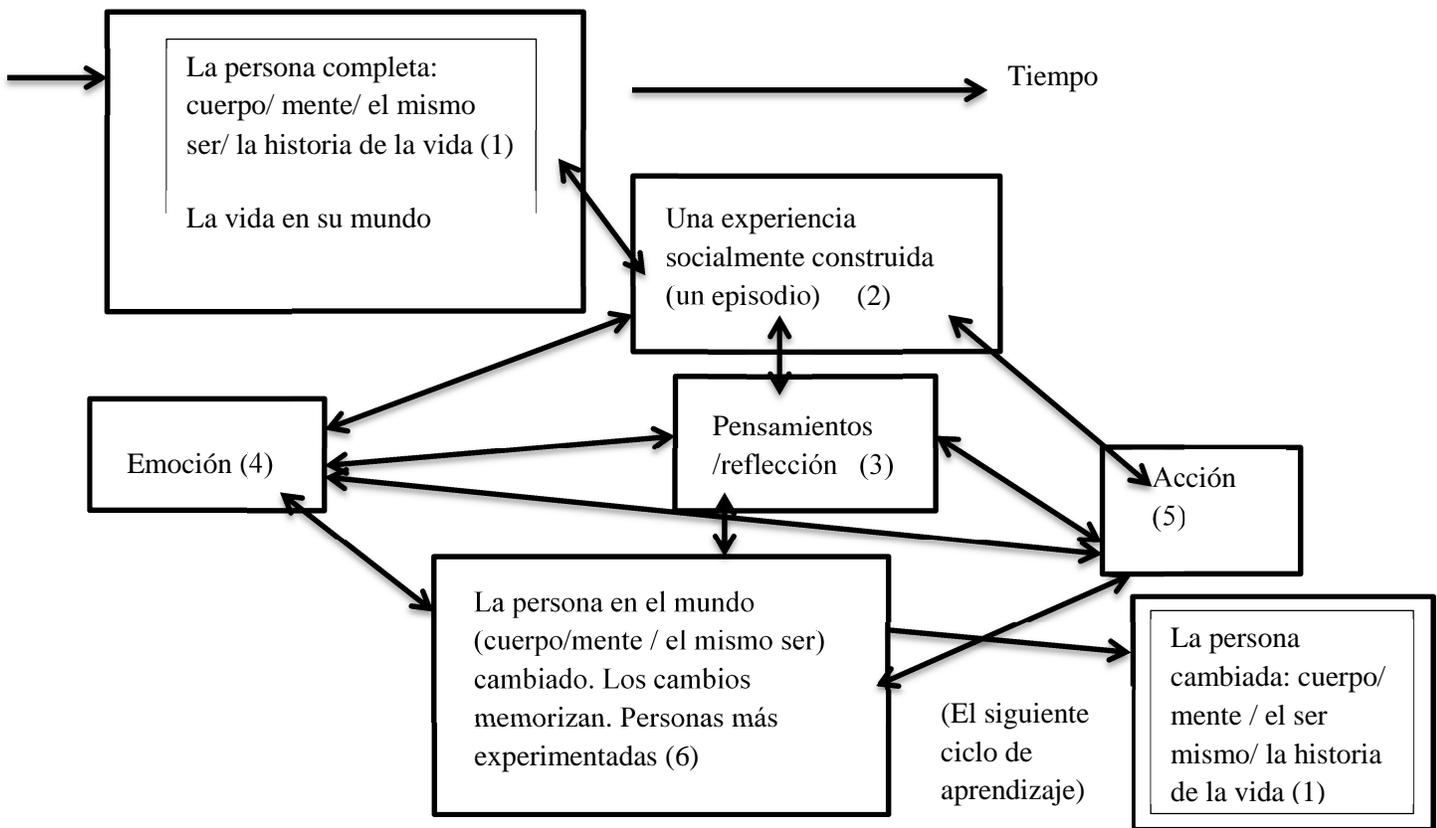
disyunción entre la biografía (todo lo que una persona es en un tiempo en particular) y la experiencia --- un incidente que una persona no está preparada para manejar. “La disyunción ocurre cuando el repertorio biográfico ya no es suficiente para lidiar automáticamente con situaciones para que nuestra armonía de irreflexión con nuestro mundo se ve afectado a cierto grado u otro” (Jarvis, 2006, p.9). “El conocimiento previo ya no puede lidiar con la situación presente, la gente está consciente de que no saben cómo actuar. Tenemos que pensar, planear o aprender algo nuevo. Entonces el aprendizaje comienza con experimentar” (Jarvis, 2004, p.93). Ésta “inhabilidad para lidiar con situaciones sin pensar, de forma instintiva, se encuentra en el corazón del aprendizaje” (1987, p.35).

Jarvis teoriza que todo aprendizaje comienza con los cinco sentidos: audición, visión, olfato, gusto y tacto. Él cree que “nuestro aprendizaje a la larga depende de nuestro cuerpo y biología, es un factor significativo en el proceso de aprendizaje – no debido a nuestros genes, sino por la forma en la que funcionan nuestros sentidos” (2006, p.13). En nuestro diario vivir, nos encontramos con situaciones desconocidas; por ejemplo: escuchamos un nuevo sonido o leemos una nueva palabra de la cual desconocemos su significado. A través de preguntarle a otras personas, por casualidad o por contenido; adquirimos el significado de sensaciones desconocidas. Este significado es memorizado y practicado (por ejemplo: podemos utilizar una palabra de la cual acabamos de aprender su significado) hasta que se convierta parte de nuestro vocabulario y de nuevo la menospreciamos. “Lo significativo es que las sensaciones originales han sido transformadas en conocimiento, habilidades, actitudes, valores, emociones, y así sucesivamente”. (p.14).

Para Jarvis, todas las experiencias ocurren dentro del mundo del estudiante (el mundo del individuo, no el mundo en general), el cual está constantemente cambiando --- “[C]ambia conforme pasa el tiempo en relación a los cambios que ocurren en el mundo entero, y no podemos describir una simple relación con él en concordancia al aprendizaje... [L]a persona existe en un “tiempo determinado” dentro de su mundo” (Jarvis, 2006, p.7).

El estudiante es más que una máquina cognitiva. Es una persona completa con cuerpo y mente; se enfrenta a una situación de aprendizaje con una historia, una biografía que interactúa en formas individuales con la experiencia que genera la naturaleza del aprendizaje. Como puede ser observado en la Figura 4.2, el modelo de Jarvis del proceso de aprendizaje, comienza con la persona completa que se enfrenta ante una experiencia en su contexto social, que no puede ser automáticamente acomodado o asimilado. Esto crea la disyunción entre su propia biografía y la experiencia, un estado de inquietud que puede desencadenar el aprendizaje.

FIGURA 4.2. LA TRANSFORMACION DE LA PERSONA A TRAVES DE LA EXPERIENCIA



Fuente: Jarvis, 2006, p.16. Reimpresión con permiso.

Si en contraste, el individuo escoge ignorar o desechar la inquietud, no ocurre el aprendizaje (como evidenciado por las flechas entre las Cajas 1 y 2).

El siguiente nivel del modelo describe tres formas de aprendizaje: pensar, hacer y sentir (experimentar emociones). Cada uno de los cuales, pueden ocurrir en cualquier combinación con los otros (como las flechas entre las cajas indican). Jarvis explica que diferentes combinaciones pueden producir diferentes tipos de aprendizaje “pensamiento crítico, aprendizaje en resolución de problemas, aprendizaje reflexivo, aprendizaje en práctica, y así sucesivamente”. Él especula que “es quizás a través de las emociones que pensaba que podían ser transformadas en acciones. Sin embargo, cualquiera puede dominar en el proceso de aprendizaje y un número de diferentes tipos de aprendizaje pueden ocurrir: contemplación, pensamiento racional, deseo, planeamiento, aprendizaje en práctica y así sucesivamente. Además, las emociones pueden tener un efecto considerable en la forma en la que pensamos, en la motivación, creencias, actitudes y valores”. (2006, p.11).

El resultado de este aprendizaje (como es observado en la Caja 6) es una persona afectada en alguna forma por el aprendizaje. Existen tres posibles formas en las cuales una persona es cambiada. La primera es “la persona cree que cambia por la adquisición de todo lo que ha sido discutido mentalmente, emocionalmente.... pero también en términos de identidad, confianza en sí mismo, autoestima y así sucesivamente”. (2006, p.17). La segunda es “el aprendizaje puede dar un nuevo significado en el mundo y los eventos” a través de aprendizaje accidental o con propósitos. La tercera forma en la que una persona puede cambiar es si “él/ella es más experimentado (a), más ágil para sobrellevar situaciones similares y problemas debido al aprendizaje que ha ocurrido; eso es decir que el estudiante es más inteligente” (p.17).

La última sección del modelo, donde la primera caja se encuentra repetida en la parte baja en la esquina derecha, es el intento de Jarvis para capturar la naturaleza continua del aprendizaje. La persona cambiada en su mundo social, de nuevo se encuentra con una experiencia que estimula el aprendizaje. La definición de Jarvis del aprendizaje humano resume el modelo: “Ahora considero el aprendizaje humano como la combinación de procesos en las cuales la persona completa --- cuerpo (genética, lo físico y biológico) y mente (conocimiento, destrezas, actitudes, valores, emociones, creencias y sentidos) – experimenta una situación social que percibe el contenido del cual es después transformado cognitivamente, emocionalmente o prácticamente (o a través de cualquier combinación) e integrada en la biografía del individuo que da como resultado un cambio (o más experimentadas) personas” (p.7).

El modelo de Jarvis es quizá el modelo más completo resumido en este capítulo. También, su modelo sitúa el aprendizaje en un contexto social; el aprendizaje es un fenómeno interactivo, no un proceso interno aislado. En su libro más reciente (2006), él presenta cada componente en forma detallada. No solamente el proceso de aprendizaje, pero también conceptos de toda la persona, el contexto social, tipos de aprendizaje, la naturaleza de la propia experiencia es descubierta en profundidad redactando desde un amplio cuerpo de la literatura. Aunque sus trabajos anteriores en este modelo fueron contruidos de investigaciones con estudiantes adultos, está claro que su interés en entender y explicar el aprendizaje *humano*, no solamente el aprendizaje en adultos. Sin embargo, él supone que su modelo es quizás más fácil para aplicar al hablar con adultos, porque los niños no tienen habilidades cognitivas, campo emocional o accionar alternativas disponibles para adultos. También, las situaciones de la vida o el contexto del niño y del adulto, eran bastante diferentes, lidiando con diferentes tipos de experiencias formando el aprendizaje. Su modelo ha sido extendido en los últimos veinte años, de manera que la más reciente iteración luce bastante diferente de la versión original de 1987. Sin embargo, el procesar las experiencias se mantienen fundamentales a su pensamiento.

RESUMEN

Aunque hubo atención esporádica dada al aprendizaje en adultos a principio de las décadas del siglo veinte, no fue hasta 1970's que los mismos educadores de adultos se empezaron a enfocar sistemáticamente en algunas de las características distinguidoras del aprendizaje en adultos separado del cuerpo de información de los psicólogos y las investigaciones de los psicólogos educacionales en general. Esto cambia que el enfoque fue parte de los esfuerzos del campo para diferenciarse él mismo de otras áreas de la educación. También llevó a la búsqueda de una sola teoría del aprendizaje en adultos, una que pudiera diferenciar a los adultos de los niños, incluyendo todos los tipos de aprendizaje, que fuera a la vez elegante y simple. Pero así como no existe una sola teoría que explique el aprendizaje humano en general, ninguna teoría del aprendizaje en adultos ha aparecido para unificar el campo. En lugar; existen varias teorías, modelos y estructuras; de las cuales intentan capturar algunos aspectos del aprendizaje en adultos.

La teoría más conocida del aprendizaje en adultos es la andragogía de Knowles. Sin embargo, es menos una teoría y más una serie de suposiciones acerca del aprendizaje en adultos; en las cuales los estudiantes y los educadores similares pueden utilizar para reforzar la transacción del aprendizaje. Las suposiciones en relación al concepto de sí mismo de los adultos, la experiencia, preparación para aprender, enfocado en arreglar problemas, motivación interna; todos tienen alguna validez intuitiva, haciendo la andragogía popular con los practicantes en varios campos. Estas suposiciones fueron criticadas en este capítulo, como el aislamiento de Knowles del individuo como estudiante del contexto de aprendizaje.

El capítulo entonces cambió a revisar otros modelos, menos conocidos del aprendizaje en adultos. Como la andragogía, la teoría de los márgenes de McClusky es más acerca de situaciones de la vida personal de los adultos que el aprendizaje en sí. La teoría de los márgenes de McClusky enfatiza las características personales (carga interna y factores de poder) y características situacionales (carga externa y factores de poder). Su modelo tiene más que decir acerca del desarrollo en adultos y el momento para aprender que acerca de la misma transacción de aprendizaje.

Otros dos modelos sí se concentran en el propio proceso de aprendizaje, aunque ninguno afirma ser solamente acerca del aprendizaje en adultos. Las tres dimensiones del modelo de aprendizaje de Illeris posicionan el aprendizaje como la interacción continua entre la cognición, emociones y contexto social. El modelo de Jarvis del proceso de aprendizaje vincula la persona completa (cuerpo, mente, el mismo ser y la historia de la vida) con un encuentro experimentado en el contexto social de la persona. La disyunción entre la biografía de la persona y la experiencia lleva a un aprendizaje que involucra emociones, pensamientos y acción. El resultado son algunos cambios en la persona.

Cada modelo debatido en este capítulo contribuye en su forma única a los avances del entendimiento de los adultos como estudiantes. Sin embargo, existe poca investigación probando el poder de los modelos para explicar o predecir el comportamiento del aprendizaje en adultos. El proceso de la construcción de modelos y teorías si estimula las investigaciones y reflexiones; todas de las cuales pueden eventualmente proveer algunas respuestas a nuestras preguntas acerca del aprendizaje en adultos.

Reflexión

El proceso de la Traducción Final en ésta Práctica Profesional fue demasiado abrumador para mí. La traducción de la primera parte del capítulo lo disfruté mucho, fue muy entretenida y puedo decir que me sirvió de bases para toda la traducción. Aprendí bastante, ya que conocí de forma más profunda las palabras que contenía el texto original y disfruté el proceso en la toma de decisiones para saber cuáles palabras utilizar para que fuera lo más parecido al texto original en lo posible. Entendí bastante bien el texto, las intenciones del autor, las definiciones, para mí la primera parte de la traducción fue bastante fácil. La revisé bastantes veces y cada vez que encontraba una palabra que sentía que no calzaba bien, la cambiaba para que la traducción fuera más coherente.

La segunda parte de la Traducción contenía vocabulario un poco más técnico, más relacionado a la Psicología y las oraciones eran un poco más técnicas; por lo cual tuve que investigar bastante sobre el tema para asegurarme que tenía bien claras las intenciones del autor y que había entendido lo que quería decir. Me aseguré de traducir significado por significado todas las teorías, de entender todo, especialmente las características, lo más importante. Hice todo lo posible por realizar la mejor traducción que pudiera entregar.

Sin embargo, no contaba con que me iba a encontrar con varios cambios en el camino, yo todo lo había realizado con tiempo para tener tiempo de sobra para revisar, comparar, cambiar si fuera necesario, etc. Y mi sorpresa fue descubrir que no tenía que traducir 5000 palabras como decía en el programa de la Práctica Profesional, sino que tenía que traducir todo el capítulo que me asignaron; el cual sobra decir que sobrepasaba la cantidad que se pedía en dicho programa. El total de palabras en el capítulo que me habían entregado para traducir era de 8484. En la primera parte de la traducción yo envié la mitad de lo que se pedía en el programa (5000 palabras), por esta razón yo incluso envié más de la mitad (2554 palabras); y yo realicé en la segunda mitad un poco más de lo que se pedía (envié 3250 palabras); lo cual me daba un total de 5804 palabras.

Mi gran sorpresa, desilusión, carga increíblemente injusta de trabajo y de estrés fue recibir un correo en el cual se me indicaba que no tenía que seguir el programa del curso,

que tenía que realizar todas las 8484 palabras que contenía el capítulo original. Jamás me imaginé que esto iba a pasar, por esto fue que yo envié y empecé a realizar toda la traducción con tiempo para evitar este tipo de inconvenientes. Sin embargo no sirvió de nada, ya que tuve que realizar casi el doble del trabajo que se nos había informado al principio del curso y que en el mismo programa indica la cantidad. Tuve que pasar noches en vela terminando las palabras que se me estaban pidiendo a último minuto cuando al día siguiente tenía que cumplir con mi horario de trabajo a tiempo completo. Fue un gran sacrificio y una carga enorme de estrés lo que tuve que realizar por dichos cambios.

Todo esto fue lo que hizo ésta experiencia la más dura que he vivido durante la carrera, ya que nunca me había pasado nada así en todo el tiempo que he estado en esta Universidad y con la cantidad de cursos que he llevado. Siempre el programa de curso se ha seguido y nunca lo modificaban a conveniencia, para mí fue demasiado estresante; ya que me faltaban un montón de palabras por realizar y además de eso el vocabulario se fue volviendo más y más técnico cada vez más. Sin mencionar que se incluían gráficos que eran muy complicados de traducir y además de conservar la misma estructura, eso me tomó demasiado tiempo.

A pesar de la enorme cantidad de pruebas y desafíos que me encontré en el camino; yo seguí adelante y siempre tomando en cuenta que tenía que realizar y entregar la mejor traducción posible, me siento satisfecha de saber que lo logré, con la ayuda de Dios lo logré. Puedo decir que me siento orgullosa de la traducción que realicé y más que todo lo veo como una prueba, de la cual aprendí demasiado, las circunstancias no fueron las deseadas; sin embargo logré mis objetivos que me propuse desde el principio y sobre todo entregue una traducción de calidad de la cual se nota que di lo mejor de mí y que cumplí con lo que se me pidió. Me di cuenta que traducir es un arte y lo amo. Este fue el principio de mi experiencia como traductora y espero cada vez aprender más y mejorar cada día; a la vez aprender de los desafíos que me encuentre en el camino y que me sirvan de motivación y nunca rendirme ante ellos.

Referencias Bibliográficas

Autor desconocido. (2011). *Sinónimos.org*. Recuperado el 2 de Junio de 2011, de Sinónimos.org: <http://www.sinonimos.org/>

Heacock, P. (1999). *Cambridge Dictionaries Online*. Recuperado el 06 de Junio de 2011, de Cambridge Dictionaries Online: <http://dictionary.cambridge.org/>

Kellogg, M. (1999). *Word Reference*. Recuperado el 26 de Junio de 2011, de Word Reference: <http://www.wordreference.com/es/translation.asp?tranword=>

Kellogg, M. (1999). *Word Reference*. Recuperado el 15 de Junio de 2011, de Diccionario de sinónimos y antónimos: <http://www.wordreference.com/sinonimos/>

Press, O. U. (2011). *Oxford Dictionaries Online*. Recuperado el 11 de Junio de 2011, de Oxford Dictionaries Online: <http://oxforddictionaries.com/>

Anexos

(Texto Original)