

Principios Generales de la Educación de Adultos

Dra. María Rosa Walker C.

Médico Magíster en Educación para la Salud, NC (USA).

Departamento de Medicina Familiar
Pontificia Universidad Católica de Chile

Dra. Luz Eugenia Montero O.

Médico Familiar

Departamento de Medicina Familiar
Pontificia Universidad Católica de Chile

E-mail: rwalker@med.puc.cl
lmontero@med.puc.cl

IDEAS PRINCIPALES

- Malcom Knowles, quien propuso la palabra *andragogía*, investigando durante décadas tanto en Europa como en Estados Unidos, se dio cuenta de que se estaban utilizando con el adulto métodos propios de la educación de los niños (pedagogía), lo que explicaba, en parte, las altas tasas de abandono.
- Cuatro principios marcan las principales diferencias entre andragogía y pedagogía: la relevancia, el respeto, la aplicación inmediata y el porcentaje de retención.
- El adulto tiene una experiencia de vida, un conocimiento o percepción previa de los temas, que debe considerarse como material de trabajo. La experiencia previa no se utiliza como anécdotas para comenzar una clase o un ejercicio, sino como el punto de partida para el diálogo.

- En el modelo andragógico la relación es mucho más horizontal. El facilitador delega en los participantes gran parte de sus tareas, para que el protagonismo real no sea el suyo ("el experto que muestra lo que sabe ante el grupo"), sino el de ellos.
- El respeto se prueba comprobando si el programa presentado responde a las necesidades de los participantes y por la cantidad y calidad del diálogo establecido.
- La discusión y los acuerdos que se toman en grupo ayudan al compromiso personal y animan al cambio de una forma que no es posible con el trabajo individual.
- Para Jane Vella, el centro es el sujeto que aprende, ya que nadie puede saber mejor que él/ella quién es, a qué se dedica y qué necesita saber.
- La forma de hacer el diseño nos hace tomar contacto y construir una relación diferente con los futuros participantes del taller.
- Los lugares y salas donde se realizan los talleres condicionan de forma importantísima lo que ocurre en ellos. Si el lugar es cálido y adecuado para adultos (más parecido a una sala confortable que a una sala de clases de escuela o colegio) facilitará que las personas se dispongan a trabajar y a entregar lo mejor de sí.

EJERCICIO

Antes de empezar la lectura de este artículo, le proponemos un ejercicio.

- Recuerde alguna buena experiencia de aprendizaje que haya tenido como adulto. Puede ser formal o informal,

esto es, algo tan simple como aprender jardinería con una amiga o haber asistido a cursos formales en alguna institución.

- Analice por qué cree que logró aprender lo que deseaba, cómo era su disposición, qué características tenía el profesor, los compañeros, el ambiente, la presentación de los materiales, la forma de trabajo.
- A continuación, lo/la invitamos a contrastar su propia experiencia con los principios teóricos que desarrollamos a continuación.

INTRODUCCIÓN

La educación de adultos ha mostrado un desarrollo acelerado en las últimas décadas del siglo XX. En muchos países y por distintas circunstancias renació el interés por profesionalizar en mayor grado un área que hasta entonces había sido un campo secundario en la educación.

Diversas razones confluyeron en este acontecimiento: el aumento de la expectativa de vida, el comprobar la alta tasa de abandono de los cursos destinados a los adultos, la necesidad de utilizar bien los recursos en los programas para mejorar las condiciones de vida de los adultos y el entusiasmo de los educadores que se dieron cuenta de que lo que estaba en juego era también la esperanza de los adultos.

Como todos los fenómenos sociales significativos, surgió como respuesta a una necesidad sentida tanto por los profesionales y autoridades como por los

mismos adultos interesados en seguir aprendiendo. Muchos autores conocidos actualmente como los grandes inspiradores de este movimiento partieron de su experiencia, probando diferentes métodos y analizando las causas de éxitos y fracasos. Lo que ahora nos impresiona es cómo sus geniales intuiciones han sido corroboradas por las modernas investigaciones neuropsicológicas sobre percepción, memoria y aprendizaje.

En este artículo, se presentan, brevemente, los fundamentos teóricos de la educación de adultos, según tres autores y a continuación se señalan los pasos fundamentales a seguir al momento de diseñar sesiones educativas.

Tres autores importantes en la educación de adultos

I. Malcom Knowles y su propuesta de un nuevo término: La andragogía*

El primer autor que introdujo un término específico para denominar la educación de adultos fue Malcom Knowles, un educador norteamericano que desarrolló su teoría a mediados del siglo XX y que propuso la palabra *andragogía*. Investigando durante décadas tanto en Europa como en Estados Unidos, se dio cuenta de que se estaban utilizando con el adulto métodos propios de la educación de los niños (pedagogía), lo que explicaba, en parte, las altas tasas de abandono. Analizando cientos de programas dirigidos a adultos constató algunos principios generales que marcaban la diferencia entre el éxito o el fracaso.

Estos principios (relevancia, respeto, aplicación inmediata y porcentaje de retención) están estrechamente relacio-

ados a la diferente etapa del ciclo vital en la que se encuentra un adulto en comparación con el niño. Desde entonces, la educación de los niños también se ha ido modificando. Sin embargo, es interesante conocer las diferencias por contraste que observó este autor en aquellos años.

Cuatro principios marcan las principales diferencias entre andragogía y pedagogía:

a. Relevancia

El adulto tiene tareas de vida o profesionales muy concretas que cumplir y, en general, no aprende, como el niño, "porque algún día le va a servir". Un niño o un joven pueden estudiar para entrenar las capacidades cognitivas, para una preparación profesional futura o para pruebas obligadas dentro de su desarrollo.

El adulto, en cambio, aprende para el hoy. Asiste a cursos, porque tiene necesidades concretas relacionadas a su calidad de vida y a sus tareas. Por ejemplo, capacitarse para organizar una microempresa, para cuidar a sus padres que sufren Alzheimer, para ampliar su mundo de intereses, porque llegó el momento de la jubilación, para continuar estudios postergados que le permitirán acceder a mejores trabajos, entre otros.

Si los contenidos del curso o taller no son relevantes en estos términos, si no le ayudan para su objetivo, lo más probable es que lo abandone, debido a las otras múltiples presiones de la vida cotidiana.

Este principio se relaciona con los llamados **temas generativos**, que son aquellos temas o intereses que "generan energía", por lo tanto, son capaces de movilizar a la persona para el esfuerzo que significa aprender. Veremos, más

adelante, que una etapa importante al preparar una sesión educativa es investigar los temas generativos de los participantes.

b. Respeto

Evidentemente, este principio es igualmente importante en la pedagogía, pero M. Knowles se refería a la falta de respeto que implica tratar a un adulto como niño. El adulto tiene una experiencia de vida, un conocimiento o percepción previa de los temas, que debe considerarse como material de trabajo. La experiencia previa no se utiliza como anécdotas para comenzar una clase o un ejercicio, sino como el punto de partida para el diálogo. El adulto entra en el diálogo desde lo que ya sabe. El considerar este conocimiento previo como válido para el diálogo es esencial para que el participante se sienta tratado como persona, con historia y valores propios.

Dos cosas nos hacen sentir adultos: el tener una postura frente a las cosas y el tomar decisiones (asumiendo las consecuencias). Todo lo que pueda hacer el profesor o el facilitador para lograr que el participante pueda participar, discutir, escuchar o manifestar su postura, va en la línea del respeto.

Se suelen presentar en las clases o talleres temas avalados por otros autores o investigadores como si fueran una verdad acabada o reconocida científicamente, frente a la cual no queda más que tomar apuntes y repetir para obtener una buena nota. La práctica de la andragogía implica invitar a contrastar el conocimiento de "los expertos", con el conocimiento de los participantes, en diálogo.

El respeto tiene muchas otras dimensiones, como la preparación de un

* Aunque, hoy en día, ya se ha empezado a usar el término *geragogía* (proceso de enseñanza-aprendizaje con adultos mayores), se expondrá lo relativo a la andragogía, debido a que está más desarrollada y a que sus principios son aplicables tanto a adultos medios como a adultos mayores. (Nota del editor).

ambiente cálido y acogedor que invite a las personas a participar y a expresarse. Implica la acogida, el contacto previo con el curso (o con una parte de él) para conocer sus expectativas y experiencia previa del tema, la preparación de materiales atractivos, adecuados a su edad, características y experiencia. De alguna forma, todo esto le transmite al participante el mensaje: “Esto ha sido preparado para usted”.

La relación personal del facilitador con los participantes es otro factor clave. El respeto a las diferencias y el esfuerzo especial que se debe hacer con aquellos con los cuales el facilitador siente una mayor distancia.

En la andragogía, el facilitador tiene una posición muy diferente a la que tiene en el modelo pedagógico. En este último, se partía del supuesto que el niño era una mente vacía que había que llenar. A eso se le llamaba, irónicamente, educación “por cuchara” o “educación bancaria”, como si se fuera llenando algo o depositando conocimientos en una cuenta.

En el modelo andragógico la relación es mucho más horizontal. El facilitador delega en los participantes gran parte de sus tareas, para que el protagonismo real no sea el suyo (“el experto que muestra lo que sabe ante el grupo”), sino el de ellos. En este modelo, a través de los ejercicios presentados, los participantes se enseñan entre ellos, se evalúan e influyen en la dirección del taller y el facilitador es el guía.

La gran tarea del facilitador es previa al curso y está en el diseño (que veremos más adelante). Durante el desarrollo del taller o curso, su rol es facilitar el diálogo y manejar el equilibrio entre el avance de los objetivos y la mantención del clima. En muchos momentos, su rol es escuchar, esperar el desarrollo del trabajo y estar a disposición de los participantes, como un recurso más dentro de la sala.

El considerar que existen diferentes ritmos de aprendizaje y distintos tipos de mentes implica también un esfuerzo extra en la preparación: un mismo contenido debe ser presentado de diversas formas (gráficas, a través de casos, teóricamente). Algunos participantes necesitan tener una percepción inicial de conjunto al inicio, otros requieren ir paso a paso. Habrá que atender a ambos. Finalmente, el respeto se probará, si el programa presentado responde a las necesidades de los participantes y por la cantidad y calidad del diálogo establecido.

c. Aplicación inmediata

Dicho en forma un poco extrema, el adulto quiere aplicar en la tarde lo que aprendió por la mañana. La aplicación inmediata tiene dos vertientes. Por una parte, aumenta la motivación al darse cuenta de que “puede hacerlo” y, por otra, tiene relación con la memoria y la retención de lo aprendido. Si se le da la posibilidad de aplicar de inmediato el material nuevo presentado, el participante tendrá mayores probabilidades de fijar en su memoria de forma integrada (en el sistema cognitivo/afectivo/psicomotor) los nuevos contenidos. Esto los participantes lo saben y lo expresan en sus repetidos comentarios en las evaluaciones de los cursos “Faltó más práctica”.

d. Porcentaje de retención

Está comprobado que el participante aprende en la medida en que utiliza una mayor cantidad de sentidos en la percepción. Si sólo se “escucha” una conferencia, se retiene aproximadamente un 20%. Si además se apoya con material audiovisual que presenta imágenes claras, esto sube a un 40%. Si el participante tiene la posibilidad de practicar los nuevos contenidos, el aprendizaje aumenta al 80%. La experiencia nos señala que el enseñar a otros es lo que, finalmente, nos hace tener un mayor dominio del tema (100%).

II. Kurt Lewin: El rol de los grupos

Este psicólogo y educador norteamericano, famoso por numerosos trabajos y aportes, es especialmente conocido por el énfasis que puso en la importancia de los grupos en el aprendizaje de los adultos. A continuación, presentamos sus planteamientos.

a. *El aprendizaje es mucho más efectivo, cuando es un proceso activo que cuando se trata de un proceso pasivo.*

Cuando un participante puede tomar un concepto o práctica y comprobar si le funciona haciendo algo con él, comprenderá mucho mejor, lo integrará mucho más efectivamente con otros conocimientos adquiridos anteriormente y lo retendrá mejor.

b. *La aceptación de nuevas creencias, actitudes o patrones de comportamiento no se logra por sectores, sino que todo nuestro sistema cognitivo, afectivo y conductual tiene que cambiar.*

Los tres elementos están interconectados; cambian juntos y no como elementos separados. Como cualquier otro sistema el cognitivo/afectivo/conductual demanda coherencia, consistencia, orden y simplicidad. No es efectivo tratar de cambiar sólo una parte del sistema. La necesidad de consistencia hace que nos resistamos a lo nuevo cuando es presentado como fragmentos separados. Sólo cuando todo el sistema cambia el nuevo contenido puede ser aprendido plenamente e integrado.

c. *Se requiere mucho más que la sola información para lograr un cambio en las creencias, actitudes y conductas.*

El informar a la gente sobre lo aconsejable que puede ser un cambio de hábito no se traduce siempre en un cambio de conducta. Dar argumentos racionales para el cambio no es suficiente para motivar a la gente a cambiar. El leer libros o escuchar una clase no se traduce en dominio del tema o retención del contenido, no promueve necesariamente

te un cambio de actitudes ni una adquisición de habilidades de tipo social. La sola información genera interés en aprender más sobre los nuevos contenidos.

d. Para lograr un cambio en las creencias, actitudes y comportamientos, es necesario primero un cambio en la percepción de uno mismo y de nuestro ambiente social.

Los participantes deben sentir que son capaces de realizar el cambio deseado y antes de intentarlo deben ver la nueva conducta como apropiada. Lewin creía que las creencias, actitudes y hábitos dependían todos de la PERCEPCIÓN. La percepción que tiene el hombre de sí mismo y de su situación afecta el cómo se comporta, en qué cree y qué siente.

e. Mientras más cálido, estimulante y acogedor sea un ambiente, más libres se sienten las personas para experimentar nuevos comportamientos, creencias y actitudes.

En la medida que disminuye la necesidad de justificarnos a nosotros mismos y protegernos de un posible rechazo, se hace más fácil experimentar nuevas formas de comportamiento, valores o pensamientos.

f. Para que un cambio de hábitos, creencias o actitudes sea permanente, tanto la persona como su ambiente social tienen que cambiar.

Para que una persona pueda mantener un cambio de hábitos, creencias o actitudes, deben cambiar las definiciones que el propio individuo tiene de sus roles, las expectativas que tienen sobre él/ella sus colegas o amigos y los valores, en general, de su ambiente social y laboral. El entrenamiento en grupo es más efectivo que el entrenamiento individual, precisamente, porque ayuda a cambiar al individuo y a su ambiente social al mismo tiempo.

Es mucho más fácil cambiar los hábitos, creencias y actitudes de las personas cuando éstas pasan a formar parte de un nuevo grupo. La discusión y los acuerdos que se toman en grupo ayu-

dan al compromiso personal y animan al cambio de una forma que no es posible con el trabajo individual.

III. Jane Vella: La importancia del diálogo

La Dra. Jane Vella, que actualmente dirige el Instituto Internacional de Educación de Adultos Jubilee en Carolina del Norte (EE.UU.), es una de las profesionales que más ha contribuido a llevar a la práctica el diseño de las sesiones educativas para adultos. En Chile, su influencia ha sido muy importante en el ámbito de los profesionales de la salud en la década del 90. Sus talleres, guiados por profesionales entrenados directamente por ella, se han traducido en un impresionante despliegue de creatividad y de nuevas capacidades en un gran número de participantes de muy diversas profesiones. Ha escrito numerosas obras, en las que describe sus principios teóricos basados en experiencias con grupos de diferentes continentes.

Su punto de partida fue una experiencia personal dramática. Contratada para apoyar programas de nutrición infantil en Asia, pudo comprobar, con horror, que las capacitaciones dirigidas a las madres para hidratar a sus hijos en casos de diarrea se consideraban "exitosas", porque supuestamente contestaban bien los tests al término de las sesiones. Los expertos y voluntarios se retiraban tranquilos con la sensación de haber realizado bien el trabajo. Sin embargo, al llegar las epidemias de diarreas infantiles, los bebés morían, ya que estas mismas mujeres no habían sido capaces de preparar adecuadamente las fórmulas de rehidratación oral.

El impactó que le produjo lo anterior la motivó a regresar a Estados Unidos y estudiar un doctorado en educación, para comprender qué estaba mal en lo que se estaba haciendo. Sus descubrimientos fueron tan importantes que ha

formado una verdadera escuela de educadores a nivel internacional.

Para la Dra. Vella, el centro es el sujeto que aprende, ya que nadie puede saber mejor que él/ella quién es, a qué se dedica y qué necesita saber. Esto lo incluye ella en sus diseños desde el inicio hasta el fin, ya que incluso en la evaluación, destaca que lo relevante no es que el profesor compruebe que los participantes han aprendido (la forma tradicional de evaluar) sino abordar la pregunta: ¿cómo saben los participantes, al término de la sesión educativa, qué aprendieron? Lo realmente importante es que ellos sepan reconocer sus nuevos conocimientos.

Su propuesta consiste en **diseñar para el diálogo**, preparar una sesión educativa integrando todos los principios. Veamos a continuación su propuesta.

Los siete pasos para la planificación o diseño de una sesión educativa

La palabra *diseño* implica un esfuerzo en la preparación de una sesión educativa y el reconocimiento de muchos aspectos nuevos que normalmente no consideramos. La forma de hacer el diseño nos hace tomar contacto y construir una relación diferente con los futuros participantes del taller. Los principios, por lo tanto, se ponen en acción mucho antes del inicio de la sesión educativa.

Un diseño educativo es un conjunto de tareas o ejercicios especialmente dispuestos para un grupo de participantes.

Primer paso: analizar las características de los participantes (QUIÉNES)

¿A quiénes va dirigido el diseño? ¿Quiénes son los participantes? ¿Cuáles son sus temas generativos y la tarea que deben realizar, sus expectativas, recursos, experiencia previa, limitaciones, campos de posibilidad de actuación, poder, etc.?

El análisis del grupo y de la tarea idealmente debería conducirnos a realizar con ellos lo que se llama un **perfil de necesidades de aprendizaje**, de tal forma que sea más fácil llegar a un acuerdo de lo que se hará y evaluará.

Por ejemplo, si tenemos que preparar a un grupo de monitores de salud en una comunidad por ejemplo para que sirvan de enlace entre el centro de salud y aquellos adultos mayores que han quedado desligados de la atención, nos damos cuenta que un monitor necesitará aprender cosas tan diferentes como: habilidades de comunicación, entrevista domiciliaria, atención de problemas de salud menores en domicilio, enfermedades más frecuentes, síntomas que requieren traslado al centro, los programas de salud del centro, horarios, accesibilidad, entre otras.

El *perfil de necesidades de aprendizaje* va mucho más allá de un “temario” y se refiere a todos los aspectos del quehacer. Sirve para personalizar el aprendizaje y para la evaluación.

Segundo paso: analizar por qué se necesita realizar el taller (POR QUÉ)

¿De dónde o de qué situación surgió la necesidad de hacer este taller? ¿A quién se le ocurrió? ¿Cuál es el problema de base? ¿Quién lo financia? ¿Cuál es el interés o los logros esperados, tanto por los expertos como por las autoridades de la institución y los participantes?

El primer y segundo paso juntos constituyen el llamado **diagnóstico de necesidades de aprendizaje**. La Dra. Vella simplifica los métodos que podemos utilizar para ello.

- Se debe considerar tres perspectivas: la de los expertos en el tema, la de las autoridades de la institución que financia el curso y la de los participantes o alumnos.

- Se cuenta con tres métodos para obtener información: escuchar, observar y leer.

Combinando ambos, es posible hacer un *diagnóstico de necesidades de aprendizaje* que incluya, por ejemplo, entrevistar de forma individual o grupal a futuros participantes o autoridades, leer documentos de expertos, hacer encuestas, hacer visitas de campo para observar en terreno las condiciones de trabajo y los problemas, entre otras.

Tercer Paso: definir el tiempo (CUÁNDO)

¿De cuánto tiempo se dispone para realizar el taller? ¿En qué horario? ¿Se trata de un taller de dos horas o contamos con una sesión semanal por varios meses? Este dato es muy importante tenerlo claro desde el inicio por razones obvias. Lo difícil, siempre, es ajustar los contenidos al tiempo y, en este sentido, tenemos mucho que aprender. Los objetivos excesivamente ambiciosos no logran más que producir frustración en los participantes.

Cuarto paso: decidir el lugar (DÓNDE)

Los lugares y salas donde se realizan los talleres condicionan de forma importantísima lo que ocurre en ellos. El método de la Dra. Vella se basa en el trabajo de grupos pequeños (varios grupos de 4 a 5 personas), lo que requiere mesas y sillas cómodas para adultos. Si el lugar es cálido y adecuado para adultos (más parecido a una sala confortable que a una sala de clases de colegio) facilitará que las personas se dispongan a trabajar y a entregar lo mejor de sí.

Ciertos símbolos, cuadros o muebles que hablan de pertenencia a grupos determinados pueden incomodar y distraer (algunos participantes podrían sentirse excluidos). La luz, plantas, objetos o cuadros que transmiten belleza son

facilitadores importantes de la comunicación. La posibilidad de espacios para distenderse, pasear y poder tomar café o bebidas fuera de horario es otra característica positiva.

Quinto paso: establecer los objetivos (PARA QUÉ)

Sólo ahora estamos en condiciones de fijar los objetivos del taller, teniendo en cuenta toda la información anterior. El principal error que cometemos los profesionales es empezar aquí, definiendo los objetivos sin tener en cuenta todo lo anterior.

La definición de los objetivos es una de las etapas en las que se juega el éxito o fracaso del taller.

Para establecer objetivos basados en el logro, se deben usar verbos que puedan ser verificados, cuantificados y realizados.

Por ejemplo:

Al término del taller, los participantes habrán*:

- *Nombrado* los huesos del pie.
- *Practicado* la elaboración de arreglos florales con hojas secas.
- *Escrito* una página de comentario personal sobre *El rey Lear* de Shakespeare.
- *Creado* un presupuesto usando Excel.
- *Confeccionado* un vestido.

Podemos distinguir diferentes tipos de objetivos:

- **Conocimientos:** internalizar información nueva.
- **Comprensión:** aplicar la nueva información para el análisis de casos y para establecer nuevas asociaciones y preguntas.
- **Habilidades:** incorporar nuevas formas de hacer.
- **Valores:** adquirir nuevas creencias o cambiar su priorización.

* Es conveniente, empezar con esa frase la exposición de los objetivos.

FAMILIA, COMUNIDAD Y GESTIÓN

- Actitudes: cambiar la valoración afectiva de algo.
- Intereses: experimentar satisfacción con experiencias nuevas.

Sexto paso: seleccionar los contenidos (QUÉ)

El qué se refiere a los contenidos. Estos se derivan directamente de los objetivos propuestos. Siguiendo los ejemplos anteriores, los contenidos que tienen relación con los objetivos propuestos son:

- Anatomía de los huesos del pie.
- Creación de arreglos florales con hojas secas.
- Lectura y comentario escrito de *El rey Lear* de Shakespeare.
- Elaboración de presupuestos utilizando el programa Excel.
- Corte y confección de vestidos.

Séptimo paso: establecer el conjunto de tareas y materiales (CÓMO)

Finalmente, se llega a la metodología, que abarca el diseño de ejercicios y la elección de materiales.

Un ejercicio (o tarea) es un trabajo que se da a los participantes, para que aprendan un nuevo conocimiento, habilidad o actitud. La forma de presentar el ejercicio puede ser muy variada (presentación de casos, información de la literatura, dramatizaciones, audiovisuales, juegos, etc.) dependiendo del objetivo a alcanzar.

Según los tipos de objetivos presentados más arriba, se recomiendan los siguientes métodos:

- Conocimientos: clases expositivas. Textos.
- Comprensión: técnicas participativas de análisis de casos.
- Habilidades: ejercicios prácticos.
- Actitudes: compartir experiencias, conocer la experiencia de otros (vídeos, testimonios orales o escritos, visitas, entre otros).

- Valores: TV, grupos de encuentro, experiencia directa.
- Intereses: eventos demostrativos, ferias.

Una técnica muy utilizada en la enseñanza de adultos es el **análisis de casos**.

Se recomienda el uso de cuatro preguntas para el análisis:

1. ¿Qué ve que está ocurriendo aquí? (Descripción).
2. ¿Por qué cree que está ocurriendo? (Análisis).
3. Si a usted le ocurriera, ¿qué consecuencias le traería? (Aplicación de la situación a la propia vida).
4. ¿Qué podemos hacer al respecto? (Práctica).

La Dra. Vella en su libro *"Taking Learning to Task. Creative Strategies for Teaching Adults"* (2000) plantea una estrategia llamada "las 4 ies", que consiste en dividir la sesión educativa o clase en cuatro tipos de tareas con el objetivo de lograr mayor efectividad en el diseño educativo. Estas cuatro tipos de tareas están sintetizadas por las palabras:

- 1.- Inductivo
- 2.- Input
- 3.- Implementación
- 4.- Integración

Tareas Inductivas

Ellas buscan "conectar" al estudiante con el tópico, permitirle clarificar a él o ella "dónde está" con respecto al tema, cuáles son sus percepciones, actitudes y/o habilidades respecto al tema. Las tareas inductivas pueden desarrollarse a través de *la descripción de una situación o caso, el contar una historia, el definir, el actuar una situación, mostrar, nombrar, simbolizar, etc.*

Estas tareas se acercan a la vida o la experiencia de los alumnos, generalmen-

te a través de preguntas abiertas. En la mayoría de las tareas inductivas el contenido será la percepción del alumno.

El (la) profesor (a) deberá elegir la estrategia adecuada para el grupo de alumnos de acuerdo a su nivel de experiencia y temas generativos.

¿Qué es lo que hace una tarea inductiva? Prepara el escenario para el aprendizaje a través de la "agudización" de la percepción del estudiante.

Tareas de Input

Este tipo de tareas invitan al estudiante a sumergirse directamente en el nuevo conocimiento, "se presenta el desafío, haz algo con ello para aprender". Las tareas de input típicamente presentan *nuevos conceptos, datos, actitudes, habilidades.*

Esta se diferencia de la tarea inductiva en que aquí se entrega nueva información. El desafío es presentarla de manera ágil y entretenida, como parte integral del aprendizaje.

Por ejemplo: se entrega a los alumnos la última norma de tratamiento de la Tuberculosis en Chile, para que la discutan en grupos y luego planteen sus dudas al facilitador. O el estudiante podrá contrastar su manera de hacer una otoscopia con la manera en que está demostrada que se debiera hacer.

Tareas de Implementación

Las tareas de implementación ofrecen la oportunidad de revisar e integrar los conceptos, practicar las habilidades y examinar y practicar las nuevas actitudes dentro de la misma sesión o curso. Esta tarea le permite al facilitador y al alumno *saber que saben o que lo pueden hacer, y en que grado o que falta por aprender.*

La implementación puede ser reiterati-

va aunque esto no significa que se realiza cada vez la misma tarea. Diferentes "quienes" aprenden de maneras diferentes de tal forma que diferentes tareas puede resonar mejor en diferentes personas.

Por ejemplo: indicar el tratamiento para la TBC a un paciente usando las nuevas normas de TBC, o el practicar preguntas abiertas y reflexiones para estimular el cambio en pacientes con adicciones.

Tareas de Integración

En este tipo de tareas los alumnos están invitados a aplicar sus conocimientos habilidades o actitudes a su trabajo diario. Este tipo de tareas implican una proyección del aprendizaje a situaciones reales. Puede ser trabajado en forma inmediata, mediata o ambas. Aquí el estudiante hace una síntesis que deberá adaptarse a su situación real.

Por ejemplo: frente al siguiente paciente con Tuberculosis en el consultorio, ¿Cómo voy a actuar?, ¿Qué alternativa tengo en caso de no disponer de todas las drogas? ¿En la práctica cómo se efectúa la notificación?

COROLARIO

Lo que nunca debemos perder de vista es que todo material es presentado abierto al diálogo, incluso, datos o modelos científicos. Para esto, junto con presentar la información podemos utilizar preguntas abiertas, como, por ejemplo ¿Cuál de estos datos le parece más relevante? ¿Qué le llama la atención en este modelo?

Muchas veces tendremos escaso tiempo para la preparación de diseños que incorporen todas estas etapas, pero hemos comprobado que mientras más principios se respeten, mayor será la posibilidad de buenos resultados.

REFERENCIAS

- 1.- ALFORJA-CIDE. Técnicas participativas para educación popular. Santiago: CIDE. 1987.
- 2.- BIRKENBIHL M. Formación de formadores. Manual práctico para educadores, profesores y directores de formación de personal en las empresas. Sexta edición. Madrid: Paraninfo. 1996.
- 3.- ERIKSON E. El ciclo vital completado. Madrid: Paidós Ibérica S.A. 2000.
- 4.- ESTRADA R M, HONORATA A. Formación de instructores. México: McGraw-Hill. 1990.
- 5.- FREIRE P. Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI de España editores. 2000.
- 6.- KNOWLES M. The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy. Chicago: Follet Publishing company. 1980.
- 7.- LEWIN K. La teoría de campo en la acción social. Madrid, Paidós S.A.
- 8.- MASLOW A. El hombre autorrealizado. Kairos S.A. 1998.
- 9.- ROGERS C. El proceso de convertirse en persona. Madrid: Paidós Ibérica S.A. 1996.
- 10.- ROGERS C. Psicoterapia centrada en el cliente. Madrid: Paidós Iberica S.A. 2001.
- 11.- SERRANO G M I. Educación para la salud en el siglo XXI. Madrid: Díaz de Santos. 1997.
- 12.- VELLA J. Learning to listen, learning to teach. San Francisco: Jossey Bass Publishers. 1994.
- 13.- VELLA J. Training through dialogue. Promoting effective learning and change with adults. San Francisco, Jossey Bass Publishers. 1995.
- 14.- VELLA J. Taking Learning to Task. Creative Strategies for Teaching Adults. San Francisco, Jossey Bass Publishers. 2000.