

Evaluación efectiva: el educando adulto frente a la situación de aprendizaje

KATHERINE STRASSER S.*
CHRISTIAN SEBASTIAN B.*
PAULINA HERRERA P.*
MARIELA CARMONA S.*
MANUELA FIGUEROA E.*
MARIANELA VARAS P.*
CAROLINA BEHRENS P.**

Resumen

Se reportan los resultados de una investigación que tuvo por objeto conocer los aspectos que facilitan o dificultan el aprendizaje del educando adulto, desde la perspectiva de éste. Se utilizó una metodología cualitativa. Se realizaron entrevistas en profundidad a 6 sujetos que habían participado como educandos en alguna experiencia de aprendizaje adulto. Las entrevistas fueron analizadas siguiendo el modelo teórico denominado "Grounded Theory", de Glaser & Strauss (1967). Se encontró que los educandos adultos realizan un proceso de evaluación continua de la experiencia de aprendizaje (la Evaluación Efectiva), el cual tiene por resultado la modificación activa de esta experiencia de acuerdo con sus necesidades y expectativas. Se discuten las implicancias de este proceso para el diseño y evaluación de las experiencias de educación de adultos.

Abstract

The purpose of this study was to identify factors which significantly affect adult's learning experience, from their point of view. The study used a qualitative approach. Six subjects who had participated in an adult learning experience were interviewed. Data were analyzed using the "Grounded Theory" model of Glaser & Strauss (1967). The findings suggest that adult learners carry on a permanent process of evaluation (the Effective Evaluation process) of their learning experience, which results in active modification of this experience according with learner's expectations and needs. Implications for the design and evaluation of adult learning programs are discussed.

INTRODUCCION

En los últimos años la educación de adultos ha ido cobrando cada vez mayor importancia dentro del terreno de la planificación e implementación de políticas educacionales. Esta área de la educación progresivamente ha ido ampliando su espec-

tro para incluir no sólo las tradicionales prácticas de alfabetización de adultos y educación compensatoria sino, también, otros ámbitos, como la capacitación laboral, la educación superior (entendida como una forma de educación de adultos) y la educación para el desarrollo, entre otros. La ampliación del campo de la educación de adultos ha influido, también, en la aparición de un renovado esfuerzo por entender las características que tiene el proceso de aprendizaje en los adultos, bajo la premisa que sólo una comprensión adecuada del mismo permitirá que las prácticas educativas logren su fin último, cual es maximizar el aprendizaje.

* Alumnos Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección: Vicuña Mackenna 4860. Santiago-Chile. Fax: 56-2-5533092.

** Licenciada en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección: Vicuña Mackenna 4860. Santiago-Chile. Fax: 56-2-5533092.

En el presente artículo se muestran los resultados de un estudio cuyo objetivo fue conocer los aspectos que resultan significativos para el aprendizaje del educando adulto, desde su propia perspectiva. Para ello se utilizó una metodología cualitativa.

Para limitar el alcance del presente estudio es necesario precisar, en primer lugar, algunos conceptos relevantes.

Se entenderá por *Aprendizaje* aquel proceso en el cual el individuo cambia o enriquece sus conocimientos, valores, destrezas y estrategias (Brundage & McKeracher, 1980).

Por *Educación de Adultos* se entiende aquel sistema institucionalizado que provee programas, estructuras administrativas, procesos y recursos que facilitan el aprendizaje en el adulto (*op. cit.*). Dentro de este sistema, la investigación se centrará en lo que se ha llamado la "educación para el desarrollo", que es la educación que se entrega fuera del marco de la escuela. Su objetivo es el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, a través de una educación permanente e integrada sobre distintas esferas de la vida. Responde de manera puntual, precisa y equitativa a las demandas permanentes de actualización y perfeccionamiento de las personas. El presente estudio se centra específicamente en las experiencias de educación ligadas al mundo del trabajo, es decir, las experiencias de capacitación.

Al hablar de *Aspectos Significativos para el Aprendizaje* se estará aludiendo a todos los elementos de la situación de aprendizaje —ya sea características del educador (estilo de enseñanza; características personales, como edad, sexo y personalidad, entre otros), temas enseñados, contexto de aprendizaje (materiales, espacio físico, relación con el educador o con los demás alumnos) o características del educando mismo (motivaciones, objetivos, conocimientos previos, familia)— que *faciliten o dificulten* el aprendizaje del educando. Es relevante destacar que, para identificar estos *aspectos significativos*, se utilizará la perspectiva del educando, es decir, se enfatizarán aquellos elementos que el educando cree que han influido de manera importante en su experiencia de aprendizaje.

A continuación se expondrá, en primer lugar, una breve revisión teórica en torno al tema del Aprendizaje en Adultos. Posteriormente, se presentará la metodología utilizada en el estudio para, luego, entregar los resultados obtenidos. Finalmente, se discuten algunas implicancias que tienen los hallazgos encontrados en el terreno educativo.

MARCO CONCEPTUAL

Tanto en el área de la psicología del aprendizaje como en el área de la educación en general, y la educación de adultos en particular, existen diversos intentos por comprender en profundidad el proceso de aprendizaje, sus características, dimensiones y determinantes. Estos enfoques han generado modelos más o menos explícitos, de acuerdo al objeto de estudio principal de cada autor. Es así como distintos teóricos de la educación y de la psicología, que han entregado aportes a la práctica educativa, tales como C. Rogers y A. Maslow en la psicología y Paulo Freire en la educación, fundamentan sus propuestas en una concepción del proceso de aprendizaje en adultos.

Rogers (1969) y Maslow (1972) comprenden al ser humano como un ser esencialmente orientado hacia el desarrollo y el aprendizaje, enfatizando la sabiduría que cada sujeto tiene para establecer las áreas en las que necesita aprender y la forma cómo dicho aprendizaje debería darse.

Freire (1971, 1972, 1981), por otro lado, visualiza al educando como un ser humano cuya vocación más profunda es el desarrollo de su conciencia crítica, su capacidad para acceder a los temas y tareas de su época, a partir del diálogo con otros seres humanos y de la lectura constante de la palabra y la vida; en este proceso el hombre camina hacia su humanización, hacia su liberación. Esta vocación puede verse coartada por la opresión cultural, política y económica, por lo que la educación debe apuntar a eliminar dicha opresión y ayudar tanto al educando como al educador a desarrollar su conciencia crítica. Es decir, la educación debe ser concientizadora.

Otros autores han elaborado un modelo de las características del proceso de aprendizaje, del cual derivan su propuesta en el plano de la educación. Uno de dichos autores es Knowles (1973, en Brundage & McKeracher, 1980), quien parte de la tesis que el aprendizaje adulto se diferencia del aprendizaje infantil. Al aprender, el niño estaría formando conocimientos, habilidades, estrategias y valores desde la experiencia; en tanto, los adultos estarían transformando sus conocimientos, habilidades, estrategias y valores. El adulto debe "desaprender" algo para luego "reaprender" algo nuevo en su lugar (Arancibia, 1990). Para Knowles, el adulto tiene una serie de características relativas a su experiencia previa, sus intereses y su situación de vida, las cuales hacen que su forma de aprender sea particular, comprometida, automotivada, fundamentalmente autónoma y en función directa con las exigencias de su rol.

Owens (1978, en Brundage & McKeracher, 1980) enfatiza la importancia de los mecanismos de memoria de corto y largo plazo en la mayor o menor efectividad del aprendizaje adulto, en base a lo cual propone algunas estrategias de ayuda para que éste sea efectivo. Estas dicen relación con ayudar a los educandos a desarrollar estrategias de aprendizaje, incorporar instrucciones en los materiales y estructurar el contenido y las actividades para que el educando realice las operaciones mentales requeridas para un buen aprendizaje. También se ha dado importancia a factores más estrictamente fisiológicos, tales como la pérdida de acuidad perceptual (especialmente visual y auditiva) y el enlentecimiento progresivo de la velocidad de respuesta del sistema nervioso central (*op. cit.*).

Brundage & McKeracher (1980) conceptualizan el proceso de aprendizaje en función de una serie de principios del aprendizaje adulto, que son fruto de la síntesis de una gran cantidad de investigaciones en el área. En primer lugar, plantean una serie de características del proceso de aprendizaje adulto. Estas son:

- es diferente del aprendizaje en niños
- todos los adultos pueden aprender y de hecho lo hacen
- el aprendizaje es un proceso natural y en constante desarrollo
- el educando aprende cómo aprender
- el proceso de aprendizaje es cíclico
- los adultos aprenden mejor si sienten que son educandos por decisión propia
- el proceso de aprendizaje es parte de una acción política.

A partir de estos supuestos, los autores establecen las características del educando adulto y de la situación de aprendizaje y desarrollan sus implicancias sobre el proceso de aprendizaje. Establecen una serie de principios para la planificación de experiencias que faciliten efectivamente el aprendizaje.

No obstante que los autores antes mencionados han enfatizado distintos aspectos del proceso de aprendizaje, son pocos los que han intentado construir modelos abarcativos que permitan tener una comprensión global del proceso de aprendizaje en adultos. Tratando de suplir esta deficiencia, Undurraga (1993) ha trabajado en el desarrollo de un modelo de factores que influyen en el aprendizaje adulto, basado en los principios del aprendizaje propuestos por Brundage & McKeracher. El modelo considera la misma clasificación de factores que ellos hacen, completándola con aportes de otros autores.

Según Undurraga, los elementos que influyen directa e indirectamente sobre el aprendizaje adulto son:

1. Características del adulto que aprende:
 - a) individuales (fisiológicas, socioafectivas, cognitivas); b) propias del medio (valoración de la educación, centralidad de las representaciones, actitud frente al conflicto).
2. Características de la situación de aprendizaje: Incluye: a) recursos de aprendizaje; b) *setting*; c) clima grupal; d) clima institucional; e) características de quien enseña (autoconcepto, estilo de enseñanza, conocimiento); f) diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dado que el modelo no expresa claramente el dinamismo propio del proceso y no otorga pesos relativos a los diversos factores, el presente estudio busca aportar elementos para la generación de uno que satisfaga estos aspectos. Para ello, la metodología propuesta busca indagar en la percepción que los propios educandos adultos tienen de su proceso de aprendizaje en un contexto de educación de adultos.

En relación con lo antes planteado, y buscando cumplir con el objetivo general del presente estudio, las principales preguntas que lo guiaron fueron:

- ¿El educando sintió que aprendió algo significativo?
- ¿Cuáles son los factores más importantes? ¿por qué?
- ¿Qué factores influyeron positivamente?
- ¿Cuáles lo hicieron negativamente?
- ¿Cómo se relacionan los diversos factores?
- ¿Cuál es la impresión general del educando acerca de la experiencia?, ¿fue positiva?, ¿por qué?
- ¿Existen diferencias entre las distintas experiencias educativas, en función del aprendizaje?
- ¿Qué diferencias existen con otras experiencias educativas previas (en especial las que se desarrollaron en el contexto escolar)?

METODOLOGIA

Dado que el principal interés de esta investigación se centró en la comprensión en profundidad del fenómeno del aprendizaje en adultos —explorándolo desde la perspectiva del propio educando—, pareció más adecuado utilizar un enfoque de metodología cualitativa. Específicamente, se eli-

gió el modelo de la *grounded theory* de Glaser & Strauss (1967).

Se escogió la entrevista en profundidad por ser la técnica más apropiada para permitir a los sujetos reflexionar sobre su experiencia educativa. Se confeccionó una pauta inicial de entrevista que aludía a diversas condiciones de la experiencia de aprendizaje (individuales, ambientales e institucionales), sobre las cuales los entrevistados podían explayarse, evaluando la forma en que estos aspectos podían o no haber intervenido en su aprendizaje.

Se utilizó la estrategia de *muestreo sucesivo* (Strauss & Corbin, 1991): inicialmente fue entrevistado un sujeto y, luego de analizar esa entrevista, se escogió al siguiente, modificando la pauta de entrevista de manera que permitiera contrastar las hipótesis surgidas y las relaciones relevantes detectadas.

La muestra estuvo finalmente constituida por 6 sujetos de ambos sexos, todos los cuales estaban participando o habían participado como alumnos en alguna experiencia de Educación para el Desarrollo (específicamente en cursos de Capacitación). La Tabla N° 1 resume las características de la muestra.

TABLA N° 1

CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA

Sujeto	Sexo	Edad	Curso
1	Masculino	43	Gasfitería
2	Femenino	48	Moda, corte y confección
3	Masculino	55	Dirigentes sindicales
4	Femenino	38	Asistencia de enfermos
5	Femenino	52	I.V.A.
6	Femenino	40	Moda, corte y confección

Cada una de las entrevistas fue grabada y posteriormente transcrita en forma completa. Los datos fueron analizados a través de procedimientos analíticos o interpretativos que incluyeron la codificación, la escritura de *memos* (registro de las hipótesis surgidas durante todo el proceso de recolección y análisis de los datos) y la diagramación de relaciones conceptuales.

A través de la *codificación*, los datos fueron fragmentados, conceptualizados y articulados analíticamente. Para ello se utilizaron los tres tipos de codificación propuestos por la *grounded theory*: codificación abierta, axial y selectiva. En

la codificación abierta se revisaron las transcripciones de las entrevistas con el propósito de buscar fenómenos que aparecieran repetidamente. Estos fueron etiquetados en forma de conceptos y posteriormente agrupados en categorías. En la etapa de codificación axial se buscaron las relaciones entre estas categorías. Posteriormente, durante la fase de codificación selectiva, fue escogida una categoría central en torno a la cual se organizaron los resultados más relevantes.

Las hipótesis consignadas en los *memos* fueron contrastadas en las entrevistas subsiguientes.

La *diagramación de relaciones conceptuales* fue de gran utilidad para la codificación, pues permitió establecer relaciones que finalmente ayudaron a seleccionar la categoría central, relacionándola sistemáticamente con las restantes categorías.

Para asegurar el rigor científico de la presente investigación, fueron aplicados los criterios de *densidad y profundidad* de los resultados. Por una parte, se buscó ahondar en los significados que los entrevistados atribuían a sus experiencias, en el sentido de indagar acerca de lo que ha resultado significativo *para* ellos en la experiencia de aprendizaje. Asimismo, se trató de alcanzar el mayor grado posible de detalle en la descripción de estas experiencias de los entrevistados. Por último, se intentó seguir el criterio de aplicabilidad y utilidad de los resultados, organizando éstos en un modelo que, junto con apegarse a lo observado, tuviera implicancias útiles y relevantes para el fenómeno estudiado.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos del análisis de los datos fueron sintetizados en un proceso que comprende varias etapas, y que se desarrolla en torno al fenómeno central escogido. Se entrega, en primer lugar, una breve descripción de este fenómeno, junto con una visión general del proceso. Luego se presenta en detalle cada una de las etapas.

Es importante señalar que, aunque la presentación puede dar la impresión que el proceso descrito es consciente para el educando, en ningún caso esto se desprende de los datos. Por el contrario, varios entrevistados tomaron conciencia de los elementos puestos en juego durante su experiencia de aprendizaje sólo en el momento de la entrevista. Para comprender el proceso de "evaluación efectiva" (ver más adelante) también es necesario señalar que los procesos descritos, tales

como “elección del mejor curso posible” o “atribución causal”, no son elaborados en una forma exclusivamente racional sino que se ven fuertemente influidos por criterios afectivos.

Introducción: la evaluación efectiva como característica distintiva de la educación de adultos

En este estudio se encontraron múltiples características que distinguen a la educación de adultos de otros tipos de educación. Para el presente análisis se escogió sólo uno de estos aspectos, el cual ha aparecido en las entrevistas con la centralidad suficiente como para abarcar a muchas de las otras características encontradas. Este fenómeno es lo que en adelante recibirá el nombre de *evaluación efectiva* (Figura N° 1). Se utiliza este término para señalar un proceso continuo de modificación de la experiencia educativa por parte del educando, con el objeto de dirigirla hacia el tipo de experiencia que él cree permitirá satisfacer su motivación original. Es necesario destacar aquí la naturaleza distintiva de la motivación en la educación de adultos, en tanto ella corresponde a una motivación propia y no, como ocurre muchas veces en la educación de menores, a motivaciones o necesidades de otros (padres, instituciones). En este sentido, el educando adulto tiene siempre una imagen de lo que espera de la experiencia educativa, y realiza diversas acciones tendientes a reducir la diferencia entre esta imagen y la situación real.

Este proceso de modificación activa de la experiencia de aprendizaje tiene su origen en un proceso de evaluación que se lleva a cabo durante y con posterioridad a ésta –la evaluación efectiva– y corresponde a la constante comparación que realiza el educando entre las expectativas con las cuales ha llegado al curso y los resultados que está obteniendo de él. Estas expectativas, como se verá más adelante, responden a un complejo proceso de interacción entre la motivación del educando y su percepción de las posibilidades reales que le ofrece su medio.

Este proceso se desarrolla en varias etapas. Una vez elegido un curso particular, comienza el proceso de *evaluación*, en el cual el educando va comparando la distancia entre lo que está obteniendo del curso y lo que esperaba obtener para poder satisfacer su motivación original. En el caso de encontrar alguna discrepancia entre ambas imágenes, se pone en marcha el proceso de intentar *reducir esta diferencia*: de ahí la expresión “*evaluación efectiva*” que se ha escogido

para este fenómeno. Este proceso de modificación, que se inicia con la *percepción de una diferencia*, prosigue con la *atribución causal* que hace el educando para explicarla. Una vez que él ha determinado las condiciones que cree estarían causando la diferencia –las cuales pueden corresponder tanto a características personales como de la experiencia educativa– pone en práctica ciertas *estrategias* dirigidas a modificar dichas condiciones, y actúa sobre ellas, lo cual generará nuevas condiciones y nuevos resultados que serán sometidos nuevamente a evaluación. Lo más importante de este proceso es, entonces, que el educando juega un rol fundamental en ir activamente cambiando la configuración de su experiencia de aprendizaje, en miras a satisfacer mejor sus necesidades.

Primera etapa: elección del curso y surgimiento de expectativas

En base al análisis de los datos, es posible afirmar que existen dos grandes categorías en las que pueden agruparse las motivaciones que impulsan a un adulto a acceder a una experiencia de aprendizaje: una *motivación instrumental* y una *no instrumental*. La motivación instrumental obedece a la percepción de la educación como un medio para alcanzar ciertos fines, que pueden ser más o menos inmediatos. La no instrumental se refiere al interés por un contenido, tema o materia en sí, en el sentido que es agradable para el educando estudiarlo y utilizarlo.

La motivación instrumental surge cuando el educando se percata de una *carencia o vacío* en una o más áreas específicas de su vida. Por ejemplo, la persona puede percibir que le hace falta algo:

- para desempeñar mejor su trabajo:

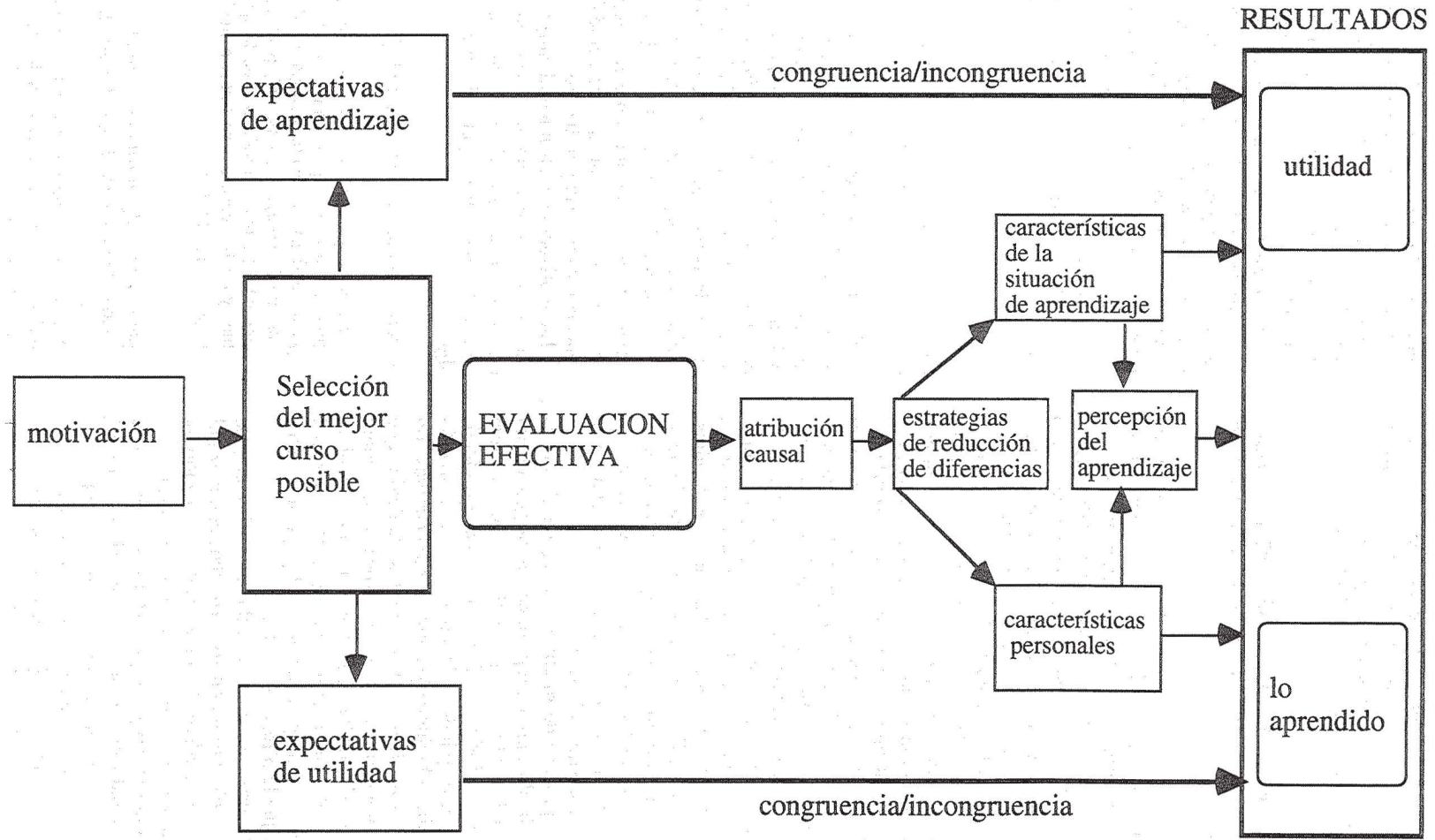
“Yo sabía que tenía que comprar un artículo o ponerle un precio, pero tenía que llevar un registro para saber cuánta mercadería tengo, buscar dónde comprar cosas, así, pero me sirvió bastante, porque aprendí más de lo que yo sabía; yo sabía cosas, pero todas a medias, así” (sujeto 5, pp. 11-12).

- para ejercer algún rol determinado, como en el caso del curso para dirigentes sindicales:

“Si uno está metido en este asunto de la dirigencia, trata de ir aprendiendo, de ir buscándose nuevos contactos” (sujeto 3, p. 2).

FIGURA N° 1

PROCESO DE EVALUACION EFECTIVA



- para completar un proyecto de vida, para la autorrealización o desarrollo personal:

"(...) incluso me inscribí acá en un curso para microempresas, porque quiero antes de morirme tener un taller" (sujeto 2, p. 1).

- para mejorar su situación económica y la de su familia:

"Me motivó el hecho de tener algo en lo que yo pueda ser independiente, eso es lo principal" (sujeto 6, p. 1).

Percibida esta necesidad o motivación, la persona toma la decisión de acceder a una experiencia educativa. Debe elegir ahora el curso que seguirá. Para ello, el educando construye una imagen de lo que ha sido llamado su *curso ideal*. Este es el curso que el educando cree que le entregará un aprendizaje de características tales, que le permitirá satisfacer al máximo su necesidad o motivación. Para determinar la "utilidad potencial" de un curso, el educando se guía principalmente por su tema o contenido, prescindiendo de ciertos aspectos, como la duración del curso o la profundidad del aprendizaje. Por ejemplo, si la motivación es independizarse, el educando define el contenido que cree útil para ese fin (corte y confección o repostería, por ejemplo).

Junto con la imagen del curso ideal, el educando tiene una *percepción de las posibilidades reales* que le ofrece el medio, tanto en términos de oferta de cursos y condiciones de acceso a ellos, como de factores tales como requisitos económicos, horario, anuencia de su familia, compatibilidad con otras actividades y requisitos de ingreso. En la contrastación del curso ideal y las percepción de las posibilidades reales el educando puede percatarse que, aunque varios de los cursos ofrecidos cumplen con las características de su curso ideal, algunos presentan ciertos *obstáculos* para el acceso. Estos pueden ser, por ejemplo, la falta de tiempo o una incompatibilidad de horario con otras actividades, como el trabajo y el rol de madre o esposa; falta de dinero para costear el curso; mala disposición de la familia o del grupo de pares; o no poder cumplir con los requisitos de ingreso:

"Porque el menor de mis hijos tiene 4 años, entonces yo tenía que dejarlo encargado, dónde lo iba a dejar, porque acá no se pueden traer niños. Entonces ahí ella me decía 'tenés que andar dejando a tu hijo por ahí'" (sujeto 2, p. 4).

"Renuncié porque al lugar donde estaba ubicado era, en invierno, muy difícil de llegar" (sujeto 6, p. 1).

(¿Dificultades en la casa?) "No tanto, porque como es un horario donde no nos necesitamos mucho...si fuera en la noche ¿se fija? tal vez incluso no lo podría haber hecho" (sujeto 6, p. 7).

Algunos de estos obstáculos se pueden sortear por medio de *estrategias de ampliación de las posibilidades*: por ejemplo, en el caso de falta de tiempo, se puede dejar de hacer otra actividad o sacrificar parte del tiempo dedicado a la familia, hijos o amigos:

"El único problema es que, es decir, cuando a uno le gusta esto, no le puedo señalar un trastorno. Pero, si no le gustara, se estaría perdiendo otro tipo de actividades. Descanso ¿no es cierto?, conversar con la familia, estar con los amigos, qué se yo. Pero como generalmente a la gente que viene a esto le gusta..." (sujeto 3, p. 4).

"Como que no tengo mucho tiempo, eso me anda trayendo como medio nerviosa, como que ando muy acelerada y no tengo mucho tiempo para mí. Entre mi estudio y trabajo me gustaría tener un poquito más de tiempo, pero no importa porque estoy haciendo algo que me va a servir" (sujeto 4, p. 10).

"Los cursos son valiosos, pero depende del objetivo que la persona tenga. Si va sin ánimo, cualquier cosa va a evitar porque es un horario tarde" (sujeto 1, p. 3)

"(...) mi hijo había tomado un curso de Electrónica y por el hecho que yo venía acá no pude trabajar para haber pagado el curso. Entonces nos atrasamos, fueron llegando letras y de ahí mi hijo dijo 'cómo voy a ir si no se han pagado las letras, porque se juntaron 3 letras, y ya no voy más y no voy más y no voy más', y se retiró" (sujeto 1, p. 4).

En el caso que no puedan sortearse los obstáculos, se restringe la gama de cursos a los cuales el educando puede acceder, por ejemplo, reduciendo sus posibilidades sólo a aquellas instituciones que ofrecen facilidades económicas, o que tienen un horario compatible:

"Incluso nos tienen una colación, un *sanguchito*, y es una cosa que ayuda bastante, porque realmente todo este tipo de curso, cuando uno lo quiere hacer, lo quiere como una experiencia

y es bastante costosa, porque hay que pagar y eso, a veces, no se está en condiciones; entonces todos esos aportes que hay acá, yo considero que son importantes” (sujeto 3, p. 2).

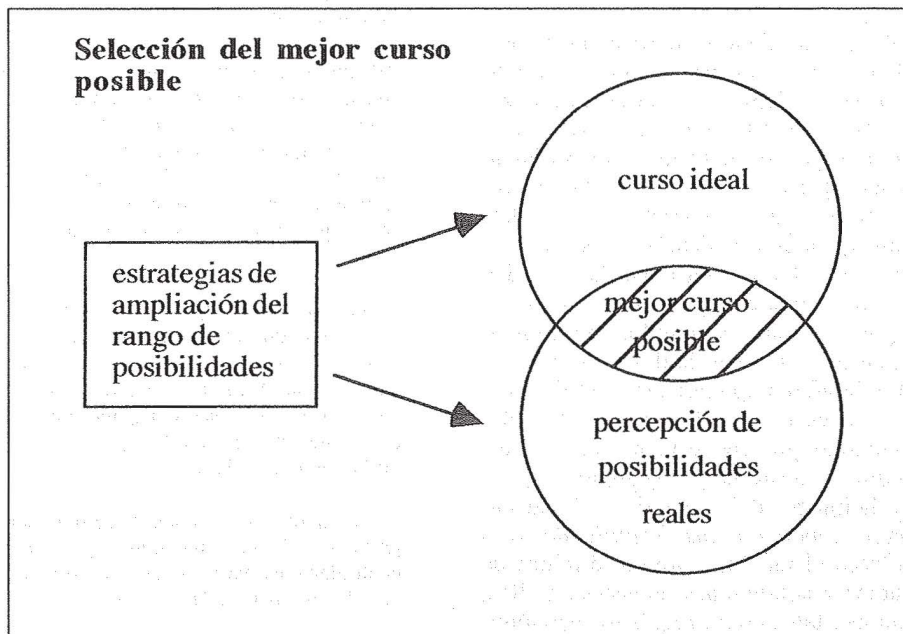
“(¿tomar algún otro curso?) Como a mí me gusta, capaz que yo lo haga. Pero eso depende de las oportunidades que se den, porque no me gusta rechazar el curso así. Claro, si es que es

más o menos... que valga la pena y que logre aprender algo y que no sea muy oneroso... uno lo hace” (sujeto 3, p. 4).

De la intersección, entonces, entre el conjunto de posibilidades reales percibidas y el curso ideal, surge el *mejor curso posible*, al cual el educando escoge acceder (Figura N° 2).

FIGURA N° 2

GENERACION DEL MEJOR CURSO POSIBLE



En base a las características del curso escogido, el educando tiene ciertas *expectativas* acerca de los resultados que este curso generará, en dos aspectos fundamentalmente: lo que se aprenderá y la utilidad o repercusión que tendrá este aprendizaje en su vida:

“Para poder poner inyecciones, para poder cuidar bien los enfermos, tenía que estar más preparada de lo que estaba, como que necesitaba más cosas y después yo misma lo reconocí” (sujeto 4, p. 1).

Esta primera etapa termina cuando el educando ha escogido ya el curso, y tiene un conjunto de expectativas respecto de los resultados que éste le ofrecerá y cómo éstos afectarán su vida.

Segunda etapa: evaluación y atribución causal

Como ya se dijo, la evaluación del curso se da en dos niveles: qué es lo que se aprende y para qué sirve esto que se está aprendiendo. Durante cada una de estas evaluaciones, el educando realiza atribuciones causales para explicar estos resultados. Estas serán las que, en una etapa posterior, le permitirán generar estrategias para modificar su experiencia educativa.

Evaluación de lo aprendido

El educando revisa diversos aspectos de aquello que está aprendiendo: qué es lo que está aprendiendo (calidad), en qué grado lo está

aprendiendo (cantidad) y las dificultades que está teniendo para aprender:

“Porque yo era de las que me quedaba, no sé, como que me costaba” (sujeto 4, p. 7).

Los resultados se evalúan en función de las expectativas del educando. Si la cualidad o cantidad de lo que aprende no coinciden con sus expectativas, se trata de la *percepción de una incongruencia*:

“Yo decía para qué nos va a servir esto. Era eso que hacen como cuadros (¿geometría?). Sí, con geometría. Y el profesor decía ‘claro que a ustedes les sirve’, pero nosotras encontrábamos que no, porque nosotras en la moda lo que más se aplica es la adición” (sujeto 2, p. 2).

El educando realizará una *atribución causal* respecto de la congruencia o incongruencia con las expectativas. Se puede decir que esta atribución busca responder a preguntas tales como ¿A qué se debe que yo no esté aprendiendo lo que esperaba aprender en este curso? ¿A qué se debe que esté aprendiendo menos de lo que espero/necesito aprender? ¿Qué factores están facilitando/dificultando mi aprendizaje?

En este estudio aparecen diversas razones a las cuales los educandos atribuyen la congruencia/incongruencia, las que se pueden dividir, fundamentalmente, en dos tipos: *características propias de la experiencia educativa* y *características personales* (propias del educando).

Condiciones relativas a la experiencia de aprendizaje

Entre éstas se cuentan condiciones tales como el educador, las materias, la estructura del curso, los pares y la metodología usada.

El educador

En cuanto al educador, los educandos atribuyen que tanto su estilo de enseñanza como su actitud afectan al aprendizaje.

(a) Estilo de enseñanza

Algunas de las características del estilo de enseñanza que se consideran influyentes en el aprendizaje son:

– que favorezca o no la *participación*

“Bueno, los profesores todos tenían una manera de hacer las clases que le llegaba bien profundo a uno. Había una profesora que hizo un curso de Buscando Nuestra Vocación y, de repente, ahí supimos que nosotras podíamos hacer una poesía con nuestras propias palabras, podíamos hacer una canción, entonces eran nuestras propias palabras, nosotras le íbamos diciendo y la señorita iba escribiendo” (sujeto 2, p. 3).

– su *responsividad a preguntas*

“Bueno, siempre el profesor explica la materia y, si uno no entiende, se hacen pautas y, si uno le pregunta, responde; naturalmente que uno va a entender” (sujeto 3, p. 3).

– el *ritmo de la exposición*

“Si un profesor pasa la materia demasiado rápido lo va a dejar *colgado*, y si uno le pregunta y no vuelve atrás, entonces no va a entender uno” (sujeto 3, p. 3).

– que *corrija* al educando cuando se equivoca

“O sea, dentro de la misma clase, si uno, por ejemplo, contesta mal, la profesora le corrige, y ahí uno no tiene que enojarse porque a uno le ayuda, en la manera de sentarse, cómo conversar, cómo contestar, todas esas cosas” (sujeto 4, p. 2).

– su nivel de *exigencia*

“Porque es una forma de aprender, porque mucha gente viene a escuchar. Si agarró un cincuenta por ciento, un treinta por ciento, le da lo mismo, pero cuando hay pruebas de por medio, la persona tiene que dar más de sí, tiene que preocuparse más, entonces ese es el motivo por el que es importante la prueba. Así es que la gente realmente se mete en el tema, a un nivel diferente” (sujeto 3, p. 3).

(b) Actitud

Entre las actitudes del profesor a las cuales los educandos atribuyen injerencia en su aprendizaje, están la acogida que da al educando y la simetría-asimetría en la relación que establece con éste.

– *acogida*

“Que sea como más cariñosa, eso es bueno, porque también uno necesita cuando está apren-

diendo notar que le tienen cariño y que no hacen las cosas sólo por la obligación" (sujeto 4, p. 6).

"Que sea cálido, que a uno no le dé susto preguntar, porque más vale pasar un ratito de ignorante y no toda la vida. Uno tiene la certeza de expresar lo que uno está aprendiendo bien" (sujeto 6, p. 3).

– *simetría*

"Hay una diferencia como profesora, pero como persona es como nosotros, porque es una persona bien sencilla. Como que ella nos da confianza para que nosotras la queramos. Es buena persona, y eso me ayuda" (sujeto 4, p. 9).

"Claro, yo creo que facilita el aprender, e incluso creo que sería bueno que se planteara hasta en los niños una relación así, más de camaradería. No de personas arriba y alumnos abajo" (sujeto 6, p. 3).

Las materias

A veces los educandos atribuyen su dificultad durante el aprendizaje a una extrema dificultad de las materias, al bajo interés en ellas debido a la percepción de poca utilidad o a un nivel muy avanzado para ellos.

"Ellas estaban en el segundo nivel, entonces empezaron no con lo básico, no con rectas, entonces más me compliqué yo" (sujeto 2, p. 2).

Estructura del curso

Condiciones tales como la duración del curso y el hecho de permitirse o no el ingreso a destiempo, se perciben como influyentes en el aprendizaje.

– *ingreso a destiempo*

"Si yo estoy haciendo una falda y no había usado jamás una máquina (...) y los demás terminan mucho antes que yo y yo me pongo nerviosa y eso me dificulta" (sujeto 6, p. 6).

– *duración*

"Es que fueron dos días, entonces yo quedé... fue muy corto para mí, entonces, como que fue muy rápido para mí, como que me faltó un poco más de extensión" (sujeto 5, p. 1).

Características del grupo de pares

En la educación de adultos, más que en otros tipos de educación, es probable encontrar diferencias en la forma de ser, conocimientos, intereses y/o roles del grupo de educandos, que sean lo suficientemente significativas para afectar al aprendizaje. De esta forma, la heterogeneidad-homogeneidad del grupo de pares es una de las características a las cuales los educandos atribuyen la cualidad de dificultar o facilitar el aprendizaje.

– *homogeneidad de intereses*

"Bueno, lo bonito de estos cursos es que se junta gente que tienen todas algunas inquietudes sindicales, muchos de ellos son dirigentes (...) entonces se conversa, se discute" (sujeto 3, p. 2).

– *heterogeneidad de personalidad*

"Hay compañeras que son mis compañeras de verdad, pero hay otras con las que no se puede ser amiga. Son diferentes, entonces, es difícil estudiar en un colegio de adultos con gente que tiene distintas maneras de pensar" (sujeto 4, p. 8).

– *heterogeneidad de conocimientos*

"También puede resultar benéfico las que van más adelantadas, porque para uno, para la niña que está haciendo el primer corte, la ayudanta no tiene tiempo; entonces, uno le pregunta a las que van más adelantadas, si es que llega a pasar eso, que la que nos ayuda esté ocupada" (sujeto 6, p. 6).

– El *tipo de interacción* que se establece con los pares también se percibe importante para el aprendizaje, ya sea porque se puede preguntar o discutir, o porque el apoyo afectivo que proporcionan ayuda a aprender mejor.

"La buena relación con los compañeros le ayuda a aprender. En la misma colación, uno conversa, conversa, o en clase, si algo no se entiende, se pregunta. Porque ocurre que cada cual tiene sus propias vivencias laborales y vivencias propias de la vida; entonces, se van aquí conversando y se va aprendiendo, y se va también conociendo otras situaciones, otras formas de vida" (sujeto 3, p. 1).

La metodología

Los educandos atribuyen importancia a las técnicas usadas por el profesor, al tipo de evaluaciones o pruebas y a los materiales de apoyo usados.

– evaluación

“Porque es una forma de aprender, porque mucha gente viene a escuchar. Si agarró un cincuenta por ciento, un treinta por ciento, le da lo mismo, pero cuando hay pruebas de por medio, la persona tiene que dar más de sí, tiene que preocuparse más, entonces ese es el motivo por el que es importante la prueba. Así es que la gente realmente se mete en el tema, a un nivel diferente. Hoy en día, yo conozco muchos cursos que son sin pruebas, así es que generalmente la persona no sabe, ni la persona, y muchas veces ni los que están enseñando, sabe el real rendimiento que la persona adquirió”.

“Es importante, porque aprendimos en el mismo examen, fuimos aprendiendo varias cosas, porque como no teníamos los apuntes teníamos que esforzarnos, tratar de recordar las materias, y nos hacían preguntas un poco difíciles o de interpretación de una pregunta y costaba, costaba encontrarla, así es que fue interesante” (sujeto 3, pp. 2 y 7).

– materiales de apoyo

“Siempre las cosas cuando van lento, fuera de ser explicadas, vienen con su respectivo folleto; entonces, uno va escuchando y va leyendo a la vez, y se lo puede llevar como material para poder memorizar” (sujeto 3, p. 1).

Características personales

Los educandos no sólo atribuyen las propiedades de su aprendizaje a las características de la experiencia educativa sino, también, a factores personales, entre los que se cuentan la disponibilidad de tiempo para estudiar (ya sea por razones familiares u otras actividades), los intereses y las habilidades y destrezas específicas.

– falta de tiempo

(¿Dificultades para el aprendizaje?) “El cansancio no más. No me refiero tanto a la casa sino que yo tengo un negocio, es de mi padre y yo le ayudo a él, y de ahí me vengo” (sujeto 6, p. 7).

– interés, habilidades y destrezas

“Me enseñaron matemáticas que me habría gustado seguir, porque matemáticas no las aprendí del todo, me faltó más concentración, no me podía concentrar y me hacen falta todavía” (sujeto 2, p. 2).

“Lo que más me cuesta es matemáticas y castellano. Me gusta, pero me cuesta. No sé, como que se me hace una confusión, porque yo estudio la materia, pero en el minuto de sacar los resultados me cuesta, se me hace una confusión”. (¿Qué cosas le ha costado menos aprender?) “Ciencias Sociales, para mí es más fácil, como que me dan la materia y yo empiezo a pensarla y se me hace más fácil. Y además me gusta Naturales, me gusta pero también me cuesta” (sujeto 4, p. 4).

“(…) como que yo no me enchufé mucho, porque como son números, yo soy bien mala para eso” (sujeto 5, p. 10).

– estado emocional

“Mira, el curso sobre Registro me fue fácil, el de I.V.A. no sé, algo me pasó, es que yo andaba con una depresión y andaba rara y yo no me hallo así, encerrada...” (sujeto 5, p. 18).

Hasta aquí se han descrito los factores a los cuales, con mayor frecuencia, los educandos del estudio atribuyen las variaciones en el aprendizaje obtenido. Es conveniente destacar que, para poder evaluar lo que está aprendiendo, el educando necesita alguna retroalimentación o índice de lo que está logrando.

– este índice puede ser *externo*, por medio de evaluaciones y pruebas:

“Hoy en día yo conozco muchos cursos que son sin pruebas, así que generalmente la persona no sabe, ni la persona, y muchas veces ni los que están enseñando, sabe el real rendimiento que la persona adquirió” (sujeto 3, p. 4).

– o bien *interno*, relacionado con la percepción de los propios logros:

“Me ha servido porque he visto cosas que he hecho. He hecho una falda. Voy en mi segunda falda pantalón y nunca pensé que lo podía hacer” (sujeto 6, p. 2).

Evaluación de la utilidad de lo aprendido

Además de los resultados en términos de la naturaleza y nivel del aprendizaje generado, la

persona —una vez finalizado el curso— evalúa también los resultados de este aprendizaje, en términos de la utilidad que le reporta, comparándolo con sus *expectativas de utilidad*. Así, es posible que la persona haya aprendido lo que buscaba aprender en el curso, pero que, posteriormente, este aprendizaje no le sirva según lo esperaba. En estos casos, se puede atribuir la discrepancia a una incorrecta percepción de la utilidad del contenido escogido, es decir, a que el contenido no era en realidad tan útil como se creía, o no era útil para lo que se creía:

(¿Qué pasó con los otros cursos que tomó?)
 “Cosmetología no me llenó y el de repostería sí, pero es muy difícil ser independiente en ese campo” (sujeto 6, p. 1).

O bien se puede atribuir la discrepancia a una percepción errónea de las características o demandas del medio:

“Cuesta encontrarle la utilidad, porque uno vive aprendiendo muchas cosas que sirven para los demás, pero cuando a los demás no les interesa, uno puede incluso hasta frustrarse, porque uno se está, está tratando de prepararse *para* los demás, y ocurre que los demás no están con la misma idea” (sujeto 3, p. 5).

O bien a factores temporales, es decir, un aprendizaje que hubiese sido útil en un momento, no lo es en otro:

“Porque si yo lo hubiera hecho este curso cuando yo vine a pedir el préstamo, habría sido ideal, porque no habría estado dos años en la luna” (sujeto 5, p. 16).

Como se puede observar, tanto la evaluación de aprendizaje como de las consecuencias de lo aprendido van estrechamente ligadas con una atribución causal. En cada evaluación el educando sugiere los factores que pudieron originar los resultados obtenidos. Esta atribución causal es la que orientará la selección de las estrategias que, en la siguiente etapa, se utilizarán para modificar la experiencia educativa.

Tercera etapa: generación y aplicación de estrategias

Una vez que la persona ha hecho una atribución causal, se pone en marcha el proceso de *modificación activa* de la experiencia de aprendizaje, en la que la persona genera y aplica estrategias sobre aquellos factores que cree están en relación

con los resultados. Algunos ejemplos de estas estrategias son:

Respecto de la primera categoría de resultados (lo que se aprende):

- pedir al profesor que cambie ciertas características de su estilo de enseñanza, de la naturaleza del contenido o del nivel de éste:

“Bueno, cada profesor tiene su estilo, natural, y uno se va acomodando al estilo de ellos. Si algo hay que no está conforme, qué se yo, uno se lo hace ver a los profesores y los profesores generalmente entienden y tratan de corregirlo” (sujeto 3, p. 2).

“Nosotras le exigimos mucho, nosotras queremos más, tal vez porque la mayoría de las que estábamos sabíamos algo, entonces queríamos más. Pienso que fue eso, porque la profesora nos dijo que éste era un curso básico, para las personas que no saben nada. Como nosotras sabíamos, entendíamos cosas, y más o menos teníamos idea, entonces queríamos más” (sujeto 1, p. 4).

- si el tiempo no alcanza para estudiar, se puede pedir ayuda, o bien reemplazar el estudio tratando de poner más atención en clase:

(¿Estudiar para pruebas?) “No, yo pongo atención a las clases. Al llegar a la casa le hago una repasaíta. Generalmente, antes que me toque cada clase, repaso. Pero atiendo lo más que pueda. Trato de tomar lo más que puedo dentro de la misma clase” (sujeto 6, p. 4).

“Cuando yo me atraso un poco me dicen: ‘deja hasta ahí no más, mamá, nosotros ordenamos’. O sea que hay harta comprensión, ellos están contentos porque ven que me gusta” (sujeto 6, p. 7).

- o bien se puede sugerir a la institución un horario alternativo:

“Nosotros tratamos de que lo hicieran a otra hora, pero no se pudo” (sujeto 1, p. 4).

- si el problema se atribuye a una deficiencia en las estrategias de estudio, se puede actuar “comprometiéndose más”:

“Como hay pruebas, son vallas, hay que pasar estas vallas. Pasar estas vallas qué significa: significa que hay que estudiar, hay que consultar, hay que prestar atención en clase; entonces, todas esas cosas van ayudando a que la persona aprenda” (sujeto 3, p. 5).

- si se atribuye la dificultad a características personales, se puede pedir ayuda a los compañeros que entiendan más o a los que tengan mayor conocimiento (por llevar más tiempo en el curso), tomándolos como "ayudantes":

"Pregunto en la misma clase; si no se ha dado el tiempo porque se hace corto, le pregunto a la que más ha entendido, ahí mismo o en el momento anterior a que entremos a la otra clase, para no quedarme atrasada" (sujeto 6, p. 4).

- si las dificultades son de infraestructura, se hacen sugerencias a la institución:

"Lo único es que las chiquillas se quejaban porque había dos compañeras que tenían dificultad para caminar e hicieron en el centro de alumnos una carta que no sé si se la hicieron llegar al padre, para que hiciera un ascensor, pero creo que la respuesta del padre fue que no estaba al alcance de él" (sujeto 1, p. 4).

Respecto de la incongruencia entre la utilidad esperada y la resultante:

Estas estrategias se enfocan ya no a alterar la experiencia de aprendizaje específica, que en este punto de la evaluación ya ha terminado, sino a otros eventos:

- Si se atribuye la discrepancia a una percepción errónea de la utilidad del curso, se puede escoger un curso con un contenido distinto (como en el caso del sujeto 6). Este tipo de estrategias cambia la imagen del curso ideal de la persona (primero tomó repostería y luego cambió a corte y confección).

- O bien, si se atribuye la falta de utilidad a características del medio, se enfocan hacia allá las estrategias, como en el caso del dirigente sindical:

"A nivel de base, no marcha bien, porque la gente que está en las bases, los agrupados, los dirigidos, no asisten, no hacen buena labor al respecto, no se interesan mayormente. Ese aspecto es una de las cosas que uno está aquí tratando de ver por qué lado se puede buscar para interesar a las bases" (sujeto 3, p. 5).

- O, por último, si se percibe que el problema se debe a características de la institución, se pueden hacer sugerencias tendientes a modificar esas características, aunque el beneficiado no sea el educando mismo sino otros:

"Entonces nosotros les dijimos a ellos que en ese momento (al momento de pedir el préstamo) les exigieran estos requisitos: hacer cursos, y después préstamos" (sujeto 5, p. 16).

Las estrategias que el sujeto aplique irán, así, modificando, tanto su experiencia de aprendizaje actual como aquéllas a las cuales acceda en el futuro. Paralelamente irá actuando sobre sus expectativas para subsiguientes cursos. Más aun, estas estrategias, al modificar a veces aspectos como el estilo de enseñanza, la metodología u otras características del curso y/o de la institución, irán afectando, también, la experiencia de aprendizaje de otros educandos.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

A partir del análisis de los datos aparecen diversos aspectos que resulta importante destacar.

En primer lugar, a la luz de la categoría central establecida en el presente estudio, a saber, el proceso de "evaluación efectiva", aparece destacada la figura del educando con un rol activo. Este está constantemente evaluando -en función de sus expectativas y necesidades- lo que está obteniendo del curso para, posteriormente, tomar medidas y tratar de lograr una experiencia educativa que satisfaga al máximo sus necesidades, que esté de acuerdo con sus motivaciones. Esta imagen dista bastante de la visión que presentan los enfoques tradicionales de la educación, en los cuales el alumno es visto, no sólo como un depositario de los conocimientos que el profesor entrega, sino como quien recibe pasivamente el diseño que éste hace de la situación de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados aquí presentados reafirman la postura que muchos autores sostienen en torno a la posición más propositiva que tiene el adulto frente a las experiencias de educación en las cuales participa. Este aspecto es una de las principales características diferentes entre el proceso de aprendizaje de adultos y el de niños. El adulto tendría, en mayor medida que el niño, la motivación y las herramientas necesarias para influir, ya sea en el profesor, la institución o en otros aspectos del curso. El carácter empírico del presente estudio y la metodología utilizada permiten entregar sus resultados como una evidencia válida de la tesis antes expuesta, guardando las necesarias reservas en vista del carácter exploratorio de este estudio.

En relación a las características de la evaluación efectiva como proceso individual, un aspecto que es necesario enfatizar es el hecho que di-

cho proceso de evaluación y modificación de la experiencia educativa no es llevado a cabo en términos absolutos sino siempre en función de las expectativas que el educando trae a la experiencia de aprendizaje. Aquéllas se han originado, a su vez, en procesos de interacción entre la percepción de la realidad y sus necesidades de aprendizaje.

El tema de las expectativas guarda relación con otra de las características de la educación de adultos, a saber, que la motivación para acceder y permanecer en una experiencia educativa tiene, en los adultos, un carácter intrínseco. El sujeto se guiaría por motivos asumidos personalmente y no por imposición de otros, y sus expectativas se generan, entonces, en función de sus propias motivaciones. Esto determina el poderoso efecto que tendrán estas expectativas en la forma de enfrentar la experiencia educativa y su culminación en el proceso de la evaluación efectiva.

En esta línea, también resulta interesante destacar la gran similitud que presenta el modelo de Cross (1982) con el aquí presentado, en lo referente al mecanismo que utilizan los adultos para acceder a una experiencia educativa concreta. Ese modelo hace referencia a una serie de elementos que se influyen mutuamente: autoestima, actitud individual y del grupo de pares hacia la educación, anticipación del grado de adecuación entre la oferta y la demanda, la información disponible y la accesibilidad de la oferta. Estos elementos se corresponden con algunos de los que componen el modelo de la evaluación efectiva. Sin embargo, el tratamiento que de ellos se hace es diferente.

El presente estudio aporta dos elementos importantes en el campo del aprendizaje en adultos. En relación con la necesidad de desarrollar un modelo que dé cuenta del dinamismo del proceso de aprendizaje adulto, el concepto de "evaluación efectiva" se propone como núcleo integrador—desde la perspectiva del educando— de los factores del aprendizaje hasta ahora señalados por los autores. El concepto como tal y el proceso en el cual éste se inserta constituyen un primer intento por construir un modelo que establezca relaciones entre dichos factores, los que se interinfluyen y varían en el tiempo.

Por otra parte, al proponer el concepto de "evaluación efectiva" como central, implícitamente se está asignando a este elemento un peso relativo mayor que a los restantes dentro del modelo. De esta forma, también se da un paso en la línea de establecer la importancia que los distintos factores tienen en el proceso de aprendizaje adulto.

Lo anteriormente planteado tiene diversas implicancias en el terreno de la educación de adultos, especialmente en lo que dice relación con el diseño, implementación y evaluación de prácticas educativas.

En relación con el diseño e implementación, se reafirma la importancia del rol activo del educando, no sólo en su participación dentro de las actividades planificadas sino, también, en términos de su influencia en la toma de decisiones en torno a dichas actividades. Al evaluar su propio aprendizaje y la utilidad que éste le reporta en función de sus expectativas, el educando tiene una palabra que decir respecto a cómo aprender mejor y cómo aprender cosas que le sean realmente útiles. Genera, así, estrategias que le sirven no sólo a él sino que potencialmente pueden mejorar la situación de aprendizaje en general. En este sentido, sería conveniente que las experiencias de aprendizaje en adultos ofrezcan explícitamente canales para aprovechar las estrategias desarrolladas por los distintos educandos. Al ser la evaluación efectiva un aspecto importante de la forma en la que el educando adulto enfrenta la situación de aprendizaje, ésta debe ser considerada en aras de facilitar su aprendizaje y aumentar la confianza en el resultado de su participación activa en éste y otros aspectos de su vida. Una forma, por cierto, de ofrecer canales explícitos para la intervención del educando la constituye el llamado "estilo participativo" en educación. Al parecer, los resultados aquí presentados revelan los beneficios de este estilo, los que ya han sido sugeridos desde un punto de vista teórico (Sebastián, 1993).

Finalmente, es importante resaltar que los resultados aquí expuestos no dan cuenta por sí solos de la complejidad del fenómeno del aprendizaje adulto, el cual se ve determinado por muchos factores. Sólo se han presentado algunos. Una de las áreas necesarias de profundizar en futuros estudios dice relación con los aspectos afectivos puestos en juego en la situación de aprendizaje. Así como existen expectativas y evaluaciones respecto de lo aprendido, es posible suponer que el educando se enfrenta al curso también con otras expectativas. Ellas pueden girar en torno a la relación con los pares o la relación con el profesor, o la estima de sus pares luego de terminado el curso. La evaluación de estos aspectos podría interactuar con la evaluación de lo aprendido, siendo esta interacción la que determina la generación y aplicación de estrategias en torno al curso.

BIBLIOGRAFIA

- Arancibia, V. (1990). *Educación de adultos: conceptualización, investigaciones y diseños instruccionales*. Santiago: CIDE.
- Brundage, D. & McKeracher, D. (1980). *Adult learning principles and their application to program planning*. Toronto: Ministry of Education.
- Cross, P. (1982). *Adults as learners*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Santiago: ICIRA.
- Freire, P. (1972). *Sobre la acción cultural*. Santiago: ICIRA.
- Freire, P. (1981). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf.
- Maslow, A. (1972). *Defense and growth: The psychology of open teaching and learning*. M.L. Silberman et al. (Eds.). Boston: Little Brown.
- Owens, D. (1978). Designing instruction for older adults. *Programmed Learning and Educational Technology*, 25, 23-27.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Ohio: Merrill.
- Sebastián, C. (1993). *Efectos del estilo participativo en educación sobre el proceso de aprendizaje en adultos* (inédito).
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Newbury Park-London-New Dehli: Sage.
- Undurraga, C. (1993). *Hacia un modelo del aprendizaje en adultos*. Ponencia libre presentada al XXIV Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología. Santiago, Chile.