

## **PROCESOS Y CONDICIONES EN EL APRENDIZAJE DE ADULTOS**

Cecilia Cardemil O  
CIDE

### **Introducción**

Este trabajo es una revisión de los aspectos a considerar en el proceso de aprendizaje en formación continua de adultos los que han guiado en gran medida mi participación como formadora, en propuestas de perfeccionamiento de profesores de enseñanza básica que implementamos en el CIDE.

Durante mis estudios en la Universidad Católica de Lovaina, estos aportes y otros que allí recibí, me han impulsado a ser una formadora mucho más consciente y comprometida con el proceso de formar profesores, atendiendo a sus necesidades de aprender, a sus experiencias profesionales en contextos diversos, a los cambios deseados por ellos y también por el sistema educativo

A su vez, estos lineamientos me han llevado a hacerme más consciente de mi rol de aprendiz y más crítica de las propuestas de formación cuando ellas no tienen en cuenta ciertos aspectos fundamentales del proceso de formación con el fin de producir un aprendizaje vinculado al desarrollo profesional.

En este trabajo abordo el aprendizaje de adultos desde una perspectiva cognitiva constructivista proveniente de una sistematización y elaboración efectuada por uno de los expertos en el tema en Europa, el profesor Etienne Bourgeois. Me limito a presentar de manera sucinta y general cuatro ámbitos de este proceso, con el fin de colaborar en las reflexiones de los formadores que están en este encuentro.

Inicio el trabajo con la consideración de la formación como un espacio de encuentro y confrontación de múltiples proyectos de formación, por cuanto éstos inciden en el compromiso que los adultos establecerán con el aprendizaje y porque a su vez, van a reorientar la formación

Luego abordo el proceso de aprendizaje como una construcción de conocimientos, con los procesos que allí se juegan, asimilación, conflicto cognitivo y socio cognitivo y acomodación, intentando mostrar la significación que ellos tienen en el proceso de formación y de aprendizaje.

En un tercer punto señalo algunas condiciones que favorecen el aprendizaje en los adultos y finalmente destaco algunos aspectos sobre el rol del formador para favorecer el aprendizaje buscado..

Mi intención es que esta síntesis pueda servirles a quienes como yo elaboran e implementan proyectos de formación con profesores y se esfuerzan en mediar entre las necesidades de formación y los cambios buscados.

## I. Aprendizaje y proyecto de formación

Los adultos se inscriben en un proceso de formación en primer lugar por que tienen un proyecto de aprender cosas. A su vez, si se organiza un proyecto de formación es porque se tiene el proyecto de formar y ayudar a aprender cosas y también de formarse y de aprender en el proceso de enseñar.

### 1.1. Dimensiones que conforman un proyecto de formación

En el proyecto de formación se integran a la vez una dimensión afectiva y cognitiva. ( Bourgeois, E.,1999)Una **dimensión afectiva** por cuanto se moviliza energía en función de una necesidad de cambio. El proyecto de formación es un futuro deseado, es una mentalización del deseo de conocimientos en la perspectiva de un cambio. Como aprendiz si me comprometo en un proceso de formación, si movilizo recursos y energía, es porque siento una necesidad y un deseo de conocimiento. En consecuencia espero que esta formación me permita llevar mis conocimientos desde un estado actual a uno esperado.

Este deseo de cambio sostiene mi compromiso al interior de la acción de formación, él va a orientar y al mismo tiempo motivar mis elecciones, mi inversión de energía y mis conductas al interior de las actividades de la formación.

También el deseo de cambio puede estar ligado a aspiraciones de tipo personal y donde los conocimientos son un medio y no el fin. Puedo tener un proyecto de formación para autorealizarme, para saber que soy capaz de enfrentar desafíos, para aprender en un contacto social con otros.

En un segundo nivel el proyecto de formación está ligado a un proyecto más amplio, a un cambio fuera del campo de la formación. Estos cambios pueden estar ligados a apuestas de orden de diverso, sobre la vida personal, social, (hacerse valer al interior de la familia, la comunidad) profesional, (actualizarse para hacerse más efectivo/a o bien reorientarse hacia un nuevo desempeño) sustentar mejor una postura ideológica.(entender y manejar conceptos y estrategias políticas, sociales, religiosas, culturales) De este modo quien busca formarse tiene representaciones sobre sus disposiciones y capacidades que se relacionan con una dinámica de identidad (soy...y quiero ser).

Por su parte, tanto los formadores y la institución formadora, movilizan la energía y recursos diversos en un proyecto de formación en la medida que se espera y desea que esta acción produzca ciertos cambios en la vida de los aprendices y /o en sus ambientes, en la del propio formador y/o en su entorno.

No puede haber un proyecto de formación sin que esté inmerso en un proyecto de cambio más amplio, en la búsqueda de un equilibrio nuevo, entre una situación actual y una situación esperada fuera del campo de la formación. Este proyecto más amplio, supera al proyecto de formación específica y le da sentido.

En tanto **dimensión cognitiva** el proyecto de formación es una construcción mental, un conjunto de representaciones articuladas que le dan finalidad a la formación. El proyecto de formación está ligado a la representación de los cambios que se cree y espera con la formación poder realizar en un contexto dado y fuera de ella.

## **1.2. La formación es un lugar de confrontación de diferentes proyectos de formación**

Las disposiciones y conductas del aprendiz están condicionadas en el proceso de formación no sólo por un proyecto individual de formación, sino también por las disposiciones y conductas de otros actores implicados en la situación de formación, las cuáles pueden afectar a su vez su proceso de aprendizaje. El no es el único actor en un proceso de formación. Hay igualmente un proyecto de formación de cada uno de sus pares con los que interactúa. ( Bourgeois, E. 1999)

El formador a su vez tiene su propio proyecto de formación, con objetivos de aprendizaje respecto de las personas en formación e igualmente objetivos de transferencia del aprendizaje en el sentido de que cuenta que lo que va a enseñar aporta un cierto número de beneficios fuera del campo de la formación. Adhiere a valores y posturas ideológicas, tiene una cierta representación de sí mismo como persona, como profesional y como actor social, es también un actor en una organización, persigue objetivos, despliega estrategias y finalidades para darle sentido a su acción de formación.

En fin, la formación se inscribe en una institución que también tiene su proyecto de formación ligadas a apuestas organizacionales e ideológicas.

Pero también fuera del campo de la formación otros actores tienen un proyecto sobre ella. Pensemos por ejemplo que el jefe de un departamento comunal municipal espera efectos de la formación que se ofrece en un determinado programa tales como mejorar las prácticas pedagógicas para acrecentar el

rendimiento de los alumnos de las escuelas rurales de su comuna. Asimismo, espera de los profesores participantes disposiciones y conductas que manifestarán durante la formación ligadas a su representación de los cambios considerados para el campo educacional, (rendimiento) la vida cotidiana (mejorar el nivel educativo y desarrollo cultural de la población) el campo laboral (calificar mano de obra, mejores posibilidades de empleo), organizacionales (profesores más comprometidos y participantes), ideológicas (disminuir los factores de inequidad).

Estas representaciones no son necesariamente muy claras y elaboradas en el espíritu de los actores de la formación. Tampoco son estáticas. Al contrario, van a evolucionar en el curso de la formación y más allá. Ellas van a orientar la formación y van a ser a su vez afectadas por ésta.

Todos estos proyectos no coinciden necesariamente y pueden entrar en conflicto. Por tanto todos entran en juego en la formación y se confrontan directamente porque están encarnados en sus actores que interactúan socialmente en la situación. La existencia de esta diversidad de proyectos en interacción contribuye a la evolución del proyecto. Los aprendizajes implicados se afectan mutuamente por estos proyectos en particular por las disposiciones y conductas del formador, el cual lleva un proyecto de formación que en gran medida es un proyecto sobre el aprendiz. Por ello, el formador tendrá que tener una especial atención respecto de los lazos funcionales que puede tener el proyecto de formación del aprendiz con su proceso de aprendizaje, con los proyectos de los otros, con su propio proyecto como formador y las interacciones sociales implicadas en la formación.

De aquí entonces la necesidad de revisar las necesidades de formación de los sujetos, abrir la puerta de entrada a los proyectos personales para considerar deseos y representaciones que incidirán en la motivación de quienes van a formarse, dando lugar a la negociación entre sus necesidades y los objetivos del proyecto.

Una estrategia para efectuar el diálogo inicial y permitir acuerdos fundamentales que ordenan y concilian la diversidad de proyectos, es el trabajo grupal en torno a las expectativas y temores sobre la formación. En la medida que los sujetos los explicitan y fundamentan, se advierten las apuestas personales, sociales y profesionales, así como las trayectorias de formación que han tenido y sus limitaciones. (por tanto, eventuales resistencias) Por su parte es necesario que el formador también explicita los objetivos, finalidades y estrategias del proyecto de formación, dando lugar a un ajuste entre éstos y las necesidades, deseos y representaciones de los sujetos. Este análisis inicial de las necesidades de formación tiene el valor de una evaluación de regulación del diagnóstico preliminar sobre las necesidades y demandas de formación (efectuado a veces sobre amplias muestras).

A la vez constituye un punto de referencia para sucesivos análisis y regulaciones, puesto que las necesidades de formación evolucionan en el transcurso del proceso y se hace necesario introducir ajustes en la formación atendiendo a la evolución de los aprendizajes. ( Roegiers, X., et al.1992)

## **2. Aprendizaje y representaciones en la formación de adultos. El enfoque constructivista**

El enfoque constructivista se inscribe ante todo en una concepción cognitivista del aprendizaje en el sentido que coloca la actividad cognitiva del sujeto en el centro del proceso de aprendizaje. En efecto, postula una mediación cognitiva de las interacciones sujeto y medio. La respuesta del sujeto a su medio no es una simple función de los estímulos a los cuales se enfrenta. La respuesta es más bien una función de la actividad mental que ejerce el sujeto sobre esos estímulos. Así pues, confrontado a una situación dada, (un problema a resolver, un discurso o un comportamiento a interpretar, un fenómeno a explicar, una decisión a tomar, una tarea a realizar, o un pronóstico a establecer), el sujeto va a activar una estructura preexistente almacenada en su memoria de largo plazo a partir de la cual va a tratar la información. Va a seleccionar la información disponible (los estímulos), va a tratarla y organizarla para darle sentido, es en fin sobre la base de esta construcción mental de la situación que va a determinar la respuesta a producir. (Bourgeois, op. cit.)

El adulto que entra en formación aborda los nuevos aprendizajes con conocimientos previos, con representaciones. Estas representaciones son distintas y distantes de los conocimientos rigurosos y articulados que constituyen los contenidos de la formación, los cuales no se inscriben necesariamente en la línea de los conocimientos anteriores. Mas bien a menudo representan un obstáculo a su integración y se hace necesaria una transformación intelectual para cubrir la diferencia entre los saberes previos y los contenidos tratados en la formación. (Bourgeois, op. cit.)

El acceso a los conocimientos formales se aproxima más bien a una mutación, a un salto cualitativo que a una simple continuidad con las representaciones iniciales. Esto supone una intervención sistemática del formador quien no puede limitarse a contemplar esas representaciones esperando su hipotética transformación espontánea en conocimientos rigurosos.

La intervención sistemática del formador consistirá en ofrecer una confrontación dialéctica entre las dos explicaciones, aquella contenida en las representaciones de los sujetos en formación y las propuestas por él. Se trata pues de formar al mismo tiempo con y en contra de las representaciones de los sujetos en formación. Se trata de cuestionar, de quebrar el edificio de saberes familiares, empero, apoyándose en ellos. (A.Giordan., 1996)

Los conocimientos previos del sujeto constituyen una matriz, una estructura de acogida a partir de la cual los elementos nuevos de información son necesariamente aprehendidos, asimilados. Cuando estas informaciones nuevas entran en conflicto con la estructura de acogida activada, este movimiento de asimilación puede conducir en un momento dado a una transformación de esta misma estructura.

En esta perspectiva no puede haber aprendizaje sino que con y al mismo tiempo en contra de los conocimientos previos del sujeto, puesto que el aprendizaje – la transformación de una estructura de acogida- supone al menos que haya a la vez, asimilación de la información nueva por esa estructura y conflicto entre ésta y aquélla.

Se hablará de aprendizaje sólo cuando esta confrontación activa del sujeto con las informaciones nuevas aportadas por la situación de aprendizaje, conduzca a una transformación efectiva de las estructuras de conocimiento previas del sujeto, activadas en esta situación. No se trata de substituir los conocimientos nuevos por los previos, sino se trata de transformar los conocimientos previos en nuevos conocimientos.

Así por ejemplo la proposición balanceada en la formación de que “*el juego es un contexto y un medio pertinente para el aprendizaje de los niños,*” puede ser asimilada por el profesor en formación dentro de las categoría juego cuyos principios son *entretención libre*. No obstante, tal como se da, la categoría no da cuenta de la información. Le faltan otros principios para que pueda constituirse en una categoría distinta y significativa para su quehacer. Es necesario entonces que el profesor incorpore y articule nuevos elementos tales como intencionalidad, reglas, azar, desafíos, mediación, estrategias, ganancia. De este modo la categoría cobrará un sentido metodológico y podrá guiar acciones destinadas a despertar y provocar acciones en el sentido de “*aprender jugando*”. En esa última, la *entretención* es un elemento importante, pero no constituye el núcleo de su categoría. El núcleo de la nueva categoría es desafío que implica la *entretención* y los otros componentes

Si el aprendizaje supone la pre-existencia de conocimientos previos y la movilización de estos conocimientos en la situación de aprendizaje, éstos sólo podrán transformarse si entran en conflicto con las informaciones nuevas, es decir si la confrontación con los nuevos conocimientos provoca una desestabilización significativa de los conocimientos previos. Esto comprometerá al sujeto en la búsqueda de un equilibrio nuevo, que podrá conducir la transformación de la estructura.

Estabilidad y plasticidad de los conocimientos son los dos aspectos indisolubles de la adaptación del sujeto a su medio. Por un lado, tiene necesidad de ajustar regularmente sus estructuras de conocimientos para enfrentar las nuevas situaciones que encuentra. No podría sobrevivir sin aprender. Por otro lado necesita mantener una cierta estabilidad de sus estructuras para enfrentar el flujo de información al que está constantemente sometido en sus interacciones con el medio. No podría sobrevivir sin una cierta resistencia de estas estructuras al cambio.

Es necesario e importante tener en cuenta estos aspectos en la formación. Por múltiples razones ciertas estructuras de conocimiento en un sujeto son más resistentes que otras. El sujeto no estará siempre listo a transformarlas espontáneamente.

Se tratará de intervenir activamente sobre estos conocimientos ofreciendo condiciones susceptibles de activar las estructuras de conocimientos previos pertinentes, de provocar conflicto con la información nueva y sobretodo de actuar para que el conflicto cognitivo producido pueda ser superado por una transformación de las estructuras previas tanto como sea posible, en función de los objetivos de aprendizaje esperados. En este sentido, aprender es también ir en contra de los conocimientos previos.

El proceso de aprendizaje tal como lo entiende el enfoque constructivista es una construcción de conocimientos en un doble sentido: implica una actividad cognitiva del sujeto para elaborar sentidos y significados sobre el medio que lo rodea, pero también construye las estructuras para comprenderlo e interpretarlo.

Así pues, aprender es un proceso dinámico de búsqueda de equilibrio. Está constituido por dos procesos fundamentales distintos pero indisolubles. La asimilación y la acomodación. ( Piaget, 1967)

## **La Asimilación**

Es el proceso por el cual un elemento nuevo, una información nueva es incorporada al marco de referencia, (estructura cognitiva de acogida ) que ya posee el sujeto en vista a reducirla al universo de sus nociones. En función de este marco de referencia el sujeto va a tratar los datos que recibe, los va a organizar y estructurar para darles sentido sin por ello cambiar su estructura de acogida. Es decir pretende adaptar el medio a sus estructuras. Lo propio del mecanismo de asimilación es la conservación de la estructura activada.

Una estructura puede encontrar un punto de equilibrio sin que el proceso de asimilación necesite de transformaciones de la estructura en cuestión.

## **El conflicto cognitivo**

Pero este mecanismo puede desembocar en una perturbación.

Una vez que los elementos nuevos han sido procesados puede ocurrir que no puedan formar parte de la estructura de asimilación activada dado que:

- a) la nueva información tiene características que se contradicen con la estructura de acogida activada
- b) el sujeto tiene vacíos que no le permiten dar cuenta de los nuevos elementos o de las observaciones realizadas y estas lagunas impiden la resolución de un problema o situación significativa para el sujeto.

El conflicto es considerado como una fuente posible de progreso: en principio obligaría al sujeto a buscar direcciones nuevas con la finalidad de regular la contradicción cognitiva que se le plantea.

Junto con el conflicto que se presenta con la información nueva, el conflicto socio-cognitivo es visto como otro recurso estructurante. Las discusiones y aportes de los pares y formadores con sus interacciones, colaboran en producir conflictos cognitivos. Ellos favorecen una descentración del individuo respecto de su propio punto de vista, proporcionan informaciones útiles que el individuo no habría tenido si estuviera solo. A esto se suma que el conflicto socio -cognitivo lleva a que las partes implicadas se comprometan en la búsqueda de una solución. (Vengas, P. 1990)

Frente al conflicto se dan dos posibilidades, el sujeto puede ignorarlo desechando la contradicción con tal de mantener su marco de referencia inicial (estructura

previa) o bien, situar el elemento contradictorio en otra estructura que posee y que activa para incluir los aspectos nuevos y contradictorios.

Así por ejemplo una profesora tiene la representación de que los niños de sectores pobres tienen dificultades para leer porque no tienen los estímulos y recursos adecuados en su familia. Un texto sobre aprendizaje de la lectura sostiene que la escuela al ofrecerle distintos tipos de textos e instancias para leerlos, puede desarrollar esta capacidad además del gusto e interés por la lectura. La profesora en cuestión resiste la contradicción. En su esquema de pensamiento extrema pobreza, y analfabetismo están imbricados. En la formación se invita a observar a los alumnos. En dicha situación uno de estos niños hojea libros de la biblioteca. La profesora sostendrá que lo que hace es mirar los dibujos, pues son los colores y formas los que llaman su atención.

Si se le insiste en la observación de cómo el niño hojea y explora el texto, podrá afirmar que lo que el niño no irá más allá, lo que hace con el libro es parte de su inquietud porque le cuesta concentrarse en otra cosa que no sea movimiento..

Los sujetos resisten los conflictos cognitivos y el proceso de acomodación generalmente porque las estructuras de acogida están fuertemente vinculadas a su trayectoria de vida, a su identidad, sobretodo profesional, la cual que no siempre se está en disposición o condiciones de cuestionar. Hacerlo puede ser riesgoso y llevarlo a cambios cuyas consecuencias no puede manejar puesto que puede poner en juego su trayectoria personal. En el caso anterior la profesora sostiene en otro momento de la formación que ella sólo trabaja con los niños que pueden más y que aquellos que a aquellos que tienen dificultades es mejor enseñarles hábitos y disciplina para que se socialicen. Su prestigio al interior del establecimiento radica en ser considerada muy exigente y contar con un grupo de alumnos muy capaces a los que es va muy bien.

### **La acomodación**

Es el polo funcional antitético de la asimilación. Este proceso es una operación de regulación que se produce si el conflicto cognitivo del sujeto resiste los mecanismos de inercia de la asimilación. Está al servicio del aprendizaje cuando la búsqueda del equilibrio conduce al sujeto a otra organización del esquema de acogida inicial, a un estado hasta ahora no alcanzado. La estructura inicial se transforma para dar cuenta mejor del objeto de conocimiento. Es el sujeto el que se transforma a fin de incorporar el nuevo saber.

Así por ejemplo, la profesora anteriormente tipificada, puede cambiar la estructura inicial por otra tal como pobreza falta de oportunidades. Desde allí puede comenzar a concebir el niño en cuestión necesita adquirir ciertos pre-requisitos

para iniciar su proceso lector. La oferta de textos y guías para ayudarlo le permitan entonces representarse la inquietud del niño y la manipulación como una búsqueda activa de significados, utilizando claves gráficas y numéricas.

Como puede verse disposición al cambio puede tener que ver con una trayectoria que está siendo revisada y los conocimientos propuestos pueden abrirle alternativas que refuerzan en el sujeto ese cuestionamiento y haciéndolo considerar nuevas posibilidades para su identidad. Podrá ser que esta profesora esté cuestionando a partir del intercambio con sus pares en la formación el tipo de prestigio que la envuelve y los cambios que se avizoran con el nuevo SIMCE.

### **Dos alternativas se pueden observar en el proceso de acomodación:**

En e primer caso, el sujeto mantiene los principios que sustentan la estructura pero incorpora elementos nuevos que la amplían y enriquecen permitiéndole al sujeto observar y operar de manera más pertinente en las situaciones nuevas.

La confrontación de puntos de vista provoca la modificación de las premisas previas en las que se sustenta la estructura antigua. El sujeto se distancia de su punto de vista inicial, considera la diversidad de puntos de vista de posibles, logrando distinguirlos y articularlos de manera tal, que produce una nueva organización, otra estructura relevante y pertinente para observar e intervenir en las situaciones que se le presenten.

Los cambios así logrados tienen otras características:

Son irreversibles, pues constituyen estructuras de acogida para nuevos conocimientos en tanto que el proceso de pensar se hace reversible pues el sujeto de se apropia de estrategias que le permiten analizar nuevas informaciones o situaciones y resolver los conflictos que pueden suscitarse con ellas.

Los cambios no son lineales ni siguen reglas lógicas. Hay fases de desestructuración de pérdida de la lógica, otras de coherencia, seguidas de nuevos quiebres, hasta que la nueva estructura se instala. El proceso implica grandes costos para el aprendiz.

A veces los cambios son rápidos y otros lentos dependiendo si los cambios apuntan a aspectos periféricos o al núcleo de la representación..

### **3. Condiciones de la formación para asegurar el proceso de construcción de conocimientos**

Los formadores tenemos que tener en cuenta ciertas condiciones para permitir a las personas en formación atravesar los conflictos cognitivos y sus implicaciones personales e identitarias

#### **3.1. La formación como un espacio protegido**

Es importante concebir este espacio como un lugar donde los sujetos pueden permitirse experimentar visiones del mundo, modos de pensar y acciones nuevas sin riesgo para su identidad y su trayectoria. Se puede suponer que las aprehensiones de las personas en formación frente a una perspectiva de transformación de sus estructuras, pueden temer al adoptar estas nuevas estructuras, consecuencias para su vida real. En efecto, ellas pueden conducir al sujeto a un cambio en su trayectoria que implique discurso y acciones que a sus propios ojos y los de los demás, conducen una nueva identidad.

Los cambios pueden conducir también a nuevas formas de manejo en sus relaciones sociales cotidianas. Se trata de cambios que comprometen al sujeto en discurso y en actos como persona y actor social y que lo exponen a una suerte de sanción social. Estos cambios implican una irreversibilidad que el sujeto advierte y que lo pueden llevar a encontrarse en una situación que aún no controla. Es el caso de una profesora rural que comenzó a silenciar su participación en la formación. Interrogada sobre el cambio que estaba teniendo señaló que el manejar un lenguaje más elaborado, el hacer preguntas y el argumentar, le estaba ocasionando problemas en su familia pues aparecía distinta y distante de la forma de intercambios familiares que había sostenido en la familia hasta ahora.

Si el sujeto concibe y percibe la formación como un espacio protegido, va a poder manipular otras lecturas de la realidad que se le proponen y que lo llevan a compararlas con sus lecturas habituales. Así pues podrá plantearse si tal teoría o tal procedimiento responde al problema que *le da vueltas*, si le abre otras pistas de acción que las que ya conocía o si le permite enriquecer la comprensión de situaciones que no sabía interpretar.

El espacio de la formación tiene entonces que ser percibido como no amenazante.

La organización de la formación en este sentido permite la instalación de otras condiciones necesarias al proceso que se quiere producir:

### **3.2. Facilitar la exploración de conocimientos nuevos**

Implica ofrecer un camino para la comprensión de los nuevos conocimientos: el descubrimiento de elementos y relaciones de los conocimientos nuevos: un concepto, una teoría, una competencia nueva y que acompaña a los aprendices de manera más o menos estructurada en su camino de exploración:

- **Estrategias pedagógicas apropiados**

Es importante que el sujeto en formación sea asistido para efectuar el proceso de comprensión de la información nueva. Este apoyo es efectivo si se sustenta en una lógica inductiva de observación empírica, de aplicación a una variedad de situaciones concretas, más o menos diferentes para que pueda familiarizarse con el nuevo conocimiento, Esto es muy importante de tener en cuenta pues una cosa es descubrir características esenciales y otra es poderlas utilizar. Así por ejemplo entrevistar distintos apoderados para descubrir disposiciones y prácticas educativas no consideradas hasta ahora, las cuales al ser revisadas en la formación, pueden dar pistas para propiciar apoyos genuinos en el hogar que estimulen a los niños al aprendizaje. Planificar una actividad, luego una clase para encaminar la consecución de un objetivo relacionado con un subsector y articularlo con otros. El trabajo en situaciones similares y diversas puede apoyar un proceso de transferencia y de generalización de los conocimientos a nuevas situaciones pertinentes y significativas para el que aprende.

- **Disponer de una evaluación apropiada**

Otro aspecto que ayuda en la exploración de conocimientos nuevos concierne a la evaluación de los aprendizajes. Si se trata de que el aprendizaje implique una ruptura con los conocimientos previos, es esencial favorecer el ensayo y error para que el aprendiz se encamine progresivamente hacia el manejo del nuevo conocimiento.

El error juega un rol fundamental porque permite descubrir parámetros pertinentes que caracterizan la estructura de conocimientos propuesta, sea por su aplicación a una variedad de situaciones nuevas. La evaluación formativa cobra importancia para ayudar a los sujetos a identificarlos y analizarlos con lo cual puede progresar en el proceso. La evaluación formativa instituye el derecho al error como norma en el espacio de formación. La devolución le permite al sujeto identificar el error y considerar pistas de ajustes.

Los ensayos y errores identificados y analizados permiten hacer progresar al aprendiz. La evaluación formativa instituye el derecho al error, y los feed-back del

formador son una fuente necesaria y útil para superarlo. Esta situación de regulación no puede ejercerse bien si se ve interferida por la evaluación certificativa. El aprendiz debe estar protegido al menos provisoriamente de la sanción social que implica la certificación. Pero a su vez el aprendiz debe percibir esa protección momentánea.

- **La importancia del grupo de formación**

Las investigaciones muestran que el aprendizaje cooperativo favorece la interdependencia positiva de los objetivos perseguidos. Para alcanzar su objetivo, cada miembro depende del hecho que los demás deben alcanzar el suyo. La interacción cooperativa es más eficaz para tareas de aprendizaje más complejas ( Arancibia, 1990)

El aprendizaje cooperativo debe ser una instancia diseñada en la formación pues además del grupo, por las competencias sociales que en él se desarrollan. Este aprendizaje asegura la dimensión colectiva del aprendizaje. Si el derecho al error es una norma compartida por el grupo sostiene psicológicamente al que aprende en caso de una puesta en juego de su identidad importante en el proceso, pues las personas no temen el juicio social, no sólo del formador sino de sus pares.

Además como se ha dicho anteriormente, multiplica las devoluciones sobre ensayo y errores de cada uno y permite el aprendizaje vicario donde uno puede aprender mucho de los ensayos y errores de otros. Esto es muy importante para el caso de sujetos con una baja autoestima que lo hace vulnerable al juicio social. Se ha visto también que fortalece relaciones entre los compañeros, permitiendo la ayuda mutua aceptación de los demás empatía y menos efectos de rotulación negativa. Desarrolla la autoestima, el autoaprecio y la aceptación mutua.

.Además colabora en despertar conflictos socio- cognitivos y a estimular procesos de acomodación. Favorece a toma de conciencia sobre la existencia de otras respuestas posibles a la propia, amplía las fuentes de información y compromete a restablecer un equilibrio en la relación social.

### **3.3. El estímulo para la reversibilidad del pensamiento**

Es necesario ofrecer medios para analizar, distanciarse y relativizar las nuevas estructuras de conocimiento ofrecidas. Así quienes se forman pueden disminuir el temor a comprometerse en abandonar sus estructuras iniciales. Para ello debe permitírseles confrontar con una diversidad de puntos de vistas, estimularlos a entrar y salir de ellos, finalmente darles la posibilidad de confrontar los

conocimientos nuevos con los propios. Todo esto porque es necesario para que la formación pueda ser aprehendida como un espacio protegido propicio a la experimentación de conocimientos nuevo. El adulto se aferra sus conocimientos familiares en razón de los vínculos que tienen con su identidad, se resiste a priori a un aprendizaje que lo conduce al abandono y duelo de sus estructuras familiares. Sin embargo, ciertas disposiciones de los sujetos pueden jugar un rol determinante en su proceso transformación. Un nivel de autoestima elevado y/o conocimientos propios ya cuestionados pueden permitirle estar muy abierto al proceso que inicia

Aspectos colaboran en esto:

- **Elaboración y formulación del punto de vista del que aprende**

Esto supone considerar en la estrategia pedagógica la explicitación de los saberes previos sobre el objeto (situación, información) mediante una dinámica de grupo instalada que es propicia a la expresión de los puntos de vista propios y donde prevalece un sistema de normas legítimas para la explicitación de los saberes espontáneos. El rol del formador aquí es crucial. Si tiene una actitud dogmática con la que muestra que los saberes que entrega - dados sus fundamentos científicos-, son intrínsecamente superiores a los espontáneos, imposibilitará la expresión de este tipo de puntos de vista entre quienes se forman y también de poder establecer la relación con el punto de vista enseñado.

Una estrategia que hemos incorporado en nuestros perfeccionamientos con profesores en el ámbito de la elaboración del punto de vista propio, es la exigencia de un diagnóstico de su realidad tal como la perciben, valorizan y critican. Este diagnóstico tiene que incluir las descripciones e interpretaciones que tienen de su realidad educativa. Al mismo tiempo deben incorporar sus observaciones de otras realidades educativas, lecturas y aportes de otros, sus pares, los formadores, panelistas invitados, etc. Este es un ejercicio destinado a ayudar a emprender el proceso de expresar las representaciones y argumentarlas tomando al mismo tiempo una distancia crítica, puesto que no es sólo su saber el que comunica sino también incorpora el de otros. La elaboración del punto de vista propio en esta modalidad, va sensibilizando y disponiendo al sujeto y a modo de ensayo, a la confrontación y la aceptación del conflicto como parte de su proceso de aprender.

- **Organización de la confrontación de puntos de vista a través de instrumentos metodológicos apropiados**

Se trata de una confrontación sistemática entre los sujetos en formación, el formador y los conocimientos a tratar. Tiene entonces que preverse los tiempos necesarios para estos intercambios y el uso de instrumentos que organicen eficazmente la confrontación de puntos de vista (pautas y guías como las que se han trabajado en esta jornada)

Un elemento importante y que favorece la confrontación de puntos de vista diferente es la sistematización de los aprendizajes realizada por los participantes de la formación. La sistematización permite recoger precepciones y representaciones diferentes pero también aunarlas en función de el proceso que lleva el colectivo. Permite reflexionar sobre la propia práctica ( en este caso de aprendizajes y actitudes en la formación, estilos de enseñanza, efectos esperados y alcanzados) para poder superar las condiciones que la limitan. La sistematización es una instancia muy rica para efectuar regulación de los sujetos y también de los formadores y su proyecto de formación.( Santibáñez, E. et al. 1993)

#### **4. Relación entre el formador y los sujetos en formación**

En la situación de formación, el formador tiene un status superior, ya sea porque es reconocido social e institucionalmente, ya sea porque su posición institucional le asigna un gran parte del control del proceso de formación (y en particular la evaluación certificativa). Asimismo al interior del grupo de formación se dan entre los pares estas jerarquías basadas en las experiencias, trayectoria profesional, y condiciones de liderazgo, entre otras.

En esta situación según se ha estudiado, el manejo del conflicto socio-cognitivo puede tener dos salidas:

Una salida ha sido denominada regulación relacional en la cual el conflicto se resuelve por la modificación de la respuesta que es sólo un cambio superficial en el ámbito de las relaciones sociales y donde la respuesta adecuada no implica levantar una categoría nueva, (una acomodación), sino busca restablecer una relación sin conflicto. Un tipo se ha llamado regulación por complacencia, donde el sujeto A se realinea con el sujeto B, sin que haya una modificación interna de su punto de vista. El sujeto A acepta aparentemente y como válido el punto de vista de B. El otro caso es el de la yuxtaposición de dos puntos de vistas, sin una real confrontación ni modificación de éstos.

La regulación relacional tiene una consecuencia seria, compromete la posibilidad de aprendizaje al menos de los sujetos en posición dominada.

En lo opuesto se habla de una regulación socio- cognitiva, donde hay una elaboración a veces colectiva, otras individual, de nuevos instrumentos cognitivos producidos por la explicitación de puntos de vista, confrontación de ideas y

argumentaciones pertinentes con los objetivos buscados y los conocimientos y representaciones de que disponen los participantes. Con ellos los participantes pueden (re)construir modelos de la realidad que permitan respuestas más eficaces a los problemas que ella plantea. Ellos hacen del espacio de formación un lugar de comunicación opuesto al proceso de transmisión de conocimientos, el cual no considera la dimensión dialógica del aprendizaje, ni las experiencias o conocimientos previos de que disponen los participantes. (Venegas, P. 1995)

## **Conclusiones**

La revisión que se ha hecho del proceso de aprendizaje en formación de adultos, deja ver entre el objeto de conocimiento y el aprendiz se instala un sistema de relaciones múltiples que se inicia con el conjunto de variados proyectos de formación implicados en el proceso.

Tal como lo sostiene Giordan (op.cit.) la probabilidad de que el que aprende pueda por si solo descubrir el sistema de elementos que pueden cuestionarlo y transformar sus estructuras, es prácticamente nula.

El proceso de aprendizaje necesita de una mediación para que se produzca un encuentro entre la historia personal del sujeto, sus disponibilidades y las nuevas informaciones, dando lugar a la adquisición de un saber “como un proceso de participación auténtica en una cultura dada, en un contexto compartido”. (Bourgeois, E. 1994)

Las representaciones y saberes previos son fundamentales para iniciar y desarrollar el proceso. El rol del formador con esos saberes es de tenerlos en cuenta y hacerlos explicitar para que las estructuras de conocimientos puedan activarse en el tratamiento de la información y ponerse en marcha para tratar los nuevos elementos que se introducirán. Al mismo tiempo, tiene que ofrecer condiciones para que los conflictos cognitivos y socio - cognitivos sean tolerados e impulsen a la formación de una nueva manera de pensar y actuar. Estas condiciones estructuran un espacio protegido, donde los sujetos que aprenden pueden ensayar puntos de vista, sin la amenaza de tener que comprometerse en acciones que pueden iniciar cambios de trayectoria que aún no pueden controlar. Pero estos ensayos permiten ejercitar un pensamiento reversible, en un ir y venir entre sus saberes previos y los nuevos. En ese trayecto, valorizar el error como una fuente necesaria para ajustar y enmendar rumbos.

Las relaciones con el grupo de pares y los formadores les permiten ampliar los marcos de referencia y sostener las tensiones que les producen los cambios que se inician.

El formador tiene que poner en juego además actitudes de alerta, empatía y mediación, guiando hacia las alternativas que les permitirán franquear el impasse entre lo ya sabido y lo que busca construir. Al mismo tiempo comprender y aceptar que no es el único en provocar cambios, pero que no puede restarse de hacerlo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Arancibia, V. Educación de adultos: conceptualización, investigación y diseños instruccionales. CIDE, Santiago 1990

Bourgeois, E. Et J. Nizet, Apprentissage et formation des adultes. Serie Education et Formation. Formation permanente, Education des adultes. PUF, France, 1999

Bourgeois, E. Comment former pour faire apprendre? Pédagogies, N° 10,1994, 36-38

Giordan, A. Les conceptions de l'apprenant. Un tremplin pour l'apprentissage. In Revue Sciences Humaines, hors série, février- mars, 1996. Pp 84-86.

Piaget, J. El equilibrio de las estructura cognitivas, Paidos, Bnos .Aires 1978

Roegiers, X., P. Wouters et F.M. Gérard. Du concept analyse des besoins en formation `a sa mise en oeuvre. In: Formation et technologie, N° 2, Bruxelles, 1992

Santibáñez, E. Manual para sistematización de proyectos educativos e acción social. CIDE, Santiago, 1993

Venegas, P. Apprentissage et conflit sociocognitif en formation d' adultes. Mémoire en licence complémentaire en psychologie. Université Catholique de Louvain, 1990.

Venegas, P. Conflictos sociocognitvos y cambio de representaciones en formación de adultos: el rol de la argumentación.. Seminario interno CIDE-PIIE-UCL, abril 1995.