

*Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Cuaderno de Investigación en la Educación
Número 18, Diciembre 2002*

La educación de adultos

Nellie E. Torrado
Catedrática, Escuela Secundaria UPR
Facultad de Educación, UPR, Río Piedras

Introducción

La educación es uno de los aspectos sociales que más se destacó durante el Siglo XX. Con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje se han desarrollado nuevas teorías y tendencias educativas. La búsqueda de la excelencia a la luz de estas tendencias ha llevado a las entidades educativas a reformar el currículo y a involucrar activamente a los maestros¹, a los administradores y a las comunidades. Por esta razón, la profesionalización del educador se ha incluido en esta reforma educativa como parte fundamental del cambio que se persigue.

Los programas de preparación de candidatos al magisterio se han atemperado y ajustado con el propósito de responder a esta transformación de la educación. Éstos incluyen un componente de educación general mediante el cual se provee un conocimiento cultural básico. Además, en ellos se propician experiencias para desarrollar y aplicar las competencias técnicas, conceptuales y afectivas en el área de especialidad y el dominio de los principios educativos. Se espera que la fusión de la educación general, el área de especialidad y la técnica pedagógica o principios educativos redunde en la profesionalización del magisterio. Asimismo, el propósito de esta fusión del conocimiento y profesionalización del magisterio es que los maestros sean capaces de construir su aprendizaje humanista desde la perspectiva individual y grupal, lo cual contribuye a

¹ Para facilitar la lectura se utilizarán los conceptos genéricos en masculino, aunque también se aplican a representantes del sexo femenino.

reconstruir la sociedad y el mundo en que les ha correspondido vivir (Departamento de Educación, 1996).

La preparación universitaria para los candidatos al magisterio provee para que se desarrollen las competencias particulares que les capacitarán para facilitar el proceso educativo de los estudiantes desde los niveles pre-escolar hasta el duodécimo grado. En el caso de los educadores de adultos, luego de adquirir su título como maestro del nivel elemental o secundario, es necesario que desarrollen las competencias particulares del área de educación de adultos. Sin embargo, en Puerto Rico, aún no existe un programa universitario conducente a grado que promueva el desarrollo de profesionales para

facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de la población adulta del país.

El concepto educador de adultos se refiere a la persona que colabora con el proceso de enseñanza aprendizaje de los adultos. Se denomina así con el propósito de enfatizar que es una función educativa que no se relaciona con el concepto tradicional de maestro que centraliza y controla la instrucción.

Brookfield (1986), Knowles (1984), Imel (1989) y otros estudiosos del área de la educación de adultos destacan que la enseñanza de éstos debe enfocarse desde una perspectiva distinta a la de los niños o adolescentes. A diferencia de los niños y de los adolescentes, los adultos experimentan una serie de cambios fisiológicos y sociológicos, sin que se afecte su habilidad para aprender (Cross, 1981). Sin lugar a dudas, puede señalarse que la naturaleza o particularidad de la educación para los adultos, la población a quien se educa y el modelo que se propone para atender esta clientela, exigen un educador con unas competencias particulares (Facultad de Educación, 1993).

El adulto como aprendiz

Cranton (1992b) postula que intentar delinear las características del aprendiz adulto es muy parecido a describir las características de cualquier otro grupo de adultos. A pesar de que existe gran diversidad entre la gente, hay ciertas áreas comunes que se pueden relacionar con su aprendizaje.

Sugiere Cranton (1992b) que las características del aprendiz adulto se pueden clasificar en dos grandes categorías: las características personales y las características afectivas. Entre las características personales destaca la autora, la personalidad particular de cada individuo, su cultura, la filosofía y experiencias de vida, así como su desarrollo hacia la vida adulta. Por otro lado, ella señala que en las características afectivas del adulto se pueden agrupar los diversos estilos de aprendizaje, la autonomía, los valores, las experiencias vividas y la autodirección.

De igual modo, Cranton (1992b), enfatiza que las características personales del adulto influyen en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, no logran cambiar este proceso de manera significativa. Sugiere ella que estas características son las que afectan el proceso decisional del individuo y su planificación para estudiar y aprender. Cada individuo llega a su vida adulta con unas experiencias diferentes y desde un entorno particular que le capacita para enfrentar su proceso como aprendiz.

En relación con las características personales del adulto, Cross (1981) arguye que las dimensiones físicas, psicológicas y culturales son variadas y se reflejan en el crecimiento y desarrollo del adulto. Destaca que por la variedad de características del adulto y lo definidas que están, éste es un ser totalmente diferente al niño. Por estas características, el proceso de aprendizaje del adulto debe desarrollarse de una manera particular.

Por otro lado, las características afectivas del individuo, influyen en el proceso de aprendizaje y a veces, hasta logran cambiarlo. Aunque las experiencias pasadas no pueden cambiarse, en el proceso de enseñanza aprendizaje se añaden nuevas experiencias y se reinterpretan las que se han vivido. Éstas a su vez, se ven afectadas por los estilos de aprendizaje particulares de los aprendices, sus valores y el sentido de autodirección que logra desarrollar el adulto aprendiz (Cross, 1981).

Knowles (1980), por su parte, presentó unas características particulares del aprendiz y sugiere que éstas se tomen en consideración al diseñar y desarrollar el proceso de

enseñanza aprendizaje para el adulto. Las características del aprendiz adulto que enumera este autor son las siguientes: (1) es un ente altamente autodirigido, (2) cuenta con unas experiencias que se convierten en un recurso muy importante para su aprendizaje, (3) atraviesa por unas etapas de desarrollo que lo orientan para aprender, (4) desea aplicar inmediatamente los conocimientos que va adquiriendo y su orientación al aprendizaje cambia de una enfocada a las asignaturas a una enfocada a los problemas y (5) es motivado a través de incentivos internos y de su curiosidad.

En cuanto al supuesto de autodirección que se presenta en el modelo andragógico, Brookfield (1986) concurre que el adulto debe ser tratado como un ser autodirigido ya que éste así lo prefiere. Sugiere entonces, que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle de manera tal que se promueva la autodirección de los aprendices.

Según Houle (1980), los adultos, al poseer características e intereses particulares, tienen motivaciones diferentes al participar en los diversos programas educativos. Por tal razón, sugiere que existen tres subgrupos de aprendices adultos: (1) los que están orientados a las metas - participan en los programas educativos para lograr ciertos objetivos específicos, (2) los que están orientados a las actividades - se interesan por las actividades que se realizan y (3) los que están orientados al aprendizaje - buscan adquirir nuevo conocimiento.

Como se puede apreciar existe una relación importante entre el proceso de enseñanza aprendizaje y las características del aprendiz adulto. El modelo educativo que se desarrolle con los aprendices adultos debe estar dirigido a facilitar que la experiencia de aprendizaje del adulto sea un proceso autodirigido y que el educador sea un facilitador de este proceso.

El proceso para facilitar la educación del adulto

La educación de adultos es un conjunto de procesos de aprendizaje, por medio del cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades. Smith (1998) destacó que la educación de adultos es la disciplina que consiste de profesionales dedicados que fundamentan su práctica en la teoría, acumulan y comparten el conocimiento y las necesidades particulares de su clientela.

La educación de adultos tiene como propósito desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad tanto de las personas como de las comunidades. Esto se logra al reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto. A su vez, el promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad son parte de las finalidades de la educación de adultos. En otras palabras, se propone entregar a la gente y a las comunidades el control de su destino y de la sociedad para afrontar los desafíos del futuro y cumplir el propósito de la educación de adultos (Organización de las Naciones Unidas, 1997). Provee para atender los retos de la tecnología, la economía mundial, la globalización, aspectos variados de la demografía poblacional, la contaminación ambiental, la escasez de recursos naturales, el multiculturalismo, la inmigración y los problemas reales de analfabetismo. Además, atiende todos los aspectos relacionados con la educación en servicio de las distintas profesiones y ocupaciones (Rachel, 1989).

Independientemente del escenario en el cual se desarrolla la educación de adultos, se han identificado unos modelos educativos que facilitan este proceso. Entre los

autores que se destacan por haber desarrollado estos modelos educativos para la educación de adultos se encuentran Knowles (1980) y Cross (1981).

Knowles (1970) inspirado en los trabajos desarrollados por Lindeman (1926) introdujo el concepto de andragogía en la educación estadounidense. En el modelo andragógico, los adultos no son percibidos como estudiantes, sino como aprendices. El responsable de ayudar a los adultos a aprender no se concibe como emisor o administrador del conocimiento y destrezas, sino como un facilitador que promueve la autodirección en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El modelo andragógico se fundamenta en las características que posee el aprendiz que participa de la educación de adultos. Sostenía Knowles (1980), que el modelo pedagógico otorga al maestro la responsabilidad de todas las decisiones en torno al aprendizaje y coloca al aprendiz en una función dependiente; sigue las instrucciones del maestro. A diferencia de la pedagogía, el modelo propuesto por Knowles (1980), permite al aprendiz junto al educador desarrollar experiencias de aprendizaje pertinentes y relevantes.

El modelo andragógico consiste de cinco supuestos que Knowles (1980) probó a través de diversas investigaciones. En estos supuestos se presentan las características particulares del aprendiz adulto y su relación particular con el proceso de enseñanza aprendizaje:

1. El adulto es un ente altamente dirigido.
 - El clima instruccional debe ser uno relajado, informal, cálido, colaborativo, respetuoso y fortalecedor. Este ambiente propicia que el adulto se sienta aceptado, respetado y reciba el respaldo necesario.
 - Se debe enfatizar en el diagnóstico de las necesidades del aprendiz.
 - Los aprendices deben involucrarse en el proceso de planificación del aprendizaje, se sugiere que el educador sirva como recurso facilitador de este proceso.
 - El proceso de enseñanza aprendizaje es responsabilidad tanto del aprendiz como del educador.
 - El aprendiz debe involucrarse en la autoevaluación, en la cual el educador ayuda a los adultos a obtener evidencia en torno al progreso que ellos mismos logran.

2. El adulto tiene ciertas experiencias que se convierten en un recurso muy importante para su aprendizaje y el de otros. Por lo tanto, se recomienda:
 - diagnosticar las necesidades, por mutuo acuerdo, entre el aprendiz y el facilitador.
 - utilizar técnicas en las cuales se promueva que el aprendiz participe y comparta sus experiencias.
 - proveer oportunidades para que los estudiantes apliquen el aprendizaje a sus vidas.
 - incorporar actividades que estimulen al aprendiz a reflexionar en torno a sus experiencias objetivamente y aprender de ellas.

3. El adulto atraviesa por unas etapas o tareas de desarrollo que lo orientan para aprender.

- Los objetivos del programa deben establecerse por mutuo acuerdo con los aprendices.
 - El currículo debe estar organizado para cumplir las expectativas reales de los aprendices y no de la institución.
 - En el grupo de estudio deben tomarse en consideración las diversas tareas del desarrollo que viven los adultos. Para algunos aprendices, los grupos homogéneos son más efectivos, otros aprendices prefieren los grupos heterogéneos.
4. El adulto desea aplicar inmediatamente los conocimientos que va adquiriendo y su orientación al aprendizaje cambia de una enfocada a las asignaturas a una enfocada a las tareas y los problemas.
- Los educadores deben estar atentos a las particularidades de los aprendices y desarrollar experiencias de aprendizaje, tales como los contratos y proyectos que atiendan las mismas.
 - La organización de la secuencia del aprendizaje para el adulto debe responder a las áreas problemáticas con las cuales éste se confronta y no meramente con la materia de enseñanza.
5. El adulto es motivado a través de incentivos internos y de su curiosidad.
- El aprendizaje que se genera debe promover la estimulación del aprendiz para la búsqueda del conocimiento como por ejemplo proveer técnicas para experimentar, proyectos para inquirir y estudios independientes.
 - La evaluación del aprendizaje debe fundamentarse en la recopilación de evidencia válida que lleve a cabo el aprendiz junto a sus pares, facilitadores y expertos.

Los primeros dos supuestos, presentan a los adultos como entes independientes, que pueden autodirigir su crecimiento y desarrollo. Su identidad surge de las experiencias personales vividas y únicas para cada individuo. Por lo tanto, facilitar la experiencia de aprendizaje requiere conocimiento acerca de las metas y las necesidades individuales de los participantes.

Tanto en el tercer como en el cuarto supuesto del modelo andragógico, Knowles (1984) presenta el entendimiento del aprendizaje del adulto desde la perspectiva del desarrollo psicosocial del individuo. Enfatiza el autor que los humanistas destacan que existe una tendencia natural en las personas para aprender y que ésta emana si se provee un ambiente estimulante y de aceptación. Por lo que sugiere que ayudar al aprendiz a pensar en qué es lo que desea aprender, cómo y cuándo lo aprenderá son parte fundamental del modelo. El modelo andragógico ha provocado controversias y debates filosóficos. Sin embargo, Knowles (1984) aclaró que en esencia la andragogía emana de premisas de la filosofía humanística. Mediante el modelo andragógico se promueve que se haga un esfuerzo para ayudar a las personas a desarrollarse y a evolucionar hacia la realización de sus potencialidades. Se busca extender la dimensión tanto afectiva como intelectual de los individuos (Cranton, 1992b).

Brookfield (1986) enriquece el concepto de la autodirección al señalar que el aprendizaje del adulto es más productivo cuando:

1. los aprendices se comprometen en el diseño del aprendizaje.

2. los aprendices se estimulan para ser autodirigidos.
3. el educador funciona como facilitador en lugar de un instructor didáctico.
4. las necesidades individuales y los estilos de aprendizaje de los aprendices se toman en consideración.
5. se establece un clima que facilita el aprendizaje.
6. se utilizan las experiencias de los aprendices en el proceso de aprendizaje.
7. las actividades de aprendizaje son relevantes a las circunstancias de los aprendices.

Por su parte, Cross (1981) desarrolló un modelo educativo que se sustenta en las características particulares del adulto. En su modelo se presenta un marco conceptual que acomoda el aprendizaje del adulto de acuerdo con sus características personales y situacionales. La autora destaca y plantea la diferencia entre los niños y los adultos como el fundamento para que la educación de ambos se lleve a cabo de manera diferente.

Cross (1981) destacó que el adulto tiene una serie de características particulares relacionadas con las situaciones que vive y que afectan su proceso de enseñanza aprendizaje. Entre ellas, la autora señala el horario limitado que el adulto tiene para estudiar, pues se desempeña en una variedad de tareas inherentes a su desarrollo. Además, menciona la autora que el deseo de estudiar que posee el adulto es una situación de carácter voluntario y así debe considerarse. En cuanto a estas situaciones, Cross (1981) recomienda que al desarrollar y establecer programas de educación de adultos hay que entender y tomar en consideración estas características particulares. Por lo cual se sugiere que los programas para la población adulta se establezcan a tiempo parcial o a tiempo completo y que sean de corta duración. Además, destaca Cross (1981) que los programas educativos deben estimular al adulto a continuar ejerciendo su compromiso y deseo de estudiar de manera voluntaria. Por esta razón, es necesario que el adulto reciba constantemente un refuerzo positivo para mantener y estimular su motivación.

Mackie (1981), por su parte, analizó las prácticas para facilitar el proceso educativo del adulto y las resumió de la siguiente manera:

- el aprendiz debe estar motivado para aprender,
- al desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje, es necesario considerar las diferencias individuales y estilos de aprendizaje de los participantes,
- los nuevos conocimientos que se incorporan deben fundamentarse en el conocimiento y las aptitudes que poseen los aprendices,
- es necesario ofrecer oportunidades para practicar el aprendizaje,
- el aprendiz debe ser un participante activo,
- el material que se utiliza para reforzar el proceso debe organizarse en unidades de aprendizaje con una secuencia adecuada,
- el estímulo dirigido (coaching) requiere ser parte fundamental para desarrollar nuevas respuestas en los aprendices y
- el material que se enseña puede presentarse de manera tal que considere las características del aprendiz y que tenga significado y pertinencia para éstos.

A su vez, Mezirow (1978) desarrolló un concepto para la educación de adultos, al que identificó como transformación de la perspectiva. Destacó que es un proceso de reflexión y acción en el cual se genera la transformación del ser humano. Describió esta transformación como la estructura psicocultural en la que las nuevas experiencias que se

adquieren son asimiladas y transformadas por una experiencia previa. Arguye Mezirow (1978) que en la reflexión a través de la vida se desarrolla una convergencia que brinda una característica única en el aprendizaje del adulto.

En 1991, Mezirow modificó su teoría de transformación del ser humano y expresó que la nueva experiencia que se vive o el conocimiento que se adquiere se asocia con la experiencia que ya se posee. En el proceso educativo, esta experiencia previa se cambia o se transforma para hacerla parte del individuo. Según Mezirow (1991), ésta es y debe ser la clave de la educación de adultos. Se implica que la educación del adulto busca apotestar e independizar al aprendiz para lograr un ser humano plenamente desarrollado.

Mezirow (1991) destaca que el aprendizaje transformador es el esfuerzo que facilita la educación emancipadora del ser humano. Señala que este modelo transformador va más allá de la andragogía, como se concibe tradicionalmente. Mezirow (1991) enfatizó en que la función del educador transformador es promover la autoreflexión crítica y ayudar a los aprendices a planificar para tomar acción. Como se puede apreciar, este modelo es parte del proceso social liberalizador del ser humano.

El educador de adultos

Con el propósito de implantar los modelos anteriormente presentados y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje se requiere un educador especial. Este educador debe poseer ciertas características que lo capaciten para atender las necesidades de su clientela y lograr la eficiencia en el proceso educativo.

Existen diferentes funciones que se asocian a las tareas que realiza el educador de adultos para lograr su efectividad. Entre ellas podemos destacar: facilitador, persona recurso, experto, planificador, instructor, co-aprendiz y mentor (Brookfield, 1986; Cantor, 1992; Cranton, 1992a; Daloz, 1986; Dirkx y Prenger, 1997; Galbraith, 1991 y Knowles, 1984).

Los términos facilitador y persona recurso se están utilizando en los últimos 20 años para denominar a la persona que colabora en el proceso de enseñanza aprendizaje de los adultos. Se denomina así con el propósito de enfatizar que es una función educativa que no se relaciona con el concepto tradicional de maestro que centraliza o controla la enseñanza.

La función del educador como facilitador es estimular y promover el desarrollo del aprendiz. Algunas de estas funciones del educador se ejercitan simultáneamente y otras pueden ejercerse independientemente. Sin embargo, la relación que se establece con el aprendiz a través de las diversas funciones es una de las dimensiones más importantes en el desarrollo del proceso educativo del adulto (Dirkx y Prenger, 1997).

En esta función de facilitador, el educador no es directivo, no controla ni impone sus ideas de lo que los aprendices deben aprender. Sin embargo, ayuda a los aprendices a hacer lo que ellos desean hacer (Cranton, 1992a). En la conducta que se asocia con la función de facilitador, se incluye interactuar con los aprendices, clarificar sus ideas, promover un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo y establecer una relación de confianza con los participantes. Además, el facilitador debe aceptar y respetar a los aprendices tal y como son.

Cuando se ejercita como persona recurso, el educador provee los medios para facilitar el proceso de aprendizaje. Los recursos que se proveen pueden ser materiales, tales como lecturas, material audiovisual, equipo y maquinaria, entre otros. La persona

recurso responde a las necesidades que expresan los aprendices y colabora en el proceso educativo al proveer la información y las experiencias que se requieren para lograr las metas.

La función del educador como experto tiende a ser una centrada en el instructor, como es en el caso cuando se ofrece una conferencia o una demostración particular. Su mayor característica es que se siente poseedor de cierta información o destreza que debe compartir con sus aprendices.

La mayoría de los educadores de adultos se describen como planificadores en la instrucción (Cranton, 1992a). Al preparar el bosquejo para sus cursos, el desarrollo de un programa o cuando hace la agenda o itinerario para desarrollar un taller, el educador asume la función de planificador.

El término instructor, por otro lado, se usa para describir cualquier persona que trabaja en la educación. La función del instructor es una directiva y usualmente se utiliza en combinación con otras funciones inherentes al proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, el instructor debe incluir en sus cursos el proceso decisional acerca de la experiencia de aprendizaje, proveer retrocomunicación y consejería a sus aprendices.

En la función de co-aprendiz, el educador se mueve en la dirección de que el aprendizaje es mutuamente directo. Freire (1970) señaló que tanto el educador como el aprendiz son mutuamente responsables por el cambio que se opera por medio de la educación. Cuando el educador actúa como co-aprendiz, el educador pasa a ser parte del grupo. Si éste participa como aprendiz, tiene las mismas responsabilidades y derechos como otro miembro más del grupo. En este caso, las funciones de liderazgo serán compartidas, dependerán de la naturaleza de la actividad. A su vez, cuando el educador participa como co-aprendiz, los objetivos y las metas son negociadas con el grupo de aprendices. Por otro lado, al desempeñar esta función con los aprendices, la responsabilidad de identificar y compartir los materiales y recursos recae tanto en el grupo como en el educador.

El educador de adultos se encuentra en una posición privilegiada para asumir la función de mentor, ya que estimula el desarrollo del aprendiz. El mentor es una combinación de consejero y amigo que facilita la relación que se espera surja entre el educador y el aprendiz. Daloz (1986) sugirió que cuando los educadores son mentores de los aprendices, tienen las siguientes tareas: (1) respaldar al aprendiz, (2) retarlo y (3) proveerle visión para que perciban sus posibilidades y propósitos de manera tal que se desarrollen. De esta manera, el aprendiz puede sentir que el educador está con él y colabora en su propio proceso de aprendizaje.

Algunas de estas funciones del educador se ejercitan simultáneamente y otras pueden ejercerse independientemente. Sin embargo, la relación que se establece con el aprendiz a través de las diversas funciones es una de las dimensiones más importantes en el desarrollo del proceso educativo del adulto (Dirkx y Prenger, 1997).

En otras palabras, el educador de adultos debe ser uno especial, con competencias conceptuales, técnicas y afectivas que lo capaciten para desarrollar su labor de día a día. En ese ejercicio simultáneo de la diversidad de funciones que se sugiere, el educador busca apotestar al aprendiz para atender las demandas acerca del control del conocimiento y lograr participación en los procesos decisionales que le atañen.

Finalmente, Barrer y Draper (1994) comparan el arte de enseñar a los adultos con hacer una artesanía. Destacan que los educadores deben poseer una filosofía educativa y

desarrollarla de manera holística para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. Enfatizan estos autores en que las emociones, los sentimientos, el conocimiento, las competencias, el estado mental y físico del educador se combinan para llevar a cabo la planificación instruccional y el proceso de enseñanza aprendizaje. Sugieren que para que la enseñanza resulte en un trabajo artesanal se debe llevar a cabo en colaboración con los aprendices. El educador pasa a ser un artesano cuando en el proceso colaborativo con los aprendices, mantiene su propio aprendizaje y se desempeña como colaborador, consejero, guía y alguien que nutre su propio aprendizaje y el de los demás.

Al considerar la variedad de funciones que se espera del educador de adultos para atender las necesidades de su clientela y lograr la eficiencia del proceso educativo, se hace necesario que éste desarrolle ciertas competencias personales y profesionales que lo capaciten para cumplir a cabalidad con sus funciones. La identificación de las competencias del educador de adultos comenzó con un estudio que realizó Chamberlain (1961). En ese momento, los resultados se utilizaron para desarrollar el currículo de los cursos graduados que se ofrecían en el área de la educación de adultos. Luego de ello, autores tales como Veri (1974), Aker (1974), Mocker (1974), Knowles (1980) y Royce (1999b) han realizado diversos estudios para identificar las competencias personales y profesionales que deben poseer los educadores de adultos.

Veri (citado por James, 1976) clasificó las competencias identificadas en cinco categorías:

1. atributos personales,
2. conocimiento del trabajo en sociedad y asuntos sociales,
3. conocimiento de los principios básicos de la educación de adultos,
4. conocimiento de la psicología del adulto y
5. la habilidad para planificar e implantar los programas de educación de adultos.

Aker (citado en James, 1976), por su parte, revisó la literatura existente en torno a las competencias que se recomendaban para lograr la efectividad en la enseñanza. De acuerdo con este autor, un educador del programa de educación básica para adultos debe:

1. entender la naturaleza y misión del programa de educación básica,
2. estar consciente de las características, problemas, intereses y necesidades de los aprendices,
3. aplicar los principios de las ciencias de la conducta - para crear las condiciones óptimas para el aprendizaje del adulto,
4. desarrollar destrezas en el diseño curricular,
5. seleccionar materiales apropiados y aplicar la metodología recomendada para el proceso de enseñanza aprendizaje del adulto y
6. ser un aprendiz continuo.

Por otro lado, Mocker (1974) desarrolló un estudio para identificar, clasificar y organizar las competencias de los educadores de adultos. En el estudio participaron 234 educadores y administradores representantes de 33 estados de los Estados Unidos incluyendo a Puerto Rico (Zinn, 1974). Éstos identificaron 291 competencias que deben poseer los educadores de adultos. Las competencias se clasificaron en tres categorías, a saber: conocimiento, conducta y actitudes que deben poseer estos educadores en relación con el currículo, el aprendiz adulto, el alcance y las metas del programa de educación de adultos y el proceso instruccional. La lista es la siguiente:

1. conocimiento del currículo,

2. conducta hacia el currículo,
3. actitud hacia el currículo,
4. conocimiento del aprendiz,
5. conducta hacia el aprendiz,
6. actitud hacia el aprendiz,
7. conocimiento del alcance y metas del programa,
8. conducta hacia el alcance y metas del programa,
9. actitud hacia el alcance y metas del programa,
10. conocimiento del proceso instruccional,
11. conducta hacia el proceso instruccional

Asimismo, Knowles (1980) estableció una serie de competencias que, de acuerdo con su experiencia y peritaje, debe poseer el educador de adultos para ser efectivo y lograr pertinencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Éstas son:

1. entender la función que ha tenido la educación de adultos en la sociedad norteamericana y lo que se espera lograr en el futuro,
2. tener un conocimiento amplio de la educación de adultos como campo de práctica social en términos de ayuda al ciudadano, agencias federales y estatales que ofrecen ayuda o brindan servicios, el personal que labora en ellas, los programas existentes, la metodología y los materiales que pueden brindarse,
3. entender el proceso de educación básica para adultos,
4. poseer conocimiento acerca de las investigaciones que se han realizado en el campo de la educación de adultos,
5. entender las teorías existentes en torno a la psicología del aprendizaje del adulto y
6. poseer un conocimiento general del movimiento de educación de adultos en otros países.

El análisis de esta lista demuestra un interés intrínseco de los educadores por recibir ayuda para responder efectivamente a las distintas áreas relacionadas con los programas de educación de adultos. Reiff (1995) destacó que se puede percibir que estos educadores desean dominar estas áreas o conceptos para lograr un desempeño efectivo en su labor con el aprendiz adulto.

Reiff (1995) agrupa las competencias que se han identificado en los estudios anteriormente descritos en cuatro áreas: (1) aprendizaje del adulto en el contexto de los programas de educación de adultos y la comunidad, (2) valuación de las necesidades del aprendiz adulto y su progreso a través de las metas, (3) materiales curriculares en el área de contenido y (4) proceso y práctica instruccional.

Algunos de los estudios antes mencionados y las inquietudes particulares en torno a las competencias del educador de adultos del estado de Pennsylvania llevó a la Dra. Sherry Royce y a su equipo de trabajo durante el año académico 1998-99 a desarrollar un instrumento que permitiera identificar las competencias que necesita poseer el educador de adultos. Este trabajo investigativo se desarrolló en torno al nivel de experiencia que se requiere en el educador de adultos para dominar las competencias. De acuerdo con Royce (1999a), los niveles de experiencia son: educador que se inicia, educador de experiencia y educador experto.

El análisis de la literatura existente en torno a las competencias que debe poseer el educador de adultos reveló que muchos autores han sugerido varias destrezas,

conocimientos, actitudes y atributos deseables para los educadores de adultos con el propósito de lograr efectividad en su labor. Asimismo, se encontró que pocos de los estudios previamente realizados se han hecho con el propósito de atender las necesidades o recomendaciones para el desarrollo profesional del personal del área de educación de adultos. Tampoco se encontró ningún estudio que atienda específicamente las necesidades con que se enfrenta el área ni las que puede enfrentar a la luz de los procesos reformadores que están surgiendo.

Luego de revisar las distintas investigaciones que se realizaron en relación con las competencias que debe poseer el educador de adultos, se consideró que el estudio que realizó Royce (1999b) responde a las teorías de educación de adultos y las tendencias educativas modernas. Este estudio tuvo el propósito de identificar las competencias del educador de adultos del próximo siglo de modo que los programas educativos dirigidos a los educadores de adultos en el servicio activo y los candidatos que se preparen en el campo de la educación de adultos faciliten su desarrollo.

Es un acercamiento holístico muy diferente a otros estudios previos que atendían las competencias del educador de adultos desde la perspectiva conductista. El estudio desarrollado por Royce (1999b) es consistente con las teorías recientes de aprendizaje fundamentadas en la psicología cognoscitiva. Éste incorpora y destaca las competencias del educador de adultos como estructuras complejas que constituyen parámetros que tienen coherencia y cohesión.

A su vez, se presenta el proceso educativo como uno constructivo y que facilita que el aprendiz realice un aprendizaje significativo. En estos momentos, con las diversas reformas en el área educativa, los educadores participan activamente de las funciones docentes, fiscales y administrativas de cada núcleo escolar y estas competencias pueden identificarse claramente en el instrumento que Royce (1999b) desarrolló.

Las competencias que se espera posea un educador de adultos, de acuerdo con este instrumento, identifican el dominio del tema desde el trasfondo filosófico, sociológico y psicológico, entre otros fundamentos. Se presenta además la habilidad para encarar los problemas y presentar alternativas a ellos. Al igual que, se incluye la habilidad para ejercitar la toma de decisiones y el cumplimiento de funciones multifacéticas dentro de la subespecialidad de la educación de adultos.

El proceso para facilitar la educación superior, debe concentrarse en el aprendiz y considerar sus características particulares para atenderlas y colaborar con su desarrollo como profesional. Por tanto, es necesario que el modelo educativo que se implante en la reestructuración de la educación superior que se propone, esté dirigido a facilitar que la experiencia de aprendizaje sea una verdaderamente facilitadora del proceso. Debe entonces, establecerse un clima educativo relajado, informal, cálido y colaborativo en el cual el aprendiz y el facilitador puedan, de común acuerdo, desarrollar una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje fundamentados en las necesidades de los aprendices.

Barrer-Stein, T. y Draper, J. A. (1994). *The craft of teaching adults*. Milabar, Florida: Krieger.

Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cantor, J. A. (1992). *Delivering instruction to adult learners*. Toronto: V&I & Emerson.

Chamberlain, M.N. (1961). The competence of adult educator. *Adult Education*, 21, (2), 78-83.

Oranton, P. (1992a). *Understanding and promoting transformative learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Oranton, P. (1992b). *Working with adult learners*. Toronto: V&I & Emerson.

Cross, K.P. (1981). *Adult as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Daloz, L.A. (1986). Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experiences. Dirckx, J. M. y Prenger, S. M. (1997). *Agui de for planning & implementing instruction for adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Facultad de Educación. (1993). *Propuesta para desarrollar el Instituto de Adiestramiento para Maestros del Área de Extensión Educativa del Departamento de Educación de Puerto Rico*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Fortaleza, J. A. (1985). *Practically speaking: A model for cooperative and providing staff development for various client groups in a fifty-six school district region in Ohio*. Paper presented at the Meeting of National Council States on Inservice Education, Denver, CO.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, DF: Siglo Veintiuno Editores, S.A.

Galbraith, M.C. (Ed.). (1991). *Adult learning methods: A guide for effective instruction*. Florida: Krieger.

Humble, C.O. (1980). *Continuing learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Inel, S. (1989). *Teaching adults: Is it different? Columbus Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 305 495).*

Janes, W.B. (1976). *Percibed utility of adult basic education teacher competencies. Dissertation doctoral sin publicar. Tennessee: University of Tennessee.*

Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy vs. pedagogy*. New York: Association Press.

Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education*. New York: Association Press.

Knowles, M.S. (1984). *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lindeman, E.C. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.

Mackie, K. (1981). The application of learning theory to adult teaching. *Adults: Psychological and Educational Perspectives Series*, 4(2), 2-3.

Mazur, J. (1978). *Perspective transformation*. *Adult Education*, 28(2), 100-110.

Mazur, J. (1991). *Transformational dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mucker, D.W. (1974). *A Report on the identification, classification, and ranking of competencies appropriate for adult basic education teachers*. Missouri, Kansas City: Missouri University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 099 469)

Organización de las Naciones Unidas. (1997). *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*. Alameda. 14- 18 de julio de 1997.

Rachel, J.R. (1989). The social context of adult and continuing education. En S.B. Marriamy P.M. Cunningham (Eds.). *Handbook of adult and continuing education*. (pp. 3-14). San Francisco: Jossey-Bass.