

Universidad de los Andes
Núcleo Universitario Rafael Rangel
Trujillo. Estado Trujillo

**LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL
APRENDIZAJE DEL ADULTO**
CASO: Núcleo universitario Rafael Rangel

Derechos reservados

María Electa Torres Perdomo

La comprensión lectora en el aprendizaje del adulto

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY

Depósito legal

If 07419993743245

ISBN 980-292-784-8

Impreso en Talleres Gráficos de la ULA
Mérida. Venezuela.

Las personas que aprenden a leer,
generalmente
son personas exitosas porque pueden mirar la
vida desde su interior con más claridad que uno
que no comprende el más elemental significado
de un texto.

Agradecimientos

A Dios con su bondad infinita.

Al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de los Andes por su aporte en el proyecto NURR-H- 51-90-04.

A mis hijos, nietos y amigos.

AGRADECIMIENTO	ÍNDICE	i
RESUMEN		li
INTRODUCCIÓN		1
El Problema		4
Objetivos		5
General		5
Específicos		5
Tareas		5
Necesidades del estudio		6
CAPÍTULO I		
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN		7
Fundamentación filosófica		7
Lenguaje		8
Acción		8
Texto		8
Fundamentación psicológica		9
Fundamentación pedagógico-andragógica		11
CAPÍTULO II		
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA		14
CAPÍTULO III		
MARCO REFERENCIAL		19
La comprensión lectora		19
El aprendizaje		24
La interacción del sujeto aprendiente con la situación de aprendizaje y los procesos cognitivos		27
Factores que intervienen en el aprendizaje		30
La motivación		35
Motivos		35
Clasificación		36
La praxis andragógica		45
CAPÍTULO IV		
INVESTIGACIÓN DE CAMPO		56
Tipo de estudio		56
Selección de la muestra		56
Procedimientos		56
Para la selección de los datos		56
Para la recolección de la información		56
Instrumentos		56
Confiabilidad del instrumento		57

Análisis de los reactivos o preguntas	58
Aplicación piloto del instrumento	58
Procedimientos para el análisis de los datos	59
Resultados	61
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	62
BIBLIOGRAFÍA	66
ANEXOS	70

ÍNDICE DE TABLAS, DE CUADROS Y DE GRÁFICOS

Tabla N° 1	58
Cuadro N° 1	59
Cuadro N° 2	60
Gráfico N° 1	59
Gráfico N° 2	60

Resumen

Si bien la comprensión lectora es un elemento indispensable en cualquier rama del saber académico, también es cierto que esa comprensión nace de las expectativas, de las necesidades y los intereses de la persona que estudia – el aprendiente- tenga frente a la situación de aprendizaje. De allí que el propósito fundamental de la investigación estuvo centrado en conocer el nivel de los estudiantes motivo de este trabajo. La población adulta estuvo comprendida entre 18 y 35 años, edades que pueden atenderse desde la perspectiva de la investigación andragógica.

INTRODUCCIÓN

La lectura es una práctica social es pues el punto de partida para la acción, a la par que se tiene como instrumento de juicio, se convierte en el nervio de la información. Bellenger, 1979: 13 afirma que la lectura es práctica social -en el caso de los adultos-... "La lectura abre un debate político porque es, en efecto, un componente de la vida social en el sentido de que cumple una función comunicativa y de que se puede (o se sabe más o menos bien) utilizar esta función ... Algunos fracasos sociales pasan por la lectura."

Continúa Bellenger "El pueblo fue alfabetizado para permitirle comprender los edictos, órdenes de movilización, reglamentos, prohibiciones y bandos en general. Al propio tiempo, aquella escuela obligatoria reforzaba el enriquecimiento cultural de una minoría cuyo medio familiar aseguraba ya el encauzamiento hacia la lectura" (p.13).

En el sentido del aspecto social, la lectura se convierte en un desafío para el niño de seis años porque las personas que lo rodean esperan como un gran acontecimiento el aprendizaje de la lectura.

Desde el mismo enfoque social, la lectura es para el profesional: docente, médico abogado u otro un factor que le permite estar al día en sus conocimientos, porque está presente en las conferencias, las visitas, los intercambios, los cursos, los experimentos, los talleres, los seminarios y otros. "En ese sentido, la lectura es condición de una razón de ser. El lector es detentador de las informaciones necesarias. La lectura se convierte aquí en un poder" (p. 13).

De allí que la lectura sea pues, no sólo una práctica social sino también el punto de partida para la acción.

La lectura tiene también una "imagen social" porque al leer - el lector- tiende a aislarse de los demás, es decir, se encierra en un mundo donde el escritor y él interaccionan; "... socialmente, es tanto como ponerse al margen... (p.14)

También socialmente, la lectura suele ser aplazada para más tarde, para después: el período de vacaciones, de la jubilación, por ejemplo, o bien se reserva para etapas excepcionales tales como: el hospital, la cárcel u otros momentos, como el viaje.

Leer también es situarse socialmente entre los más responsables, creativos, con buenas ideas, que saben, pueden y tienen derecho a discutir. En esa búsqueda de su posición social "A través del libro, según su cantidad, se demuestra el afán de cultura y también la pertenencia a una categoría social..." Da paso a unos valores y confiere el sentimiento de poseer en casa ciertas riquezas. Fija una

conexión con lo universal y sitúa al mismo tiempo unos gustos” (p. 14).

En ese mismo sentido de la lectura, Mialaret, 1972, y Conquet, 1966 (Citado por Molina García, 1981: 79-80) coinciden en la proposición de los niveles o estadios, sobre todo en cuanto al descifraje, comprensión y evaluación del material leído. En el proceso de la lectura, la comprensión del mensaje ha sido considerada como un fenómeno no observable y esencial.

Bellenger menciona lo siguiente: “Cuando un lector encuentra placer en un texto, cuando lo **comprende** bien y se “deleita” con él, lee más deprisa y se anticipa con su pensamiento...” es decir, predice lo sucesivo sin necesidad de terminar la frase, el párrafo o el texto completo.

Comprender el mensaje es asimilar sin contratiempo las ideas plasmadas por el escritor, es pues, una especie de comunicación entre lo escrito y el pensamiento de la persona que lee, gracias a sus conocimientos previos porque sin ellos tardaría más tiempo en aprehenderlos. Estas experiencias o conocimientos previos eliminan los complicados procesos de aprendizaje, al permitir la fluidez y la comprensión del mensaje emitido.

Mialaret señala que en lugar de hablar de complicados procesos de aprendizaje, sería menester referirse a ...” los niveles de lectura correspondientes a ciertas formas de actividad psicológica, dando por sobreentendido que las actividades necesarias a uno de esos niveles integran a todas las de otros niveles precedentes y se estructuran en un todo coherente” (p. 79).

“El primero de esos niveles es,... ser capaces de descifrar, es decir, que ante un signo escrito, el lector sea capaz de encontrar la sonorización que subyace en el mismo. La adquisición de este nivel es una condición fundamental que si no se satisface no permite en los niveles posteriores establecer la posición que se adopta en el plan de métodos (p. 79).

“El segundo nivel consiste en comprender lo que descifra, en traducir en pensamiento, ideas, emociones sentimientos, un pequeño dibujo que corre a lo largo de una línea ... saber leer ..., equivale a disponer de un nuevo medio de comunicarse con los demás” (p. 79).

“El tercer nivel consiste en ser capaces de juzgar el mensaje que ofrecen los signos escritos. Es saber discernir lo importante de lo accesorio” (P. 79).

Conquet menciona que para poder asegurar que un niño sabe leer debe haber sobrepasado los cuatro estadios de niveles de aprendizaje siguientes: “el primero se caracteriza por la posibilidad de percibir correctamente los signos gráficos, lo cual conlleva el que el sujeto realice correctamente los movimientos oculares par poder efectuar el descifrado; el segundo implica la capacidad de comprender lo leído, siempre y cuando que los contenidos sean adecuados a la edad del niño, tanto en lo que respecta a dificultad, como a la motivación; el tercero implica la posibilidad de reaccionar ante los contenidos leídos, lo cual le permite comparar el pensamiento del autor con el del sujeto lector, con el fin de aprobarlo, criticarlo, o simplemente para saborearlo; el cuarto consiste en poder integrar, lo más profundamente posible, el pensamiento del autor, lo cual conlleva la posibilidad de servirse de sí mismo con inteligencia y de forma autónoma” (p. 80).

Como la comprensión lectora es una actividad netamente que se lleva a cabo en el cerebro, se convierte en la fase principal del proceso de lectura.

Esa comprensión se traduce como un cambio que se produce en el conocimiento –anterior- a través de la lectura, en la interacción que se realiza entre el lector y el texto o mensaje escrito.

Por eso “... leer es volverse un tanto clandestino aboliendo el mundo externo” (Bellenger, 1979: 20-21), al dejarse llevar por la ficción y dándole cabida a lo imaginario. Leer es mantener un enlace con todo el cuerpo y el texto.

“... Leer equivale también a salir transformado por una experiencia vital, a salir al encuentro de algo. Leer es un signo de vida, un requerimiento, una oportunidad de amar sin saber a ciencia cierta si se va a amar. El deseo desaparece poco a poco, dominado por el placer”. Entonces, “¿Cómo llega este placer hasta el lector?” (p. 21)

Muy sencillo: el lector mantiene una relación mágica con el libro, una comunión entre él y el escritor que no le permiten captar su entorno por el mismo aislamiento que la lectura le produce, pero el placer se mide al final cuando faltan apenas unas páginas, el lector desea captar a fondo, sin perder se ni un solo detalle del mensaje emitido.

De allí, que el lector retiene y aprehende en la memoria un conjunto de ideas -conocimientos- que suele recordar, evocar, reconocer a medida que lee nuevos textos o cuando tiene necesidad de responder a preguntas que se ha planteado.

Es justo allí cuando recurre a la memoria a largo plazo y a sus

experiencias pasadas.

Caroll (En Johnston, 1983), por el contrario afirma que la comprensión es un proceso que ocurre inmediatamente a la retención de la información y que en él solamente participa la memoria a corto plazo.

Royer y Cunningham (en Johnston, 1983) sostienen que los procesos de comprensión y memoria están estrechamente vinculados, al afirmar que un mensaje comprendido permanece más tiempo y mejor almacenado que uno que no se comprenda.

El problema

Desde el punto de vista de la comprensión lectora se plantea el problema siguiente: ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que tiene el participante adulto del NURR Universitario Rafael Rangel (NURR)?

El problema planteado conduce a otras interrogantes:

¿Qué relación existe entre la comprensión lectora y el aprendizaje adquirido por el participante adulto del Núcleo Universitario Rafael Rangel (NURR)?

De esta interrogante surgen otras que si no se vinculan directamente con el problema guardan estrecha relación con el proceso de lectura y escritura. Para el caso se dan a continuación:

¿Hasta qué punto, la lectura le ha interesado al participante adulto, en la adquisición de su aprendizaje?

¿Qué estrategias puede utilizar para hacer de la lectura un mecanismo que le permita comprender el material informativo que tiene a su alcance?

¿En qué forma -él mismo- puede mejorar y afianzar el hábito lector?

¿Qué importancia tienen la lectura y la escritura para el manejo y actualización del vocabulario y el conocimiento en general, por el participante adulto?

¿Han sido la lectura y la escritura formas de entretenimiento - cómo recreación constructiva- del aprendizaje?

¿Se ha dado cuenta el participante adulto -aprendiente- de la necesidad de redactar bien y de escribir con buena ortografía?

¿Por qué ha perdido el interés en expresar con elegancia sus pensamientos, en forma oral y escrita?

Objetivos

Con el fin de dar respuesta a alguna de las interrogantes planteadas en el problema se formularon los objetivos siguientes:

General

Conocer el nivel de comprensión lectora que tiene el participante adulto del NURR.

Específicos

Realizar un diagnóstico para conocer el nivel de comprensión lectora del participante adulto del NURR.

Determinar el nivel de comprensión lectora que tiene el participante adulto, en la muestra estudiada.

Tareas.

Para la consecución de este objetivo, se propuso:

En primer lugar:

- a).- Analizar el Plan de estudios, con el fin de indagar cuáles Unidades Curriculares, eran comunes para todas las Menciones de Educación.
- b).- Seleccionar dos textos que sirvieran de material de consulta en las Unidades Curriculares de Metodología de la Investigación y de Sociología, ambas del primer semestre, siguiendo los pasos empleados por Solórzano y otros, 1983. En segundo lugar se plantearon las actividades siguientes:
 - a).- Elaborar el instrumento **-Prueba de Comprensión Lectora-** para explorar esos niveles de comprensión lectora, Montes y González, 1982.
 - b).- Aplicar el instrumento a la muestra seleccionada.
 - c) Determinar el nivel de comprensión lectora en la muestra estudiada.
 - d) Sacar conclusiones.

Necesidades del estudio.

De lo expuesto anteriormente se concluye que el presente trabajo, además de hacer un aporte en cuanto al aprendizaje del adulto, en sí - factores y elementos que contribuyen o interfieren en el proceso de aprendizaje -, se justifica por:

a) La carencia de un instrumento que sirva para la evaluación de la comprensión lectora de los participantes del NURR

b) b.1) Para el NURR:

Estos resultados se pueden tomar como punto de referencia para hacer un seguimiento, en cuanto a rendimiento por semestres o años, con el fin de tomar las previsiones necesarias, como son la búsqueda de estrategias de facilitación para la comprensión lectora, no sólo en el Departamento de Lenguas Modernas sino también en todos los demás Departamentos.

b.2) Para los docentes en general:

El nivel de comprensión lectora no se conoce hasta el momento, ni en los mismos educadores que cumplen esta función y al evaluar al estudiante, indirectamente se evalúa el trabajo realizado por todos los docentes involucrados en su formación.

b.3) Para el mismo participante:

El nivel de comprensión que obtenga, le sirve para que busque sus propias estrategias, las cuales le permiten mejorar esa comprensión lectora y con ella subir la captación del mensaje y el nivel de rendimiento.

En caso de no encontrar la forma de adquirir ese nivel esperado de comprensión, buscar la ayuda con el personal preparado para este fin en la maestría de lectura de la Universidad de los Andes (ULA).

CAPITULO I

MARCO TEORICO DE LA INVESTIGACION

¿En qué ámbito disciplinario está inmersa esta investigación? Sin duda alguna que a la pedagogía en su convergencia con la andragogía. Pero esta

investigación propone además, de una parte, un recurso constante a la psicología como disciplina aliada de la pedagogía; y, de otra parte, una densa fundamentación filosófica, que dilucide las categorías básicas en que se apoya la pedagogía. De tal manera que la investigación se convierte en interdisciplinaria.

En tres partes, pues, se abre este marco teórico: fundamentación filosófica; apoyo desde la psicología y sustentación pedagógico-andragógica.

Fundamentación filosófica.

Todo lo demandado a una antropología filosófica es, como fundamentación filosófica de esta investigación, la elucidación de este enunciado: "la **lectura** es una **acción** dialógica entre un **texto** y un lector".

Por lo tanto, la respuesta coherente está en la antropología hermenéutica de Paul Ricoeur, 1981: respuesta global y compleja acerca del ser humano, red de categorías totalizadoras. La Antropología ricoeuriana es a la vez una teoría de la acción, una teoría del texto y una teoría ético-política. El conjunto de estas tres teorías fundamentan sólidamente esta investigación pedagógica. En concreto, Ricoeur ha clarificado el ámbito de la **acción** (se ha definido la lectura como práctica social, como acción); ha definido el **texto**, objeto de la actividad lectora; y ha precisado la recepción por parte del lector.

Por eso la circunscripción exclusiva a Ricoeur. Más en concreto, a su última obra **Du texte à l'action**, 1986.

Lenguaje.

Apoyándose en Heidegger y en Gadamer, Ricoeur parte de un prejuicio: la realidad no es abordable sino a través del lenguaje, que de esta manera se erige en articulación primigenia, medio donde se expresa la realidad.

Acción.

La acción es para Ricoeur (apoyándose en la teoría de la acción de Parsons), una categoría compleja, de la que importa presentar aquí tres vertientes:

En primer lugar, la acción es una red semántica conceptual:

En segundo lugar, la acción es una red semántica, remite a un ámbito colectivo de mutuo entendimiento, de carácter público, a una matriz cultural. Que es legible y que se erige en norma.

En tercer lugar, la acción llama a la responsabilidad en su doble dimensión ética y política.

Texto.

El **discurso** -oral o escrito es "el acontecimiento del lenguaje". Un acontecimiento:

- "realizado temporalmente y en el presente";
- "alguien habla";
- "se refiere a un mundo que pretende describir";
- "se dirige a un interlocutor" (Ricoeur, 1986: 104).

Se insiste en Ricoeur en el tercer rasgo. El discurso está cargado de referencialidad. El discurso "quiere en todos sus usos, llevar al lenguaje una experiencia, una manera de habitar y de ser-en-el-mundo que lo precede y que demanda ser dicha" (p. 34).

La hermenéutica privilegia el **texto** -"todo discurso fijado por la escritura" (p. 137)-. En consecuencia, la tarea primera de la hermenéutica es, para Ricoeur, "buscar en el texto mismo, de una parte, la dinámica interna que preside la estructuración de la obra, de otra parte, el poder de la obra de proyectarse fuera de sí misma y de engendrar un mundo que sería en verdad la 'cosa' del texto.

Dinámica interna y proyección externa" (p. 32).

Apoyándose en Iser, 1980, y en Jauss, 1982, Ricoeur pone de relieve el carácter dialéctico del acto de lectura: un 'lector implicado' lleva a la práctica el contenido del texto.

Fundamentación psicológica.

Como el aprendizaje es permanente según Adam, 1977, -en niños, jóvenes y adultos- es necesario entonces hablar de la psicología del aprendizaje. En este caso concreto Beard, 1974: 79 plantea "Para lograr un aprendizaje efectivo, el profesor necesita poseer algunos conocimientos relativos a los factores psicológicos que operan en la estimulación del deseo de aprender, así como aquellos implicados en el proceso ..."

En el estudio del aprendizaje, las cuestiones principales a esclarecer son éstas: de qué manera adquirieron consistencia las percepciones y presupuestos de las personas, cómo memorizan éstas la información y aprenden conceptos y principios, y por qué unas son más inventivas y creadoras que otras " (p. 83).

Frente a esas interrogantes aparece otra: ¿Qué comprende el aprendizaje? El aprendizaje implica siempre un cambio en la persona que está aprendiendo. El cambio para bien o para mal, puede ser deliberado o no intencional.

Para que pueda ser considerado como aprendizaje, este cambio debe llevarse a cabo con la experiencia -por la interacción de una persona con su medio ...-. El aprendizaje es un cambio que ocurre en la persona como resultado de la experiencia" (Woolfolk, 1990: 173).

Si se preguntara ¿"En qué aspectos de la persona se da ese cambio?" (p. 173). Esa respuesta justamente es lo que tradicionalmente ha separado las definiciones conductista de la cognoscitivista del aprendizaje.

De acuerdo con el grupo que representa el enfoque conductista, "... el aprendizaje es un cambio en la conducta, en la forma como actúa una persona ante una situación particular" (p. 173). Son representantes de este enfoque J.B. Watson, E. L. Thorndike y B. F. Skinner.

De hecho, muchos conductistas han rehusado siquiera discutir los conceptos de pensamiento y emoción, ya que los pensamientos y las emociones no pueden observarse directamente" (p. 173).

En oposición a los conductistas, "... los psicólogos cognoscitivistas, como Jean Piaget, Robert Glaser, John Anderson, Jerome Bruner y David Ausubel dirían que el aprendizaje mismo es un proceso interno que no puede observarse directamente. El cambio ocurre en la capacidad de una persona para responder a una situación particular ..., estos psicólogos están interesados en factores no observables como el conocimiento, el significado, la intención, el sentimiento, la creatividad, las expectativas y los pensamientos" (Woolfolk, 1990: 174).

Otra diferencia que se observa en estos dos grupos está en los métodos que cada uno emplea para estudiar el aprendizaje.

Los conductistas han realizado un "... intento por identificar unas cuantas leyes generales del aprendizaje que podrían aplicarse a todos los organismos superiores (incluyendo los humanos) sin considerar la edad, la inteligencia u otras diferencias individuales ... Los psicólogos cognoscitivistas, por otra parte, han estado más interesados en explicar cómo tienen lugar realmente los diferentes tipos del aprendizaje

humano. Han intentado resolver cómo es que las personas pueden resolver problemas, aprender conceptos, percibir y recordar información y lograr realizar muchas otras complejas tareas mentales" (p. 174).

"... los neoconductistas han ampliado el enfoque para incluir situaciones internas no observables como las expectativas, las intenciones, las creencias y los pensamientos ... Bandura sugiere que la gente puede "saber" más de lo que conducta indica" (p. 74).

Fundamentación pedagógico-andragógica.

Se toma como fundamentación pedagógico-andragógica, en un intento de presentar -amalgamar- la interdisciplinariedad tan necesaria en este caso, entre la pedagogía de Jesualdo, 1968 y los aportes andragógicos de Adam, 1987, es decir, sus fundamentaciones teórico-prácticas para el quehacer docente. De allí, "... que la pedagogía científica no comienza su trabajo estableciendo ideales elevados, normas y leyes, sino estudiando el desenvolvimiento real del organismo educado y la mutua relación entre el medio que lo educa ..." (Jesualdo, 1968: 20).

"... la nueva pedagogía ha debido dirigirse a la investigación por lo menos de las leyes del proceso educativo, que es un aspecto del desarrollo social, y su complejidad y vastedad han hecho que se la considere no como una parte ajena a la filosofía, sino como una disciplina científica independiente, y éste es, sin duda, uno de los rasgos más nuevos que fundamentan en este planteamiento a la pedagogía actual y que la diferencian, en esencia, de toda otra pedagogía ..." (p. 20).

De esta pedagogía se toman en cuenta varias categorías, con el fin de hacer más dinámico, flexible, ameno e integral el proceso de aprendizaje. En esas categorías se incluyen: la didáctica, el educando - en este caso el adulto- y el aprendizaje.

Por eso, "... toda didáctica corriente cree en la posibilidad de emitir enunciados universalmente válidos acerca de la enseñanza. Presupone tácitamente que pese a tantos componentes individuales, no obstante, la complejidad de los factores variables que intervienen, sea necesario, y por ende posible, establecer leyes o por lo menos normas y principios fijos de una "buena" enseñanza y dar indicaciones para su estructuración cuya observación sería indispensable para obtener un efecto óptimo de formación cultural " (Stöker, 1964: 1-2).

Guillén de Rezzano, 1936: 5 plantea que "La didáctica dispone de un cuerpo de reglas o preceptos que el educador aplica para obtener los fines

inmediatos y mediatos de la educación ... Las reglas y preceptos de la Didáctica se originan en los principios pedagógicos. Cada principio formulado por la Pedagogía general se resuelve prácticamente en reglas que dirigen la acción del educador en forma sistemática."

Nérici, 1973: 54 sostiene que "La didáctica es ciencia y arte de enseñar. Es ciencia en cuanto investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza, teniendo como base principalmente, la biología, la psicología, la sociología y la filosofía. Es arte, cuando establece normas de acción o sugieren formas de comportamiento didáctico basándose en los datos científicos y empíricos de la educación; esto sucede porque la didáctica no puede separar teoría y práctica. Ambas deben fundirse en un solo cuerpo, procurando la mayor eficiencia de la enseñanza y su mejor ajuste a las realidades humana y social del educando."

Desde la perspectiva pedagógico-andragógica, "La pedagogía y la Andragogía son excluyentes en cuanto a la aplicación de sus técnicas de trabajo, pero ambas se complementan en el logro del fin último, que es la educación del hombre. Si la educación del hombre se iniciara en la adultez, la Pedagogía perdería su vigencia y su cuerpo de doctrina caería en desuso. Así como existe una Pedagogía al servicio de la primera, la segunda y la tercera infancias y aún en la adolescencia, con igual valor debe existir una Andragogía destinada al adulto joven, al adulto medio y al senil. Pero jamás existirá una Andragogía para niños, como tampoco una Pedagogía para adultos, porque tanto la una como la otra dirigen su acción a realidades heterogéneas" (Adam, 1977: 57-58).

En ese sentido, entonces, el educando adulto -el aprendiente- requiere un tratamiento específico ajustado a sus características individuales. Kidd, 1979: 19-20 señala "Los adultos ¿son distintos sólo en cuanto no es fácil acomodar sus cuerpos en el reducido espacio de los pupitres infantiles? ¿O puede afirmarse que sus necesidades y su experiencia son tan variadas que debe realizarse un suministro especial de instalaciones, **curricula**, estilos docentes, textos y materiales de estudio, y métodos de instrucción."

Continúa diciendo que no existe una respuesta acertada para el caso del estudiante adulto, pero que sí la hay para el caso de los niños.

En este orden de ideas sobre el aprendizaje plantea Gagné, 1979: 1, "Los seres humanos adquieren la mayor parte de sus características por el aprendizaje ... Si se quiere puede hacerse a un lado la indagación sobre el aprendizaje, pues se ha confirmado satisfactoriamente que el desarrollo humano en todas sus manifestaciones depende de los factores gemelos del crecimiento y el aprendizaje y desarrollo como fenómenos naturales de igual tipo se ignoran sus más importantes diferencias."

"La relación del aprendizaje se infiere del desempeño de los seres humanos antes y después de ser sometidos a una "situación de aprendizaje ... La manifestación del desempeño no basta para concluir que ha habido aprendizaje, sino que se necesita probar que se produjo un **cambio** en él ... ¿En qué forma aprende un individuo a utilizar los símbolos al desarrollar una habilidad intelectual? Es claro que para ello debe poseer ciertas condiciones **internas**, mientras que otras son **externas** y pueden organizarse en la institución" (p. 27).

En ese mismo orden, Adam, 1977: 35 considera que el aprendizaje es permanente "Una tercera arremetida es la introducción, dentro de nuestro pensamiento, del concepto aprendizaje permanente como el principio organizativo de toda la educación. La premisa básica subyacente a esta línea del pensamiento es que, en nuestro mundo de cambios acelerados, el aprendizaje debe ser un proceso permanente. En consecuencia, la enseñanza escolar debe estar preocupada básicamente de desarrollar habilidades de investigación, y la educación de adultos debe estar preocupada básicamente de proporcionar los recursos y apoyo para los investigadores auto-dirigidos."

En el cuadro dado a continuación aparece una comparación entre los modelos pedagógico y andragógico.

SUPUESTOS ENTRE LOS MODELOS PEDAGOGICO Y ANDRAGOGICO

ACERCA DE:	MODELO PEDAGOGICO	MODELO ANDRAGOGICO
------------	-------------------	--------------------

Concepto del educando.	Personalidad dependiente.	Cada vez más auto-dirigido.
------------------------	---------------------------	-----------------------------

Rol de la experiencia del educando.	Más para ser formada que para ser usada como recurso	Un rico recurso para aprendizaje por sí mismo y por otros
-------------------------------------	--	---

Disposición para aprender.	Uniforme por el nivel de edad y el currículum.	Se desarrolla a partir de las tareas y los problemas de la vida.
----------------------------	--	--

Orientación al aprendizaje.	Centrado en las materias de estudio.	Centrada en tareas o problemas.
-----------------------------	--------------------------------------	---------------------------------

Motivación.	Por recompensas y castigos externos.	Por incentivos internos, por curiosidad.
-------------	--------------------------------------	--

Fuente: Bases teóricas de la Andragogía, 1987, INSTIA, mimeografiado.

Se intenta con estas fundamentaciones: filosófica, psicológica y pedagógico-andragógica, reconocer sus aportes en relación con el estudio de la comprensión lectora en el aprendizaje del adulto; aporte que ha permitido dar un poco de carácter científico al mismo.

CAPITULO II

REVISION BIBLIOGRAFICA

Del análisis de los resultados del **trabajo Areas deficitarias en el uso del Castellano en estudiantes universitarios y de educación media de la ciudad de Trujillo y su relación con literalidad y extracción social** (González , 1983) se concluye que los grupos cultural y económicamente más deprimidos- presentaron mayor frecuencia de error que el resto de los grupos, sobre todo en los aspectos de vocabulario y ortografía.

La prueba de comprensión lectora en el 70% de la muestra estudiada evidenció dificultades para determinar las ideas principales y secundarias presentes en el texto.

En ese orden de ideas, en el **trabajo Literalidad en la educación básica** (Torres Perdomo, 1991) se encontraron iguales dificultades para determinar las ideas principales y secundarias, así como el desconocimiento de la morfología de las categorías básicas sustantivo, adjetivo, preposición y las relaciones de concordancia artículo-sustantivo, sustantivo-adjetivo, sujeto-verbo, entre otros.

Por este motivo este trabajo centró su interés en la lectura, por considerar que existe una relación significativa entre la comprensión

lectora y el aprendizaje del adulto en la adquisición de conocimientos, siendo ésta la base fundamental para el aprendizaje.

De allí que no sólo sea tomada como medio de información sino que además se convierte en un medio de distracción y recreación, en cualquiera de las etapas vitales. En ese sentido, Romero, 1985: 10 (En UNA, Documenta) señala: "La lectura, además de constituir la fuente de información y conocimientos más accesible a todos dentro de una sociedad democrática, es también y sobretodo una experiencia placentera que puede acompañarnos a lo largo de toda la vida."

"Al situarnos frente a las más diversas situaciones humanas y a las más diversas formas de expresión, la lectura de la literatura enriquece nuestra vida imaginaria, recreativa, expresiva, afectiva, conceptual, estética. A través de la lectura obtenemos el lenguaje y los recursos necesarios para designar, ampliar, pensar e interpretar la vida y el mundo, y a nosotros mismos dentro de ese contexto" (P. 10).

"La experiencia de la lectura ayuda al individuo y al país a situarse frente a sí mismos en forma menos pasiva y más crítica, más transformadora. La Lectura entonces, se convierte en una posibilidad real de reflexión y de acción, de llegar a ser..." (p.10).

Aunque los medios de comunicación de masas han evolucionado, mediante la tecnología, la lectura continúa siendo el medio de más fácil dominio para obtener información. De ella se vale tanto la educación - escolarizada o no- como la recreación para transmitir conocimientos y/o esparcimiento.

La creación de un ambiente familiar agradable para la lectura debe partir o comenzar por la motivación de los padres quienes como lectores -adultos- en sí mismo incentiven al niño en la lectura como medio de información y esparcimiento.

La escuela con una biblioteca bien equipada puede contribuir con la formación del hábito lector, al permitirle al niño y al joven buscar la información que necesite y dejar que cada uno escoja libremente el libro que quiere llevar a su hogar.

La función que el educador cumple en la formación de ese hábito constituye el éxito en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, aunque no esté en sus manos llegar a modificar las presiones tanto familiares como sociales ni tampoco los intereses ni las capacidades individuales; entre otros, puede ayudar en gran medida a incentivar ese hábito lector.

Esta situación ha sido demostrada en Latinoamérica, con educadores de la talla de Simón Rodríguez, Andrés Bello, Miguel José Sanz, Domingo Faustino Sarmiento, Luis Iglesias y otros, quienes propiciaron a los estudiantes, de acuerdo con los recursos de su época, el material escrito que tenían al alcance, para fomentar la formación del hábito lector y poder conjugar la calidad humana y la de su obra escrita con el trascendental quehacer docente, que sin escatimar esfuerzos buscaban la información acerca de las innovaciones metodológicas que en ese campo se producían fuera de las fronteras patrias.

Sin embargo, este esfuerzo se ve diezmado hoy en los egresados de las carreras de las Ciencias de la Educación, incorporadas a las universidades de América Latina, donde sólo se dedica una unidad -a veces- para la enseñanza de la lectura y la escritura. Según Braslavsky, 1983: p.23 "Es el colmo del distanciamiento entre la teoría y la práctica".

En tal sentido, el propio docente se convierte en el mejor incentivo para lograr el propósito de transmitir el deseo de propiciar un ambiente de lectura y escritura, al manejar con iniciativa y habilidad este proceso.

En consecuencia, todo educador debe (P. de De Luca, 1983: 17):

- "Tomar conciencia plena de la responsabilidad que tiene de preservar la integridad de la lengua materna.
- Compartir la responsabilidad con el resto de integrantes de la comunidad, con el fin de aprovechar todas las actividades que se realicen para mejorar y afianzar el acervo cultural y lingüístico.
- Seleccionar los aspectos de mayor trascendencia y con ellos planificar -en bloques- las actividades inherentes al proceso, es decir, enseñar poco, pero con verdadera asimilación.
- Convertirse en un aprendiz del idioma, para aceptar las innovaciones que se produzcan en ese campo y servir de modelo lingüístico de primera magnitud.
- Sistematizar el proceso con el fin de unificar sus propósitos y los logros de los estudiantes.
- Profundizar los objetivos, donde la lectura y la escritura sean el punto de partida para observar, pensar, imaginar, crear y producir mensajes armónicos, coherentes y útiles para la vida en general."

Por ese motivo la lectura y la escritura planificadas con amor son el eje central de las demás asignaturas, donde el texto sea la única herramienta válida para conducir el proceso: es trascendente que el niño, el joven y el adulto se informen por leer, no por copiar.

"La lectura no sólo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido. Son esenciales dos fuentes de información para la lectura, la información visual y la información no

visual. Aun cuando puede haber un intercambio entre las dos, hay un límite para la cantidad de información visual que puede manejar el cerebro para darle sentido a lo impreso. Por lo tanto, el uso de información no visual es crucial en la lectura y en su aprendizaje." (Smith, 1983: 22).

El acto de leer implica la interacción en la cual se realice y, de la intención del lector. En ese acto la información que se busca está relacionada con las preguntas que el lector se ha planteado. De allí que un significado particular sea respuesta que el lector necesita obtener acerca de una pregunta específica que él se ha formulado.

Lo impreso toma sentido cuando el lector puede relacionarlo con su campo experiencial -con lo que ya conoce-, y la lectura se torna interesante, cuando sirve de conexión con lo que el lector quiere saber.

Desde esa perspectiva, saber leer supone la interacción entre el mensaje que imprime el autor -es decir, el sentido codificado por el escritor en estímulos visuales-, y el significado que el lector puede darle, a ese mensaje (Gephart, 1970, citado por Molina García, 1981: 76). Se incluyen aquellas actividades fisiológicas e intelectuales -los procesos cognitivos: atención, percepción, comprensión y memoria -, así como el material legible y los conocimientos y experiencias previos del lector.

La lectura implica el reconocimiento y aprehensión de símbolos impresos, que se convierten en estímulos -visuales- para conseguir el significado, con ayuda de las experiencias pasadas, y la construcción de nuevos significados por medio del vocabulario -manejo de conceptos- que ya tiene el lector. Estos significados se organizan en procesos mentales de acuerdo con las necesidades, las expectativas y los propósitos del lector.

Esa organización del pensamiento puede llegar a producir una nueva conducta para restituir o reforzar la ya adquirida, tanto en lo personal como en lo social (Tinker y Mc Cullough, 1962, citados por Molina García, 1981: 76).

Mialaret, 1972, citado por Molina García, 1981: 79 considera que la lectura, pasa por tres niveles, el primero, para descifrar, es decir, buscar la sonorización que subyace en lo leído, el segundo, para comprender lo leído, traducirlo en ideas, emociones, sentimientos, otros para comunicarse con los demás, el tercero, para juzgar el mensaje, y extraer de él, lo importante, lo singular y desechar lo accesorio.

Conquet, 1966, citado por Molina García, 1981: 80 sigue el mismo enfoque de Mialaret, para lo cual cita cuatro estadios o niveles, el primero, para percibir los signos gráficos, el segundo, para comprender lo leído -adecuado a la edad, tanto en motivación como en dificultad- el

tercero, para comparar el pensamiento del lector con el del autor - bien para criticarlo o aprobarlo saborearlo-, el cuarto, para integrar el pensamiento del autor para servirse de él con inteligencia y en forma autónoma.

En concordancia con todo lo anterior fue necesario conocer cómo era el proceso lector en adultos que cursan la carrera de Educación en el NURR, para el caso se realizó un diagnóstico con el fin de determinar cuál era el nivel de comprensión y con él establecer la relación que pudiera existir con el aprendizaje adquirido, para dar respuesta a alguna de las interrogantes planteadas en este estudio y en caso de no lograrse, continuar la línea de investigación y profundizar en las variables del problema.

CAPITULO III

MARCO REFERENCIAL

Con el fin de dar respuesta a algunas de las interrogantes relacionadas con el planteamiento del problema y con los objetivos de este trabajo se incluyeron aspectos como la comprensión lectora, el aprendizaje, la motivación y la praxis andragógica porque de alguna forma inciden en el aprendizaje del adulto.

La comprensión lectora

La comprensión lectora es la habilidad que posee una persona para entender los mensajes explícito e implícito plasmados en el texto por el autor. Estos constituyen aspectos importantes en el proceso de aprendizaje.

"Una comprensión de la lectura, por consiguiente, no se puede lograr sin algunos conocimientos generales con respecto a la naturaleza del lenguaje y de varias características del funcionamiento del cerebro humano" (Smith, 1983: 14).

En ese orden de ideas para poder comprender un texto, el lector debe aportar información que es necesaria, pero que no aparece en forma explícita en dicho texto. Esa información debe aportarla el lector, recurriendo a la experiencia o conocimientos previos que posee acerca del tema, es decir, el lector hace las inferencias pertinentes las cuales le permiten hacer las conexiones para lograr la comprensión del mismo y llegar a elaborar el significado.

Gray (Citado por Bellenger, 1979: 51), "... dio en 1937, una definición de la lectura que iba a influir los futuros métodos de lectura rápida". Esta definición se presenta a continuación y tiene forma de un diagrama:

"Fusión entre las ideas antiguas y nuevas
reacción ante lo leído
comprensión
percepción"

Desde ese enfoque cualitativo de la lectura adulta, ésta adquiriría todo su sentido, para el caso Gray distingue tres niveles de comprensión:

- "- la comprensión en el sentido literal, es decir, la capacidad para registrar el significado de las palabras.
- la comprensión en el sentido implícito, es decir, la habilidad en aquello que el sentido común designa como "leer entre líneas" o lo que los filósofos llaman lo "no dicho."
- la comprensión con relación al marco de referencia, es decir, más allá del texto e intuyendo cuál es el sistema de valores puesto en contribución" (p. 51).

En consecuencia, para determinar el grado de comprensión lectora se han establecido otros niveles de comprensión los cuales según el Inventario Informal de Lectura, (IIL) Montes y González, 1982: 4-6, se especifican a continuación:

El nivel **independiente** de lectura es el nivel en el cual se puede llegar a leer fluidamente y con un alto grado de satisfacción personal, sin necesidad de recurrir a ningún tipo de ayuda. En este trabajo se denomina nivel alto. En este tipo de lectura, el aprendiente no presenta ninguna dificultad motriz con las palabras, tampoco tiene problemas para comprender los conceptos del contexto.

Para el caso, en este nivel, el lector no comete más de un error por cada cien palabras, en el proceso de lectura y escritura y en el cual no existe dificultad de comprensión. Este es el nivel **más alto**.

El nivel **instruccional** de lectura es el nivel de la "enseñanza", en el cual el lector comete cinco errores, no corregidos, por cada cien palabras que lee, con un 75% aproximadamente de comprensión de las ideas, que hay en el texto. A este nivel para el caso, se le dio la nominación de **medio**.

Los materiales de lectura usados en este nivel deben ser lo suficientemente difíciles para que puedan convertirse en un reto para el lector, pero lo suficiente mente fáciles para que éste pueda realizar una actividad independiente con la usual buena disposición del educador, para ayudarlo en este tipo de trabajo. La labor más importante en este caso consiste en establecer, para todos los integrantes del grupo, el nivel instruccional de funcionamiento que cada uno posee y, presentar el material de acuerdo con la dificultad que tiene como lector.

Una sugerencia de gran utilidad es permitirle al interesado que lea en silencio el material y luego oralmente, con el fin de que conozca su contenido, la puntuación, entre otros. Esta puntuación le facilitará las pausas y la coherencia en la expresión verbal, asimismo le evitará el miedo para leer o expresarse.

Este nivel es el **más alto** y se logra cuando el lector alcanza un tono conversacional eficaz, no se le observa nerviosismo al hacerlo, cuando tiene un ritmo satisfactorio y una expresión adecuada para reconocer las palabras, las claves y las técnicas.

El nivel de **frustración** es el nivel **más bajo** en el cual la dificultad más mínima puede llegar a confundir, a producir frustración y tensión durante el proceso de lectura y escritura. Aquí se consideró como nivel **bajo**.

Betts (citado en el II, p. 5) menciona como signos de frustración: la incapacidad de anticipar los significados, los movimientos de la cabeza, el señalar con el dedo, la tensión, la lectura lenta, palabra por palabra, las vocalizaciones, demasiadas sustituciones, las omisiones, las repeticiones y las inserciones.

No existe un baremo para establecer una clara separación entre el nivel instruccional y el de frustración. Lo importante es mantener al lector en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura sin forzarlo o llevarlo demasiado de prisa.

Es recomendable comenzar por el nivel más bajo de los dos, cuando existe duda para ubicarlos convenientemente.

De allí que sea más conveniente que permanezca en el nivel donde tenga menos dificultad, con tareas que le permitan vencerla, así como desarrollar e intensificar sus capacidades y destrezas, aunque lo más común es propiciarle material de lectura con grados mayores a los poseídos por el lector.

El nivel de **capacidad** en la lectura es aquel en el cual el lector puede comprender tanto las ideas como los conceptos contenidos en el material de lectura suministrado. En este nivel el educador debe comenzar a leerle al aprendiente en voz alta. Debe asimismo leer en el nivel en el cual se le ha dificultado la lectura -oral o silenciosa-, justo ahí donde alcanzó el nivel de frustración.

Es recomendable que se preparen previamente las preguntas de acuerdo con el contenido del texto y, una vez que se ha leído el material, comenzar a formularse las. El resultado logrado -en el nivel instruccional- con las respuestas que dé, debe ser aproximadamente del 75%, el cual se considera adecuado, para determinar la capacidad de comprensión lectora.

El nivel de capacidad se considera el **más alto**. Indica la medida según la cual el lector puede usar sus capacidades innatas para la lectura.

Desde ese punto de vista, si el lector presenta un nivel de lectura 'x' pero su nivel de capacidad -nivel de audición o comprensión- es superior, puede en poco tiempo, con ayuda de la "instrucción remedial", elevar su nivel de lectura, al deseado.

"La lectura, en otras palabras, depende de que cierta información vaya de los ojos al cerebro. Permítasenos llamar **información visual** a esa información que el cerebro recibe de lo impreso ..." (Smith, 1983: 16). Por eso al establecer esa conexión entre el mensaje explícito en el texto y los conocimientos previos -información no visual- para generar experiencias y darle significado al tema, se conjuga la información aportada por el autor y la propiciada por el lector. A partir de allí, éste construye el significado del texto.

Para comprender cualquier texto escrito el lector tiene que aportar información que es necesaria, pero que no está explícita en el mismo. Para aportar la información faltante, el lector necesita recurrir a sus conocimientos previos o experiencia sobre el tema que está leyendo. Al relacionar la información expresada en el texto con sus conocimientos previos, el lector puede generar la información faltante; es decir, hacer las inferencias necesarias para conectar significativamente los eventos descritos en el texto y así lograr la comprensión" (UNA, 1987: 41).

De allí que la comprensión lectora sea considerada como un proceso donde se hacen inferencias, con la interacción del lector y del autor, para poder construir el significado del texto, es decir, para comprender, debe relacionarse el contenido del texto con los conocimientos o experiencias previos y con las motivaciones del lector a través de diferentes estrategias o actividades que denominan estrategias cognoscitivas, porque se generan o producen a nivel de la estructura del conocimiento y que tratan de explicar tanto el proceso de lectura como el del aprendizaje.

Desde esa perspectiva, los conocimientos previos significativos inciden positivamente en la comprensión y recuerdo del material impreso leído.

Otro elemento significativo en el proceso de lectura vinculado con el lector es el afectivo, el cual puede evidenciarse a través de las motivaciones, las actitudes, los sentimientos, las creencias, las sensaciones físicas los propósitos del lector (Escalante, 1991).

Es necesario mencionar que la anticipación en el transcurso de la lectura juega un papel preponderante en la comprensión lectora, por lo tanto el lector no tiene que ceñirse estrictamente a leer un texto desde el comienzo hasta el final, porque una pausa puede resultarle de un gran provecho si la misma le ayuda a reducir el esfuerzo y a deducir el resto del razonamiento o el propio desarrollo del tema.

Si el lector se ciñe a este procedimiento puede lograr una profundización y un desarrollo de su razonamiento, por lo tanto podría cultivar las ideas que nacen de su pensamiento y confrontarlas con las del escritor, en ese sentido establecer un verdadero diálogo con el autor.

Señala Bellenger, 1979: 123, que "A nivel de un capítulo o de un párrafo, el entrenamiento compensa ampliamente en el aspecto de la capacidad para estructurar una idea (inducción, deducción, prolongación, argumentación ...)."

Ante estos señalamientos merece la pena la interrogante siguiente: "cómo se procede personalmente a decidir aquello que se pretende retener, y cómo, cuándo y de qué manera se toma nota de ello?"

Pues bien, retener implica hacer un esfuerzo -mental- para poder seleccionar, clasificar, reactivar, jerarquizar todas las informaciones que se tengan al alcance, de allí que ciertos procedimientos empleados permitan una retención que satisfaga nuestras expectativas. Por este motivo la memoria queda siempre vinculada con la lectura.

En ese sentido, Bellenger recomienda cumplir con los pasos siguientes:

- "releer varias veces y mecánicamente los mismos párrafos del texto.
- 'viajar' por el interior de un libro e impregnarse del texto ejercitando el juego de la memoria (se recuerda un hecho porque se vuelve a ver el punto donde figuraba dentro del libro).
- recopiar durante la lectura determinadas partes del texto y limitarse a releer las propias notas.
- materializar (subrayando o encuadrando) los párrafos elegidos en un texto y abarcarlos visualmente repetidas veces" (p. 124).

Pero existe otro de mayor cobertura, como es la toma de notas diferida, es decir, escribir de acuerdo con la propia interpretación las ideas contenidas en el texto leído, porque así se produce un esfuerzo mental para reproducir el conocimiento, el cual induce a la memoria a largo plazo, además, el lector descubre su nivel de actitud comprensiva y asimiladora. Sea fructífera o no, de todas formas permite la interacción entre el autor y él como lector, es decir, se establece un diálogo entre el pensamiento del autor y el del lector.

La reformulación del texto con las palabras del lector estimula la memoria inmediata y propicia la expresión escrita, y ésta produce un vínculo entre la lectura y la escritura.

Todos estos ejercicios -de lectura y de escritura- como son las tablas de palabras-clave, los organigramas de lectura, las series de preguntas, la anticipación y las lecturas combinadas con imagen, favorecen la memoria de las cosas escritas, y como tal todos ellos son principios de lectura activa.

Como tal, la lectura (UNA, 1987: 42) se concibe como un proceso activo, individual, inferencial y de reconstrucción de significado a partir del mensaje escrito y que experiencias y conocimientos previos, facilitan la captación del mensaje aunados a los factores que regulan ese proceso.

El aprendizaje

Existen varias definiciones acerca del término. Cabe destacar que éste ha sido considerado como el acto corriente de 'recibir instrucción', hecho

en el cual deben existir dos personas, una que transmite la información y otra que la recibe, sin importar los factores que puedan incidir positiva o negativamente en la persona sujeto del aprendizaje.

Otras acepciones que ha recibido el aprendizaje son "determinar", "fijar en la mente un conocimiento", "comprobar", "adquirir un hábito específico", "llegar a conocer el modo de hacer alguna cosa" -para aplicarla- "adquirir conocimientos", "manifestar un cambio de actitud", "demostrar una habilidad" u otra.

Es menester acotar que en cualquiera de las acepciones que se mencionan, el aprendizaje es el resultado de la observación constante, del estudio sistemático, de la experiencia previa adquirida -sobre la base se afianzan otros conocimientos- y de la instrucción recibida.

"El aprendizaje significa cambio. No se trata simplemente de aumentar, de agregar algo. Siempre hay reorganización o reestructuración" (Kidd, 1979: 3).

"Cuando hablamos de aprendizaje, generalmente pensamos en cambios que según anticipamos ocurrirán en la persona que aprende. Puede tratarse esencialmente de cambios "intelectuales": la adquisición de ideas nuevas o cierta reorganización de los conceptos que ahora se sostienen. Tal vez se trate de un cambio de actitud, en virtud del cual esperamos que la gente aprecie de distinto modo cierto asunto o exhiba reacciones más positivas, en lugar de limitarse a acumular información" (p. 3).

"O puede tratarse de cambios de aptitud, lo que nos lleva a suponer que la persona en cuestión se mostrará más eficiente en la ejecución de ciertos actos; por ejemplo, manejar una máquina, llevar registros, presentar informes asesorar a otros, dirigir una discusión" (p. 3).

De allí que exista aprendizaje con o sin un plan preconcebido o bajo la dirección consciente de una persona.

Si se aplica la metacognición al proceso de aprendizaje se puede decir "... que éste se refiere al conocimiento consciente que tiene el estudiante acerca de la naturaleza del aprendizaje y a la autorregulación consciente y deliberada del mismo" (UNA, 1987: 26), es decir, que el aprendiente conscientemente, sepa cuáles factores son los que condicionan su propio proceso.

Desde esa perspectiva se ha mencionado una estrecha correlación entre el aprendizaje y la inteligencia, considerada ésta como la "capacidad para aprender" cuestiones académicas, donde se manejen símbolos verbales y matemáticos.

Como el aprendizaje significa cambio, la persona aprendiz quiere, observa, hace y consigue algo nuevo que reestructura y reorganiza sobre la base de las experiencias previas (Kidd, 1979: 10).

En ese sentido, la adquisición de esas ideas nuevas o la reestructuración de los conceptos, que se han manejado, indica que hay aprendizaje.

Pero no sólo desde ese punto de vista hay aprendizaje. Si se observa un cambio de actitud para aceptar las críticas de manera positiva, en lugar de mantenerse al margen de la situación, para comportarse como mejor integrante del grupo familiar y social, y, de hecho, como ciudadano al demostrar mayor eficiencia para procesar la información, para registrar información, para asesorar a otros -en relación con el aprendizaje que ha adquirido para expresar sus ideas en cualquier situación que se le presente, para dirigir un proyecto de investigación, para presentar y discutir un trabajo puede considerarse que se ha producido un cambio que se traduce como un nuevo aprendizaje.

En consecuencia, el aprendizaje es el cambio que ocurre en la capacidad del ser humano, cambio que persiste durante cierto tiempo - el necesario para volver a renovarlo- y que no debe atribuirse solamente a los procesos de crecimiento y maduración.

El aprendizaje se manifiesta como un cambio de conducta, poniendo en contraposición la conducta que expresa el aprendiente antes de operarse el aprendizaje y la conducta que exhibe después.

Para este cambio es necesario considerar algunos elementos que inciden en ese proceso de aprendizaje:

.- El aprendiente -el sujeto que aprende- niño, joven o adulto, con sus diferencias individuales específicas. Aquí es menester destacar los factores emocionales del sujeto, la motivación, la autoestima, el autoconcepto, las preocupaciones, los factores intelectuales como son la comprensión lectora, las experiencias previas, los factores físicos como el cansancio, el hambre, la sed, la temperatura, entre otros.

.- La situación estimuladora del proceso de aprendizaje, en la cual deben tomarse en cuenta, entre otros, el sitio de estudio, la iluminación, el tiempo disponible, las interrupciones, la colaboración de otras personas, los recursos para el aprendizaje -como factores que guardan relación con el

ambiente, y, la finalidad del estudio, como factor relativo al propósito del aprendizaje.

.- La memoria del aprendiente traducida en procesos cognitivos - atención, percepciones, comprensión y memoria-, experiencias y conocimientos previos, es decir, todo su campo experiencial incluido, donde están registrados tanto los aspectos positivos como los negativos y las situaciones agradables o estimuladoras de ese proceso. Es necesario mencionar que el vocabulario que maneje el sujeto y la dificultad del tema son factores referidos al material de apoyo que determinan la aprehensión de su conocimiento.

En ese sentido, cognición significa conocer. En ese proceso se incluyen todas las operaciones mentales que le permiten al aprendiente procesar la información proveniente de medios externos e/o internos para aprehender, organizar, crear, construir, utilizar, entre otros, el conocimiento.

La interacción del sujeto aprendiente con la situación de aprendizaje y los procesos cognitivos.

Gagné, 1979: 4 sostiene que si existe una situación estimuladora, positiva, los procesos cognitivos contenidos en la memoria, influyen de manera tal para que el desempeño del aprendiente sea diferente después de haberse sometido al proceso, sin obviar que cada uno aprende de acuerdo con su propio ritmo, sus intereses, sus expectativas, su edad, entre otros.

El aprendizaje es por tanto, aprehensión de elementos externos - símbolos, representaciones concretas y/o abstractas que le sirven de estímulo- para reestructurar, modificar, cambiar de alguna forma el caudal de experiencias y conocimientos adquiridos. Cuando estos cambios inciden positivamente en la manera de comportarse el sujeto en determinadas situaciones, se dice que hay aprendizaje.

Desde esa perspectiva, el niño, el joven y el adulto están en constante aprendizaje -educación permanente- con la finalidad no sólo de la adquisición de los conocimientos -fría y calculadamente- sino de la aplicación inmediata en situaciones concretas, lo aprendido.

Como un proceso individual que cada persona cumple con un conjunto de técnicas, procedimientos y niveles de logro que le son propios, exclusivos. En él se pone de manifiesto una actividad psíquica, donde se interrelacionan de manera integral el sujeto aprendiente con el objeto de estudio.

Para el caso, toda situación nueva se suma o integra a las experiencias pasadas -conocidas y resueltas, para formar parte de la personalidad en todos sus aspectos.

En el caso del aprendiente adulto, el aprendizaje es un acto voluntario cuyo origen está en las necesidades -bien sea de índole educativa, económica, sociocultural, u otra, en los intereses personales, en las expectativas y/o en el deseo justo de superación tan importante en este momento histórico. Es por esta razón que el aprendizaje es una actividad individual y dinámica.

Al cumplir con esta actividad, el adulto en situación de aprendizaje: organiza, procesa, interpreta, analiza la información que recibe a través de la lectura, es por este motivo que puede comprender con mayor profundidad el tema que lee y adaptarlo al contexto que le interesa manejar.

El aprendizaje adquirido en esta forma ha sido posible gracias a la interacción entre los diferentes factores como son la motivación, la autoestima, el autoconcepto, la disposición para aprender, el deseo de superación, los intereses, las expectativas que se amalgaman con acumulación de experiencias con el fin de confrontarlas y sacar de ellas lo más provechoso e importante durante el proceso de aprendizaje (Kidd, 1979: 79-95).

Desde esa perspectiva se considera que toda persona, tiene un derecho inalienable como es el de manejar, usar con propiedad, su lengua materna y con ella adueñarse de todas las técnicas y procedimientos que existan o que él idee, para el perfeccionamiento de su comprensión lectora. No se concibe, que la adquisición de la lectura y de la escritura, **en forma mecánica** sea la condición **sine qua non**, para considerarse un sujeto lector.

Kidd, 1979: 1-2, a su vez hace énfasis a la educación permanente y de hecho al proceso de aprendizaje, pues es allí donde la educación sienta las bases. Considera que este proceso no es exclusivo de niños y jóvenes sino que es extensivo a la adultez en todas sus etapas.

En la actualidad no se concibe ese proceso de aprendizaje como un hecho aislado, donde se comience por la lectura y después se inicie la escritura o viceversa, sino que ambos se realizan en forma tal que el sujeto aprendiente no puede -él mismo- discernir cuándo ocurre uno u otro.

Lo que si es cierto es, que una vez que aprehenda o internalice la literalidad, en el sujeto, se produce una transformación humana de gran trascendencia porque ella misma -la captación del mensaje escrito con su

significado- pasa a ser una arma poderosa para la reflexión y el análisis de todo lo que acontece a su alrededor.

En el caso del adulto no se almacena información para guardarla sin ningún provecho, éste somete a un ordenamiento y a una jerarquización la información que recibe, y luego, procede a darle el tratamiento adecuado, que le permita interrelacionar lo nuevo con lo aprehendido en otras oportunidades. El hecho de poder asimilar, organizar, acomodar y almacenar -lo aprehendido- para integrarlo de manera coherente, equilibrada e ilimitada se acrecienta, merced a su capacidad de aprendizaje (Verner y asociados, 1982).

Kidd, 1979: 51 señala que la memoria y la rapidez para aprender disminuyen con la edad, no obstante, sostiene que los sistemas de comprensión cognitiva se van perfeccionando a medida que el adulto se integra y posee de la tarea, lo cual le hace mejorar la exactitud y la seguridad necesarias en el aprendizaje.

Es necesario resaltar que en el proceso de aprendizaje, cada adulto además de aprender a su propio ritmo y de acuerdo con sus necesidades e intereses, tiene sus propias formas de adquirirlo; mientras unos se convierten en apasionados lectores para adueñarse de la palabra, bien para organizarla o bien para expresarla en forma oral o escrita, otros, ponen de manifiesto el interés por asimilar los conocimientos por el saber en sí mismo. Unos aprenden más y más rápidamente por el cúmulo de motivación que tienen tanto por el aprendizaje -como tal- como por la necesidad de actualización que su trabajo le exige; otros, lo hacen porque tienen un campo experiencial muy vasto, donde lo único que hacen es acomodar para actualizar el conocimiento. Sea cual fuese el tipo de aprendiz, es obvio, que el auge científico y tecnológico casi que obliga a mantener al adulto en un proceso de aprendizaje permanente.

A diferencia del niño el adulto es capaz de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, porque es quien elige lo que quiere aprender y cómo lo va o lo puede aprender.

Desde ese punto de vista, la lectura y la escritura -desde la comprensión lectora- facilitan la adquisición del conocimiento y con él, el mejoramiento del rendimiento académico, tan útil en todos los momentos de crisis.

En relación con el aprendizaje del adulto, Kidd, 1979: 1-16 menciona que las experiencias y conocimientos previos, las necesidades, las expectativas, los propósitos, la motivación, entre otros, están presentes de manera particular y específica en ese proceso.

Factores que intervienen en el aprendizaje

En el aprendizaje del adulto intervienen diversos factores, siendo la edad uno de los de mayor peso en el aprendizaje de habilidades. Por ella - la edad-, la visión declina relativamente a partir de los 20 años; después de los cuarenta, la disminución es considerable. Es necesario disponer de una buena iluminación para combatir el deterioro, también se pueden usar materiales con colores que contrasten firmemente, disponer los asientos cerca del facilitador. Es válida esta recomendación para mejorar la audición (Kidd, 1979: 43-48).

Los cambios en la audición se presentan a partir de los veinte años, las células nerviosas del oído se atrofian progresivamente. El deterioro de la audición puede ejercer influencia sobre la confianza o la seguridad del individuo.

Continúa Kidd aseverando que para ayudar a las personas con disminución auditiva, se debe trabajar con grupos pequeños, cercanos al docente, para que las personas puedan apreciar en él, los gestos y el rostro, los cuales le proporcionan -a los aprendientes- indicios visuales de lo que expresa, con tono de voz claro, lento y sonoro, así como el hablarle directamente al grupo y el usar recursos visuales que faciliten la comprensión del mensaje. Esta recomendación es válida para los niños y jóvenes con dificultades para el aprendizaje.

Otro factor que se debe tomar en cuenta es: cómo el adulto se compromete con las tareas de aprendizaje, dado que posee un cúmulo de experiencias; positivas unas, que refuerzan y estimulan la realización del trabajo y que se convierten en recursos para el aprendizaje; negativas otras, que dificultan y entorpecen su desempeño. En el cumplimiento de esas tareas juegan un papel muy importante la motivación, las aptitudes, las actitudes y las ideas previas que tiene acumuladas en su haber el adulto.

En ese sentido Kidd, 1979: 46-48 plantea que los adultos tienen diferentes clases de experiencia, las cuales responden a una organización distinta.

En este caso se ha tomado en cuenta el proceso de aprendizaje con el fin de iniciarlos en el currículo a la altura de esos conocimientos o por el contrario, las actividades relacionadas con el programa se comienzan igual que para los niños, independientemente del nivel donde se encuentren éstos y aquellos.

El tono emocional puede producir también motivaciones positivas o resistencia para el aprendizaje, en este caso, se considera que el adulto

puede aprender estableciendo relaciones -por analogía-, es decir, cómo los hechos afectan o inciden unos sobre otros.

Bajo esa misma perspectiva, hay que tener presente la forma cómo el adulto procesa la información que recibe de los medios de comunicación, de sus amigos, de sus familiares, del facilitador, o sea, de dónde adquiere o recibe la información, qué papel juegan allí la memoria, para descartar o rechazar esa información.

Otro aspecto importante en el adulto es la madurez la cual implica diferenciación de los órganos y sus funciones, que amplía mediante el uso de instrumentos (lentes, prótesis, aparatos auditivos, otros).

El hombre maduro es aquel "cuyos nexos en la vida se fortalecen y enriquecen constantemente porque sus actitudes alientan su crecimiento más que su contención" (Overstreet, 1949, citado por Kidd, 1979: 24). Orientadas esas actitudes hacia la capacidad de comunicación, el conocimiento en general, la responsabilidad individual y social, la adaptación vocacional y las relaciones sociales.

A partir de la madurez es normal que en el organismo se susciten diferentes cambios, casi todos aparecen en forma gradual:

Los tejidos celulares se secan, no crecen tan rápidamente como en el niño y la reparación de esos tejidos es más lenta.

Las células del cuerpo son menos elásticas que antes, de allí que se lesionen con más facilidad.

El ritmo del metabolismo basal desciende.

El vigor tiende a disminuirse, al punto que algunas personas, le pierdan interés a las actividades que realizan.

Disminuyen a su vez la velocidad, la intensidad y la resistencia de las reacciones neuromusculares.

La visión y el oído se deterioran con la edad (Kidd, 1979: 38-49).

De todas estas mermas paulatinas, pero reales se desprende que muchas veces la lentitud del adulto se debe al deseo de ser exacto y escrupuloso en lo que hace "como un mecanismo reductor de ansiedad", para compensar esas deficiencias, puede, no obstante, aprender a desempeñarse bien en la mayoría de los trabajos que realice.

No obstante, el adulto puede comenzar en una etapa relativamente tardía, actividades recreativas de todo tipo.

Cualquier desgaste o disminución puede corregirlo con los medios más adecuados y disponibles.

Si la tarea que realiza es interesante -se incluyen las deportivas- si tiene algún conocimiento sobre ella y si es fácil de hacer, centrará fuertemente su atención en ella.

En ese caso, el **tiempo** es un factor muy importante el proceso de aprendizaje. El concepto de sí mismo y de su aptitud están íntimamente vinculados con el concepto tiempo. Asimismo, el aprendizaje depende de factores constitucionales, de la edad, del sexo, de la experiencia y de la motivación, de factores ambientales como la posición económica y social, el estatus y la familia, contribuyen en mayor o en igual medida que la conformación física del individuo. Eso es indiscutible.

Si estos factores se equilibran, el aprendizaje será eficaz y perdurable y el yo tenderá a comprometerse. Para el caso deben presentarse condiciones como:

- a) **Estímulo y seguridad.** Si el estímulo es lo suficientemente intenso, unido con un margen de seguridad, siempre se obtendrá un buen aprendizaje. Es decir, que en ese aprendizaje vaya implícita la autoconfianza de poder enfrentarse satisfactoriamente a la situación.
- b) **Deseo de independencia** en contraposición abierta a la dependencia en todas sus manifestaciones.
- c) **Aprovechamiento de las experiencias anteriores.** Es necesario que la(s) experiencia(s) anterior(es) tenga(n) alguna relación con el aprendizaje que se aspira adquirir, no importa la edad que tenga el sujeto aprendiente. El facilitador debe aprovechar estas experiencias y sobre esa base iniciar el proceso.
- d) **El adulto** se compromete en aquel aprendizaje cuya importancia es obvia, bien para el campo profesional o de la vida en general de cuya verificación se encarga él mismo.
- e) **El aprendizaje** debe producir satisfacción tanto en la solución de problemas como en el logro de metas y proyectos. Esa satisfacción debe comenzar en el primer contacto con la institución, de la relación con el facilitador y el grupo y, de la aceptación previa de la materia, tema o contenido que se dispone asimilar.

En ese sentido, el adulto analiza y reflexiona acerca de lo aprendido -o a aprender-, para poder inferir, deducir, extrapolar, concluir, tomar decisiones en un momento determinado, es decir, aprende para aplicar convenientemente lo aprendido.

Como aprender forma parte de la vida del hombre, la vida y la sobrevivencia en todas las etapas dependen exclusivamente del aprendizaje.

La característica principal del aprendizaje en las etapas vitales consiste en el reconocimiento y comprensión del individuo mismo y de su entorno.

En el caso concreto del adulto, éste posee además de la capacidad para aprender, una gran experiencia; por este motivo es menester que la educación tome en cuenta esos aspectos y junto con él -adulto- planifique qué es lo más relevante como aprendizaje en esa etapa. Debe tomarse en cuenta que esa programación no puede ser la misma que se utilice con niños y jóvenes, por todas las características que se han citado anteriormente. El adulto está en condiciones y puede decidir qué, cuándo y cómo aprender, basado en sus experiencias, necesidades e intereses que para el momento se satisfagan de la manera más directa posible.

Por este motivo, la capacidad de aprendizaje del adulto no disminuye con la edad, su capacidad mental depende de la intensidad y duración de los incentivos que recibe y de las exigencias del medio social en el cual se desenvuelve.

La motivación especial en el adulto depende de formas de aprendizaje que le ofrezcan una ayuda real para poder mejorar y afianzar su orientación, de su capacidad de acción, del hallazgo y del refuerzo de su identidad personal y social, de sus posibilidades de autorrealización y autrascendencia que le permitan mejorar su calidad de vida y su entorno social.

De allí que el aumento del sentido de la autoestima, el autoconcepto y del gusto por conocer algo nuevo, se conviertan en motivantes para aprender.

Todos estos logros y hallazgos van estrechamente vinculados con la experiencia, la necesidad, las expectativas y otros los cuales giran y evolucionan a la par que los intereses y los valores.

El estímulo proveniente de una necesidad urgente, de una situación nueva, de la aplicación práctica de un conocimiento movilizan en el adulto fuerzas motoras y motivaciones especiales para el logro de objetivos y metas relacionados con el aprendizaje, sobre todo cuando en ellos están inmersos aspectos de su vida, del trabajo, del entorno social y familiar.

Este aprendizaje nacido de la motivación intrínseca del adulto se torna más interesante y duradero, pues el mismo se produce sobre la base de la

naturaleza del aprendizaje y de la autorregulación consciente y deliberada de ésta.

Desde ese punto de vista, el adulto se compromete en nuevas situaciones de aprendizaje relacionadas con trabajo, ascenso, jubilación. Es necesario mencionar que este compromiso va unido a los años de educación escolarizada o no, que haya tenido antes.

El adulto necesita más tiempo para establecer una relación que le permita conectar el aprendizaje actual con el ya adquirido. La presión temporal y el aprendizaje de varias cosas a la vez se convierten en elementos distractores de ese proceso de aprendizaje.

En relación con el aprendizaje de varias asignaturas o actividades, el doctor Adam, 1984, propuso la teoría sinérgica del aprendizaje adulto.

Adam, 1987: 24-28 menciona que desde la adolescencia hasta el inicio de la adultez, esa etapa se considera como la más importante de la vida, por cuanto en ella se fragua el futuro comportamiento del ser humano, es decir, en esa etapa se consolida o por lo menos comienzan las estructuras que garantizan el modo de actuar de la persona.

Es la adultez, la etapa donde se acepta el proceso de acondicionamiento anterior o se rechaza categóricamente. La aceptación racional, origina los movimientos sociales que cambian o afianzan la estructura social.

Esa aceptación racional se convierte en la antítesis dialéctica, la cual permite el descubrimiento, la innovación y la renovación de la sociedad por cualquiera de las dos vías: la violencia o la paz.

Ese proceso dialéctico es el que permite la creatividad, el cambio en el quehacer educativo y para lograrlo es menester idear estrategias que dinamicen el proceso de aprendizaje.

La motivación

La motivación es considerada como el eje central de la conducta humana, como el motor que mueve al hombre -y a la mujer- para que realice cualquier actividad inherente a su campo profesional o a su vida particular.

Siempre habrá un impulso espontáneo que es capaz de provocar una actividad que interese al sujeto y que lo conduzca a participar, a involucrarse en el acto preestablecido, con un mayor o menor grado de disposición.

"Motivación es el proceso que provoca cierto comportamiento, mantiene la actividad o la modifica. Motivar es predisponer al alumno hacia lo que se quiere enseñar; es llevarlo a participar activamente en los trabajos escolares. Así, motivar es conducir al alumno a que se empeñe en aprender, sea por ensayo y error, por imitación o por reflexión" (Nérici, 1973: 193).

La motivación es la razón íntima del sujeto que lo induce a actuar de una u otra forma, a estudiar, a participar o no en una actividad, o a quedarse tranquilo en alguna situación específica.

"La motivación es el motor de la conducta humana. No hay actividades, actitudes, comportamientos, en cuyo origen y ulterior desarrollo no preexista un motivo básico, visible, reconocible en mayor o en menor grado. Desde el punto de vista psicológico, la motivación (...) es el proceso que provoca cierto comportamiento, mantiene la actividad o la modifica" (Nervi, 1981: 159-160).

"..., el maestro no motiva, él sólo puede incentivar, si bien la incentivación sólo es eficiente si repercute en el alumno hasta el punto de crear o dinamizar los motivos... la motivación no se relaciona sólo con el interés. Podemos tener numerosos intereses y solamente algunos de ellos ser suficientemente fuertes y profundos como para impedirnos actuar. Por consiguiente, un interés puede, eventualmente, constituirse en móvil de acción, o motivo, pero no todos los intereses llegan a alcanzar ese nivel" (Mello Carvalho, 1974: 92).

Motivos.

Motivo significa movimiento. Todo motivo incita, impulsa, mueve a la acción.

Un impulso se refiere a los aspectos no aprendidos, que llevan de igual forma a la acción.

De allí que un motivo o impulso se origine en primer lugar, a partir de una necesidad que el individuo experimenta o siente, puede ser para tener salud, para sentirse bien o para encontrarse a gusto; en segundo lugar, puede provenir de un estímulo interior o exterior, como por ejemplo, el hambre, la sed, el frío, el calor.

Clasificación

Motivos básicos o biosociales.

Motivos psicosociales.

Los motivos biosociales se denominan primarios, es decir, son independientes del aprendizaje y surgen en el transcurso de la maduración. Deben tener una base biológica, deben llevar o conducir a excitación o actividad y deben ser característicos de todos los miembros de la especie.

Se pueden dividir en **fisiológicos y generales.**

Los fisiológicos son el hambre, la sed, la regulación de la temperatura, el sostenimiento del ciclo actividad –sueño, la eliminación, la respiración, el sexo, la evitación del dolor y el instinto maternal.

Los generales, entre los cuales se incluyen el llamado "impulso de curiosidad" -actividad, curiosidad, manipulación, exploración-, el miedo y los impulsos afectivos.

Los motivos psicosociales -secundarios- están sometidos al proceso de aprendizaje. No tienen base -directa- en el funcionamiento orgánico del cuerpo. Incluyen la necesidad de tener éxito, el gregarismo, la agresividad. Los motivos personales y los adquisitivos se consideran como una variante de los psicosociales.

Es así que Murphy, 1955, citado por Kidd, 1979: 67 afirma que un motivo ... nunca "comienza" o se "interrumpe". Puede haber aumentos rápidos o lentos del nivel de la tensión y transmisiones también rápidas o lentas de ésta. Pero parece que la motivación es producto de la inestabilidad o la inquietud permanentes lo cual conduce a la interestimulación consiguiente de todos los seres vivos.

Aunque los motivos varían -lo cual es obvio-, no por eso dejan de contribuir con la organización de la experiencia.

De allí que el interés que susciten las actividades, predispone al individuo a jerarquizar sus preferencias, de tal modo que una se convierte en prioritaria frente a las demás. Sobre la base de la más importante, se trazan las metas para conseguirla. Esta consecución, puede denominarse logro del objetivo. Es válido para todos los aspectos o factores social, educativo, político, cultural, ergológico, económico y religioso. Se convierte en la fuerza ductora de la actividad humana.

Maslow, 1943, citado por Kidd, 1979: 82 asignó a los motivos un orden jerárquico desde la infancia hasta la edad adulta, tal como se mencionan a continuación:

- Satisfacción o gratificación de las necesidades corporales, también conocidos como necesidades primarias
- Un cierto margen de seguridad frente al dolor y al peligro de la vida, son llamados necesidades de sobrevivencia.
- Amor, afecto, calor, aceptación del individuo dentro del grupo.
- Autoestimación, respeto por sí mismo y por los demás, confianza en sí mismo, aptitud.
- Autorrealización, autoexpresión, con el fin de resaltar las cualidades que cada uno posee para lograr la autotrascendencia, es decir, prefabricar cada uno su propia razón de ser, para alcanzar el logro y la estatura o el nivel máximo adonde quiere llegar.

Entre las necesidades de sobrevivencia -básicas- se citan las fisiológicas, de seguridad, las sociales -pertenencia y estima- y las superiores de autorrealización.

Para Mattos, 1974: 134 los motivos o propósitos pueden ser a) "Incidentales, transitorios y superficiales", son de corta duración, b) "Permanentes, profundos e intensos, dejan huellas profundas en la personalidad, desde la infancia hasta la muerte."

Todo esto puede ser cierto desde el punto de la temporalidad propósito, pero muy distinto si se observan desde lo afectivo o emocional sobre la base de las individuales, dado que estas diferencias no son constantes ni eternas sino que tienden a evolucionar en cada etapa de la vida, para hacer más complejo y difícil el proceso de aprendizaje y para complicar la tarea que cumple el facilitador, se trate del proceso de aprendizaje del niño, del joven o del adulto.

Desde ese punto de vista, la característica fisiológica de una persona, también influye sobre la motivación, pero otros factores como el tiempo y los recursos monetarios, se constituyen en fuentes de motivación.

Cualquier persona que trabaja, dentro o fuera del hogar siente como una necesidad de fuerza mayor disponer de algún tiempo para cumplir con obligaciones cotidianas y de otra índole. Esta necesidad de tiempo puede convertirse en refuerzo de motivación para acelerar o adelantar la tarea que realiza.

Bajo este mismo punto, otro factor a considerar es "el tiempo para estudiar", porque tiene necesidad de aprender, dado que los cambios sociales, al adulto también lo afectan. Esto contribuye a que su perspectiva del tiempo varíe en forma decisiva, porque en vez de almacenar conocimientos para el futuro, tiene que aplicarlos en forma inmediata.

Este hecho puede conducirlo a obviar o excluir otras actividades que antes eran prioritarias, y, al hacerlo, las motivaciones asociadas a ellos (los motivos) tienden a debilitarse lenta y gradualmente y hasta es posible que se reemplacen o desaparezcan.

Bajo esa misma perspectiva, los recursos monetarios o económicos se han convertido en forma incontrolada, en estímulos indicadores de la presencia de la motivación en el ser humano para que realice determinada actividad.

Los recursos monetarios son importantes porque dan libertad relativa para elegir tal o cual vocación, cambiarla en el transcurso de la misma o dejarla temporal o definitivamente. De allí que el tener o desear el dinero y las actitudes complejas que ese afán de posesión y uso producen, se convierten en factor de motivación.

En relación con la necesidad de aprobación de sí mismo y de los demás va más allá de lo que Maslow, 1968, citado por Woolfolk, 1990: 332-333, denomina necesidad de pertenencia y de actualización, tal como lo plantea Ausubel, 1968, en la motivación al logro, en la cual se considera que los motivos son intrínsecos a la tarea que realiza y el premio -el logro del nuevo conocimiento adquirido o el terminar la tarea- es de por sí una forma de satisfacer la necesidad subyacente. El logro promueve la autoestima y ésta permite que el nivel o estatus del individuo se eleve.

La necesidad al logro académico (Romero García, 1985) se interrelaciona con las de supervivencia, las sociales y de autorrealización.

La autorrealización se logra cuando todos los niveles anteriores han sido satisfechos.

Por eso el deseo, la necesidad, la idea o la aspiración prioritaria es el resultado de la interacción del hombre con el medio en que vive. Ellos se traducen en sus motivos o propósitos. Romero García, 1985 considera el motivo como "... una abstracción, una generalización elaborada a partir de regularidades, observadas en la conducta de la gente" (p. 13).

De allí que una persona jubilada sienta desconcierto y/o frustración al ver que en el logro de sus objetivos inmediatos no cubre el total de su tiempo disponible.

Esto no es así para aquellos adultos que han contraído diferentes compromisos o han desarrollado variados intereses, deseos, metas, expectativas, que le permiten enfrentar estos períodos de libertad, repentinamente adquiridos, sin tensiones de ninguna índole.

La intensidad de los motivos puede aumentar o disminuir con la edad, bien porque se adquieren ciertos aprendizajes lo antes posible o bien, porque se resigna a la idea de no completarlos, en este último caso, los efectos secundarios pueden producir desajustes en la personalidad y en la confianza, cuando existen diferentes formas de frustración que acentúa en la incapacidad de conseguir las metas deseadas (Kidd, 1979: 84).

En los motivos también influye la edad, la cultura y el grupo social del individuo. El adulto toma una actitud diferente frente al ahorro y la laboriosidad.

Por este motivo, debido al tiempo que hay que invertir en el estudio, las motivaciones educativas son diferentes por lo complejo del proceso. El ingreso a un curso o a una carrera necesita comportamiento diferente, la restricción del tiempo libre para cumplir las tareas correspondientes -que puede comprometer uno o más años- es otro elemento negativo.

Es por eso que el adulto que estudia lo hace por la satisfacción que produce el poder terminar esos estudios.

El adulto que culmina un curso o una carrera continúa motivado para seguir aprendiendo, allí el sacrificio del tiempo libre queda altamente gratificado no sólo con el éxito obtenido sino también el compartir con otros los momentos difíciles y los de regocijo, vividos a lo largo del estudio.

La atención en el adulto es más profunda y concentrada y guarda estrecha relación con sus intereses.

Según Mattos, 1974, en la motivación en general se precisan tres momentos:

- 1.- La aprehensión o toma de conciencia del valor que representa un hecho o situación, un nuevo aprendizaje, una persona, un objeto, un animal, la familia en su conjunto, un viaje, un premio.

Desde esa perspectiva, esa asunción del valor como tal puede darse de manera "intuitiva, directa, espontánea, reflexiva, elaborada mentalmente, dirigida" (p. 140).

La toma de conciencia del valor puede nacer del hallazgo o descubrimiento personal, de la razón lógica o doctrinaria, de la propuesta o sugerencia de una persona, amigo(a), padre, madre, facilitador(a), compañero(a) de estudio, de los medios de comunicación, de un libro, de una revista o de un(a) religioso(a), de la aceptación social

que ese valor tiene en el medio sociocultural donde vive o interactúa el individuo. Bien, porque represente algo valioso, en sí y por sí mismo, el instrumento, el medio para el logro de un objetivo concreto, sustancial, valioso, para la armonía y el equilibrio, no sólo de la persona que lo consigue sino también para su medio familiar. Si compensa y equilibra al individuo y a su entorno puede considerarse como un fin ulterior, de mayor peso y significación.

- 2.- La relación subjetiva del individuo como ser social con el valor aprehendido. Es decir, que ese valor puede cubrir o satisfacer las necesidades, intereses, y otros de esa persona, al punto de creer que llegar a obtenerlo es sumamente fácil -aunque en realidad sea difícil alcanzarlo-, al parecer que está al alcance de sus posibilidades inmediatas, mediatas o remotas, estableciéndose una especie de nexo "persona-valor" y que constituye realmente la base de toda motivación.

Luego, ese valor es reconocido por la persona, porque lo mueve el deseo de alcanzarlo y porque se establece una afinidad y conveniencia -real, concreta, aparente, simulada-, que llena las expectativas, ideas, pensamientos, entre el valor y la persona comprometida en esa relación, no importa qué sacrificios tuvo que hacer para conseguirlo; el grado del deseo de consecución es tan fuerte que no le permite medir la cuota de esfuerzo que amerite lograrlo. Un motivo de tal envergadura, puede mover la conciencia colectiva y debe aprovecharse para que el adulto se interese en continuar su proceso de aprendizaje.

- 3.- Impulso y polarización del esfuerzo personal para obtener ese valor. Esa relación establecida produce una tensión energética que debe aprovecharse en el proceso de aprendizaje, independientemente del nivel educativo en que se encuentre la persona.

Las motivaciones intencionales o voluntarias (Fourcade, 1977: 65) puede ser que signifiquen una forma de reacción positiva a restricciones que se aceptaron con anterioridad. En tal sentido:

Una motivación pura, voluntaria producida en forma exclusiva por el gusto de la especulación intelectual, sino se ha llegado a cierta edad o a una situación donde se puedan satisfacer las necesidades de carácter material, no puede conseguirse.

Este valor desempeña:

Nervi, 1981:164	Nérici, 1973:94	Mattos, 1974:142
Necesidades	Factores	Funciones

a) Primarias

a) De impulso o a) Energética, que

De tipo básico.	motivo inicial, cuyas raíces más profundas - son de naturaleza biológica .	intensifica la actividad hasta lograr totalmente lo deseado.
b) Secundarias. De orden espiritual y socio cultural.	b) De dirección, de integración en las condiciones ambientales, de índole socio cultural.	b) Direccional, que canaliza los actos.
c) Selectiva.		

Las necesidades educativas entran en las secundarias (Nervi, 1981), en el factor de dirección (Néricsi, 1973 y en la función direccional (Mattos, 1974).

Las tres funciones, citadas por Mattos, 1974: 142 contribuyen con el "equilibrio y la integración de la personalidad", es importante citar el aporte del hogar, de las instituciones educativas, sociales y religiosas en la conformación de la personalidad.

El participante motivado siempre estará atento, interesado y de hecho ser estudioso, aplicado. Entonces cómo lograr que los estudiantes "medios" y los de bajo rendimiento, se mantengan atentos, interesados en el proceso de aprendizaje?

La respuesta puede venir de la incentivación que producen a) el facilitador, b) el material usado en el proceso de aprendizaje, c) la metodología empleada en el proceso y d) la motivación de los participantes.

La incentivación está referida a lo externo, al estímulo usado para que el participante mantenga su atención y su esfuerzo, hasta lograr determinado objetivo que va a satisfacer una necesidad y que además, le proporcione algún beneficio (Nervi, 1981: 163).

Bajo esa perspectiva, la personalidad del educador incluyendo en ella, el porte, la voz, el amor por el trabajo, la presencia física, el equilibrio emocional y mental, la facilidad, la naturalidad y la elegancia de expresión, el dinamismo, la madurez, la competencia, el buen humor y

la cordialidad junto con la firmeza y la seguridad, la búsqueda de alternativas, el diseño de estrategias de aprendizaje, la integración efectiva del mundo que lo rodea, el equilibrio en el orden, la autoridad y la libertad, el propiciar valores culturales, el ser solidario, preocupado por la vida de los participantes -por sus problemas, dificultades y progreso- y por el ejercicio de la labor docente, tener características de líder democrático, son entre otras, las cualidades que debe tener un facilitador (Nervi, 1981: 239, Torres Perdomo, 1989: 77-78).

En cuanto al material didáctico debe ser usado adecuadamente. Ni recargo ni ausencia de aparatos, láminas, especímenes vivos y disecados, murales, otros. Todo debe adaptarse a la naturaleza de la materia con el fin de hacer el proceso interesante, concreto, captable por el grupo, que involucre y comprometa al participante a actuar activamente (Nervi, 1981: 173).

Continúa Nervi, la metodología, además de adecuarse a la naturaleza de la materia se constituye en el modo de ser, de sentir, de pensar y de actuar del educador. Necesita impregnarse de amor, de imaginación, de creatividad porque si no el proceso de aprendizaje se convierte en una actividad rutinaria, repetitiva, carente de dinamismo y de iniciativa. Aquí la habilidad del facilitador repercute enormemente sobre la actitud o disposición del participante. Ambas, aptitud del educador y actitud del participante se conjugan para aprovechar métodos, técnicas, procedimientos y recursos para el aprendizaje.

Algunos educadores se convierten -ellos mismos- en el primer obstáculo para incentivar al participante y aún más promueven en el aprendiente la fobia o el rechazo por el objeto de aprendizaje, en consecuencia, apatía e incompetencia por emprenderlo.

Otros educadores pretenden hacer sobresalir "su" asignatura como la más difícil; esto hace que los participantes cuando oyen hablar de ella, sientan gran temor y en esas condiciones, no pueden aprehender su contenido por la fobia y el rechazo que la misma les suscita.

Sobre la falta de motivación del propio participante, Nérici, 1973: 198 afirma que:

Hay en primer lugar, **participantes que necesitan motivos poderosos para poder centrarse en el logro del objetivo.**

De allí que ameriten una atención constante dentro y fuera del recinto educativo, de tal manera que se vaya controlando el trabajo que realicen. Requieren el contacto permanente del facilitador y de la supervisión diaria de los representantes porque si no, se olvidan de su compromiso. Esto

último no se puede tomar al pie de la letra para el participante adulto, quien por cuenta propia asume su superación.

Luego, **participantes, que son estables en cuanto a la dedicación al estudio, pero sin entusiasmo ni interés para realizarlo**, es decir, cumplen con el horario, están en la clase, no molestan -algunos-, otros son más tímidos. El educador, en este caso debe estar pendiente de dar una realimentación positiva para estimularlos y elogiarlos por el esfuerzo que hacen para poder cumplir con la tarea.

También se **encuentran participantes que no se impresionan de la misma forma que lo hace el estudiante normal**. Bien, los estímulos que pueden dársele, no los motivan porque son de su manejo cotidiano - autos, viajes, o bien, le son totalmente desconocidos que ignoran su existencia. En este caso no llenan las expectativas del momento, no han tenido contacto con ellos, es decir, no existen para ellos -los ignoran porque no conocen su utilidad, tal vez porque no los han visto nunca; el facilitador debe buscar una salida para cada uno de estos casos.

Y por último, **participantes que son fácilmente motivables, pero sin constancia** -efervescentes-. Este interés les dura poco, se esfuma de la misma manera que llega. El ruido, el sonido, la imagen más elemental los saca de su tarea para no retornar a ella, se quedan alelados con el incidente, se cansan con el menor esfuerzo. Necesitan de una supervigilancia que no les permita salirse de la tarea y que les recuerde que en ese momento están realizando un trabajo que es muy importante para todos.

Con el fin de prestar la ayuda oportuna y conveniente que amerita cada caso, la persona encargada del proceso de aprendizaje tiene necesidad de dominar el contenido de la asignatura, de poder presentar una serie de alternativas de acuerdo con el grupo y con la naturaleza de la asignatura, de saber conducir cada grupo de participantes para mantener la disciplina, sin coacción ni coerción, conocer las diferencias individuales con el fin de asignar trabajos que respondan a sus posibilidades, a sus necesidades y a sus preferencias, todo esto a través de técnicas de motivación-incentivación acordes con la edad, el sexo, la personalidad, el nivel intelectual, la situación social, los elogios y las censuras adecuados.

Es menester acotar que el aprendiente adulto con un alto grado de madurez y experiencia, con un claro autoconcepto y autoestima ha superado la carencia de atención, la desmotivación o la contramotivación (Fourcade, 1977: 37, 69), porque él mismo pudo y puede desarrollar a plenitud las actividades lúdicas, ha tenido la oportunidad de satisfacer sus necesidades biológicas, sociales, psicológicas, ergológicas, económicas, religiosas, culturales y de conocimiento -sed de aprender-.

Su curiosidad natural de ser humano ha tenido y tiene un ambiente adecuado donde desarrollar el proceso de aprendizaje sin presiones ni tensiones, con aprobación social, lejos de un ambiente competitivo - diferente de autocompetición- que frustra, convierte en egoísta al ganador y aísla del grupo social al perdedor, se trate de niños, jóvenes o adultos, para evitar fracasos y punitivos -que ningún ser humano puede tolerar, menos el adulto a quien le produce interferencias en el aprendizaje, por temor a volver a equivocarse -.

Aquí vale la pena mencionar que todo individuo se esfuerza en alto grado por distinguirse, por el afán de superarse, de ser eficiente por su autoconcepto y por su autoestima, en primer lugar y luego, por el grupo social al cual esté adscrito, por el conjunto de aspiraciones, deseos, gustos, expectativas, ideas, intereses que posee y/o porque recibió la ayuda de un educador, de un amigo o de otra persona en el momento más indicado para superar su baja necesidad de logro (Romero García, 1985).

La praxis andragógica.

Si la parte fundamental de la Andragogía está enfocada al estudio del hombre-adulto en lo concerniente con el aprendizaje, éste -el hombre- debe basarse en la necesidad que tiene de ser tratado en esa dimensión. Sólo así puede autodirigirse, es decir, ser él mismo el promotor de su autocontrol con la seguridad que le brindan su madurez y su experiencia.

Cuando el adulto descubre que es capaz de manejar su aprendizaje como lo hace con otras actividades, se siente motivado para continuar en el proceso. Es allí donde tiene cabida el principio de horizontalidad, donde el adulto aprende lo que quiere y cuando lo quiere hacer. Se pone en juego el concepto de sí mismo, al ser capaz de autodirigirse y autocontrolarse porque su madurez psicológica y su experiencia están a la par de la madurez y la experiencia del facilitador del proceso de aprendizaje.

Si el adulto toma conciencia de lo que es -en tanto que es producto del devenir histórico-, entonces su experiencia pasada y su situación presente le ayudarán a percibir la dimensión de sus posibilidades y de sus limitaciones.

La andragogía en la búsqueda de alternativas para la educación del adulto también aporta conceptos renovadores y prácticos en esa misma modalidad del sistema educativo. Con los aportes de corte metodológico toma en cuenta la madurez psicológica y la experiencia del aprendiente en una relación horizontal, donde ambos -quien orienta el proceso y a quien

se dirige el aprendizaje- están inmersos en ese proceso porque en igual proporción escogen, seleccionan y definen lo que desean aprender y cuándo desean hacerlo, sin más obstáculos que los producidos por las propias limitaciones del aprendiente puesto que cada uno posee características únicas que lo hacen diferente del resto.

Sobre esa base dirige sus orientaciones el facilitador para encauzar los esfuerzos del participante con el fin de lograr afianzar en él, seguridad, aceptación -tal cual es, con sus logros y limitaciones-, autoestima, autocontrol, rompiendo la dependencia de corte tradicional, respeto por él y por el grupo, confianza en sí mismo, sentimientos de fuerza para realizar la tarea, autoexpresión, autorrealización, afecto, calor, amor por el prójimo y por su trabajo, responsabilidad, empleo coherente de sus aptitudes sin subestimarse ni engrandecerse frente al débil, todo esto para lograr el máximo crecimiento intelectual, material y espiritual del individuo (Maslow, 1943).

La efectividad que alcance desde esta perspectiva, de los resultados tenderá a ser mayor; una vez que de participar activamente en el proceso de aprendizaje, actúa motivado -intrínsecamente- por una necesidad específica que regula y controla sus impulsos hasta lograr su propósito o meta previamente establecido.

Dado que la participación como principio de la praxis andragógica encierra características tales como actividad crítica, intervención activa, interacción, flujo y reflujo de la información, confrontación de experiencias y diálogo (Adam, 1987: 18), al adulto en situación de aprendizaje debe permitírsele que las experimente y las ponga en práctica cada vez que le sea posible con el fin que se despoje de ese cúmulo de frustraciones, tensiones, fracasos que hasta el momento pueda tener acumulados.

El adulto aprende mejor cuando está sano -física y emocionalmente- cuando la visión y la audición están en perfectas condiciones -con ayuda de aparatos-, cuando está bien descansado, sin presiones de ningún tipo, cuando el ambiente de aprendizaje le propicia y le compensa cualquier pérdida o desgaste de la agudeza sensorial; por ejemplo, que el facilitador reúna las características indispensables que lo conviertan en el impulsor del proceso -no en su obstáculo- que el material impreso sea claro, legible, que se entienda el mensaje, que la iluminación sea adecuada, sin reflejos que molesten, que la acústica del lugar esté regulada, que el grupo no esté recargado de participantes y que sea coherente en expectativas, intereses, necesidades, gustos.

Bajo ese mismo punto de vista, también el ambiente debe propiciar una atmósfera afectiva, lejos de competencias absurdas y mezquinas que

desvirtúan el verdadero propósito de la educación del niño, del joven y del adulto, en situación de aprendizaje.

En ese transitar que produce el proceso de aprendizaje, la investigación se convierte en el eslabón principal que intenta actualizar lo concerniente a ese proceso, y, es así como el facilitador -polivalente- tiene que hacer un binomio indisoluble con el quehacer docente y la investigación, con esta alternativa se puede enrumbar la educación del hombre hacia el mejoramiento personal, social, cultural, político, religioso, económico.

En lo relativo a la calidad del proceso más que a la cantidad, por una razón inapelable, la masa de trabajo la conforma el adulto ubicado en la pirámide social con los mismos derechos de acceso en la movilidad social que el resto de la población -en este caso venezolana-, ese adulto al cual se hace referencia, es capaz de tomar sus propias decisiones y de asumir responsablemente su trabajo.

La oportunidad que no tuvo por las diferentes razones está consagrada en la Constitución Nacional y las demás leyes que pautan el proceso de aprendizaje.

Como ese adulto posee características que le signan sus diferencias individuales es factible encontrar unos que realizan las tareas con una habilidad extraordinaria, otros que no se alejan ni se acercan a los anteriores, los medios -los normales- y otros más lentos, con un nivel de rendimiento más bajo que el resto.

En el proceso de aprendizaje, esos rasgos que comprenden las aptitudes, las competencias, los intereses, las expectativas -del niño, del joven y del adulto- ejercen de una forma o de otra, influencia en el quehacer educativo, por tal motivo, el adulto puede escoger libremente la profesión que más le agrade, con la cual tenga mayor afinidad y donde las características que le son propias, se lo permitan.

Es allí donde una metodología andragógica aplicada a la idea que el adulto tiene de sí mismo y de cómo es visto por los demás tiene cabida. En este caso, se hace referencia a su autoconcepto.

"Fleming y Courtney, 1984, citados por Salom de Bustamante y Pico de Rosales, 1988: 1 consideran que el autoconcepto como un término más general, el cual incluye la autoestima, definiendo ésta como el aspecto evaluativo del autoconcepto. El autoconcepto se refiere solamente a descripciones, las cuales son distinguibles de la autoestima, porque tales descripciones no implican necesariamente juicio."

"Markus, Smith y Moreland, 1985, citados por Salom de Bustamante y Pico de Rosales, 1988: 3 definen el autoconcepto como un conjunto de "autoesquemas" que suministran experiencia individual en dominios particulares de la conducta social."

El autoconcepto es también, la habilidad que poseen los hombres para formarse ideas abstractas de sí mismos y de cómo ellos son vistos por los otros. Esta idea se define a través de la interpretación de la realimentación que se recibe tanto de los demás como de nosotros mismos. El autoconcepto es una unidad de percepción organizada, consistente, completa y específica en cualquier momento y que cambia constantemente. Es el elemento cognitivo.

El individuo es capaz de integrar todas sus experiencias, percepciones e ideas, en un sistema estructural de sí mismo que comprende elementos cognitivos y emocionales, los cuales permiten que el adulto sea capaz de orientar sus intereses por la vía de la autorrealización, de afianzar una conducta autónoma e independiente y de asumir las responsabilidades inherentes a los roles sociales que cumple.

De esta manera se canaliza la autoestima, que es la forma cómo él siente de sí mismo al compararse con los otros o con algún ideal. El elemento emocional es la autoestima.

"Covington y sus colegas han intentado especificar las conexiones entre las atribuciones que hacemos, nuestra necesidad de logro y autoestima .. Sugieren que existen tres tipos de estudiantes: orientados al dominio, que evitan al fracaso y que aceptan el fracaso" (Woolfolk, 1990: 337).

"La autoestima ha sido definida de diferentes formas por algunos investigadores: según Rosenberg (1965-1979) autoestima es la evaluación que hace y mantiene el individuo respecto a sí mismo y la cual supone una actitud de aprobación y desaprobación; para Coopersmith (1967) es el juicio personal de valores que el individuo sostiene hacia sí mismo expresándose mediante una actitud de aprobación o reprobación según se crea capaz, significativo, afortunado y digno. Para Mead (1956, en Shiffer ... se trata de la autovaloración determinada por la conducta y experiencia individual ..." (Salom de Bustamante y Prieto Belisario, 1988: 1).

La autoestima es a su vez, la autoevaluación que el individuo se hace acerca de su competencia, de su habilidad para realizar algunas tareas, de la actividad que puede ser capaz de desarrollar y de su propia personalidad.

Cuando una persona se ve a sí misma en forma favorable, positiva, tiende a aprobar todo lo que percibe de ella. Esto hace inferir que el

concepto de sí mismo es una estructura cognitiva producida por la experiencia que se tiene acerca de sí mismo que incluye elementos que le permiten valorarse, tales como la autoaceptación y la autoestima.

Autoaceptación es aceptarse tal como es la persona, con sus virtudes y sus defectos. Autoestima es tanto el respeto que se siente por uno mismo como el gusto que produce en uno mismo ser así. Tiene un valor interno dado por la afinidad que existe entre un valor social -externo- y la propia persona, es decir, la opinión que otras personas significativas -importantes- tienen de uno.

La autoaceptación conduce a la autoestima.

La autoestima involucra sentimientos de confianza en así mismo y la valoración optimista de las aptitudes personales, las cuales conducen al éxito.

La autoestima es la evaluación que el individuo hace y mantiene en relación con él mismo, la cual expresa una actitud de aprobación o de desaprobación, es un juicio personal de mérito que el individuo se hace para proyectarse a los demás. Esta proyección la hace a través de sus propias conductas de acción y de sus expresiones verbales.

La autoestima se convierte en el factor que decide el éxito o el fracaso.

Los sentimientos negativos al aceptárseles como tales, pierden su valor destructivo. Al tomarlos de esta manera el individuo encuentra alivio emocional y su contacto con el mundo interno y externo es más auténtico. La persona no pierde su propio valor. Toda persona encierra dentro de sí un alto potencial para adecuarse, resurgir y crecer.

En ese mismo orden de ideas, la dimensión andragógica abre al adulto un abanico de oportunidades de participación que representa una fuente de productividad y eficiencia tanto para él como para el contexto social donde vive y actúa, los cuales se constituyen también en el progreso del entorno social.

Se considera trabajo grupal aquel donde intervienen todos y cada uno de los integrantes, con aportes más o menos significativos. Cuando la tarea se realiza en estas condiciones queda la satisfacción de haberla compartido y el éxito que llegue a alcanzar se considera como el producto del esfuerzo común.

La participación incluye riesgos. Riesgos que al ser compartidos por todos los miembros del grupo se empequeñecen, es decir, pierden su magnitud, al distribuirse entre todos para buscar alternativas de solución.

Esta forma de abordar los problemas en el trabajo grupal, permite involucrarse en tareas de más peso.

Aunque la participación se considera como un principio muy relevante en la praxis andragógica es necesario citar otros aspectos de no-participación (Lowe, 1978: 55).

Factores personales, domésticos, externos.

1.- Entre los **factores personales** se pueden mencionar Temor a lo no familiar, a lo extraño, a lo ajeno al grupo familiar.

Miedo a hacer el ridículo y a quedar como tal.

Inseguridad afectiva, por exceso de protección o por indiferencia de los padres y/o representantes, en la etapa de la niñez.

Sentimiento de inferioridad social.

Falta de gusto por la institución escolar.

Actitudes negativas en relación con el estudio.

Falta de dinero.

Preocupaciones.

Incertidumbre en cuanto al posible provecho, del cual pueda disfrutar como adulto.

Impedimentos físicos y mentales.

2.- Entre los factores domésticos, cabe destacar:

Dificultad para dejar el hogar.

Oposición de algún(os) integrante(s) del núcleo familiar.

Existencia de condiciones no favorables para el estudio, como son el ruido, el exceso de personas en el ambiente familiar, la falta de colaboración de esas personas.

3.- Entre los **factores externos**, vale la pena citar:

Trabajo de grupo, con cambio de horario, que lo interrumpa.

Cansancio por el trabajo realizado durante el día (o la noche).

Carencia de medios de transporte que permitan la movilización a tiempo para cumplir con el trabajo y/o los compromisos de estudio.

Es de hacer notar que unido a estos factores se encuentra el sentimiento de amargura y de desaliento que ha dejado la institución educativa en los jóvenes y en los mismos adultos, la carencia de locales con mobiliarios apropiados para permanecer cómodos en el proceso de aprendizaje por largo tiempo, la falta de iluminación requerida por la edad o por cualquier otro problema (Kidd, 1979: 19, 43).

Las personas se informan acerca de dónde conseguir formas de distracción para mantener las relaciones sociales, pero casi nunca encuentran información relacionada con estudios que llenen sus expectativas -con un abanico de cursos, seminarios, talleres, para escoger-, en cuanto al aprendizaje en sí, la ubicación cercana al domicilio, el horario, salvo en las grandes ciudades donde generalmente están bien atendidas tanto las personas como las instituciones.

Por ese motivo, en las clases presenciales la asistencia es directamente proporcional a la amplitud del programa ofrecido y a la oferta de oportunidades de estudio. La participación potencial en la educación adultos se actualiza cuando las instalaciones están materialmente bien equipadas y cuando no se escatiman recursos y medios para ofrecerlas al público (Lowe, 1978).

En programas de este tipo los adultos seleccionan por sí mismos qué, cuándo y cómo aprender. Ellos deciden si estudian o no.

Desde este punto de vista Havighurst, 1967, citado por Lowe, 1978: 63 agrega que la motivación de los adultos para aprender y para elegir los temas más interesantes para estudiar, está ceñida a dos factores, 1) la etapa del ciclo vital y 2) los roles que el sujeto está "obligado" a cumplir.

Esto implica que los educadores de adultos deben interesarse por conocer acerca de cómo influye el envejecimiento sobre la personalidad adulta para saber cómo aprenden los adultos y qué condiciones son las más favorables en el proceso de aprendizaje de esa etapa vital porque se ha tratado de encauzar este aprendizaje bajo las mismas condiciones y con la misma rapidez que para los jóvenes.

Este hecho produce falta de confianza en un trabajo en el cual le resulta difícil competir. Por el contrario, si al adulto se le deja progresar a su propio ritmo, aprende con más rapidez.

Al respecto, Huberman, 1974, citado por Lowe, 1978: 64 observa que la decadencia de la maduración se cubre con los aportes del medio. La disminución en razonamiento, rapidez y percepción se compensa con la experiencia, el conocimiento y la sabiduría, siempre y cuando la estimulación permanezca constante.

De allí que las motivaciones jueguen un papel importante; por ese motivo, los adultos continuarán aprendiendo si pueden concentrar su aprendizaje en aquellos temas o tópicos que sean afines a su experiencia y a su interés personal.

La constatación de estos cambios en las aptitudes a causa de la edad, interesa al educador de adultos porque hay cierta tendencia a disminuir su participación en las actividades educativas entre el intervalo 40-50, porque cree que el estudio activo está por encima de sus posibilidades.

Aunque la personalidad del adulto no se consolida en la madurez, sino que continúa cambiando durante toda la vida, ésta -la personalidad- puede considerarse como un proceso cíclico donde se ponen en juego un complejo de factores que son causa fundamental de la motivación y de la acción.

Factores que Havighurst, 1967, citado por Lowe, 1978: 66 llama "los intereses dominantes".

Algunos de los motivos que inducen a participar en experiencias educativas organizadas son:

Estar mejor informado con el fin de prepararse para ejercer un nuevo oficio y/u obtener una formación en el trabajo.

Llenar agradable y provechosamente el tiempo libre con actividades relacionadas con sus necesidades e intereses.

Encontrar gente nueva e interesante para intercambiar ideas.

Ser capaz de desempeñar determinadas tareas y obligaciones - en la casa o en otra parte-, con ayuda de ese aprendizaje.

Escapar de la rutina, pues las nuevas obligaciones que contrae le obligan a variar de actividad.

Comprender mejor y desempeñar más perfectamente el propio papel en el trabajo, en la casa y con la familia, gracias a los nuevos conocimientos adquiridos.

Mejorar sus aptitudes, al poner en práctica lo aprendido - o descartarlo para innovar-.

Aumentar sus conocimientos generales.

Aumentar sus ingresos.

Desarrollar su personalidad y sus relaciones interpersonales por el intercambio de ideas con el grupo.

Desarrollar alguno(s) atributo(s) físico(s), el(los) cual(es) está(n) muy relacionado(s) con el tipo de aprendizaje en el cual incursiona.

Estas motivaciones se engloban en tres:

Profesión.

Desarrollo personal.

Relaciones sociales.

Las motivaciones profesionales se ubican entre los 18 y los 40 años, porque si se quiere disfrutar de la vida, debe prepararse en esta etapa.

En cuanto al desarrollo personal, no puede ubicarse específicamente en una etapa vital determinada porque juega un papel preponderante en todos los motivos de participación en experiencias educativas. Sin embargo, las personas de más de cuarenta años tienen como principal objetivo, el desarrollo personal, el deseo de cultivarse o de informarse de las cosas humanas. Tienen más tiempo libre para hacerlo y por lo general, más solvencia económica.

El factor social se convierte en la piedra angular que motiva al sector no profesional. Los cursos de adultos permiten establecer relaciones entre grupos y entre personas.

Estas actividades educativas las clasifica Lowe, 1978: 69-70, en:

Educación de recuperación.

Educación para la adquisición de una competencia profesional o técnica.

Educación sanitaria, social y familiar.

Formación para la vida cívica, política y comunitaria.

Educación para la plena realización personal.

Al respecto señala Maslow, "... que es imposible satisfacer las necesidades más elevadas mientras no hayan sido satisfechas las menos elevadas" (Citado por Lowe, 1978, p.70).

Skinner, 1968 incluye que las contingencias de fuerza que induzcan al individuo no sólo para que inicie sino para que se mantenga en el proceso de aprendizaje se puede valer de la confirmación de respuestas, refuerzos primarios o secundarios y de la realimentación.

No obstante, ese interés, en el proceso de aprendizaje influye el ritmo de estudio, o sea, en el hecho de permitir que el aprendiente progrese de acuerdo con su propio ritmo de trabajo.

Para Gagné, 1979: 3, la motivación en el aprendizaje no cubre todas las expectativas; considera que el participante debe estar motivado para aprender, atento a los estímulos que puedan producir cambios en su comportamiento.

El dominio de las capacidades subordinadas se constituye en el pronóstico de la tarea dada. Ese grado de dominio que cada uno posee se traduce en diferencias individuales, por lo tanto a cada uno habrá que proveerle con materiales adecuados a su nivel, partiendo del grado de conocimientos que posee, de la habilidad verbal -porque el lenguaje se traduce en vehículo para transferir el aprendizaje- y del ritmo de aprendizaje para aprehender y fijar la cantidad de información requerida.

Para Ausubel, 1968, el proceso de aprendizaje "debe permitir que cada estudiante progrese dentro de su ritmo de trabajo, esto se logra, ... cuando se varía el tiempo, la naturaleza y el nivel de dificultades de los materiales (p. 33).

Para esos cambios en el comportamiento, Gagné, 1971, toma tres momentos:

- Alerta; o sea la atención que debe prestársele a los estímulos de aprendizaje.
- Motivación para realizar la tarea emprendida, o, el deseo de hacer algo en determinado momento. Se lleva a cabo a través de la explicación del facilitador. Si el participante es joven, los objetivos se relacionan con hechos concretos, si son maduros, con metas generales o más remotas, es decir, de más largo alcance.
- Motivación para continuar, la cual se produce por el éxito inicial y la orientación adecuada que ha recibido el aprendiente.

Gagné reconoce que la motivación es una condición previa al proceso de aprendizaje, para el caso sugiere tres recomendaciones:

Captar la atención del participante, en el propio proceso de aprendizaje.

Anticiparle acerca de qué va a tratar la clase.

Darle siempre la sensación de progreso, en el proceso de aprendizaje.

CAPITULO IV

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

La investigación se inicia para tratar de dar respuesta al problema planteado sobre ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora del participante adulto del Núcleo Universitario Rafael Rangel del Estado Trujillo (NURR)?

Tipo de estudio.

Para la solución del problema planteado se realiza una investigación de tipo descriptivo y de campo, a través de una prueba de conocimientos.

Para el caso se incluyeron las siguientes actividades:

Selección de la muestra

Se seleccionaron 140 participantes de las secciones de Metodología de la Investigación y de Sociología, como Unidades Curriculares comunes a la carrera de Educación.

Procedimientos

Para la selección de los datos

Se realizó un muestreo aleatorio simple (Azorín Poch, 1970), y para el análisis de las preguntas se trabajó con Goring, 1973 y con la **t** de Student..

Para la recolección de la información

Instrumentos

Se utilizó una prueba de Opción Múltiple (Véase anexo # 1) -elaborada por la autora-, para medir la Comprensión Lectora, con veinte preguntas que abarcaban la información suministrada por dos textos sobre Metodología de la Investigación y Sociología (Véase anexo # 2), ambos de los primeros semestres de la carrera de Educación, para el caso se siguieron los lineamientos de Solórzano y otros, 1983.

Confiabilidad del instrumento.

Para determinar la confiabilidad del instrumento, es decir, para obtener información sobre la **homogeneidad y consistencia interna**, se aplicó la fórmula de Cronbach (Cronbach, 1955), con la cual se obtuvo un coeficiente de 0.68, el cual indica la homogeneidad del instrumento y, con la fórmula Spearman Brown (Cronbach, 1955), se obtuvo un coeficiente de 0.70, para corroborar que los reactivos o ítems son equivalentes en contenido. Los dos coeficientes son altos y significativos, estadísticamente, lo cual demuestra que el instrumento está aportando la información que se esperaba -medir la comprensión lectora-, y que la teoría sustenta.

Análisis de los reactivos o preguntas.

El conjunto final de preguntas, después del análisis estadístico con el fin de refinar y decantar el instrumento quedó conformado por 15 reactivos, los cuales poseen suficiente poder discriminativo. Se eliminaron las preguntas 2, 3, 5, 10 y 18.

Este análisis se realizó de la manera siguiente: se calcularon la media (X) y la desviación típica (S), a cada uno de los reactivos.

Los sujetos de la muestra se clasificaron en Altos y Bajos, de acuerdo con el criterio siguiente:

- Los sujetos mayores que la media más la desviación típica ($> X + S$) son los considerados Altos, personas con un nivel de comprensión lectora Alta (14-20 puntos), capaces de comprender un texto en su forma global, sin mayores dificultades.
- Los menores que la media menos la desviación típica ($< X - S$) se corresponden con los Bajos, personas con un nivel de dificultad alto para comprender el texto (0 y 06 puntos).

- Los Medios, aquellos sujetos que no cayeron en las anteriores categorías, quienes tienen un desempeño mediano en la comprensión lectora (07 y 13 puntos).

Para obtener los valores indicadores del poder de discriminación se aplicó la **t** de Student, comparando los sujetos que tenían los puntajes más Altos con los que tenían los más Bajos. Véase la tabla siguiente:

TABLA # 1

ANALISIS DE LOS REACTIVOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA EXPRESADOS EN VALORES **t**.

Item #	t calculada	Proporción
01	-4.781	0.01
02	4.156	0.01
03	.481	n.s.
04	3.705	0.01
05	0	n.s.
06	4.222	0.01
07	3.557	0.
08	1.765	0.10
09	2.428	0.05
10	617.000	n.s.
11	4.502	0.01
12	3.84	0.01
13	1.978	0.05
14	4.521	0.01
15	1.978	0.05
16	.496	n.s.
17	2.592	0.05
18	.925	n.s.
19	4.968	0.01
20	1.717	0.

Fuente: Resultados de la prueba de comprensión lectora aplicada a los participantes del NURR. 1992.

Aplicación piloto del instrumento.

La prueba se aplicó a participantes de los últimos semestres de la Universidad Rafael Urdaneta de Valera, con el fin de revisar cada uno

de los o reactivos que conformaban la prueba. Con los resultados de este ensayo se hicieron los ajustes correspondientes a los reactivos que así lo requirieron y se eliminaron aquellos con poder discriminativo nulo; luego de esta revisión se aplicó el instrumento a la muestra definitiva.

Procedimientos para el análisis de los datos Para atender los niveles de comprensión, éstos se dividieron en terciles, con la distribución siguiente:

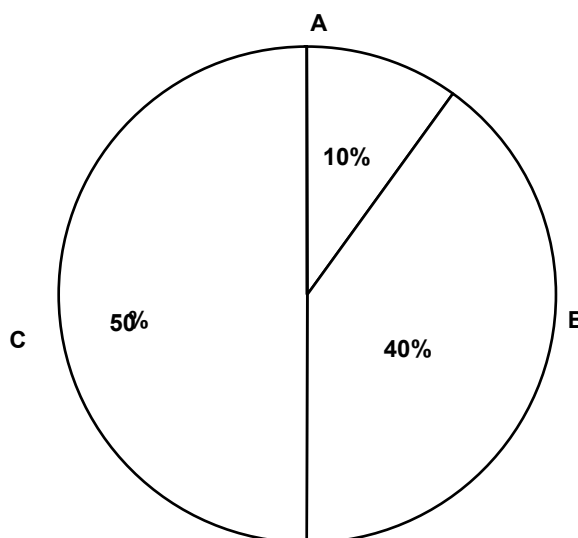
CUADRO # 1

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA

Asignaturas		% METOD	% SOCIOLOG	% TOTAL		%
Niveles Puntos						
BAJO	0 – 6	40	28.5	30	21.5	70
MEDIO	7 – 13	20	14.3	36	25.7	56
ALTO	14- 20	10	7.1	04	2.9	14
TOTAL		70	49.1	70	50.1	140

Fuente: Resultados de la prueba de comprensión lectora aplicada a los participantes del NURR. Año 1992.

GRAFICO No. 1 NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA



Fuente: Resultados de la prueba de comprensión lectora aplicada a los participantes del NURR, año 1992.

CUADRO # 2

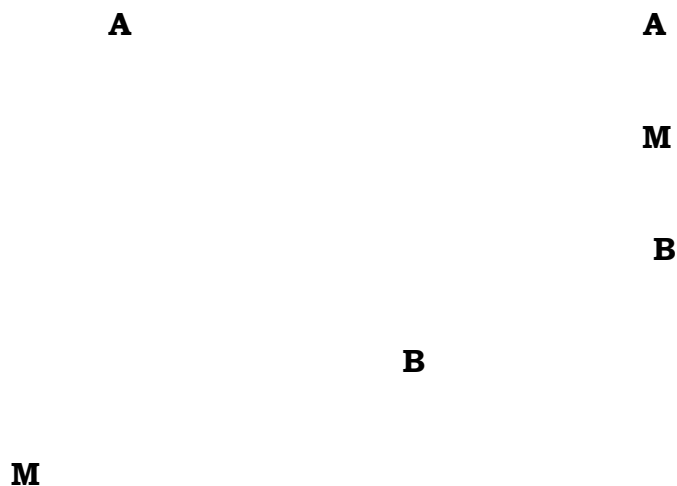
NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA

Niveles		Bajo		Medio		Alto		Totales	
Alumnos	%	A	%	A	%	A	%	A	%
Niveles	Puntos								
BAJO	0 – 6	14	10	14	10	42	30	70	50
MEDIO	7 – 13	35	25	14	10	07	05	56	40
ALTO	14- 20	14	10	--	--	--	--	14	10
TOTAL		63	45	28	20	49	35	140	100

Fuente: Resultados de la prueba de comprensión lectora aplicada a los participantes del NURR. Año 1992.

GRÁFICO # 2

NIVEL DE COMPRENSION LECTORA



Resultados

La comprensión lectora del grupo estuvo entre un 50%, para un nivel bajo, un 40% para el medio, y un 10% para el alto. (Véanse cuadros # 1 y 2 y gráficos # 1 y 2).

Las edades de los participantes estaban comprendidas entre 18 y 35 años, es decir, los sujetos se corresponden con las expectativas del estudio, desde la perspectiva andragógica, como es el caso del aprendizaje del adulto.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La mayor dificultad que un participante puede tener cualquier nivel o modalidad del sistema educativo radica en cómo él puede aprehender o comprender para poder internalizar la información que recibe, bien por medios impresos o en forma oral.

Este nivel de comprensión incide favorable o negativamente en el proceso de aprendizaje, tanto por autogestión como por imposición familiar o social.

La comprensión lectora en la muestra estudiada considera deficiente. Al hacer un estudio más exhaustivo del caso, es decir, al subdividir cada nivel en bajo, medio y alto, se observa una tendencia marcada en el nivel medio y alto a aproximarse a los niveles medio-bajo (entre 6.9 y 9.2 puntos) y alto-bajo (entre 13.8 y 16.1 puntos más que al medio-medio y medio-alto. En alto-medio y alto alto, no hubo estudiantes; aunque esos resultados no permitan hacer generalizaciones, vale la pena analizarlos porque el rendimiento académico depende en gran parte de ese nivel de comprensión que el participante ha adquirido durante los años de educación escolarizada o no que tiene en su haber. Es menester resaltar que en ese rendimiento académico bajo puede haber indicios de un hábito lector deficiente.

Del análisis realizado a las preguntas de la prueba de Opción Múltiple se puede concluir que ésta presenta una adecuada confiabilidad como instrumento de medida, sin embargo, podría estudiarse la posibilidad de modificar los reactivos marcados con los números 2, 3, 5, 10 y 18, con el fin de mejorar su índice de confiabilidad o descartarlos, si continúan comportándose de igual forma. Para el caso se sugieren otras aplicaciones para verificar si se mejoran o se eliminan.

En esas nuevas aplicaciones se trataría lo relacionado con la validez del instrumento: su asociación con rendimiento académico y con el subtest de Razonamiento Verbal de la Prueba de Aptitud Académica de la OPSU y con el nivel de instrucción alcanzado por cada participante.

En este caso podrían incluirse mayor número de reactivos o preguntas (40, por ejemplo) para evaluar:

a) Comprensión inter-oracional:

- 1.- Las relaciones referenciales exofóricas y endofóricas - anafóricas y catafóricas- como elementos que están fuera el texto -contexto- y con otros elementos del mismo texto.
- 2.- Los enlaces extraoracionales.
- 3.- Las inferencias.
- 4.- Las reglas de cohesión.

b) Comprensión intra-oracional.

- 1.- Léxico.

- 2.- Sintaxis sencilla y compleja y,
- c) Comprensión global del texto.
- 1.- Título.
 - 2.- Ideas principales y
 - 3.- Estructura del texto.

Si el participante obtiene un bajo puntaje en esas categorías, como lo señalan estos resultados: 50% entre 0 y 6.8 y, 40% entre 6.9 y 9.2 y se verifica que su ejecución es deficiente, se le administraría una prueba específica que evalúe, por ejemplo comprensión inter-oracional, intra-oracional o global del texto o las respectivas subcategorías en las cuales tiene dificultad, para verificar o no tal apreciación.

Para poder realizar este diagnóstico es necesario disponer de un banco de preguntas, para construir las pruebas específicas y poder escoger con la tabla de números aleatorios, las pruebas en cada momento de ingreso a la institución -pretest- y cuando el seguimiento lo aconseje -posttest-.

Todo lo anterior conduce a su vez a contar con un programa preventivo -curso propedéutico u otro- y un programa remedial, para cada caso, que incluya las categorías y subcategorías mencionadas en párrafos anteriores, los cuales deben estar bajo la dirección de los expertos en esta materia, como son los profesores del Departamento de Lenguas Modernas, en el área de Castellano y Literatura.

Otra aplicación directa de los resultados de la prueba podría ser hacerle el seguimiento a cada uno de los participantes desde su ingreso hasta la obtención del título respectivo, y una tercera, que le serviría a la institución para iniciar la reestructuración de los programas de las diferentes Unidades Curriculares que conforman el Pensum de Estudios, e incluir en cada una, como estrategia de facilitación del aprendizaje, el seguimiento a los resultados del diagnóstico general -o individual-, se trate de Unidades Curriculares teóricas y/o prácticas de los diferentes Departamentos y, que guarden relación con la lengua materna porque en todas es imprescindible el uso del lenguaje científico como base fundamental para la adquisición del conocimiento.

Podría, a su vez, medirse su estabilidad para diferenciar a los participantes según la mención que cursan, en el caso de educación, la edad, el sexo y la concordancia con los resultados de la literatura científica. Sería menester analizar, la validez de constructo de la prueba (Solórzano y otros, 1983).

Se sugiere comparar los índices de discriminación -de otras aplicaciones- con los obtenidos en este trabajo, para observar si existe algún cambio, y

con él, verificar o no la confiabilidad de los ítemes. Se considera que debe mantenerse un comportamiento relativamente estable en esos índices a través de las sucesivas aplicaciones.

En ese orden de ideas, estos resultados también permiten sugerir que se haga un seguimiento durante los semestres que le faltan por cursar al participante actual y si no es satisfactorio, el NURR debería tomar las medidas en este sentido para ofrecer un licenciado en mejores condiciones que los egresados hasta el momento -con muy pocas excepciones-.

BIBLIOGRAFIA

Filosofía:

Iser, W. (1980). **El acto de leer**, Madrid, Taurus.

Jauss, H.R. (1982). **Experiencia estética y hermenéutica literaria**, Madrid, Taurus.

- Ricoeur, P. (1981). **El discurso de la acción**, Madrid, Càtedra.
- _____ (1986). **Du texte à l'action**, París, Editions du Seuil.
- _____ (1987). **Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico**, Madrid, Cristiandad.
- _____ (1989). **Ideología y utopía**, Madrid, Gedisa.
- Requena Torres, I. (1992). **Tiempo y narración en la novela venezolana**, Trujillo, mimeografiado.

Psicología:

- Ausubel, D. P. (1968). **Educational Psychology, a cognitive view**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Fourcade, R. (1977). **La motivación en la enseñanza. Provocar la sed en el niño**, tr. Jaime Vegas, Madrid, Narcea, s.a. de ediciones.
Traducción de: Motivations et Pédagogie.
- Gagné, R. (1979). **Las condiciones del aprendizaje**, México, Nueva Editorial Interamericana, s. a.
Traducción de: The conditions of learning.
- Maslow, A. H. (1943). "A theory of human motivation," *Psychological Review*, Vol 50.
- _____ (1985). **El hombre autorrealizado**, Barcelona, Kairos.
- Romero García, O.(1985). **Motivando para el trabajo**, Venezuela, Refolit, c.a., Cuadernos Lagoven, Serie Siglo XXI.
- Salom de Bustamante, C. y N. Pico de Rosales, (1988). **Componentes cognitivo y afiliativo de la autoestima académica y su relación con rendimiento académico y autoconcepto**, Mérida, Centro de Investigaciones Psicológicas, Publicación 95.
- Salom de Bustamante, C. y S. Prieto Belisario, (1988). **La autovaloración y su efecto mediador en la relación entre el autoconcepto y la autoestima**, Mérida, Centro de investigaciones psicológicas, Publicación 96.
- Skinner, B. (1968). **The technology of teaching**, New York, Appleton-Century Crofts.
- Tarpy, R. M. (1977). **Principios básicos del aprendizaje**, Madrid, Debate.
- Woolfolk, A. E. (1990). **Psicología educativa**, tr. F. Antonio Sánchez y Herrera, México, Prentice-Hall Hispanoamericana, s.a.
Traducción de: Educational Psychology.

Pedagogía, didáctica:

- Beard, R. (1974). **Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria**, tr. Margarita Gratacos, Barcelona-España, Oikostau.
Traducción de: Teaching and learning in higher education.

- Bruner, J.S. (1966). **El proceso de la educación**, México, Uteha.
- Guillén de Rezzano, C. (1936). **Didáctica General**, Buenos Aires, Kapelusz.
- Jesualdo. (1968). **Los fundamentos de la nueva pedagogía**, Caracas, UCV. Ediciones de la Biblioteca.
- Mattos, L. A. (1974). **Compendio de didáctica general**, tr. Francisco Campos, Buenos Aires, Kapelusz.
Traducción de: Sumario de didáctica general.
- Mello Carvalho, I. (1974). **El proceso didáctico**, tr. María Celia Eguibar, Buenos Aires, Kapelusz.
Traducción de: O processo didático.
- Néricsi, I. (1973). **Hacia una didáctica general dinámica**, tr. J. R. Nervi, Buenos Aires, Kapelusz.
Traducción de: Introdução à didática geral. Dinâmica da escola.
- Nervi, J.R. (1981). **Didáctica normativa y práctica docente**, México, Kapelusz.
- Stöcker, K. (1964). **Principios de didáctica moderna**, tr. de Juan Jorge Thomas, Buenos Aires, Kapelusz.
Traducción de: Neuzeitliche unterrichts gestaltung.

Andragogía:

- Adam, F. (1977). **Andragogía, ciencia de la educación de adultos**, Caracas, UNESR, Publicaciones de la Presidencia de la República.
- _____ (1984). **La teoría sinérgica y el aprendizaje adulto**. En Revista del Instituto Internacional Andragogía, Año I, No. 1, Caracas-Venezuela.
- Adam, F. y asociados. (1987). **Andragogía y docencia universitaria**, Caracas, Andragogic.
- Instituto Internacional de Andragogía. (1987). **Bases teóricas de la Andragogía**, Caracas, mimeo-grafiado.
- Kidd, J. R. (1979). **How adults learn**, New York, Association Press.
- Knowles, M. (1980). **La práctica moderna de la educación de adultos**, Chicago, Follet Publishing Company.
- Lowe, J. (1978). **La educación de adultos, Perspectivas mundiales**, tr. Pedro Fernández Falagán y Alfonso Ortiz García, España, Sígueme.
Traducción de: **L'éducation des adultes. Perspectives mondiales**.
- Universidad Nacional Abierta. (1989). **El adulto y sus características en situación de aprendizaje**, Caracas, Maestría en educación abierta y a distancia.
- Verner y asociados. (1982). **Factores fisiológicos en el aprendizaje y en la instrucción de adultos**, Caracas, INSTIA.

Lectura y escritura

- Bellenger, L.** (1979). Los métodos de lectura, tr. Alexandre Ferrer, Oikos-tau, s.a.
Traducción de: Les méthodes de lecture.
- Braslavsky, B. (1983). **La lectura en la escuela**, Buenos Aires, Kapelusz.
- Brueckner L. y G. Bond. (1976). **Tratamiento educativo de las dificultades lectoras**, Madrid, Rialp.
- Escalante, D. T. (1991). **La adquisición de la lectoescritura**, Mérida, Consejo de Publicaciones de la ULA.
- González, M. F. (1983). **Areas deficitarias en el uso del Castellano en estudiantes universitarios y de educación media de la ciudad de Trujillo y su relación con literalidad y extracción social**, Trujillo, NURR.
- Johnston, P. (1983). **Reading comprehension assessment**, A cognitive basis. Newark, IRA.
- Molina García, S. (1981). **Enseñanza y aprendizaje de la lectura**, Madrid, Cepe, s. a.
- Montes, M. y C. González, (1982). "**El inventario Informal de lectura (IIL). En Lectura y vida**. Año II, No. 4.
- P. de De Luca, M. O. (1983). **Didáctica de la lengua oral**, Buenos Aires, Kapelusz.
- Smith, F. (1983). **Comprensión de la lectura**, México, Trillas.
- Solórzano, E., Pereira, F. y R. Pérez. (1983). **Estudio psicométrico del Inventario de Hábitos de Estudio Independiente**, Caracas, IIE-UNA.
- (1983). **Estudio exploratorio de las características estudiantiles asociadas a la prosecución del curso introductorio**, Caracas, IIE-UNA.
- Solórzano, E., y R. Pérez. (1984). **Informe final del estudio diagnóstico de la comprensión lectora en los aspirantes UNA**, Caracas, IIE-UNA, mimeografiado.
- Torres P., M. E. (1991). **Literalidad en la educación básica**, Mérida, Consejo de Publicaciones de la ULA.
- Universidad Nacional Abierta. (1985). En Revista UNA Documenta, Año 4, Volumen 1, Caracas-Venezuela.

Metodología de la Investigación

- Ander-Egg, E. (1978). **Técnicas de investigación social**, Buenos Aires, El Cid Editor.
- Azorín Poch, F. (1970). **Curso de muestreo y aplicaciones**, Caracas-Venezuela.
- Bunge, M. (1975). **La investigación científica. Su estrategia y su filosofía**, tr. Manuel Sacristán Barcelona, Editorial Ariel, s.a.
- Cronbach, L.J.S. and Meehl, P. E. (1955). **Construct Validity in psychological test**. Psychological Bulletin 52.

- Chinoy, E. (1977). **La sociedad. Una introducción a la sociología**, tr. Francisco López Cámara, México, Fondo de Cultura Económica. Traducción de: An introduction to Sociology.
- Goring, P. (1973). **Manual de Mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios**, Buenos Aires, Kapelusz.

ANEXOS

ANEXO # 1

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

NUCLEO UNIVERSITARIO RAFAEL RANGEL

TRUJILLO.

Prueba para la comprensión lectora

Amigo participante

Este instrumento ha sido elaborado con la finalidad de recabar información para un trabajo de investigación, relacionado con la comprensión lectora del participante del Educación Superior.

Usted ha sido seleccionado para formar parte de la muestra. De allí que deba leer con atención cada uno de los textos que se le presentan y luego responder cada una de las preguntas que se le dan a continuación. Debe revisar, cada vez que así lo considere conveniente, el texto correspondiente con el fin de que responda acertadamente cada uno de los planteamientos que aparecen en el instrumento. La información suministrada por usted, es estrictamente confidencial.

Gracias por su colaboración.

Datos de identificación:

Nombres y apellidos: _____ Sexo: M____ F____

Edad: _____ Mención: _____

INSTRUCCIONES GENERALES

- 1.- Esta prueba consta de dos textos y 20 preguntas.
- 2.- Lea detenidamente los textos y las instrucciones que se le dan para cada una de las pruebas.
- 3.- Comience a responder una vez que usted esté completamente seguro de lo exigido en la pregunta, de no estarlo, vuelva al texto para leerlo nuevamente e interpretar su contenido, traslade, infiera, etc. en el formulario que se da para este fin.
- 4.- Si no sabe la respuesta, pase a la siguiente y luego vuelva a revisar las preguntas que le faltan por contestar. **No deje reactivos sin responder.**

Prueba de Opción Múltiple

Primera parte

Instrucciones: Lea detenidamente cada uno de los planteamientos dados a continuación. Responda de acuerdo con el contenido de los textos, lo exigido en la pregunta.

Ejemplo:

.- El primer paso recomendado por Bunge, 1975, acerca del abordaje del método científico es:

- a) Preguntarse por qué la respuesta es como es, y no de otra manera.
- b) Proponer conjeturas bien definidas y fundadas de algún método, y no suposiciones que no comprometan en concreto, ni tampoco ocurrencias sin fundamento visible.
- c) Someter las hipótesis a contratación dura, no laxa.
- d) Formular el problema con precisión y, al principio, específicamente.
- e) No declarar verdadera una hipótesis satisfactoriamente confirmada; considerarla en el mejor de los casos, como parcialmente verdadera.

En este caso la respuesta correcta es **(d)**.

Preguntas

Texto No. 1.

1.- En el párrafo No. 1, la expresión "Cada clase de problemas", significa que:

- a) Todos los problemas se tratan con iguales métodos.
- b) Para problemas iguales deben usarse diferentes métodos.
- c) Un problema amerita la aplicación de un método especial.
- d) No importa el problema que se presente, si para resolverlo ya existe un método único.
- e) Cada método genera un conjunto de problemas.

2.- En el mismo párrafo, la expresión "tales métodos especiales", ponen por ejemplo:

- a) A los problemas del conocimiento de las radiaciones cerebrales.
- b) Al control de las soluciones propuestas.

b) A la aplicación de procedimientos especiales para cada caso particular.

d) A la triangulación, al registro y análisis de las radiaciones cerebrales.

e) A los problemas del lenguaje y de estados del cerebro.

3.- En el párrafo No. 2, la expresión "En cambio", permite:

a) Diferenciar el método general del funcionamiento del método científico

b) Relacionar el método especial con el método general.

c) Contrastar el método especial con el método general.

d) Establecer semejanzas entre método general y método especial.

e) Comprobar que el método especial es igual al método general.

4.- ¿Cuál de las opciones dadas a continuación, traduce mejor el significado del enunciado en el párrafo No. 2?

a) Convertirse en especialista de algún estadio del tratamiento científico.

b) Familiarizarse con algún sector como un proceso entero de la investigación.

c) Combinación de a y b.

d) Convertirse en investigador.

e) La combinación de b y d.

5.- -En el párrafo No. 2, en el texto que aparece en negritas, la expresión "En cambio", puede sustituirse por:

a) No obstante.

b) Por el contrario.

c) Supuesto que.

d) Asimismo.

e) Para que.

6.- La estructura de este texto, es decir, la forma como aparecen organizadas y se desarrollan las ideas contenidas en él, es la

siguiente:

a) Definición de método.

Los métodos especiales.

El método general.

El funcionamiento del método científico.

Preguntas para el planteamiento del problema.

b) Definición de método científico.

Definición de método especial.

Definición de método general.

Funciones del método científico.

Preguntas para el planteamiento del problema.

c) Definición de método .

Diferencias entre método especial y método general.

Los pasos del método científico.

Los procedimientos más usados en el método científico.

Preguntas alusivas al método científico.

d) Pasos del método científico.

Definición de método científico.

Definición de método especial.

El método científico como un proceso entero.

Formulación precisa del problema.

e) Definición de método.

Definición de método especial.

Diferencias entre método especial y método general.

Los procedimientos del método científico.

Abordaje del método científico.

El texto No. 1, contiene ideas principales. Léalas con detenimiento y luego responda la pregunta No. 7.

- a) Un método es un procedimiento para tratar un conjunto de problemas.
- b) Cada método especial de la ciencia es relevante para algún estadio particular de la investigación científica de problemas de cierto tipo.
- c) Convertirse en especialista de algún estadio del trabajo científico, como la medición no es suficiente para conseguir una visión clara del método científico.
- d) El método general de la ciencia es un procedimiento que se aplica al ciclo entero de la investigación en el marco de cada problema del conocimiento.
- e) Cada método especial de la ciencia es relevante para algún estadio particular de la investigación.
- f) Un investigador científico no debe prestar gran fe a explicaciones sencillas y tiene que empezar por examinar con lujo de detalles y críticamente el problema planteado.
- g) Técnicas especiales son la triangulación y el registro y análisis de radiaciones cerebrales.

7.- ¿Cuál de las alternativas dadas a continuación, contiene únicamente ideas principales del texto No. 1?

- a) a, c, d, e, f.
- b) a, b, d, e, f.
- c) a, b, c, e, f, g.
- d) a, b, e, f, g.
- e) b, d, e, f, g.

8.- En el párrafo No. 3, la expresión que aparece subrayada, se considera como la pregunta:

- a) Inicial que puede generar el planteamiento del problema.
- b) Principal para el planteamiento del problema.
- c) Generadora de otros problemas de investigación diferentes al

planteado.

- d) De implementación para el planteamiento del problema.
- e) General para el planteamiento del problema.

9.- El título más conveniente para este texto, de acuerdo con su contenido, es:

- a) El método especial.
- b) El método general.
- c) El método y la acción.
- d) El método científico.
- e) Métodos y técnicas.

10.- En el párrafo No. 2, la acepción inquisitiva, se refiere a:

- a) Inquirir.
- b) Interesar.
- c) Indagar.
- d) Infringir.
- e) Incurrir.

Texto No. 2.

11.- Una de las diferencias que existe entre las conclusiones de los científicos sociales y las especulaciones de los filósofos y los teólogos, es que:

- a) Los sociólogos hacen constantemente observaciones e interpretaciones.
- b) Los teólogos y los filósofos hacen comentarios.
- c) Los sociólogos logran conclusiones comprobadas y verificables.
- d) Los filósofos y los teólogos se basan en impresiones de los escritores de creación.
- e) Los sociólogos interpretan la escena humana.

12.- Las generalizaciones son:

- a) Un cuerpo de conocimientos científicos que se refiere no a hechos

o entidades individuales sino a clases o tipos de fenómenos.

b) Ideas específicas.

c) Un conjunto de elementos observables por el hombre referidos a hechos o entidades individuales.

d) Comentarios que hacen los investigadores.

e) Hechos o entidades individuales y clases o tipos de fenómenos.

13.- Una diferencia entre ciencia y sociología, es que:

a) Se fundan en que las proposiciones deben basarse en la evidencia empírica.

b) Una usa la observación objetiva y segura y la otra, en los esquemas lógicos sin evidencia.

c) Una utiliza las proposiciones fundadas en la evidencia empírica y la otra, se basa en ejemplos aislados.

d) Emplean el método científico.

e) Una estudia el conocimiento del hombre y de la sociedad y la otra, el conocimiento en general.

14.- En el párrafo No. 1, del texto No. 2, la expresión: "Se basa en el supuesto", significa que la Sociología:

a) Aplica los métodos de la ciencia del estudio del hombre.

b) Se apoya en el método científico para estudiar al hombre.

c) Aplica el método científico.

d) Aplica los métodos comunes a las ciencias sociales.

e) Se basa en el método científico para estudiar la naturaleza.

15.- El hecho de aceptar el supuesto de Whitehead de que hay un "orden de la Naturaleza" que el hombre debe descubrir, se refiere a que:

a) Ese orden sirve de base al estudio del hombre.

b) Ese supuesto es el que desarrolla la ciencia social en la investigación.

- c) La ciencia es un conjunto de supuestos.
- d) Si no existiera ese orden preestablecido no podría decirse que habría ciencia.
- e) El estudio del hombre y de la sociedad es un supuesto de la ciencia social.

El texto No. 2, contiene ideas principales. Léalas con detenimiento y luego responda la pregunta No. 16.

- a) La sociología se basa en el supuesto común a todas las ciencias sociales de que el método científico puede contribuir a la comprensión del carácter del hombre.
- c) Las conclusiones de los sociólogos son semejantes a las de los filósofos y a las de los teólogos.
- d) Las generalizaciones científicas deben ser sometidas, directa o indirectamente, a las pruebas empíricas.
- e) La ciencia tiene su fundamento en supuestos.
- f) La ciencia como conocimiento y como método- incluye dos elementos fundamentales: el racional y el empírico.
- g) Toda ciencia se basa en el supuesto de Whitehead de que hay un "orden de la naturaleza" que el hombre debe descubrir.

16.- ¿Cuál de las alternativas dadas a continuación, contiene únicamente ideas principales?

- a) d, e, f.
- b) b, d, f.
- c) a, c, e.
- d) c, e, f.
- e) a, b, c.

17.- La expresión: "La ciencia como conocimiento sustantivo":

- a) Supone dos elementos: el racional y el empírico.
- b) Se fundamenta en la observación segura y objetiva.

- c) Considera en forma aislada el conocimiento sustantivo y el método.
- d) Se apoya en el análisis lógico.
- e) Se basa en proposiciones que están ligadas a la evidencia empírica.
- 18.- La expresión: "Las generalizaciones científicas deben someterse a las pruebas empíricas", significa que:
- a) Todos los comentarios del pasado, constituyen teorías, basadas en esquemas lógicos.
- b) Ellas necesitan confirmarse de acuerdo a evidencias previamente establecidas y aceptadas para que tengan nivel científico.
- c) No es necesario confirmarlas para que el nivel científico las acepte como tales, en su cuerpo doctrinal.
- d) Ellas, por ser lógicas y razonables tienen nivel científico.
- e) Aquellas que se apoyan en ejemplos aislados y en observaciones casuales pueden considerarse con nivel científico.
- 19.- La estructura de este texto, es decir, la forma de organización del contenido, es la siguiente:
- a) La sociología y el método científico.
Controversias entre sociólogos y filósofos y teólogos.
El conocimiento científico.
- Las generalizaciones científicas.
- b) La sociología y el estudio del hombre.
Diferencias entre sociología y filosofía.
Las generalizaciones.
La ciencia: conocimiento y método.
- c) La sociología y el método científico.
El conocimiento científico.
La sociología y el estudio del hombre.
Las generalizaciones.

d) Controversias entre sociólogos y filósofos.

El conocimiento científico.

La sociología y el estudio del hombre.

La ciencia: conocimiento y método.

e) El conocimiento científico.

Las generalizaciones científicas.

Diferencias entre sociología y ciencia.

La sociología y el estudio de la sociedad.

20.- El título más adecuado para el texto N° 2, de acuerdo con su contenido es:

a) La objetividad de la ciencia.

b) Las ciencias sociales y la sociología.

c) La objetividad en las ciencias sociales.

d) La sociología como ciencia.

e) La sociedad y la ciencia.

ANEXO # 2

TEXTO Nº 1

Un método es un procedimiento para tratar un conjunto de problemas. Cada clase de problemas requiere un conjunto de métodos o técnicas especiales.

Los problemas del conocimiento, a diferencia de los del lenguaje o los de acción, requieren la invención o la aplicación de procedimientos especiales adecuados para los varios estadios del tratamiento de los problemas, desde el mero enunciado de éstos (sic) hasta el control de las soluciones propuestas.

Ejemplos de tales métodos especiales (o técnicas especiales) de la ciencia son la triangulación (para la medición de grandes distancias) o el registro y análisis de radiaciones cerebrales (para la objetivación de estados del cerebro).

2.- Cada método especial de la ciencia es, pues, relevante para algún estadio particular de la investigación científica de problemas de cierto tipo.

En cambio, el método general de la ciencia es un procedimiento que se aplica al ciclo entero de la investigación en el marco de cada problema de conocimiento.

Lo mejor para darse cuenta de cómo funciona el método científico consiste en emprender, con actitud inquisitiva, alguna investigación científica lo suficientemente amplia como para que los métodos o las técnicas especiales no oscurezcan la estructura general. (El convertirse

en especialista de algún estadio del trabajo científico, como la medición, por ejemplo, no basta, ni mucho menos, para conseguir una visión clara del método científico; aún más, eso puede sugerir la idea de que hay una pluralidad de métodos inconexos más que una sola estructura metódica subyacente a todas las técnicas). Otro buen camino, inmediatamente después del anterior, consiste en familiarizarse con algún sector o pieza de la investigación, no precisa y solamente con su resultado, más o menos caduco, sino con el proceso entero, a partir de las cuestiones que desencadenaron inicialmente la investigación.

3.- Supongamos que nos planteamos la pregunta siguiente: Por qué diversos grupos humanos utilizan lenguajes más o menos diferentes? Una respuesta sencilla a esa pregunta -ésto es, una explicación de la generalización empírica según la cual diversos grupos humanos tienden a hablar de métodos diversos- se encuentra en méritos como, por ejemplo, el de la diversidad originaria de lenguas ya cristalizadas desde el principio. Un investigador científico de ese problema no prestaría gran fe a explicaciones sencillas de ese tipo, y empezaría por examinar críticamente el problema mismo. De hecho, aquella pregunta presupone una generalización empírica que puede necesitar afinación: ¿Qué grupos son los que hablan de métodos diversos? ¿Grupos étnicos, grupos sociales, grupos profesionales? Sólo una investigación preliminar de esta cuestión previa puede permitirnos una formulación más precisa de nuestro primer problema (Bunge, 1975).

TEXTO No. 2

1.- La Sociología trata de aplicar los métodos de la ciencia al estudio del hombre y la sociedad. Se basa en el supuesto, común a todas las ciencias sociales de que el método científico puede contribuir grandemente a nuestra comprensión del carácter del hombre, sus

actos y las instituciones, así como a la solución de los problemas prácticos a que se enfrentan los hombres en sus vidas colectivas.

2.- Las conclusiones comprobadas y verificadas que los científicos sociales se esfuerzan por obtener difieren claramente de las especulaciones de los filósofos y los teólogos, de los comentarios hechos por observadores de la escena humana, y de las impresiones de los escritores de creación.

3.- Las proposiciones que constituyen cualquier cuerpo de conocimiento científico son generalizaciones y se refieren no a hechos o entidades individuales, sino a clases o tipos de fenómenos.

4.- Toda ciencia se basa en el supuesto, tan claramente investigado y formulado por Alfred North Whitehead, de que hay un "orden de la naturaleza" que el hombre puede descubrir. Si realmente no hubiera tal supuesto, si no existiera tal orden (aunque aquí estamos admitiendo un supuesto filosófico), no podría haber ciencia. La introducción de ese supuesto en el estudio del hombre y la sociedad es responsable del desarrollo de la ciencia social.

5.- La ciencia, como conocimiento y como método, supone dos elementos esenciales: el racional y el empírico. Como conocimiento sustantivo, la ciencia está constituida con proposiciones lógicamente vinculadas que deben estar fundadas en la evidencia empírica. Como método, la ciencia destaca la observación segura y objetiva, así como el análisis lógico.

6.- Las generalizaciones científicas deben ser sometidas, directa o indirectamente, a las pruebas empíricas. Mucho del "pensamiento social" del pasado contiene teorías que tratan de introducir el conocimiento de la época relativo al hombre y a la sociedad dentro de

esquemas lógicos. Pero no importa cuán lógicas o razonables sean las generalizaciones que contengan estas teorías: ellas no tendrían nivel científico a menos que dichas teorías estén apoyadas solamente por ejemplos aislados y observaciones casuales (Chinoy, 1977).