



---

**Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL**

**MÁSTER DE INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN**

# **ANDRAGOGÍA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

(T.F.M.)

**Trabajo tutorizado por: Dr. Anastasio Ovejero Bernal**

**Alumno: Ángel Barrio de la Fuente**

# Tabla de contenido

Reconocimientos .....	v
RESUMEN .....	vi
ABSTRACT .....	vi
Capítulo 1 – Introducción.....	1
Características del aprendizaje .....	3
Críticas a la andragogía.....	11
Andragogía y su problemática investigación.....	12
Diferentes enfoques en el estudio de la Andragogía.....	16
La educación de adultos con una discapacidad intelectual .....	18
¿Qué entendemos por educación para todos? .....	18
¿Qué entendemos por adulto?.....	19
¿Qué entendemos por discapacidad intelectual? .....	21
Habilidades adaptativas .....	23
Andragogía en la discapacidad intelectual.....	25
Enunciado del problema.....	27
Objetivos.....	27
Preguntas de la investigación .....	28
Hipótesis de la investigación .....	28
Capítulo 2 – Revisión de la literatura.....	30
Andragogía – Una teoría del aprendizaje de adultos .....	30

Andragogía vs Pedagogía – Principios y Elementos de diseño.....	32
Características de los alumnos – Adultos con una discapacidad intelectual .....	39
Críticas a la andragogía.....	39
Investigación andragógica en la actitud y conducta del docente .....	41
Investigación andragógica en la respuesta del discente.....	42
Necesidad de investigaciones adicionales.....	44
Educación de adultos en la discapacidad intelectual .....	44
Conclusión.....	45
Capítulo 3 – Método .....	46
Contexto.....	46
Variables observadas .....	47
Variables dependientes.....	47
Características de la muestra .....	48
Estrategia de la investigación .....	48
Datos obtenidos.....	50
Resultados de la categorización de las grabaciones, y notas .....	50
Resultados del test de autoevaluación de orientación.....	51
Resultados del test de satisfacción .....	52
Análisis de los datos .....	54
Capítulo 4 – Resultados.....	55
Descripción de los datos.....	55

Interpretación y prueba de hipótesis.....	55
1ª Hipótesis: Las personas adultas con discapacidad intelectual demandan explícita y/o implícitamente (con el abandono y el desinterés) una orientación andragógica en sus procesos formativos.....	56
2ª Hipótesis: La orientación andragógica en el proceso de educación de personas adultas con discapacidad intelectual se traducirá en una disminución de la tasa de abandono y un aumento significativo de la adhesión al programa y de la satisfacción con el facilitador y el curso.....	56
Capítulo 5 – Conclusiones .....	57
Reformulación del problema.....	57
Implicaciones de nuestros resultados .....	58
Limitaciones y retos para nuevas investigaciones .....	58
Futuras investigaciones – Continuidad de este trabajo .....	59
Conclusión .....	60
Referencias .....	61
Anexos .....	67

# Reconocimientos

Deseo expresar mi sincero agradecimiento a mi tutor, Don Anastasio Ovejero por su orientación y sabios consejos en este trabajo. Asimismo deseo manifestar mi gratitud a mis profesores del máster y también a todos los profesores de la Escuela de Educación y de la Facultad de Ciencias del Trabajo de Palencia que, desde un principio, han aportado su experiencia y consejos a este noble investigador.

Mención especial merece Doña Amelia Miguel, psicóloga en la Asociación ASPANIS, sin cuya colaboración jamás hubiésemos realizado este trabajo. Sus orientaciones, fundamentadas en su larga experiencia en el mundo de la discapacidad intelectual, han contribuido enormemente al éxito de nuestro proyecto.

En igual medida, debemos agradecer la contribución de los técnicos Marcos García y Rafael Alonso, de los servicios informáticos y audiovisuales de la Universidad de Valladolid, por su profesionalidad y diligencia en la resolución de todas aquellas trabas que parecían querernos poner las nuevas tecnologías.

Finalmente, he de agradecer a mi esposa e hijos, por su comprensión y paciencia durante la elaboración de este estudio.

## RESUMEN

Este estudio es un paso más en el estudio de la andragogía, que prueba la eficacia y efectividad de la aplicación de la teoría andragógica en una muestra de personas con discapacidad intelectual. Sus resultados proporcionan datos de los efectos de la andragogía en la adherencia al programa educativo y del grado de satisfacción con los instructores relacionado con la percepción de la conducta andragógica exhibida por estos facilitadores del aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Andragogía; Educación de adultos; Discapacidad intelectual.

## ABSTRACT

This study tested the theory of andragogy in a developmental disabilities educational setting. With few 'ad hoc' psychometric instruments. The study is a major step forward in testing andragogy. Results provided insight of andragogy's effect on two student outcomes: adherence with the educational program and satisfaction with instructors and course affected by perception of andragogical teaching behaviors exhibited by faculty.

**KEYWORDS:** Andragogy; Lifelong learning; Adult education; Developmental disabilities

## Capítulo 1 – Introducción

Lo mejor del ser humano es que siempre puede mejorar. Esta creencia recogida en palabras de Thorndike<sup>1</sup> (Taylor & Kroth, 2009a) fundamenta la legislación que garantiza el derecho a la educación a lo largo de la vida (longlife learning). La declaración internacional de Derechos Humanos en su artículo 26 (O.N.U., 1948), otras declaraciones universales (UNESCO, 1990) La General Assembly Resolution on Education for All (UNESCO, 1997), Nuestra ley Orgánica de Educación (BOE, 2006) y otras muchas normas de menor rango tratan de garantizar el derecho a la educación de todos los humanos sin limitaciones por edad, raza, sexo o condición.

Si bien existe indiscutido consenso en la existencia permanente de un potencial de aprendizaje en todas las personas, ese consenso no es tal en cuanto a las formas e instrumentos que la sociedad deberá poner en práctica para conseguir el máximo aprovechamiento de ese potencial. Ese es nuestro trabajo como investigadores de la Educación, marcado por las diferencias individuales y grupales que condicionan la validez de una fórmula universal de instrucción.

Una de estas diferencias universalmente reconocida desde tiempo inmemorial es la existente entre las formas de aprender de los niños, origen de la ciencia que hemos dado en llamar Pedagogía, y las formas de aprender de los adultos, cuya ciencia menos desarrollada, a nivel teórico y experimental, denominaremos Andragogía.

---

<sup>1</sup> “Only one thing [human] is unreservedly good, the power to make it better. This power of learning...is the essential principle of reason and right in the world” (Thorndike, 1913, pp. 281-282).” Citado por (Taylor & Kroth, 2009)

Desde hace cuatro décadas, tras la redefinición por Malcolm S. Knowles (1970a) el término andragogía está siendo cada día más aceptado para la denominación de un sistema de enseñanza-aprendizaje de probada efectividad y eficacia en la educación de la población adulta. El mismo autor definirá la andragogía años después como “art and science of helping adults learn” (M. S. Knowles, 1990, p. 54) y como “an intentional and professionally guided activity that aims at change in an adult person” (Malcolm S. Knowles, Holton, & Swanson, 1998, p. 60)

Creemos que en la práctica educacional a la población adulta con discapacidad intelectual se da, con demasiada frecuencia, la consideración de la persona afectada de niño. Unas veces amparados en la equiparación simplista de cocientes intelectuales y otras por causa de la falta de investigación y conocimientos; que nos lleva a adoptar métodos, herramientas y esquemas propios de la pedagogía, entendida esta como la ciencia y/o arte de enseñar a los niños.

En el presente trabajo nos proponemos plantear la posible utilidad de aplicar los principios y procesos, que la andragogía ha demostrado eficaces en la educación de adultos, en la educación de personas adultas con discapacidad intelectual. Basándonos en las preferencias y actitudes de estas personas pretendemos conseguir evidencias que nos permitan compartir la afirmación de Knowles:

*Our position is that andragogy presents core principles of adult learning that in turn enable those designing and conducting adult learning to build more effective learning processes for adults. It is a transactional model in that it speaks to the characteristics of the learning transaction, not to the goals and aims of that transaction. As such, it is applicable to any adult learning transaction, from community*

*education to human resource development in organizations*<sup>2</sup>. (M. S. Knowles, Elwood, & Swanson, 2005, p. 2).

### Características del aprendizaje

En el libro *The adult learner* (M. S. Knowles et al., 2005) se describen los orígenes remotos de la andragogía aduciendo que los más grandes maestros de la historia, como: Confucio y Lao-Tse en china; Sócrates, Platón y Aristóteles en la Grecia clásica; Cicerón en la antigua Roma; los profetas hebreos y Nuestro Señor Jesucristo, sus apóstoles (Carlson, 1987)... Todos ellos, tienen en común que sus enseñanzas iban dirigidas a la formación de adultos, no de niños. Debido a que su experiencia era con adultos, ellos desarrollaron un concepto del proceso de enseñanza-aprendizaje muy diferente del que años después dominaría en la llamada enseñanza formal. Estos notables maestros percibieron el aprendizaje como un proceso de pesquisa mental, en contraposición a una pasiva recepción de contenidos. Consecuentemente inventaron técnicas que lograsen involucrar al adulto en la búsqueda activa del conocimiento.

Los antiguos chinos y hebreos inventaron el que nosotros ahora llamamos *case method*, en el cual el líder, o alguien del grupo, describe una situación, a veces en forma de parábola, y junto con el grupo explora sus características y posibles soluciones. Los griegos inventaron lo que hoy llamamos *diálogo socrático*, en el que el líder, o alguien del grupo, pone en cuestión un dilema y los miembros del grupo, compartiendo sus pensamientos y experiencias, tratan de encontrar la respuesta o solución. Los romanos, más dados a la confrontación, usaban los retos que forzaban al grupo a tomar una posición y defenderla.

---

<sup>2</sup> Nuestra posición es que la andragogía presenta los principios básicos de la educación de adultos que a su vez permiten el diseño de la educación de adultos y la realización de procesos de aprendizaje más eficaces para los adultos. Se trata de un modelo transaccional en el que se habla de las características de la transacción de aprendizaje, no de las metas y los objetivos de esa transacción. Como tal, es aplicable a cualquier relación de la educación de adultos, desde la comunidad educativa al desarrollo de recursos humanos en las organizaciones

## ANDRAGOGÍA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Los orígenes remotos de la Pedagogía, por su parte, son situados por Ozuah en su artículo *First, there was pedagogy and then came andragogy*. (2005), en la transmisión de padres a hijos de habilidades y conocimientos en la edad de piedra. Aunque Knowles (1970a, 1970b, 1990; M. S. Knowles et al., 2005; Malcolm S. Knowles, 1985, 1992; Malcolm S. Knowles et al., 1998) no duda en situar esos orígenes en el séptimo siglo de nuestra era en las escuelas que preparaban a niños para el sacerdocio, por lo que fueron conocidas como Escuelas Catedralicias y Monásticas. Dado que allí se adoctrinaba a estudiantes en la fe, creencias y rituales de la iglesia, sus profesores desarrollaron un conjunto de supuestos sobre el aprendizaje y unas estrategias para enseñar que se dieron en llamar *Pedagogía*, literalmente significando “el arte y ciencia de enseñar a los niños” (derivado del griego *paid*, significando “niño” y *agogus*, significando “conducir”). Este modelo de educación persistió a través de los siglos y fue la base de la organización del sistema educativo, como modelo único hasta el siglo XX.

Será poco después de finalizar la Iª Guerra Mundial; cuando en Europa, de donde pasó a América, empieza a tomar forma un cuerpo de creencias sobre las características únicas del aprendizaje en adultos. La definición de Lindeman (1926) de los supuestos que definirían la educación de adultos, fue el origen de la popularización y adopción de la andragogía (definida como “the art and science of helping adults learn, in contrast to pedagogy as the art and science of teaching children” (M. S. Knowles, 1970b, p. 43).) por, al menos, diez países en Europa: Alemania, Reino Unido, Polonia, Francia, Finlandia, Holanda, Checoslovaquia, Rusia, Hungría y Yugoslavia (Savicevic, 1991; citado por (Chan, 2010)). Es de destacar que Lindeman no dicotomiza entre educación de adultos y educación de jóvenes, sino entre educación de adultos y educación “convencional” (M. S. Knowles et al., 2005).

Las hipótesis esenciales de Lindeman sobre los estudiantes adultos son resumidas por Knowles et al. (2005) en:

## ANDRAGOGÍA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

- Los adultos son motivados a aprender a medida que experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje pueda satisfacer. (Adults are motivated to learn as they experience needs and interests that learning will satisfy).
- La orientación del aprendizaje de adultos está centrada en la resolución de problemas de la vida/trabajo. (Adults' orientation to learning is life-centered.)
- La principal Fuente de conocimientos es la propia experiencia. ( Experience is the richest source for adult's learning.)
- La auto-dirección del aprendizaje es una profunda necesidad en los adultos. (Adults have a deep need to be self-directing.)
- Las diferencias individuales se incrementan con la edad. (Individual differences among people increase with age.) (M. S. Knowles et al., 2005, p. 40)

A partir de 1960, en que Knowles conoce la obra de Lindeman, y de su contribución posterior ampliando los supuestos, o principios, de la ciencia andragógica, de los cuatro iniciales a seis, y su definición de ocho procesos, o *design elements*; el desarrollo de la andragogía ha sido exponencial, su enfoque ha sido adoptado en múltiples disciplinas como: “la educación (Bolton, 2006), medicina (Bedi, 2004), la justicia penal (Birzer, 2004) la gestión (Forrest y Peterson, 2006)” Señaladas por (Chan, 2010) y a las que podríamos añadir muchas otras: Filosofía (Strawbridge, 1994); música... y un largo etcétera, comprobable en cualquier base de datos (ERIC; ProQuest...) y que abarca niveles educativos que alcanzan sectores *no adultos* como en el caso de (Harper & Ross, 2011) con su *An Application of Knowles' Theories of Adult Education to an Undergraduate Interdisciplinary Studies Degree Program*

La andragogía ha llegado a ser la alternativa que permita superar las limitaciones de un sistema de enseñanza que se muestra insuficiente para afrontar los retos que plantea la globalización que define nuestro siglo XXI. La globalización supone cambio en el comercio, las

cuestiones económicas, sociales y educativas (Ovejero Bernal, 2004). Con el fin de sobrevivir en la economía mundial, las empresas deben invertir en tecnología avanzada, maquinaria moderna y en capital humano, para mantenerse al día con los cambios en este entorno cambiante.

Barney (1991) afirma que a pesar de los competidores pueden imitar a los activos tangibles, tales como tecnología y maquinaria, estos activos no son suficientes para mantener la competitividad. La ventaja competitiva sólo puede ser sostenida a través de la mejora del capital humano, y el desarrollo del capital humano significa educación.

Zmeyov (1998), "El objetivo principal de la educación hoy en día es proporcionar a las personas la formación multifacética, y principalmente, los conocimientos y habilidades para actividades creativas, para adaptarse a los cambios sociales en el medio natural el medio ambiente ... y para el aprendizaje permanente "(p. 104). Por lo tanto, la educación es esencial para el desarrollo de habilidades y conocimientos para competir en el Siglo 21. Habiendo identificado la educación como una fuente potencial de la competitividad, hay que seguir preguntando respecto a los tipos de educación que ofrecen en las escuelas, el enfoque para su uso en las aulas y las maneras en las que involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.(Chan, 2010).

Pues, de acuerdo con Zameyov (1998), los principios del aprendizaje andragógico son muy necesarios hoy día, y no solo en la educación de adultos. Prácticamente todos los sectores de servicios educativos necesitan estos principios. Zameyov sugiere que los principios pueden tener éxito en su aplicación cuando los estudiantes: (a) tienen una buena cantidad de experiencia práctica y social, (b) son conscientes de un objetivo en la vida y de la aplicabilidad de sus conocimientos y habilidades, (c) tienen antecedentes adecuados del estudio de campo seleccionado, y (d) están tratando de alcanzar a corto plazo los objetivos educativos.

## ANDRAGOGÍA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Resumiendo, en palabras de Knowles (1970a) son cinco las características que definen a la Pedagogía o enseñanza convencional:

- El estudiante es una personalidad dependiente que relega en el profesor la toma de decisiones sobre qué es enseñado, cómo y cuándo debe ser aprendido y la evaluación de si ha sido aprendido.
- El estudiante llega al proceso de aprendizaje con muy poca experiencia que pueda ser aplicada en el proceso.
- El estudiante está dispuesto a aprender cuando se le dice lo que tiene que aprender para pasar de grado o alcanzar el siguiente grado de salario o nivel de profesión.
- El estudiante entra en la actividad educacional con una orientación centrada en los contenidos.
- Primariamente el estudiante está motivado a aprender por las presiones de padres, educadores, empleadores, las consecuencias del fracaso, título, certificado, etc.

Los contrastes entre los alumnos niños y adultos, debidos en parte al impacto del proceso de maduración natural humana y a las experiencias asociadas con la edad adulta, son lo suficientemente importantes como para desafiar el paradigma pedagógico, y sus prácticas posteriores en el aula. Knowles (1985) propuso la necesidad de un cambio de paradigma en la estrategia de enseñanza, incluyendo el desarrollo de nuevas técnicas de enseñanza que abordasen las necesidades propias de los educandos adultos. Insistió en una nueva metodología para ayudar a los estudiantes adultos en el proceso de aprendizaje, que era bastante diferente a la tradicional estrategia pedagógica empleada en todos los niveles del sistema educativo. Basándose en las hipótesis descritas anteriormente por Lindeman y en las características que él encontró, siempre evidente, en sus alumnos adultos, delineó seis principios básicos o supuestos del aprendizaje de adultos.

## ANDRAGOGÍA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Estos seis principios siguen siendo ampliamente reconocidos y aceptados en la comunidad del aprendizaje de adultos e incluyen:

1. Los adultos necesitan saber por qué tienen que aprender algo antes de llevarlo a cabo. (*The need to know.*)
2. El auto-concepto de los adultos les hace sentirse responsables de su propia decisión de aprender. (*The learner's self-concept.*)
3. La propia experiencia juega un importante papel y se convierte en la principal contribución al aprendizaje. (*The role of experience.*)
4. Los adultos están dispuestos para adquirir conocimientos y habilidades con el fin de hacer frente con eficacia a las situaciones de su vida real. (*Readiness to learn.*)
5. La orientación del aprendizaje y la motivación para aprender se basa en la percepción de que el aprendizaje les ayudará a realizar tareas y solucionar problemas que enfrentan en su vida diaria. (*Orientation to learning.*)
6. La motivación para aprender es la respuesta, principalmente, a factores intrínsecos como la curiosidad, auto-estima... (*Motivation.*)

Es importante anotar que el número de principios ha crecido de 4 a 6 en estos años.

Originalmente, la andragogía se presentaba con cuatro supuestos (mostrados con los números 2-5; Knowles, 1975, 1978, 1980). El principio número 6, *Motivation to learn*, fue añadido en 1984 (Knowles, 1984a), y el principio número 1, *The need to know*, en más recientes años (Knowles, 1989, 1990). (M. S. Knowles et al., 2005, pp. 68–69)

Puede pensarse, y de hecho así se planteó en la primera edición de *The modern practice of adult education: Pedagogy versus Andragogy*, (1970), que se trata de dos sistemas antagónicos, pedagogía y andragogía, como uno bueno y otro malo o bien uno para niños y otro para adultos.

## ANDRAGOGÍA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Sin embargo, durante la siguiente década, un número de profesores en las escuelas primarias y secundarias y en universidades informó que estaban experimentando con la aplicación del modelo andragógico, y que los niños y jóvenes parecían aprender mejor en muchas circunstancias cuando algunas de las características del modelo andragógico se aplicaron. Por lo tanto, en la edición revisada de *The modern practice of adult education* (1980), el subtítulo fue cambiado por: *From andragogy to pedagogy*. Además, un número de instructores y profesores de los adultos describen situaciones en el que se encontraron con que el modelo andragógico no funcionó. (M. S. Knowles et al., 2005, p. 69)

La clave de esta aparente paradoja está en que la andragogía es un modelo centrado en el proceso, en contraste con el modelo tradicional centrado en los contenidos. Es decir, en el modelo pedagógico es el profesor (o un comité, o alguien) quien determina los contenidos y habilidades a enseñar, organiza ese contenido en unidades lógicas, diseña los medios más apropiados para la trasmisión del conocimiento (lecturas, clases magistrales, ejercicios, medios audio-visuales, etc.), organiza la presentación de esas unidades en una secuencia y finalmente evalúa si la adquisición de conocimientos y habilidades tuvo lugar. Este sería pues un diseño centrado en el contenido. Mientras que el profesor andragógico (facilitador, agente de cambio, consultante) lo que hace es preparar de antemano un conjunto de procedimientos para la participación de los alumnos (y otras partes interesadas) en un proceso que comprende los siguientes elementos:

1. Preparación del aprendiz. (preparing learners)
  - Información
  - Preparando para la participación
  - Ayudando a crear expectativas realistas
  - Empezando a pensar sobre los contenidos

## ANDRAGOGÍA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

2. Creación de un entorno favorable al aprendizaje. (climate)
  - Colaborativo, respetuoso con el otro, de apoyo mutuo
  - Sincero, cálido, relajado, informal
  - Abierto y humanizado
3. Creación de un mecanismo para la planificación conjunta (planning)
  - Mecanismo de mutua planificación profesor-alumnos
4. Diagnóstico de las necesidades de aprendizaje (Diagnosis of needs)
  - Por mutua evaluación
5. Formulación de objetivos que satisfagan esas necesidades (Setting of objectives)
  - Por mutua negociación
6. Diseño de un plan de aprendizaje (designing learning plans)
  - Secuenciado por disposición (readiness)
  - Enfocado a la resolución de problemas
7. Realización de las experiencias de aprendizaje (Learning activities)
  - Técnicas experimentales e investigación
8. Evaluación de resultados y rediagnóstico (Evaluation)
  - Evaluación conjunta del programa
  - Re-diagnóstico conjunto de las necesidades de aprendizaje.

Hoy en día, sería difícil encontrar educadores, fuera de España, que no sean conscientes de la andragogía y el enfoque de su teoría para la enseñanza de adultos. La mayoría de los educadores de adultos reconocen su influencia y su papel activo en la identificación y forma de abordar sus necesidades específicas de aprendizaje. Por lo tanto, en los últimos 40 años los testigos de este ambiente de aprendizaje han demostrado, aunque en su mayoría de forma anecdótica o descriptiva, los beneficios del reconocimiento y la adopción de una estrategia de aprendizaje que

responde a las necesidades de los educandos adultos mediante la integración de un enfoque diferente para la planificación del currículo, el diseño y evaluación.

### **Críticas a la andragogía**

La investigación en el campo de la andragogía, sigue al día de hoy produciendo más cuestiones que respuestas. Por lo que aún muchos investigadores cuestionan la inequívoca adopción de la andragogía sin una clara explicación de cómo esta afecta al aprendizaje. (Sharan B. Merriam & Brockett, 2007). La andragogía “ha causado más controversia, debates filosóficos y análisis críticos que cualquier otro concepto propuesto en el campo del aprendizaje de adultos” (Sharan B. Merriam & Caffarella, 1999, p. 250). A esta confusión han contribuido los contradictorios resultados obtenidos en las escasas investigaciones (Strawbridge, 1994).

Examinando la literatura sobre andragogía encontramos muy diferentes interpretaciones del concepto andragogía, para unos es una ciencia, para otros es una filosofía, un conjunto de supuestos, un conjunto de directrices o, incluso, un arte (M. S. Knowles et al., 2005). Rachal (2002) indicó que la falta de consenso es debida en parte a la gran variación de lo que los investigadores llaman andragogía y a la elasticidad de su sentido (p. 211-213)

Joseph y Judith Davenport (1985) analizando la controversia existente alrededor del concepto andragogía, observaron que la literatura de la educación de adultos clasifica la andragogía en multitud de términos incluyendo una teoría de la educación, un método de educación de adultos, una técnica de educación de adultos y un conjunto de supuestos.

En España, Agustín Requejo Osorio califica la andragogía como una “teoría específica del ‘aprendizaje adulto’. Desde ella se pretende justificar una disciplina que en principio intenta tener un carácter explicativo y normativo global si bien en la práctica se reduce a contraponer las diferentes formas y estilos de aprendizaje” (Requejo Osorio, 2003, pp. 92–93). Otros autores

como Fernández, A. y Puente, J.M.<sup>3</sup> han exacerbado sus críticas como refleja la cita de su obra: “dicha concepción pedagógica en sus grandes objetivos deja claro y patente el sentido de ‘adaptación al orden establecido en contra del contexto de promoción participativa que propone la educación permanente’ (Requejo Osorio, 2003, p. 94).

De hecho en España la denominación de andragogía no ha tenido buena acogida desde el punto de vista epistemológico y se sigue hablando de ‘educación de adultos’.

Una posible explicación de la persistencia del debate sobre qué teoría del aprendizaje en adultos explica mejor el proceso es la “enorme diversidad de situaciones, su naturaleza multidisciplinar, la orientación de los mercados, la escasa proporción de investigadores comparada con profesionales y la falta de deseo o necesidad percibida por la teoría en compensar los esfuerzos de la investigación y sus posteriores hallazgos” (S. B. Merriam, 1987, p. 188). Esta gran diversidad de situaciones de aprendizaje hacen, según Merriam (1987), casi imposible sugerir que una teoría de aprendizaje pueda ser aplicada en todas las situaciones de educación de adultos.

### **Andragogía y su problemática investigación**

Debido precisamente a la gran diversidad de situaciones de aprendizaje de adultos, apuntada en el epígrafe anterior, y a la relativa novedad, al menos en España, de este enfoque; se hace patente la carencia de investigaciones empíricas que tengan la andragogía como objeto de estudio.

Causa y consecuencia de esta escasez de investigaciones es la falta de un instrumento estandarizado que permita obtener medidas psicométricas aislando los seis principios y los ocho procesos elementales que hoy por hoy definen la andragogía.

---

<sup>3</sup> Fernández, A. y Puente, J.M. (1991): *Educación de personas adultas*, Editorial Diagrama. Madrid, p.33

Finalmente solo unos pocos de los contados estudios sobre la andragogía han medido el impacto que la andragogía produce en la respuesta del discente, tanto afectivamente como en rendimiento. Mayoritariamente los estudios han ido dirigidos a evaluar la orientación del docente o facilitador.

“Sin datos empíricos que soporten o extiendan la teoría de la andragogía, la intuición sobre cómo mejor enseñar a estudiantes adultos continuará siendo el fundamento de la práctica en el aula” (Swanson Wilson, 2005, p. 8) .

Un aspecto de gran importancia cuando repasamos la investigación en andragogía es comprobar que una gran mayoría de esos estudios son realizados, como en este caso, dentro de los trabajos de graduación con la consiguiente limitación de medios y tiempo de observación, que obliga a desatender determinados enfoques, limitando la posible generalización de conclusiones a toda situación de educación de adultos. Así es muy frecuente encontrar como única referencia a trabajos sobre la teoría andragógica su UMI (Biblioteca microfilmada de lo que en España llamamos TFMs y Tesis Doctorales).

Una crítica que generalmente se hace de la andragogía es que carece de las características fundamentales de una ciencia, debido a la limitada evidencia empírica producida. La literatura sobre la andragogía demuestra la necesidad de establecer un instrumento para proporcionar datos medibles, lo que reforzará aún más la teoría y permitirá construir los supuestos para guiar aún más la educación de adultos en el futuro. (Taylor & Kroth, 2009a)

Pese a que la definición de principios y procesos propios de la andragogía hecha por Knowles nos proporciona una lista de constructos susceptibles de ser medidos y tratados con técnicas de análisis cuantitativo; que nos ayudarían a tomar una visión de la andragogía como ciencia,

superando la consideración de mera teoría filosófica; son pocos los instrumentos desarrollados, hasta la fecha, con este fin y muchas sus limitaciones. El primer cuestionario del que tenemos constancia; EOQ (Educational Orientation Questionnaire) fue elaborado por Hadley en 1975, consta de 60 ítems y discrimina la orientación andragógica-pedagógica en profesores midiendo las diferencias en creencias entre educadores de adultos y entre estrategias de aprendizaje.

Según Knowles & Associates (1984) el EOQ sirve para examinar la aproximación a la educación de adultos. Los educadores se ven más andragógicos de lo que son considerados por sus alumnos (Hadley, 1975).

El test presenta alta fiabilidad (Test – Retest = .89; Alpha de C. = .94) y será posteriormente usado con ligeras modificaciones por (Christian, 1982; Kerwin, 1979; Smith, 1982).

Lamentablemente sus subdimensiones y factores no son exclusivamente los principios y procesos de la andragogía, según señala Davenport (1984)

Esta limitación es extendida a otros instrumentos derivados del EOQ como son:

EDQ (Educational Description Questionnaire) Kerwin (1979), que modificando el EOQ medirá la percepción del alumno de la orientación del educador.

SOQ (Student Orientation Questionnaire) Christian (1982). A partir de los cuestionarios EOQ y EDQ se elabora uno con 50 ítems que tratará de identificar preferencias, actitudes y creencias de los estudiantes sobre la educación de adultos.

En 1987 el propio Knowles elabora una herramienta de autoevaluación: *Personal HRD Style Inventory*. Con esta herramienta se pretende medir la orientación del facilitador/entrenador mediante un test auto aplicado, lo cual, cuestiona su precisión, pues como podemos ver en palabras de Knowles “Self-assessments are not easy for anyone to make accurately. How we would like to be seen by others comes in conflict with how we really behave. Our vision of ourselves is likely to be somewhat optimistic.” (M. S. Knowles et al., 2005, p. 282). No obstante, aun conscientes de esa limitación, utilizaremos esta herramienta en el presente estudio, animados por la nota del mismo libro en que tal herramienta es recogida: “Note: Permission is granted to use this inventory without limitation.” (M. S. Knowles et al., 2005, p. 283) excusándonos de validar la exquisitez de su traducción al español.

Otros Instrumentos como PALS (Principles of adult Learning Scale) con 44-item (Conti, 1978 p.2) ponen su foco en el estilo de enseñanza sin centrarse en la andragogía. Aunque como señala el autor el estilo de enseñanza no se selecciona al azar, es estable en el tiempo y está ligado a la filosofía de la enseñanza. (Conti, 1978).

Derivado del PALS y del autoreport de Knowles se construyó la herramienta APALS que mediría la percepción del alumno sobre el estilo del educador. Lamentablemente su falta de validez psicométrica nos hace desestimarle, salvo como fuente de inspiración para el diseño de nuestra propia herramienta, de construcción ‘ad hoc’ para este estudio.

En un intento de centrar el objeto de estudio en la aplicación de los principios y procesos que definen la andragogía, Elwood F. Holton III, Lynda Swanson Wilson y Reid A. Bates proponen la creación de un instrumento de medida en su estudio: *Toward Development of a Generalized Instrument to Measure Andragogy* (Holton, Wilson, & Bates, 2009) al que denominarán API (the Andragogical Practices Inventory). Inicialmente con 86 items que se verán reducidos a 77,

distribuidos en dos áreas: (sección 1) con 35 ítems pretende medir el acuerdo con los principios andragógicos y (sección 2) con 42 ítems que medirán la percepción de conductas andragógicas del facilitador (se prefiere el uso de este término frente al de profesor) y los procesos de la Andragogía. Tras los análisis estadísticos de resultados, el número de ítems de la prueba quedó en 43 ítems, de los cuales 21 referidos a los 6 principios y los 22 restantes referidos a 7 de los 8 procesos; con la excepción de la planificación de la enseñanza, por estar su muestra encuadrada en estudios universitarios sin opción a participar los discentes en programas de asignaturas cuya planificación viene impuesta.

En las conclusiones del estudio último mencionado, es destacable no sólo la falta de medición del proceso de planificación impuesto por las características de la muestra. Además lo es, la imposibilidad de diferenciar estadísticamente dos de los Principios predichos por Knowles al incluirse en el mismo factor del análisis motivación y orientación –al factor conjunto se denominó Motivación- y el fallo de la escala para hacer emerger el proceso ‘diagnóstico de las necesidades de aprendizaje’.

Todo lo cual deja abierta la posibilidad de nuevas investigaciones que permitan establecer nuevos ítems capaces de medir estas dimensiones, o bien cuestionar la teoría de si tales constructos son realmente válidos.

### **Diferentes enfoques en el estudio de la Andragogía**

De la definición de los seis principios y ocho procesos obtendremos los constructos susceptibles de ser medidos en nuestra práctica investigadora. No obstante del análisis de la medición de estos constructos podremos tratar de resolver diferentes ‘issues’, como se deduce de los distintos estudios mencionados. Principalmente tres: El primero está relacionado con el estilo

de enseñanza asumido por el instructor y su percepción por los aprendices; Enfoque preferente en los trabajos mencionados en el apartado anterior. El segundo trataría de establecer la relación existente entre los distintos estilos de enseñanza y la evaluación de resultados. Este aspecto atractivo para cualquier investigador tendrá que ser obviado en este trabajo por razón de que el breve periodo de intervención no nos permitirá apreciar diferencias significativas en consecución de metas, máxime cuando nuestra muestra se caracteriza por su ritmo lento en adquisición y deficiente mantenimiento de logros académicos.

Finalmente, y será nuestro objetivo en esta investigación, buscar la correlación entre los estilos de enseñanza-aprendizaje y la adhesión y preferencias mostrados por el adulto, siendo paradigmático el título que Perrin, A. L. propuso en el año 2000 para su estudio: *The fit between adult learner preferences and the theories of Malcolm Knowles* (UMI n° 9998105). (Perrin, 2000).

Esta línea de investigación basada en las preferencias de los alumnos y su consecuente adhesión a un programa de aprendizaje basado en la andragogía, ha sido materia en numerosos estudios. Destacando entre ellos:

- Learning style preferences of non traditional undergraduate students at a private four year college (Moore, 1984)
- Self-directed learning, achievement and satisfaction (Langston, 1989)
- An investigation into the perceptions of graduates of an executive MBA program. (Geromel, 1993)
- The Fit Between Adult Learner Preferences and the Theories of Malcolm Knowles. (Perrin, 2000)
- The learning styles of public health nurses. (Wedeking, 2000)
- The effects of age on adult learners' preferences for instructional delivery. (Ashley-Baisden, 2001)
- Perceptions versus preferences: adult international students' teaching-learning experiences in an American university. (Pinheiro, 2001)
- Exploring student preferences for active versus passive teaching/learning strategies in adult technical education. (Brunnemer, 2002)
- Effects of learning strategy awareness on learning, learners, and instructor. (Munday, 2002)

- Variations in adult learning strategies: Differences in gender, ethnicity, and age in technical education in a Texas community college. (Thomas, 2002)

En este listado, que no pretende ser exhaustivo, aunque sí representativo, podemos comprobar la falta de referencia a un sector de la población adulta en el que toman también la mayor importancia los estilos de instrucción y sus efectos en la motivación, auto-concepto y auto-estima del aprendiz. Nos referimos a las personas adultas con discapacidad intelectual.

Será, complementando al anteriormente citado, objetivo de este trabajo llenar esa laguna en la investigación, aportando validez a la teoría que vincula el estilo de enseñanza al éxito educativo, en la población de adultos con discapacidad intelectual.

### **La educación de adultos con una discapacidad intelectual**

#### **¿Qué entendemos por educación para todos?**

Educación, del latín *educere* 'conducir' es el estímulo que aplicamos para que la persona desarrolle sus capacidades psíquicas y conductuales con el fin de conseguir su perfecta integración en la sociedad. Es en su esencia un proceso bidireccional y susceptible de mantenerse a lo largo de toda la vida.

La educación es un derecho reconocido universalmente, aunque no siempre respetado, lo que justifica las repetidas declaraciones mundiales en pro del ejercicio pleno de este derecho.

Recurriremos en este punto a la reproducción de partes del Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal, los días 26-28 de abril de 2000.

Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Se puede y debe atender con toda urgencia a las necesidades básicas de aprendizaje. (UNESCO, 1990, p. 1)

### **¿Qué entendemos por adulto?**

Pese a que el término ‘adulto’ y ‘educación de adultos’ se vinculan inexorablemente a la mayor parte de las definiciones de Andragogía, desde la primera publicación de Malcolm Knowles de su *The modern practice of adult education: Pedagogy versus andragogy* (1970b) Comprobamos que esa aparente exclusividad pasará a un segundo plano, o bien se supondrá una definición de ‘adulto’ lo suficientemente flexible como para no interferir con otros aspectos fundamentales. Así veremos definida la andragogía como la teoría del aprendizaje de adultos que establece los fundamentos científicos de las actividades de alumnos y profesores planificando, realizando,

evaluando y corrigiendo el aprendizaje de adultos (Zmeyov, 1998, p. 106). Andragogía es referida como una educación focalizada en el alumno, mientras que pedagogía se refiere a una educación focalizada en el profesor (Conner, 2004). La andragogía ofrece una serie de supuestos para designar una instrucción con aprendices que son más auto-dirigidos que dirigidos por el profesor (Birzer, 2004a; Conner, 2004). Un instructor usando principios andragógicos procura ser un facilitador del aprendizaje en lugar de ser un trasmisor de conocimiento y evaluador. “Cuando los adultos enseñan y aprenden en compañía de otros, se encuentran ellos mismos involucrados en un reto apasionado y una actividad creadora” (Brookfield, 1994, p. 1).

Knowles (1980) establece dos tipos de criterio para determinar cuando el aprendiz es adulto. El primero es un criterio psicológico basado en el auto concepto. Knowles expresa que “Una persona es adulta cuando se percibe a si mismo como esencialmente responsable de su propia vida” (M. S. Knowles, 1970b, p. 24). El segundo es el criterio social de quien se comporta como un adulto y quien adopta roles de adulto. Knowles cree que “Una persona es adulta en la medida en que desarrolla roles típicamente asignados por nuestra cultura para aquellos considerados adultos- El rol de trabajador, desposado, padre, ciudadano responsable, soldado y similares” (M. S. Knowles, 1970b, p. 24).

Darckenwald and Merriam (1982) perfilan la definición ofrecida por Knowles. Ellos sostienen que un adulto es el individuo que ha asumido el rol primario de trabajador, desposado o padre y que ha dejado el rol social de estudiante a tiempo completo. En esta definición se combinan los criterios social y psicológico y distinguen un adulto de un niño.

Forrest and Peterson añaden además: “Adultos son aquellos han tomado roles de adulto en la sociedad, tanto si son madre con 16 años como si son jubilados de 87”. (2006, p. 114). Ellos no creen en la necesidad de fijar una edad. La determinación de un ‘adulto’ está centrada en el rol social del individuo y los factores que rondan ese rol.

En nuestro caso y en el contexto de este trabajo, sí estableceremos un criterio de edad, y denominaremos adultos a personas que hayan superado el límite de los 18 años, no en cuanto a que pensemos que una determinada edad garantiza un grado de desarrollo, sino por las implicaciones legales que, para la persona afecta de una discapacidad intelectual, tiene el haber superado la edad de escolarización obligatoria y exigir la participación en cualquier proyecto educativo del compromiso libremente aceptado.

La existencia de este compromiso es evidencia de una voluntad de aprender y de unos niveles de auto-confianza, auto-estima y auto-concepto que chocan con la ingenua tendencia a la infantilización con la que tan frecuentemente son tratados por parte de sus tutores legales, cuidadores y educadores.

### **¿Qué entendemos por discapacidad intelectual?**

Es preciso, en el desarrollo de este punto, referirnos al cambio de paradigma que supone la adopción de la definición que la AAMR (Asociación Americana sobre Retraso Mental) propone para la discapacidad intelectual, por sus implicaciones educativas.

## ANDRAGOGÍA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Esta definición recogida en muchas fuentes y que hoy día, pese a sus críticas puntuales; (Gresham, MacMillan, & Siperstein, 1995), es mundialmente aceptada, es copiada por nosotros del libro *Personas con discapacidad* de M.Á. Verdugo:

Retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad (Luckasson et al., 1992, p.1). (Miguel Á. Verdugo Alonso, 1995, p. 528)

La actual concepción de discapacidad intelectual, basada en esta definición de la AAMR superadora de la restricción clásica a un CI significativamente inferior a la media poblacional, añadiendo a este requisito diagnóstico los de manifestarse antes de los 18 años y el déficit en al menos dos de las llamadas habilidades adaptativas, tiene claras implicaciones para las prácticas educativas, y no sólo durante las edades ‘escolares’ o en la transición a la vida adulta con la aconsejable Formación Profesional. También, y es objetivo de este trabajo, en la etapa posterior de adultez.

“Durante los años iniciales (prescolar y primaria), se deben primar la inclusión plena en las clases ordinarias. Cuanto mayor sea el alumno, cobra más importancia el desarrollo de habilidades laborales, habilidades académicas funcionales y habilidades de vida independiente.” (Miguel Á. Verdugo Alonso, 1995, p. 610).

Es obvio, que un diagnóstico basado más en la necesidad de apoyos para desarrollar el rol social que en la incapacidad o incompetencia del sujeto para desempeñar este rol, exige un

enfoque multidimensional de la intervención con personas adultas con discapacidad intelectual. Esta intervención será ahora basada en la comunidad, el trabajo cooperativo y el entrenamiento en las habilidades adaptativas, que faciliten; aun requiriendo de apoyos individuales, la plena participación de estas personas y sus familiares en los procesos de educación rehabilitadora y la evaluación de sus efectos.

### **Habilidades adaptativas**

Se denominan genéricamente como habilidades adaptativas un conjunto de habilidades en las que se apoya el diagnóstico de discapacidad intelectual, anteriormente limitado por medidas del cociente intelectual.

El constructo *habilidades adaptativas* es medido con instrumentos entre los que Miguel Ángel Verdugo (1995) cita:

- “Escala de conducta adaptativa de la AAMD (ABS)  
(Nihira, Foster, Shellhaas y Lehand, 1974)
- La Edición Escolar del ABS (Lambert y Windmiller, 1981)
- Las escalas de Vineland de la Conducta Adaptativa revisadas (Sparrow, Balla y Cicchetti, 1984<sup>a</sup>)
- Las Escalas de Conducta Independiente (Bruininks, Woodcock, Weatherman y Hill, 1984<sup>a</sup>, b) y
- El Test Comprensivo de Conducta Adaptativa (Adams, 1984).” (Miguel A. Verdugo Alonso, 1995, p. 562).

Con posterioridad al fecha de edición del texto citado, se han desarrollado otros instrumentos destinados a medir, más allá de la evaluación de ejecución espontanea de estas habilidades, el apoyo requerido por las personas con discapacidad intelectual. En la actualidad en España se ha implantado el uso de la escala SIS (Supports Intensity Scale) (Thompson, 2004), adaptada al contexto español por: Miguel Ángel Verdugo, Benito Arias Martínez y Alba Ibañez García (INICO, Universidad de Salamanca). Posteriormente son analizadas sus propiedades psicométricas por M.Á. Verdugo, A. Ibañez y B. Arias (2007).

Pese a los trabajos realizados de análisis factorial, el límite entre unas habilidades y otras no siempre es nítido y se mantiene la duda de que un instrumento pueda medir todos los dominios de la conducta adaptativa, pese a lo cual se mantiene el criterio de clasificación de las habilidades adaptativas en las siguientes diez áreas propuestas por la AAMR y descritas por Ford (1989).

1. Comunicación: Incluye la capacidad de transmitir y comprender mensajes a través de símbolos o comportamientos no simbólicos.
2. Autocuidado: Incluye habilidades implicadas en el aseo, higiene, comida, vestido...
3. Vida en el hogar: Habilidades para preparación de comidas, lista de compra, lavado de ropa, tareas del hogar...
4. Habilidades Sociales: o de relación interpersonal, incluye reconocer sentimientos, aceptar a los iguales, tener y mantener amistades, ayudar a otros y colaborar...
5. Uso de la Comunidad: Habilidades relacionadas con la utilización de los recursos y servicios sociales: transporte, comercios, iglesia, áreas recreativas...
6. Autodirección: Capacidad de tomar decisiones, comportamiento asertivo, autodefensa, respeto de horarios, buscar ayuda...
7. Salud y Seguridad: Incluye las habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud como seguir dietas, identificar síntomas, prevención de accidentes...

8. Académicas funcionales: Incluye las habilidades cognitivas y las relacionadas con los aprendizajes escolares de aplicación directa (p.e., leer, contar)
9. Ocio y tiempo libre: Incluye jugar con otros, respetar turnos de juego, elegir o rehusar actividades recreativas...
10. Trabajo: Habilidades relacionadas con poseer un trabajo: interacción con compañeros, finalizar tareas, cumplir horarios, recibir críticas...

La instrucción y entrenamiento en todas y cada una de estas habilidades constituirá el currículo de nuestra actividad educadora de adultos con discapacidad intelectual, con lo que, atendiendo a la definición mencionada cumpliremos con una función no sólo formadora, sino de terapia rehabilitadora, superando la estigmatización inmovilista de un diagnóstico basado únicamente en medidas del cociente intelectual de funestas consecuencias en el autoconcepto y autoestima de las personas diagnosticadas.

### **Andragogía en la discapacidad intelectual**

Lo señalado en el apartado anterior sobre el aprendizaje y entrenamiento de habilidades adaptativas, adquiere su total protagonismo en la práctica educativa destinada a personas adultas con discapacidad intelectual, como es el caso de aquellas que conforman el grupo objeto de nuestro Trabajo Fin de Máster.

Con estas personas, con una media de edad que ronda los 45 años (aproximado, pues alguno de ellos no comprende su significado o no sabe calcularlo) pierde todo sentido el hablar de instrucción básica, entendiéndola como la instrucción en alfabetización o nociones de cálculo. También pierde sentido hablar de integración en un aula y los modelos escolares. Con ellos

cuando hablamos de integración nos referiremos a su inclusión en la sociedad y su entramado laboral y social.

Y limitaremos la carga curricular de su educación a la instrucción y entrenamiento de habilidades adaptativas y más en concreto, cuando el proceso de lleva a cabo en el aula, a las Habilidades Sociales o de relación interpersonal. Es decir, y valga la redundancia, al trabajo y aprendizaje cooperativo, pues sin poner en uso esas habilidades no cabe pensar en cooperación y sin cooperación e interrelación difícilmente podremos educar en habilidades sociales.

Pero, no es sólo esta referencia al aprendizaje cooperativo, como método y fin educativo, lo que nos promueve a hablar de *andragogía*, en nuestra experiencia, como el término que mejor la define. Es además la concurrencia de todas y cada una de aquellas características apuntadas por Knowles para su modelo de educación de adultos:

- La participación en el grupo es voluntaria y su programación de actividades decidida democráticamente
- Se parte de los conocimientos adquiridos por la propia experiencia.
- Se enfoca la actividad a la resolución de problemas y conflictos.
- Se procura la inmediata aplicabilidad de aquello aprendido en el aula relacionando la habilidad entrenada con el contexto inmediato.
- La motivación de los alumnos, así como la de este aprendiz de investigador, es fundamentalmente intrínseca y basada en la curiosidad y deseo de aprender.

### **Enunciado del problema**

Pese al énfasis que se pone en la definición de andragogía de ser un sistema basado en la persona, en contraste con sistemas basados en contenidos, existen pocas investigaciones que vinculen este sistema de enseñanza con el éxito en la consecución de metas y con el grado de adherencia y satisfacción con el proceso en la población de adultos con discapacidad intelectual.

Son numerosos los estudios que vinculan el auto concepto y auto estima de las personas, tanto con discapacidad intelectual como sin ella, con la adherencia y satisfacción del discente con el instructor y el programa de aprendizaje, y a estas con la consecución de objetivos de aprendizaje de las personas adultas. Pese a ello y a las evidencias, por propias manifestaciones de los afectados, de que la infantilización de la persona con discapacidad intelectual genera rechazos y abandonos de la actividad supuestamente formativa, basada en esquemas pedagógicos de instrucción infantil; son frecuentes los intentos, por parte de noveles formadores desconocedores de la filosofía de la andragogía, de imponer esos esquemas de enseñanza con el consecuente empobrecimiento de sus resultados.

### **Objetivos**

Nuestro objetivo en esta práctica es múltiple:

- Demostrar la viabilidad de desarrollar un programa de educación de adultos con discapacidad intelectual, basado en los seis principios y ocho procedimientos descritos en la teoría de la Andragogía.
- Comprobar la aceptación de la orientación andragógica, moldeada por la experiencia, de personas con larga experiencia profesional en el tratamiento y rehabilitación de personas adultas con discapacidad intelectual. Esto pese al desconocimiento en profundidad de esta teoría, de la que existe contada literatura en español.

- Comprobar la adherencia y satisfacción de los alumnos adultos con discapacidad intelectual, con el instructor y el programa de educación de orientación andragógica.

### **Preguntas de la investigación**

- ¿Puede ser adaptado un programa de educación de adultos, basado en los seis principios y ocho procesos que definen actualmente la andragogía, a personas adultas con discapacidad intelectual?
- ¿Son los principios de la educación andragógica implícitamente demandados por los usuarios y la orientación andragógica implícitamente reconocida por los educadores experimentados en el trabajo con adultos con discapacidad intelectual?
- ¿La orientación andragógica en el programa de aprendizaje de adultos con discapacidad intelectual, obtendrá como resultados, al menos, un refuerzo de la adhesión y grado de satisfacción con el instructor y el programa?

### **Hipótesis de la investigación**

Pese a la brevedad del estudio, limitado a ocho sesiones, que nos impedirá la medición de resultados en cuanto al contenido realmente aprendido, creemos que podremos aportar los suficientes elementos de juicio como para que los discentes perciban la diferencia de un enfoque andragógico con el más conocido y experimentado enfoque pedagógico.

Pensamos que el enfoque andragógico, en tanto en cuanto que potencia la participación en las tareas de aprendizaje y evaluación, supondrían un refuerzo en el auto concepto y auto estima de los alumnos, lo que nos lleva a formular las siguientes hipótesis:

## ANDRAGOGÍA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

- 1ª Hipótesis: Las personas adultas con discapacidad intelectual demandan explícita y/o implícitamente (con el abandono y el desinterés) una orientación andragógica en sus procesos formativos.
- 2ª Hipótesis: La orientación andragógica en el proceso de educación de personas adultas con discapacidad intelectual se traducirá en una disminución de la tasa de abandono y un aumento significativo de la adhesión al programa y de la satisfacción con el facilitador y el curso.

Complementando esta última hipótesis aventuramos que esta satisfacción, de darse, sería objetivable además de por las técnicas en este estudio utilizadas, por una reinscripción en el aula de los usuarios que conforman nuestra muestra y por la captación de otros voluntarios, dentro de la institución, para seguir nuestro programa de *Habilidades*. Un programa que, de ser nuestros resultados actuales prometedores, tendría la duración de un curso académico y posibilidades de control de otras variables; lo que pudiera dar a nuestro trabajo dimensión de tesis doctoral.

## Capítulo 2 – Revisión de la literatura

### Andragogía – Una teoría del aprendizaje de adultos

Andragogía es “la ciencia y el arte de ayudar a los adultos a aprender” (M. S. Knowles et al., 2005, p. 61). En claro contraste con la pedagogía de cuya etimología se traduce que es: el arte y ciencia de enseñar a los niños. Varios son los supuestos en que se basa esta diferencia. El fundamental es que los niños y los adultos aprenden de diferentes formas.

Ya en 1950, antes de que el uso del término andragogía llegase a América, Knowles apuntaba en su libro *Informal Adult Education* que el adulto aprendía mejor en un ambiente informal, flexible, no amenazante y confortable (M. S. Knowles et al., 2005). Aunque varias décadas antes, en Europa, ya se hablaba de andragogía y se defendía que adultos y niños presentan características en sus respectivos aprendizajes que justificaban su educación diferenciada. El principal impulsor de la andragogía en Europa fue Lindeman, quien en 1926 ya postulaba en su libro *The meaning of adult education*, la existencia de unos supuestos que regían la educación de los adultos y que Zayas y Capdevila resumen en:

- El modo de aprendizaje adulto está centrado sobre la realidad por lo que la educación ha de construir no sobre temas sino sobre situaciones.
- La experiencia es el factor más grande de aprendizaje, analizar la experiencia y construir con ella el aprendizaje es fundamental.
- Los adultos aspiran a auto determinarse, por lo tanto las relaciones a establecer en el proceso han de ser comunicativas y bidireccionales.
- Las diferencias de personalidad se agrandan con la edad, por consiguiente hay que diferenciar los estilos, duración y ritmos de aprendizaje. (Zayas & Capdevila, 2002, p. 230)

## ANDRAGOGÍA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

A partir de 1960, con la llegada a USA y su inmediata adopción por Knowles, de las enseñanzas de Lindeman y la escuela europea, comienza a desarrollarse en América la andragogía con entidad propia, en un proceso largo. El mismo Malcolm Knowles, considerado por muchos el padre de la Andragogía americana, seguía en 1975 refiriéndose a su educación de adultos como Aprendizaje autodirigido (Malcolm S. Knowles, 1975), eso pese a haber sido, por el mismo, adoptado el término andragogía (M. S. Knowles, 1970b). Es por tanto infrecuente encontrar, en la literatura americana, referencias a la andragogía anteriores a estas fechas. Será a partir de la década de los 80, con la segunda edición del libro de Knowles ahora sub titulado *From pedagogy to andragogy* (M. S. Knowles, 1980) y más aún con la revisión de la definición de andragogía con la inclusión de nuevos principios y la descripción de los ocho ‘design elements’ (Malcolm S. Knowles, 1984), cuando se producirá la entrada de la andragogía como la palabra clave de muchos estudios, libros y artículos. Esto es fácilmente comprobable visitando la base de datos ERIC, donde la entrada ‘Andragogy’ produce 685 referencias; de las cuales sólo 45 son anteriores al año 1980; mientras que son 57 las posteriores al año 2010.

Aún más significativos son los resultados de la búsqueda del término en la base de datos ProQuest donde ‘Andragogy’ origina 3.286 referencias con la siguiente distribución por año de publicación:

- Previo a 1980..... 17 Referencias
- De 1980 a 1989..... 121 Referencias
- De 1990 a 1999..... 199 Referencias
- De 2000 a 2009.....1.846 Referencias
- De 2010 a hoy (junio 2012)..... 1.107 Referencias

Sorprendentemente, entre todas estas referencias, que nos dan idea de los múltiples enfoques y muy variadas aplicaciones de la ciencia andragógica, encontramos contadas referencias cuando cruzamos la búsqueda con los términos ‘andragogy’ y ‘developmental disabilities’. Sólo un caso relevante desde ERIC (Travis, 1985) *Andragogy and the Disabled Adult Learner*. Publicado en la revista *Lifelong Learning* v8, que nos ha sido imposible recuperar hasta la fecha, y que sospechamos de interés limitado, por ser su publicación previa a la nueva definición de discapacidad intelectual de AAMR de 1992 de tan gran trascendencia en el estudio y tratamiento de la discapacidad intelectual.

De la base de datos ProQuest obtenemos otra referencia, a nuestro criterio, mucho más interesante y con el añadido de poder acceder a su texto completo. Se trata de la ‘Dissertation’: *The comparative learning styles of adults with Asperger’s síndrome*, publicada (UMI 3320214) en 2008 en Omaha- Nebraska (Greenleaf, 2008).

### **Andragogía vs Pedagogía – Principios y Elementos de diseño**

Iniciamos esta sección con la inclusión de una tabla resumen, que nos permitirá resaltar las diferencias entre los enfoques andragógico y pedagógicos y que nos facilitará la explicación de los principios de la andragogía definidos por Knowles. (Tabla 1)

Podremos encontrar las raíces de la andragogía en la filosofía educativa de John Dewey. Bajo su notable influencia Lindeman escribió *The meaning of adult education* (1926) y otros escritos recopilados por Gessel en *The democratic man* (E. Lindeman, 1956) en los que se esboza una filosofía de la educación que si bien es denominada ‘educación de adultos’ no se trata de contraponer a una educación de niños y jóvenes, sino a la educación tradicional.

**Tabla 1: Andragogía versus Pedagogía**

	<b>Andragogía</b>	<b>Pedagogía</b>
El alumno o aprendiz	El aprendiz es Auto-dirigido. El aprendiz es responsable de su propio aprendizaje. El aprendiz es su propio evaluador.	El aprendiz es dependiente del instructor durante el proceso. El instructor decide qué y cómo se aprende. El instructor evalúa.
La experiencia previa	Es base fundamental del aprendizaje. La propia experiencia crea la identidad, la experiencia de otros enriquece al grupo.	Solo cuenta la experiencia del instructor.
Disposición de aprender	Nace de la diferencia entre lo que el aprendiz es y lo que quiere ser. Los cambios en la vida diaria desencadenan la necesidad. Se busca la mejoría en la efectividad frente a las nuevas tareas de la vida diaria.	Viene impuesta por la carga curricular necesaria para pasar de grado.
Orientación del aprendizaje	Centrado en la solución de problemas. Relevante para las tareas de la vida diaria. Inmediata aplicación de lo aprendido en una mejor calidad de vida	Aprendizaje centrado en contenidos. Secuenciación lógica de los contenidos
Motivación	Principalmente interna: Curiosidad, autoestima, autoconfianza, Calidad de vida	Principalmente externa. Recompensa, consecuencias del fracaso...
Estilo de Trabajo	Trabajo en grupo y cooperativo	Individual y competitivo

Lindeman identifica unos principios clave que fundamentaran esta nueva teoría educativa y que podremos resumir en:

1. El adulto estará motivado para aprender cuando experimente necesidades e intereses que el aprendizaje pueda satisfacer. Serán, por tanto, estas necesidades e intereses el punto de partida para la organización de las actividades del aprendizaje.

2. La orientación del aprendizaje en el adulto es hacia la solución de problemas de su propia vida. Por tanto las unidades apropiadas para organizar el aprendizaje estarán basadas en situaciones vitales, no en contenidos.
3. La experiencia es el más rico recurso de la educación de adultos. Por tanto el núcleo metodológico de la educación de adultos estará en el análisis de la experiencia.
4. El adulto tiene profunda necesidad de sentirse director de su propio aprendizaje. Por tanto el papel del instructor será el de implicarse en una pesquisa conjunta con el aprendiz en la búsqueda del conocimiento, no en la transmisión de contenidos a un aprendiz pasivo y evaluar posteriormente su conformidad.
5. Las diferencias individuales se incrementan con la edad. Por tanto la educación de adultos ha de tener muy en cuenta las diferencias en estilo y ritmo de aprendizaje. (Traducción propia aproximada de (M. S. Knowles et al., 2005, pp. 39–40)

Desde muchas y muy diferentes disciplinas se han seguido las aportaciones durante todo el pasado siglo. La Sociología; la Filosofía; La Psicología con sus diferentes ramas (Psicología Social; Psicología evolutiva; Psicología Clínica...) y escuelas (Psicoanálisis; Humanismo...) y, naturalmente, desde la Educación de Adultos, con sus muchas publicaciones individuales y la puesta a disposición de sus revistas entre las que destaca the *Journal of Adult Education*, publicación trimestral de la Asociación Americana de Educación de adultos, que entre febrero de 1929 y octubre de 1941 alberga el más distinguido cuerpo literario en el campo de la educación de adultos.

En 1960 la mayor parte de los elementos que pudieran ser comprendidos en una teoría del aprendizaje de adultos, han sido descubiertos, clarificados y elaborados. Pero se mantienen aislados sin encontrar la fórmula que permitiera agruparlos en un solo marco teórico. Tras algunos intentos en Europa, donde se acuña el término Andragogía y otros en América, donde

Knowles sigue hablando de *'Informal Adult Education'* (1950), finalmente llega la unificación con la asistencia, en 1967, de Dusan Savicevic, -educador de adultos yugoslavo- a los cursos de verano de la Universidad de Boston donde expone a los presentes el uso que el término andragogía tiene ya en Europa como organizador único de las teorías. En abril de 1968, Knowles escribe su artículo *'Androgogy<sup>4</sup>, not pedagogy'* en *Adult leadership*, comenzando una cadena de escritos en que el término andragogía va perfilándose, primero como concepto opuesto al de pedagogía; más tarde como alternativa con entidad propia, tras irse definiendo sus principios fundamentales, que quedarán fijados por Malcolm Knowles en seis, antes de su fallecimiento en 1997, lo que le hizo ganar el título de Padre de la Andragogía.

Estos principios son:

1. *The need to know*. El adulto necesita saber por qué debe aprender alguna cosa antes de proceder a aprenderlo. Por tanto la primera tarea del facilitador del aprendizaje será ayudar a entender cómo el aprendizaje mejorará el rendimiento de los alumnos y su calidad de vida.

Para este cometido la exposición de experiencias, reales o simuladas; la rotación de roles, el role-playing; la exposición de modelos de conducta... son útiles herramientas que permitirán al alumno descubrir las brechas entre su situación actual y sus deseos.

Paulo Freire, desarrolló un elaborado proceso que él llamó “concientización” de los campesinos de países en vías de desarrollo en su libro *La pedagogía del oprimido* (2007)

2. *The learners' self-concept*. El auto-concepto de los adultos se caracteriza por el deseo de ser responsables de las decisiones que afectan a su propia vida. Obtenido este auto-concepto existirá una necesidad psicológica de ser vistos y tratados por otros como

---

<sup>4</sup> El término Androgogy fue rápidamente abandonado y sustituido por el universalmente aceptado Andragogy.

seres capaces de auto dirigirse. Se mostrarán resentidos y opondrán resistencia cuando sientan que otros están imponiendo sus deseos sobre ellos.

Podrá significar un serio problema que etiquetas como ‘educación’ o sus sinónimos hagan sentirse al alumno de vuelta a sus experiencias escolares, adoptando una posición dependiente que entrará en conflicto con su auto concepto de ser auto dirigido. Este conflicto, que pudiera estar en la base de muchos abandonos por parte de adultos que iniciaron el proceso voluntariamente, ha de ser tratado por el facilitador creando experiencias que ayuden a hacer la transición desde la dependencia a llegar a ser alumnos que dirigen su propio aprendizaje.

Una colección de estas experiencias se puede encontrar en el libro *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. (Malcolm S. Knowles, 1975)

3. *The role of the learners' experiences*. La experiencia del aprendiz adulto suele ser diferente a la de los estudiantes más jóvenes y no solo en cuanto a la cantidad, consecuencia lógica de una más larga trayectoria de vida, también en su calidad, pues mientras que en el niño la identidad está definida por aspectos externos (Quiénes son su familia, dónde vive o cuál es su colegio) y la experiencia es lo que a ellos les ha pasado; en el adulto la experiencia pasa a ser lo que ellos son. Esto puede provocar que cuando el adulto sienta ignorada o devaluada su experiencia se sienta él mismo rechazado como persona.

La experiencia propia y la de los pares será, en muchos tipos de aprendizaje, el más rico recurso para aprender. Esto explica la suma importancia que en la educación de adultos adquieren las técnicas experienciales, como la discusión en grupo, la simulación de situaciones, la solución de problemas y el trabajo cooperativo; frente al uso de técnicas de transmisión de contenidos.

## ANDRAGOGÍA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La mayor experiencia puede suponer también un handicap en tanto que pueda sustentar presuposiciones y falsas creencias, lo cual exige al educador tratar de descubrir vías que ayuden al adulto a abrir su mente a nuevos enfoques.

4. *Readiness to learn.* El adulto está dispuesto a aprender aquellas cosas que necesita saber y ser capaz de hacer en orden de sobrellevar las situaciones de su vida real. No cabe esperar que una habilidad se desarrolle pasivamente, será preciso, por tanto, exponer modelos, hacer ejercicios de simulación y otras técnicas que despierten la disposición a aprender.
5. *Orientation to learning.* El adulto estará más motivado a aprender aquellos conocimientos y habilidades que tengan una aplicación directa en la solución de problemas de su vida diaria, en contraste con una orientación centrada en contenidos más propia de la educación infantil y juvenil. Esto explica el fracaso de muchas campañas de alfabetización de adultos que trataron de utilizar textos y enunciados de problemas similares a los utilizados en las aulas de primaria. Sus resultados mejoraron notablemente cuando esos textos se hicieron referir a situaciones de la vida diaria y los problemas enunciados de forma que reflejaran situaciones cotidianas.
6. *Motivation.* El adulto también responde a motivaciones externas (mejor salario, promoción en el trabajo, etc.). Pero, su mayor fuente de motivación estará en pulsiones internas: Auto estima, deseo de aumentar la satisfacción con el trabajo, mejorar la calidad de vida...

La andragogía es un modelo de educación basado en el proceso en contraposición de aquellos modelos basados en contenidos. No será hasta 1995 que Knowles terminará de describir los ocho procesos (design elements) que conforman la práctica andragógica y que denominó:

## ANDRAGOGÍA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

1. Preparing the learner; Comprende el desarrollo de expectativas realistas sobre el proceso de aprendizaje y proporcionar información que ayude a la participación en el aprendizaje
2. Establishing a climate conducive to learning : Referido tanto al entorno físico (disposición en el aula, iluminación, etc.) como psicológico (respeto mutuo, colaboración, sinceridad, etc.)
3. Creating a mechanism for mutual planning. Se presume un mayor compromiso en la tarea cuando se ha participado en las decisiones de su planificación
4. Diagnosing the needs for learning Se trata de implicar al alumno en el diagnóstico de las lagunas de conocimiento y habilidades a mejorar.
5. Formulating program objectives (which is content) that will satisfy these needs. Mediante una negociación, que puede ser reflejada en un contrato, se fijan de común acuerdo los objetivos del aprendizaje.
6. Designing a pattern of learning experiences. De cara a identificar los recursos y el manejo de esos de esos recursos en el proceso de aprendizaje.
7. Conducting these learning experiences with suitable techniques and materials. Se tratará de ayudar con múltiples técnicas a que el alumno desarrolle el proceso de aprendizaje, pudiendo incluir el estudio individual y técnicas experienciales.
8. Evaluating the learning outcomes and re-diagnosing learning needs. Se trata de que el alumno participe en la evaluación de su propio aprendizaje y en el rediagnóstico de sus necesidades.

## **Características de los alumnos – Adultos con una discapacidad intelectual**

La heterogeneidad del colectivo de personas con discapacidad es similar, si no mayor, que entre las personas más ajustadas a la norma. Eso nos impedirá, en propiedad, hablar de características comunes. No obstante, al menos en nuestra muestra formada por voluntarios a participar en un taller de habilidades, sí que queremos resaltar una característica que percibimos mayoritaria y es su adultez; visiblemente manifestada en sus quejas sobre el trato recibido por parte de familiares y educadores ante problemas de su interés; siendo paradigmático el tema de la sexualidad y relaciones de pareja, en que evidencian una tendencia a la infantilización de sus inquietudes.

En lo que podemos llamar prácticas educativas, ese mismo auto concepto de adulto, nos queda patentizado en la manifestación de J (alumno del aula de Habilidades) durante la sesión de clausura de nuestra práctica:

“Yo el otro año me apunté a Habilidades, pero vino una chica y nos hacia juegos de niños... y nos hablaba así... y... eso no es para mí... así que me fui a hablar con A. (Psicóloga del centro) y me desapunté... y no volví hasta este año, porque venías tú.”  
(Referido al firmante, a quien conocían de otro año en que realizó, en el mismo centro, el prácticum de su carrera).

## **Críticas a la andragogía**

Muchas son las críticas que se han hecho de la andragogía, algunas tan sin fundamento que no merecen mención (como las quejas a lo apropiado de su nombre, que quieren ver derivado de ‘varón’ y no de ‘adulto’). Pero muchas otras sí habrán de ser consideradas, por reflejar la escasez de investigación que permita delimitar e incluso cuestionar la validez de constructo de algún principio (caso de Orientación y Motivación que en la investigación

(Swanson Wilson, 2005) hubieron de ser tratados como factor único; o de algún design elements como la planificación del aprendizaje, sin posible medición en la enseñanza reglada.)

Otras críticas proceden de la confusa definición de la andragogía que para algunos es una ciencia, para otros un arte, una filosofía, un conjunto de supuestos... A estas críticas contribuyó el mismo Knowles que en 1984 concede que su original punto de vista que designa a la andragogía como la más apropiada estrategia de enseñanza de adultos y la pedagogía como la indicada para niños, no siempre se ajusta a todas las situaciones de aprendizaje. “Yo ahora veo los modelos pedagógicos y andragógicos como paralelos, no antitéticos”(Malcolm S. Knowles, 1984, p. 12). “Un fenómeno tan complejo como el aprendizaje de adultos, probablemente nunca será explicado con una simple teoría” (Sharan B. Merriam & Caffarella, 1999, p. 12).

Merriam (2001) indica que un problema de la andragogía es que hace unos supuestos de características exclusivas de adultos. Pero esas características no son siempre encontradas en los adultos. Así algunos adultos se mostrarán fuertemente dependientes de su instructor, mientras que algunos jóvenes son independientes y aprendices auto dirigidos. Además, en algunas circunstancias, el joven puede tener un bagaje de ricas experiencias mayor que el que otros adultos posean. Si las características no pueden diferenciar claramente adultos de niños, todo el entramado de supuestos quedará en cuestión.

Y es que la educación de adultos abarca tal variedad de situaciones que es quimérico aventurar que una estrategia de enseñanza pueda ser igualmente efectiva en todas ellas. Por otro lado también existe la disparidad entre las creencias del enseñante y su práctica, como indica Knowles (2005, p. 282) cuando propone su instrumento de autoevaluación de la orientación y como también comprobó Hadley en 1975 al aplicar su EOQ (Educational Orientation Questionnaire). “Evidence from the study indicated that teachers tend to view themselves as more andragogical than their students do (Hadley, 1975).” Citado en (Holton et al., 2009, p. 5).

### **Investigación andragógica en la actitud y conducta del docente**

No existe, hasta la fecha, en nuestro conocimiento, un instrumento fiable que permita medir, en la práctica, objetivamente los seis principios y los ocho procesos enunciados por Knowles. Pese a los intentos realizados en las últimas décadas (Haggerty, 2000; Holton et al., 2009; Munday, 2002; Swanson Wilson, 2005; Thomas, 2002; Wedeking, 2000) e incluso del meta-análisis de las diferentes propuestas para la obtención de ese ansiado instrumento (Holton et al., 2009) nos encontramos aun al día de hoy sin el consenso sobre una escala de medición de la andragogía.

No obstante, sí se han desarrollado instrumentos que nos permiten medir de manera fiable la orientación del instructor, entendiéndolo por ello la convicción y simpatía del educador de adultos a los postulados de la andragogía. De estos instrumentos destacaremos el EOQ (Educational Orientation Questionnaire) Elaborado por Hadley en 1975, y su revisión por Knowles en su *Personal Adult Learning Style Inventory* (M. S. Knowles et al., 2005), que nosotros utilizaremos en este trabajo.

Ambos instrumentos permiten el sesgo propio de los instrumentos de auto evaluación, es decir, no hay garantía de que las creencias del instructor sobre la estrategia de aprendizaje tenga una fiel correspondencia con la práctica educativa, por lo que sistemáticamente se han tratado de completar con otros estudios que analizan la percepción de los alumnos de esa orientación del docente. (Geromel, 1993; Pinheiro, 2001) y la construcción de escalas con esa finalidad, como es el caso de EDQ (Educational Description Questionnaire) de Kerwin (1979) que a partir del EOQ medirá la percepción que obtienen los alumnos de la orientación del educador.

## **Investigación andragógica en la respuesta del discente**

Dos son los enfoques principales que se encuentran en este campo de la investigación:

En el primero tratará de medir la eficacia y efectividad de una orientación andragógica en la adquisición de conocimientos; la pregunta de investigación en este enfoque sería ¿Realmente aprenden más los adultos que reciben una educación basada en los principios y procesos de la andragogía? Este enfoque se encontrará con un problema derivado de la propia definición de andragogía, en tanto que esta propugna la auto dirección y autoevaluación, individual o en grupo, de los avances en el aprendizaje por lo que el obligado recurso a pruebas estandarizadas de valoración objetiva puede entenderse contradictorio.

Pero, lo más importante, a nuestro juicio, de este enfoque es que no se ha conseguido encontrar diferencias significativas, en los conocimientos adquiridos, entre estudiantes adultos seguidores de una orientación andragógica y aquellos seguidores de un programa basado en contenidos, en la llamada educación formal y cuando los estudiantes son asignados aleatoriamente a uno u otro programa. En los estudios de Anaemena (1985) y Honer (2001); ambos citados en (Swanson Wilson, 2005); se obtienen similares resultados en cuanto a los logros obtenidos por el alumnado pese a la disparidad de sistemas. Varias son las posibles causas aducidas para la obtención de estos resultados: El nivel de educación elegido, la edad de los participantes (entre 18 y 22 años), etc.

Mucho más significativo, a nuestro juicio, es el trabajo de Langston en 1989; también citado y comentado por Swanson Wilson (2005). En este estudio se formaron dos grupos, experimental y control. Los logros académicos del grupo control fueron evaluados mediante un examen final; mientras que en el grupo experimental se siguió un proceso de aprendizaje auto dirigido y auto evaluado. De nuevo en este estudio no encontramos diferencias significativas en los resultados académicos. Pero, y esto nos permite enlazar con el segundo enfoque anunciado en este epígrafe,

nos encontramos con que la percepción del grupo experimental es de que han aprendido más; que, individualmente, creen saber capitalizar mejor los contenidos interesantes y defienden que su grupo ha ganado en cohesión. Además de esto Langston realizó, previo al curso, una medición de preferencias en los alumnos mediante la escala Self directed learning readiness scale encontrando que aquellos alumnos que puntuaron alto en la escala citada obtuvieron media de rendimiento más alta que la de sus compañeros, independientemente del grupo al que fueron asignados para el estudio.

El segundo enfoque anunciado tiene que ver con las preferencias del alumno y su grado de satisfacción con el instructor y con el proceso. Es en este enfoque donde sí podemos apreciar esas diferencias. Y es en este enfoque donde podremos encontrar más trabajos de investigación, algunos de ellos imbricados en estudios mas amplios, como es el caso del trabajo de Swanson Wilson (2005) del que entresacaremos la sub escala de satisfacción con el instructor y el programa que aplicaremos en este trabajo; otros trabajos de investigación se han centrado en encontrar esas preferencias como principal objeto de estudio, como es el caso en:

- *Perceptions versus preferences: adult international students' teaching-learning experiences in an American university* (Pinheiro, 2001)
- *The Fit Between Adult Learner Preferences and the Theories of Malcolm Knowles*(Perrin, 2000)
- *Learning style preferences of non traditional undergraduate students at a private four year college* (Moore, 1984)
- *Exploring student preferences for active versus passive teaching/ learning strategies in adult technical education.*(Brunnemer, 2002)
- *The effects of age on adult learners' preferences for instructional delivery* (Ashley-Baisden, 2001)

### **Necesidad de investigaciones adicionales.**

De todo lo dicho anteriormente se desprende la necesidad perentoria que tiene la andragogía de desarrollar instrumentos fiables que permitan medir los principios y elementos de diseño de los procesos propuestos como definitorios de esta ciencia.

Pues si bien estamos dispuestos a aceptar que todo lo que existe se puede medir y por extensión todo lo medible tiene una entidad real. En el caso de la andragogía nos encontramos con constructos donde la medición no es factible, hoy en día, lo cual sitúa el debate sobre la misma existencia de estos constructos en los niveles de discusión filosófica y su aplicación en la educación de adultos con bases en la intuición y buena voluntad de los profesionales de este campo de la educación.

### **Educación de adultos en la discapacidad intelectual**

La principal crítica que se puede hacer a la andragogía procede de su ficticia homogenización del colectivo de personas adultas. Tampoco se puede en propiedad hablar de una sola educación de adultos al no ser única la circunstancia que lleva a la persona adulta a enfrentar una situación de aprendizaje y ser por tanto variadas también las formaciones grupales resultantes de esa demanda.

Todo esto es aplicable también a la población de las personas con una discapacidad intelectual. No hay un patrón y la heterogeneidad es la norma. No obstante y manteniendo la puntualización exigida por cada circunstancia, hablaremos, refiriéndonos a este sector poblacional, de una educación marcada por la adaptación de los criterios y ritmos de aprendizaje y por unos contenidos centrados en las llamadas habilidades adaptativas.

### **Conclusión**

Por ser la andragogía un sistema de educación centrado en la persona, en contraste con aquellos sistemas basados en los contenidos, creemos que puede ser base de una práctica educativa con personas adultas con una discapacidad intelectual.

Las personas que configuran nuestra muestra han superado con creces la edad de escolarización obligatoria, su participación en nuestro programa es voluntaria y motivada por un deseo de superación encomiable y que evidencia la existencia de un auto concepto que les hace sentirse responsables de sus propias decisiones, condición básica para la andragogía.

La carencia de un instrumento fiable que nos permitiera medir los principios y procesos de la andragogía no ha de ser un impedimento para su implementación sino un acicate para su búsqueda y perfeccionamiento, si, como hipotetizamos, este sistema educativo, esta filosofía o este conjunto de supuestos que denominamos andragogía aporta beneficios mensurables e impensables de conseguir con un sistema pedagógico estricto.

Ciertamente pensamos que la adecuación del sistema pedagógico mediante técnicas de trabajo cooperativo, creación de climas informales y abiertos en las aulas, respeto y compartición de la experiencia de cada uno, etc. No son sino el implícito reconocimiento de la necesidad de una orientación andragógica en el proceso educativo de las personas con discapacidad intelectual.

## Capítulo 3 – Método

### Contexto

ASPANIS-Palencia Fundación Personas (En adelante ASPANIS) es el resultado de la asociación de familias de personas con discapacidad intelectual. Creada el 25 de Julio del año 1964, trabaja en la promoción de servicios de atención temprana, centro especial de empleo, centro de día, centro ocupacional, viviendas, residencia, servicio de deporte, servicio de ocio y servicio de apoyo a familias; dirigidos a la mejora continua de su calidad de vida.

Hoy día esta asociación forma parte de la Fundación Personas con otras asociaciones similares distribuidas por la comunidad de Castilla – León. Como tal Fundación dispone de un servicio educativo destinado a personas con discapacidad intelectual que precisen educación especial y con edades comprendidas entre los 3 y 21 años, el acceso a este servicio precisa de dictamen previo de escolarización.

Una vez superada esta edad, la oferta educativa en ASPANIS, al margen de la orientación y formación dentro de los talleres de empleo y ocupacionales, se centra en una actividad voluntaria, con frecuencia semanal y 90 minutos de duración media, que coloquialmente llaman “Habilidades” o “Habilidades Sociales”. La dirección y supervisión de esta actividad corre a cargo de Amelia Miguel, en su calidad de Psicóloga del centro y responsable del área ocupacional, ocasionalmente apoyada por personas que en el prácticum de sus carreras, (Psicología, en mi caso, Educación Social o similares), hubieran elegido esta institución para un primer contacto con el mundo de la discapacidad intelectual.

El grupo del aula de “Habilidades” elegido para nuestra investigación es el derivado del grupo en el que participe durante el curso 2010-2011 en el prácticum de mi licenciatura, y que entonces constaba de 8 miembros voluntarios, número que se ha elevado a 13 en esta edición.

### **Variables observadas**

Mediante la categorización de las interacciones en el aula pretendimos medir la presencia de los seis principios y ocho diseños de procedimiento enunciados por Knowles en su teoría de la andragogía.

Medimos la orientación pedagógica-andragógica de los responsables del aula, mediante el instrumento *Personal Adult Learning Style Inventory* (M. S. Knowles et al., 2005) cuyo original y propuesta de traducción incluimos en anexos. (Medición sin valor, en nuestro caso, por estar condicionadas las respuestas a las hipótesis del trabajo y no ser nuestra profesión la de educadores ni tener mayor experiencia en este campo que la referida).

Finalmente, hicimos una medición de la respuesta a un test de 9 items (versionados por nosotros a partir de la sección 3ª del *Adult Learning Principles/Design Elements Questionnaire* (Swanson Wilson, 2005) cuyos original y versión traducida de la sección 3ª anexamos; y que a su vez procede de los test estandarizados que universidades de USA aplican a sus alumnos a la finalización de sus cursos).

### **Variables dependientes**

Debido a las limitaciones impuestas a este trabajo, de tiempo de ejecución, tamaño de la muestra y contexto; nos hemos limitado a la medición de una única variable dependiente que es la respuesta afectiva (satisfacción al final del curso) de los participantes. No obstante como indica la investigación de Swanson Wilson, (2005), la factorización de los datos obtenidos permite la

descomposición de esta variable única en dos diferentes variables, aunque notablemente relacionadas:

1. Satisfacción con el instructor
2. Satisfacción con el curso

### **Características de la muestra**

Nuestra muestra está compuesta por trece personas voluntarias, a quienes se informó previamente de nuestro objetivo de investigar “¿Cómo aprendemos las personas adultas?”.

Su distribución por sexos es de 7 mujeres y 6 varones; la edad media aprox. Es de 43’5 años (la aproximación es debida a la falta de una respuesta y a una valoración aproximada en otro caso); el rango de edades es de 24 a 51 años (el valor presumido en el caso citado es de 60 años, mientras que en el caso sin respuesta apreciamos que su valor real no alteraría notablemente la media). Existen dos casos de pareja estable dentro del grupo. El resto, de tener pareja, es con personas no participantes. Todos ellos trabajan fijos en los talleres del centro, aunque por efectos de la crisis la carga de trabajo ha descendido y últimamente han sido precisas reubicaciones con la consecuente experimentación de nuevas actividades para muchos de ellos.

### **Estrategia de la investigación**

Iniciamos nuestro trabajo con la realización de varias entrevistas con la Psicóloga del centro, Doña Amelia Miguel, a quien exponemos, a grandes rasgos, nuestro proyecto y que desde un principio se muestra muy interesada y dispuesta a colaborar, abriéndonos las puertas de su aula de Habilidades y encargándose personalmente de la captación de voluntarios.

Se planificó de común acuerdo un ciclo de ocho sesiones, semanales y de 90 minutos de duración cada una, Sólo se acordó previamente el contenido de la primera sesión (No grabada) consistente en la presentación; exposición de nuestros objetivos; obtención del consentimiento

informado, (ver anexo) para poder proceder a la grabación de las sesiones; exposición de motivos individuales para participar y planificación, en conjunto, del curso atendiendo a su demanda.

A partir de esa primera sesión se determinó un calendario de sesiones, flexible, que abarcaba las siguientes definiciones:

- Sesión dedicada a la autoestima.
- Sesión referida al auto concepto y concepto de los otros.
- Sesión de asertividad: Aprender a decir NO.
- Sesión dedicada a la sexualidad y relación de pareja.
- Sesión dedicada a las Emociones (Identificación y control en si propio y en otros)
- Sesión referida al físico, contacto, masajes y relajación
- Sesión dedicada a los modelos familiares y sus relaciones

Hemos de hacer constar que este primer programa no pudo ser debidamente cumplimentado por la ausencia en una de las sesiones de gran parte de los participantes, a causa de una viaje programado, que nos aconsejó extender la segunda sesión, y finalmente por realizar la sesión de clausura fuera del recinto, en un ambiente distendido y centrado en el balance de la actividad realizada. Por otra parte obligaciones laborales del firmante impidieron su presencia, y secunde captación de datos, en otra de las sesiones.

Hemos de hacer constar que, como consecuencia de nuestro afán de hacer que los participantes tomaran parte en el diseño de las sesiones, hubo frecuentes desviaciones de la temática abordada, con dos enfoques mayoritarios: uno es la exposición de problemas personales para ser tratados por el grupo. (p.e.. Una de las personas refiere haber sufrido una actuación médica sin su consentimiento y pregunta qué puede hacer para hacer valer sus derechos); El otro enfoque, mucho mas frecuente, por no decir constante, consistía en narrar una experiencia con

ánimo de compartir sus enseñanzas (p.e. Una chica montó en el coche de un extraño, con buena fe, para orientar al conductor... pero, después pasó mucho miedo y sus padres le reprocharon su conducta).

Si bien otras desviaciones, que pudieran derivar en discusiones bizantinas o algarabía, fueron atajadas, aquellas de los tipos mencionados en el párrafo anterior fueron consentidas y fomentadas por contribuir, a nuestro juicio y percepción, a aumentar la cohesión del grupo y la satisfacción con el programa.

Previamente a la sesión de clausura fueron entregados los cuestionarios a la Psicóloga con el fin de que contestase ella misma al auto informe sobre la orientación, y recopilase las respuestas de los participantes al test de satisfacción; como garantía del anonimato, para mí, de las respuestas y evitar el sesgo impuesto por mi sola presencia en el momento de responder.

## Datos obtenidos

### Resultados de la categorización de las grabaciones, y notas

Tabla 2: Categorización de la observación participante

		Nº de Referencias
<b>Principios</b>	Motivation	12
	Need to know	8
	Orientation	11
	Readiness	0
	Role to experience	48
	Self-concept	19
<b>Design elements</b>	Climate setting	12
	Diagnosis of learning needs	9
	Evaluation	14
	Formulation of learning objectives	11
	Learn plan execution	16
	Learning plan design	7
	Mutual planning	2
	Preparing learners	4

Hemos de destacar de la tabla anterior, extraída del informe del programa NVivo , dos aspectos: 1. La ausencia de referencias al principio Readiness que achacamos a nuestra dificultad, también encontrada en el trabajo de Swanson Wilson (2005), de delimitar tal principio del de la Motivación. Por lo que, y siguiendo el criterio empleado en esa investigación, hemos preferido agrupar las posibles referencias en un solo principio ‘Motivación’. 2. Han sido agrupadas en únicas referencias lo que fueron cadenas de declaraciones individuales muy similares, así en la exposición de los motivos individuales, para asistir voluntariamente al curso, se agrupan en una sola referencia a una motivación intrínseca el mismo patrón de respuesta (p.e. ‘para aprender

### Resultados del test de autoevaluación de orientación

El formulario completo, y el traducido por nosotros del texto de Knowles, se encuentra en los anexos de este documento. La segmentación y criterios de lectura son idénticos de los propuestos por el autor en el libro (M. S. Knowles et al., 2005, pp. 291–292). Ambas páginas también son adjuntadas en el mismo anexo

Tabla 3: Resultados del *Personal Adult Learning Style Inventory* (Knowles et al., 2005)

Áreas		Puntuación					Total
I	Orientación del aprendizaje (Items 1-5)	3	1	1	2	3	10
II	Diseño del aprendizaje (Items 6-10)	3	2	5	5	5	<b>20</b>
III	Cómo aprenden las personas (Items 11-15)	3	4	5	5	5	<b>22</b>
IV	Métodos de aprendizaje (Items 16-20)	5	4	3	5	3	<b>20</b>
V	Desarrollo del programa (Items 21-25)	3	5	4	3	3	18
VI	Administración del programa (Items 26-30)	5	5	1	4	5	<b>20</b>
<b>TOTAL</b>							<b>110</b>

Lectura: 5-10 Orientación pedagógica; 10-20 Indefinida; 20-25 Orientación Andragógica

**Resultados del test de satisfacción**

Prueba de nueve items tipo Likert con valoraciones de 1 a 5 (1=Completamente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=Indiferente; 4=de acuerdo y 5=Completamente de acuerdo).

Tabla 4: Cuestionario satisfacción a fin de curso.

Enunciado de items (valores de 1 a 5)	Media	Desviación típica	N
Recomendarías al instructor	4,92	,277	13
El curso colmó tus expectativas	4,77	,599	13
El instructor se mostró como experto y profesional	4,62	,768	13
La presentación por el profesor contribuyó a los objetivos	4,54	,776	13
El instructor ha manejado y organizado el curso con éxito	4,69	,630	13
Se dedicó suficiente tiempo a aprender contenidos	4,92	,277	13
Las tareas individuales fueron apropiadas	4,69	,751	13
El curso contribuyó a su uso práctico en mi trabajo	4,69	,751	13
El trabajo en equipo fue parte importante de este curso	5,00	,000	13

Siguiendo los resultados del análisis factorial realizado sobre el mismo test, con una muestra de 404 estudiantes (Swanson Wilson, 2005, p. 143) nos permitimos seccionar los resultados en los dos factores: 1- Satisfacción con el instructor (Tabla 4) y 2- Satisfacción con el curso (Tabla 5).

**Tabla 5: Factor satisfacción con el instructor**

ITEM	Media	Desviación típica	N
Recomendarías al instructor	4,92	,277	13
El instructor se mostró como experto y profesional	4,62	,768	13
La presentación por el profesor contribuyó a los objetivos	4,54	,776	13
El instructor ha manejado y organizado el curso con éxito	4,69	,630	13

**Tabla 6: Factor Satisfacción con el curso**

	Media	Desviación típica	N
El curso colmó tus expectativas	4,77	,599	13
Se dedicó suficiente tiempo a aprender contenidos	4,92	,277	13
Las tareas individuales fueron apropiadas	4,69	,751	13
El curso contribuyó a su uso práctico en mi trabajo	4,69	,751	13
El trabajo en equipo fue parte importante de este curso	5,00	,000	13

## **Análisis de los datos**

Para la categorización de nuestra observación participante se usó el programa Nudis versión 8.0, previa transcripción manual de las grabaciones en formato video, recopiladas en sendas cintas originales y sus copias en DVDs.

Para la lectura de los datos recogidos en el auto informe sobre orientación, se siguieron las pautas marcadas en el texto *The adult learner* (M. S. Knowles et al., 2005, pp. 282–295). Este texto es fuente, a su vez, del cuestionario original y traducido por nosotros. (Ver anexo).

Para el análisis de los datos recopilados desde el cuestionario de satisfacción se utilizó el programa IBM-SPSS versión 19. (Aunque, ciertamente, infrutilizado dado que el tamaño de la muestra (N=13) y la polarización de los datos, con una variable de varianza 0.000, que desaconsejan operaciones complejas de interpretación dudosa).

## Capítulo 4 – Resultados

### Descripción de los datos

La categorización de registros y notas nos indica, objetivamente, la orientación andragógica de nuestra práctica. Pese a la ausencia de indicadores en uno de los principios y los escasos valores en algunos elementos de diseño propuestos por Knowles.

El auto informe sobre la orientación de la responsable del aula nos informa de un predominio, en cuatro de sus seis factores, de la orientación andragógica. Valorado globalmente se obtiene una puntuación de 110, en un rango de posibles valores de 30 a 150, lo cual supone 2/3 de la nota máxima. Con todas las limitaciones que suponen tanto el carácter de auto aplicación, como el ser único -por considerar que nuestras propias respuestas estarían matizadas por nuestra hipótesis- nos informa de una clara orientación andragógica por parte de la persona responsable del aula.

Los datos recogidos tras la aplicación del cuestionario de satisfacción, tanto en su análisis conjunto como en el factorizado, siguiendo el criterio de Swanson Wilson (2005), en los factores satisfacción con el instructor y satisfacción con el curso, nos indican una polarización extrema, llegando a, en un ítem, conseguir una  $\bar{X} = 5$  (nota máxima) con  $\sigma = 0.00$  y en el ítem menor una  $\bar{X} = 4.54$  con  $\sigma = 0.776$

### Interpretación y prueba de hipótesis

Aún conscientes de las carencias en nuestra investigación: escaso tamaño de la muestra; ausencia de grupo control; falta de instrumentos de medida homologados; etc.; que situarán todas nuestras conclusiones en el terreno especulativo, nos aventuramos a interpretar que nuestros datos, al menos, no nos fuerzan a rechazar nuestras hipótesis iniciales, en tanto en cuanto que,

efectivamente, encontramos una orientación claramente andragógica en la persona responsable de la actividad '*Habilidades*' del centro ASPANIS de personas adultas con discapacidad intelectual. Al no proceder esta persona de la formación de educadores de adultos, ni de las ciencias de la educación (recordemos que su formación es en psicología clínica), nos permitimos seguir pensando que es la propia experiencia; modelada, en la clínica, con la terapia y planificación *Centrada en la Persona* y, en la faceta educativa, por las demandas explícitas e implícitas de los usuarios, las que han forjado esta orientación, en estos meses por nosotros polarizada<sup>5</sup>.

Todo lo anterior quedará relacionado con nuestra primera hipótesis que recordamos es:

**1ª Hipótesis: Las personas adultas con discapacidad intelectual demandan explícita y/o implícitamente (con el abandono y el desinterés) una orientación andragógica en sus procesos formativos.**

Referido a nuestra segunda hipótesis

**2ª Hipótesis: La orientación andragógica en el proceso de educación de personas adultas con discapacidad intelectual se traducirá en una disminución de la tasa de abandono y un aumento significativo de la adhesión al programa y de la satisfacción con el facilitador y el curso.**

Entendemos que la adhesión al programa quedaría reflejada en la tasa 0.00 de abandonos.

En cuanto a los resultados de nuestro cuestionario sobre satisfacción, es obvio también que no permite descartar nuestra hipótesis de que una práctica andragógica con personas dotadas con auto concepto de *adulto* producirá alta satisfacción tanto con el instructor como con el curso.

En este sentido, y aun siendo mínima la diferencia, nos congratulamos de encontrar aún mayor nivel de satisfacción con el curso que con el instructor, lo cual refuerza nuestra tesis de que es en la orientación del curso donde reside principalmente el éxito de la práctica, frente a las posibles empatía o simpatía con el instructor.

---

<sup>5</sup> Nota: Recordemos que como psicóloga y responsable ha tenido que atender las quejas y abandonos causados por el abuso de técnicas 'infantiles' (véase p. 39)

## Capítulo 5 – Conclusiones

### Reformulación del problema

Es el acceso a la educación, en cualquiera de las etapas de la vida, un derecho incuestionable de todas las personas.

Es nuestro reto como investigadores descubrir y transmitir a la sociedad los principios y técnicas que hacen, en cada caso, más eficaz y efectiva la práctica educativa.

Añejos criterios diagnósticos de la discapacidad intelectual, basados en un inamovible cociente intelectual, han llevado a la presuposición, en la práctica, de la ‘ineducabilidad’ de las personas con discapacidad intelectual.

La inadecuación de este presupuesto, de no educabilidad, ha sido defendida desde hace siglos (véase Itard 1774-1838) y encuentra su respaldo teórico en la actual definición y criterios diagnósticos de discapacidad intelectual dados por la AAMR (Asociación Americana de Retraso Mental) en 1992, al situar el núcleo diagnóstico en la necesidad de apoyos para la ejecución de las habilidades adaptativas.

Las implicaciones educativas de esta nueva definición son evidentes y abren una vía a la esperanza, de las personas afectadas, de que mediante la instrucción y entrenamiento en esas habilidades adaptativas puedan conseguir tasas de independencia que permitan su ajustada integración en la sociedad.

La andragogía, con su refuerzo del auto concepto y auto estima, mediante el estímulo a la participación del alumno en el diagnóstico de las necesidades educativas; su implicación en la planificación del proceso y evaluación posterior; mediante el significado concedido a la experiencia, propia y compartida; mediante su orientación a la resolución de los problemas que el

aprendiz afronta en su vida diaria; mediante la satisfacción conseguida basada en una motivación intrínseca... Pensamos que puede ser la orientación educativa idónea para las personas adultas con discapacidad intelectual.

### **Implicaciones de nuestros resultados**

Los resultados obtenidos en esta práctica, nos animan a continuar esta línea de trabajo que busca, como fin último, la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual a través de la instrucción y entrenamiento de sus habilidades adaptativas; además de cultivar sus auto-concepto, auto-confianza y auto-estima.

### **Limitaciones y retos para nuevas investigaciones**

Las futuras investigaciones en este campo, creemos, han de buscar solución a muchos problemas entre los que destacamos:

- La andragogía presupone en el aprendiz un auto-concepto de 'adulto', en la medida en que este supone un compromiso con sus propias decisiones y una necesidad de auto-dirección. Pero tal auto-concepto, que podemos presumir en la persona que se ofrece voluntaria para participar en un proceso de instrucción, no siempre lo encontraremos en las personas que, o bien por causa directa de su discapacidad intelectual, o bien por su falta de dominio básico de la tarea, prefiera adoptar una actitud pasiva frente al aprendizaje. Lo que exigirá del educador el compromiso de facilitar la transición desde esa actitud pasiva a una auto-dirección.
- Es necesario desarrollar un instrumento que permita la medición de todos y cada uno de los principios y elementos de diseño de la andragogía, desde la percepción del propio alumno. Esta necesidad, solo parcialmente atajada en algunas situaciones de aprendizaje de adultos (Birzer, 2004b; Brunner, 2002; Geromel, 1993; Holton et al., 2009; Moore,

1984; Pinheiro, 2001; Swanson Wilson, 2005; Taylor & Kroth, 2009b; Wedeking, 2000), adquirirá una especial complejidad por la necesaria adaptación del instrumento a la población adulta con discapacidad intelectual, en la que amplios cuestionarios de lápiz y papel están absolutamente desaconsejados.

- Es preciso el desarrollo de instrumentos que nos permitan medir la efectividad de nuestro sistema en tanto que proporcione la adquisición y desarrollo de habilidades adaptativas. En este sentido será preciso estudiar la sensibilidad de instrumentos como el SIS (Escala de intensidad de apoyos) para detectar los posibles avances debidos a la intervención y de otros que evalúen la mejora de los auto-conceptos (auto-concepto, auto-confianza y auto-estima).

### **Futuras investigaciones – Continuidad de este trabajo**

Personalmente es nuestro deseo, que creemos compartir con todos los implicados en el actual proyecto, continuar nuestra investigación sobre el proceso de formación de las personas adultas con discapacidad intelectual, sin las limitaciones de tiempo y medios impuestos para este trabajo de fin de máster.

Presumimos que la posible extensión a, al menos, un curso académico de las actividades de aula y la facilidad de acceso a una más numerosa población de personas adultas con discapacidad intelectual, sí nos permitirá, mediante la creación de un grupo control y mediciones pre y post intervención, avanzar en nuestro conocimiento sobre la educación de adultos con discapacidad intelectual.

## Conclusión

Terminamos esta exposición con la esperanza de haber conseguido despertar su interés por una faceta de la educación escasamente contemplada en la literatura de la educación, en general, y de la educación de adultos, en particular.

Es nuestro deseo haber aportado, al menos, un boceto de lo que ha de ser un programa de instrucción y entrenamiento de habilidades adaptativas con personas adultas que tienen y sobrellevan una discapacidad intelectual.

En nuestro afán de mejorar nuestra respuesta a la demanda educativa de estas personas, cualquier aportación, duda, sugerencia o crítica será por nuestra parte siempre bien recibida.

Muchas gracias por su atención.

En Villamuriel de Cerrato a 30 de junio de 2012

Ángel Barrio de la Fuente

Licenciado en Psicología de la Educación

## Referencias

- Ashley-Baisden, D. M. (2001). The effects of age on adult learners' preferences for instructional delivery. UMI n° 3010921.
- Birzer, M. L. (2004a). Andragogy: Student centered classrooms in criminal justice programs. *Journal of Criminal Justice Education*, 15(2), 393–411. doi:10.1080/10511250400086041
- Birzer, M. L. (2004b). Andragogy: Student centered classrooms in criminal justice programs. *Journal of Criminal Justice Education*, 15(2), 393–411. doi:10.1080/10511250400086041
- BOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2006-7899.  
Recuperado a partir de  
[http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899)
- Brookfield, S. (1994). *Understanding and facilitating adult learning a comprehensive analysis of principles and effective practices*. Milton Keynes: Open University Press. Recuperado a partir de  
<http://www.myilibrary.com?id=113183>
- Brunnemer, K. R. (2002). Exploring student preferences for active versus passive teaching/learning strategies in adult technical education. UMI n° 1409944.
- Carlson, G. C. (1987). Andragogy and the Apostle Paul. Recuperado junio 21, 2012, a partir de  
<http://0-search.proquest.com.almena.uva.es/docview/303606367/13775D84B9937E969A3/19?accountid=14778>
- Conner, M. L. (2004). Andragogy and pedagogy. Recuperado mayo 21, 2012, a partir de  
<http://agelesslearner.com/intros/andragogy.html>
- Conti, G. J. (1978). Principles of adult learning scale: An instrument for measuring teacher behavior related to the collaborative teaching-learning mode. UMI No. 7912479.

- Chan, S. (2010). Applications of Andragogy in Multi-Disciplined Teaching and Learning. *Journal of Adult Education*, 39(2), 25–35.
- Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult education : foundations of practice*. New York: Harper & Row.
- Davenport, J., & Davenport, J. (1985). A Chronology and Analysis of the Andragogy Debate. Andragogy and Pedagogy: Two Ways of Accompaniment. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 152–67.
- Ford, A. (1989). *The Syracuse Community-Referenced Curriculum Guide for Students with Moderate and Severe Disabilities* (1.<sup>a</sup> ed.). Baltimore: Paul H Brookes Pub Co.
- Forrest III, S. P., & Peterson, T. (2006). It's Called Andragogy. *Academy of Management Learning Education*, 5(1), 113–122.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Mexico D.F.: Siglo XXI.
- Geromel, E. D. (1993). An investigation into the perceptions of graduates of an executive MBA program. UMI n° 9406495.
- Greenleaf, K. R. (2008). *The comparative learning styles of adults with Asperger's Syndrome*. Omaha-Nebraska, Omaha; Nebraska. Recuperado a partir de UMI n° 3320214.
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., & Siperstein, G. N. (1995). Critical analysis of the 1992 AAMR definition: Implications for school psychology. *School Psychology Quarterly*, 10(1), 1–19. doi:10.1037/h0088294
- Haggerty, D. L. (2000). Engaging adult learners in self-directed learning and its impact on learning styles. UMI n° 9970118.
- Harper, L., & Ross, J. (2011). An Application of Knowles' Theories of Adult Education to an Undergraduate Interdisciplinary Studies Degree Program. *Journal of Continuing Higher Education*, 59(3), 161–166.

- Holton, E. F., Wilson, L. S., & Bates, R. A. (2009). Toward Development of a Generalized Instrument to Measure Andragogy. *Human Resource Development Quarterly*, 20(2), 169–193.  
doi:10.1002/hrdq
- Knowles, M. S. (1950). *Informal adult education*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1970a). La educación de adultos. *Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna* (Vol. 1, pp. 342–368). Paidós. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2201515>
- Knowles, M. S. (1970b). *The modern practice of adult education: Pedagogy versus andragogy*. Englewoods Cliff, NJ: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewoods Cliff, NJ: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. S. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston.
- Knowles, M. S., Elwood, F. H. I., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner, Sixth Edition: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6.<sup>a</sup> ed.). San Diego, California: Butterworth-Heinemann.
- Knowles, Malcolm S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press. Recuperado a partir de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED114653>
- Knowles, Malcolm S. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning* (1.<sup>a</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, Malcolm S. (1985). Applications in Continuing Education for the Health Professions. Chapter Five of «Andragogy in Action.» *MOBIUS*, 5(2), 80–100.
- Knowles, Malcolm S. (1992). Applying Principles of Adult Learning in Conference Presentations. *Adult Learning*, 4(1), 11–14.

- Knowles, Malcolm S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. Fifth Edition.* Gulf Publishing Company, Book Division, P.O. Box 2608, Houston, TX 77252-2608; Tel: 800-231-6275 (Toll Free); Tel: 800-392-4390 (Toll Free in Texas). Recuperado a partir de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED428293>
- Langston, L. (1989). Self-directed learning, achievement and satisfaction. UMI n° 9003421.
- Lindeman, E. (1956). *The democratic man: selected writings.* Boston: Beacon Press.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education.* New York: New Republic.
- Merriam, S. B. (1987). Adult learning and theory building. *Adult Education Quarterly, Summer*(37(4)), 187–198.
- Merriam, Sharan B., & Brockett, R. G. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction* (1.<sup>a</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, Sharan B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: a comprehensive guide* (2<sup>a</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, Sharan B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2001*(89), 3–14. doi:10.1002/ace.3
- Moore, R. P. (1984). Learning style preferences of non traditional undergraduate students at a private four year college. UMI n° 8426630.
- Munday, D. R. (2002). Effects of learning strategy awareness on learning, learners, and instructor. UMI n° 3057290.
- O.N.U. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado junio 3, 2012, a partir de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Ovejero Bernal, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela: Cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la psicología social crítica.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Ozuah, P. O. (2005). First, there was pedagogy and then came andragogy. *Einstein Journal of Biology & Medicine*, 21, 83–87.
- Perrin, A. L. (2000). *The Fit Between Adult Learner Preferences and the Theories of Malcolm Knowles*. University of Kansas, Teaching and Leadership.
- Pinheiro, S. (2001). Perceptions versus preferences: adult international students' teaching-learning experiences in an American university. EDRS:452785.
- Rachal, J. R. (2002). Andragogy's Detectives: A Critique of the Present and a Proposal for the Future. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 210–27.
- Requejo Osorio, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel Educación.
- Strawbridge, W. G. (1994). *The effectiveness of andragogical instruction as compared with traditional instruction in introductory philosophy course*. (UMI No. 9509004).
- Swanson Wilson, L. (2005). A test of andragogy in a post-secondary educational setting. Recuperado a partir de [http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-06152005-122402/unrestricted/Wilson\\_dis.pdf](http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-06152005-122402/unrestricted/Wilson_dis.pdf)
- Taylor, B., & Kroth, M. (2009a). Andragogy's Transition into the Future: Meta-Analysis of Andragogy and Its Search for a Measurable Instrument. *Journal of Adult Education*, 38(1), 1–11.
- Taylor, B., & Kroth, M. (2009b). Andragogy's Transition into the Future: Meta-Analysis of Andragogy and Its Search for a Measurable Instrument. *Journal of Adult Education*, 38(1), 1–11.
- Thomas, C. (2002). Variations in adult learning strategies: Differences in gender, ethnicity, and age in technical education in a Texas community college. UMI n° 3060906.
- Thompson, J. R. (2004). *Supports Intensity Scale: users manual*. American Association on Mental Retardation.
- Travis, G. Y. (1985). Andragogy and the Disabled Adult Learner. *Lifelong Learning*, 8(8), 16–18,20.

- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre la educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien 1990. UNESCO. Recuperado a partir de [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=9918&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=9918&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO. (1997). General Assembly Resolution on Education for All. UNESCO. Recuperado a partir de <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/UN%20resolution%201997.shtm>
- Verdugo Alonso, Miguel Á. (1995). *Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo Alonso, M. Á., Ibáñez, A., & Arias Martínez, B. (2007). La Escala de Intensidad de Apoyos (SIS): adaptación inicial al contexto español y análisis de sus propiedades psicométricas. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(222), 5–16.
- Wedeking, L. (2000). The learning styles of public health nurses. UMI n° 995507.
- Zayas, E. L.-B., & Capdevila, M. L. S. (2002). *La educación de personas adultas: Reto de nuestro tiempo*. Librería-Editorial Dykinson.
- Zmeyov, S. I. (1998). Andragogy: Origins, Developments and Trends. *International Review of Education*, 44(1), 103–108. doi:10.1023/A:1003107931006

## Anexos

### Relación de anexos

1. Declaración de No Plagio (copia impresa tras la portada)
2. Modelo de la declaración de consentimiento informado
3. Personal Adult Learning Style Inventory (Original) by Dr. Malcolm S. Knowles
4. Propuesta de traducción del Inventario. Usada en el estudio.
5. Modelo cuestionario de satisfacción
6. Muestras de materiales utilizados en el aula:
  - Identificar emociones: La sorpresa
  - Guía *Idea*: Aprender a decir... NO... mejorará tu autoestima. (solo en copia impresa, no formato electrónico)



**Universidad de Valladolid**

## **DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO**

**D. Ángel Barrio de la Fuente.....NIF...13289917b.....**  
estudiante del Máster Oficial en Investigación Aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid, curso 2011-2012, como autor de este documento académico, titulado:

### **ANDRAGOGÍA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente,

#### **DECLARO QUE**

es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

**En Valladolid, a 30 de JUNIO de 2012**

**Fdo: Ángel Barrio de la Fuente**



**Universidad de Valladolid.** Esta **DECLARACIÓN DE NO PLAGIO** debe ser insertada en primera página de todos los Trabajos Fin de Máster (proyecto, memoria o estudio) conducentes a la obtención del TÍTULO OFICIAL DE MASTER EN INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN.



---

**Universidad de Valladolid**



## **Declaración de Consentimiento Informado**

He sido informado de que mi participación en esta investigación es voluntaria. He sido informado de que mi participación no implica riesgos ni molestia alguna. He sido informado de que el investigador adquiere el compromiso de responder a cualquier pregunta que se le haga sobre los procedimientos, diseños o hipótesis una vez concluida la investigación. He sido informado de que soy libre de retirarme de la investigación en cualquier momento sin penalización de ningún tipo.

Doy mi consentimiento informado para participar en este estudio sobre como las personas adultas con discapacidad intelectual aprenden y se educan. Consiento la publicación de sus resultados del estudio siempre que la información sea anónima o se muestre de manera agregada de modo que no pueda llevarse a cabo una clara asociación entre mi identidad y los resultados. Entiendo que, sobre los registros de mi participación en la investigación, el investigador adquiere el compromiso de guardar la máxima confidencialidad y que en ningún caso se mostrarán asociados a mi identidad.

He sido informado de la responsabilidad que asumo con mi participación en el desarrollo del conocimiento científico sobre la Educación. De las implicaciones que este conocimiento puede tener en la formación de otros educadores y de su aplicación. Por estas razones, he sido informado de la importancia de comportarme de forma honrada, esforzándome en hacer lo mejor posible las tareas de cada una de las sesiones que conforman esta investigación.

---

Tutor del Proyecto: Anastasio Ovejero Bernal; Catedrático de Psicología Universidad de Valladolid

Investigador: Ángel Barrio de la Fuente; Psicólogo de la Educación

Participante:

Fecha:

---

# *Personal Adult Learning Style Inventory*

Developed by Dr. Malcolm S. Knowles

This inventory is for anyone involved in organizing and administering adult learning activities. You might be a trainer, teacher, group facilitator, administrator, educator, or anyone who works with adults in teaching/learning relationships. Your responses to this inventory will give you some insight into your general orientation to adult learning, program development, learning methods, and program administration.

Self-assessments are not easy for anyone to make accurately. How we would like to be seen by others comes in conflict with how we really behave. Our vision of ourselves is likely to be somewhat optimistic. Please be as candid as possible in your responses so that you can obtain a better understanding of your HRD style.

**Directions:** Thirty pairs of items are listed on the next seven pages. The statements comprising each pair are labeled A and B. After reading each pair and considering your own approach, decide on the extent to which you agree with *each* statement. Place your response on the scale in the center of the page by circling *one* of the choices.

This inventory is designed to be used in a variety of settings; therefore, the words *facilitator* and *trainer* may be used interchangeably, as well as *learning* and *training*. Both words are included in the inventory and denoted with a slashmark (“/”).

Use the following key:

- A = I agree fully with statement A
- A>B = I agree more with statement A than B
- NANB = I do not agree with either statement A or B
- B>A = I agree more with statement B than A
- B = I agree fully with statement B

Go to the Next Page....

Note: Permission is granted to use this inventory without limitation.

## Personal Adult Learning Style Inventory

Developed by Dr. Malcom S. Knowles

A	A >B	NANB	B >A	B
1	A	NANB	B >A	B
2	A	NANB	B >A	B
3	A	NANB	B >A	B
4	A	NANB	B >A	B
5	A	NANB	B >A	B

There are a number of important differences between youths and adults as learners that can affect the learning process.

Effective learning/training design is concerned with content first and process second.

Effective facilitators/trainers show model self-directed learning in their own behavior, both within and outside the learning session.

Effective learning/training is based on sound methods for involving learners in assessing their own learning needs.

Client system representatives must be involved in the program developer's responsibility to provide clients

planning of learning/training programs with clear and detailed plans.

6	Program administrators must plan, work and share decision-making with client system members.	A	A>B	NANB	B>A	B	Program administrators must have full responsibility and be held accountable for their plans and decisions.
7	The role of the facilitator/trainer is best seen as that of a facilitator and resource person for self-directed learners.	A	A>B	NANB	B>A	B	The role of the facilitator/trainer is to provide the most current and accurate information possible for learners.
8	Effective learning designs take into account individual differences among learners.	A	A>B	NANB	B>A	B	Effective learning designs are those that apply broadly to most or all learners.
9	Effective facilitators/trainers are able to create a variety of learning experiences for helping trainees develop self-directed learning skills.	A	A>B	NANB	B>A	B	Effective facilitators/trainers concentrate on preparing learning /training sessions that effectively convey specific content.
10	Successful learning/training designs incorporate a variety of experiential learning methods.	A	A>B	NANB	B>A	B	Successful learning/training designs are grounded in carefully developed formal presentations.

*(Continued on next page)*

Personal Adult Learning Style Inventory (Continued)

Developed by Dr. Malcom S. Knowles

A	A	A>B	NANB	B>A	B	B	
11	Client system members should be involved in developing needs assessment instruments and procedures that provide the data for program planning.	A	A>B	NANB	B>A	B	Learning/training program developers are responsible for designing and using sound needs assessment instruments and procedures to generate valid data for program planning.
12	Program administrators must involve their clients in defining, modifying and applying financial policies and practices related to learning/training programs.	A	A>B	NANB	B>A	B	Program administrators must be able to explain clearly to their clients their financial policies and practices related to learning/training programs.
13	Effective facilitators/trainers must take into account recent research findings concerning the unique characteristics of adults as learners.	A	A>B	NANB	B>A	B	Effective facilitators/trainers must use the respected, traditional learning theories as they apply to <i>all</i> learners.
14	Effective learning requires a physical and psychological climate of mutual respect,	A	A>B	NANB	B>A	B	Effective learning depends on learners recognizing and relying on the expert knowledge and

	trust, openness, supportiveness and security.					skills of the trainer.	
15	It is important to help learners understand the differences between didactic instruction and self-directed learning.	A	A>B	NANB	B>A	B	Learners should concentrate on the content of learning/training rather than the method or methods of instruction.
16	Effective facilitators/trainers are able to get learners involved in the learning/training.	A	A>B	NANB	B>A	B	Effective facilitators/trainers are able to get, focus and maintain the learners' attention.
17	Client system representatives need to be involved in revising and adapting learning/training programs, based on continuing needs assessment.	A	A>B	NANB	B>A	B	Learning/training program developers must develop and use on-going needs assessment data, to revise and adapt programs to better meet client needs.
18	Program administrators must involve organizational decision-makers in interpreting and applying modern approaches to adult education and learning/training.	A	A>B	NANB	B>A	B	Program administrators must be able to explain clearly and convincingly modern approaches to adult education and learning/training to organizational policy makers.

(Continued on next page)

## Personal Adult Learning Style Inventory (Continued)

Developed by Dr. Malcom S. Knowles

A	A > B	NANB	B > A	B
19	Effective learning requires the facilitator/trainer to assess and control the effects that factors such as groups, organizations and cultures have on learners.	A > B	B > A	Effective learning requires the facilitator/trainer to isolate learners from the possible effects of outside factors such as groups, organizations or cultures.
20	Effective learning/training design engages the learners in a responsible self-diagnosis of their learning needs.	A > B	B > A	Effective learning/training can take place only after experts have diagnosed the real learning needs of learners.
21	Effective facilitators/trainers involve learners in planning, implementing and evaluating their own learning activities.	A > B	B > A	Effective facilitators/trainers accept responsibility for the planning, implementation and evaluation of the learning activities they direct.
22	Use of group dynamics principles and small group discussion techniques is critical for effective learning.	A > B	B > A	Effective learning centers on the one-to-one relationship between the facilitator/trainer and the learner.
23	Program developers must help design and use program planning mechanisms such as client system advisory	A > B	B > A	Effective program planning is the result of the program developer's efforts to interpret and to use the client system data they collect.

committees, task forces and others.

24	Program administrators must collaborate with organizational members to experiment with program innovations, jointly assessing outcomes and effectiveness.	A	A>B	NANB	B>A	B	Program administrators must take the initiative to experiment with program innovations and assess their outcomes and effectiveness.
25	In preparing a learning/training activity, the facilitator/trainer should review those theories of learning relevant for particular adult learning situations.	A	A>B	NANB	B>A	B	In preparing a learning/training activity, the facilitator/trainer should rely on certain basic assumptions about the learning process that have been proven to be generally true.
26	Effective learning/training engages learners in formulating objectives that are meaningful to them.	A	A>B	NANB	B>A	B	Effective learning/training requires that the facilitator/trainer clearly define the goals that learners are expected to attain.
27	Effective facilitators/trainers begin the learning process by engaging adult learners in self-diagnosis of their own learning needs.	A	A>B	NANB	B>A	B	Effective facilitators/trainers start by making a careful diagnosis of participant learning needs.

*(Continued on next page)*

**Personal Adult Learning Style Inventory (Continued)**

Developed by Dr. Malcom S. Knowles

	A	A>B	NANB	B>A	B	B
28	Learners must be involved in planning and developing evaluation instruments and procedures and in carrying out the evaluation of learning processes and outcomes.	A>B	NANB	B>A	B	Facilitators/trainers are responsible for planning and developing evaluation instruments and procedures and for carrying out evaluation of learning processes and outcomes.
29	Program developers must involve client system members in designing and using learning /training program evaluation plans.	A>B	NANB	B>A	B	Program developers are responsible for designing and implementing sound evaluation plans.
30	Program administrators must work with organizational members and decision makers to analyze and interpret legislation affecting organizational learning/training programs.	A>B	NANB	B>A	B	Program administrators are responsible for making and presenting to organizational authorities analyses of legislation that affects organizational learning/training programs.

### SCORING THE INVENTORY

**Directions:** Circle the numbers in each column that correspond to the answers you chose on the survey (see key below) and then add down the columns. Enter the sum for each column in the box provided. You will have six scores (Subtotals). Then, add the Subtotals and place the sum in the Total box at the bottom.

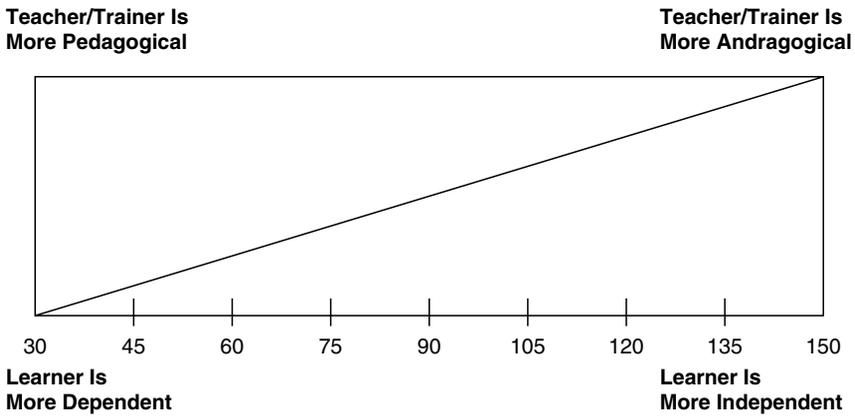
- A = 5
- A>B = 4
- NANB = 3
- B>A = 2
- B = 1

I. Learning Orientation	II. Learning Design	III. How People Learn	IV. Learning Methods	V. Program Development	VI. Program Admin.
1	6	11	16	21	26
5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
2	7	12	17	22	27
5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
3	8	13	18	21	28
5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
4	9	14	19	24	29
5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
5	10	15	20	25	30
5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
TOTAL					

**Graphing Your Results**

To bring your results into sharper focus regarding your Andragogic or Pedagogic orientation, plot your results on the following graphs. Plot your Total score on the Pedagogy/Andragogy continuum below by placing an X at the appropriate point. Scores of 120-150 would suggest a stronger andragogical orientation. Scores of 60-90 would suggest a stronger pedagogical orientation.

Overall Results: *How Andragogic Am I*



Component Results: *To what extent am I andragogical in each of the six areas:*

	Pedagogically Oriented	My Scores	Andragogically Oriented
I	5-10		20-25
II	5-10		20-25
III	5-10		20-25
IV	5-10		20-25
V	5-10		20-25
VI	5-10		20-25

Place each of your six component scores in the column labeled, "My Scores." Compare your score for each component to the pedagogy/andragogy ranges.

## INTERPRETIVE GUIDE

The *Personal HRD Style Inventory* is a learning instrument designed to help you assess the assumptions that underlie your teaching/training activities. These assumptions may be useful or not useful, depending on the particular learner and the particular learning situation.

Teaching/learning assumptions may be categorized as *pedagogically* oriented or *andragogically* oriented. The body of theory and practice on which teacher-directed learning is based is often given the label “pedagogy,” from the Greek words *paid* (meaning child) and *agogos* (meaning guide or leader)—thus being defined as the art and science of teaching children.

The body of theory and practice on which self-directed learning is based is coming to be labeled *andragogy*, from the Greek word *aner* (meaning “adult”)—thus being defined as the art and science of helping adults (or, even better, maturing human beings) learn.

### Traditional Learning: The Pedagogical Model

The pedagogical model is the one with which all of us have had the most experience. Teaching in our elementary schools, high schools, colleges, the military service, churches, and a variety of other institutions is largely pedagogically oriented. When we are asked to serve as instructors or prepare instruction for others, the pedagogical model comes quickly to mind and often takes control of our activities. That is easy to understand since pedagogy has dominated education and training practices since the seventh century.

Five assumptions about learners are inherent in the pedagogical model:

1. The learner is a dependent personality. The teacher/trainer is expected to take full responsibility for making the decisions about what is to be learned, how and when it should be learned, and whether it has been learned. The role of the learner is to carry out the teacher’s directions passively.
2. The learner enters into an educational activity with little experience that can be used in the learning process. The experience of the teacher/trainer is what is important. For that reason a

variety of one-way communication strategies are employed, including lectures, textbooks and manuals, and a variety of audiovisual techniques that can transmit information to the learner efficiently.

3. People are ready to learn when they are told what they have to learn in order to advance to the next grade level or achieve the next salary grade or job level.
4. People are motivated to learn primarily by external pressures from parents, teachers/trainers, employers, the consequences of failure, grades, certificates, and so on.

### CONTEMPORARY LEARNING: THE ANDRAGOGICAL MODEL

During the 1960s, European adult educators coined the term *andragogy* to provide a label for a growing body of knowledge and technology in regard to adult learning. The following five assumptions underlie the andragogical model of learning:

1. The learner is self-directing. Adult learners want to take responsibility for their own lives, including the planning, implementing, and evaluating of their learning activities.
2. The learner enters an educational situation with a great deal of experience. This experience can be a valuable resource to the learner as well as to others. It needs to be valued and used in the learning process.
3. Adults are ready to learn when they perceive a need to know or do something in order to perform more effectively in some aspect of their lives. Their readiness to learn may be stimulated by helping them to assess the gaps between where they are now and where they want and need to be.
4. Adults are motivated to learn after they experience a need in their life situation. For that reason, learning needs to be problem-focused or task-centered. Adults want to apply what they have learned as quickly as possible. Learning activities need to be clearly relevant to the needs of the adult.
5. Adults are motivated to learn because of internal factors, such as self-esteem, recognition, better quality of life, greater

self-confidence, the opportunity to self-actualize, and so forth. External factors, such as pressure from authority figures, salary increases, and the like, are less important.

### IMPLICATIONS OF THE MODELS FOR TEACHER/TRAINERS

A subscription to one model of learning or the other carries with it certain implications for the teacher/trainer. The basic concern of people with a pedagogical orientation is *content*. Teachers and trainers with a strong pedagogical orientation will be strongly concerned about what needs to be covered in the learning situation; how that content can be organized into manageable units; the most logical sequence for presenting these units; and the most efficient means of transmitting this content.

In contrast, the basic concern of people with an andragogical orientation is *process*. The andragogical process consists of eight elements: preparing the learners, considering the physical and psychological climate setting, involving the learners in planning for their learning, involving the learners in diagnosing their own needs for learning, involving the learners in formulating their own learning objectives, involving the learners in designing learning plans, helping the learners carry out their learning plans, and involving the learners in evaluating their own learning outcomes.

### REFLECTION QUESTIONS

- 17.1 Taking the style inventory, how consistent are your results with what you imagined your style to be?
- 17.2 How would you like your style to grow and change in the future?

## Personal Adult Learning Style Inventory

Developed by Dr. Malcolm S. Knowles  
Traducido por Ángel Barrio de la Fuente

1 Hay una serie de diferencias importantes entre los jóvenes y adultos en tanto estudiantes que pueden afectar al proceso de aprendizaje	A	A>B	NANB	B>A	B	En la mayoría de los casos, adultos y jóvenes no se diferencian mucho en lo que respecta al proceso de aprendizaje
2 Un diseño de aprendizaje-entrenamiento eficaz da el mismo peso al contenido y a la planificación del proceso	A	A>B	NANB	B>A	B	El aprendizaje-entrenamiento eficaz se preocupa primero por el contenido y después por el proceso
3 Los facilitadores-entrenadores eficaces modelan el aprendizaje auto dirigido a partir de su propio comportamiento tanto dentro como fuera de la sesión de aprendizaje	A	A>B	NANB	B>A	B	Los facilitadores-entrenadores eficaces muestran a los estudiantes que ellos, los facilitadores-entrenadores, son expertos en el contenido, con el conocimiento y las habilidades para "llevar el volante"
4 El aprendizaje/entrenamiento eficaz parte de métodos sensatos para implicar a los estudiantes en la estimación de sus propias necesidades de aprendizaje	A	A>B	NANB	B>A	B	El aprendizaje-entrenamiento eficaz se basa en el uso por parte del entrenador de métodos válidos normalizados para estimar las necesidades de los estudiantes
5 Debe implicarse a los representantes del sistema cliente en la planificación de los programas de aprendizaje-entrenamiento	A	A>B	NANB	B>A	B	El desarrollador del programa es responsable de proporcionar planes claros y detallados a los clientes
6 Los administradores del programa deben planear, trabajar y compartir la toma de decisiones con los miembros del sistema	A	A>B	NANB	B>A	B	Los administradores de programa deben tener responsabilidad completa y responder ante el cliente de sus planes y decisiones
7 El papel del facilitador-entrenador se ve más como el de facilitador y fuente de recursos para los estudiantes auto dirigidos	A	A>B	NANB	B>A	B	El papel del facilitador-entrenador es proporcionar la información más actualizada y precisa posible a los estudiantes
8 Los diseños eficaces de aprendizaje tienen en cuenta las diferencias individuales entre estudiantes	A	A>B	NANB	B>A	B	Los diseños eficaces de aprendizaje son los que se aplican, en general, a todos o casi todos los estudiantes
9 Los facilitadores-entrenadores eficaces son capaces de crear una variedad de experiencias educativas para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de aprendizaje auto dirigido	A	A>B	NANB	B>A	B	Los facilitadores-entrenadores se concentran en preparar sesiones de aprendizaje-entrenamiento que proporcionan contenido específico eficazmente.
10 Los diseños exitosos de aprendizaje-entrenamiento incorporan varios métodos de experiencias de aprendizaje	A	A>B	NANB	B>A	B	Los diseños exitosos de aprendizaje-entrenamiento se apoyan en presentaciones formales cuidadosamente desarrolladas
11 Los miembros del sistema cliente deberían implicarse en la creación de instrumentos de estimación de necesidades y procedimientos que proporcionen los datos para la planificación del programa	A	A>B	NANB	B>A	B	Los desarrolladores del programa de aprendizaje-entrenamiento se responsabilizan de diseñar y usar instrumentos y procedimientos sólidos de estimación de necesidades para generar datos válidos para planificar el programa

12 Los administradores del programa deben involucrar a sus clientes en la definición, modificación y aplicación de las prácticas y políticas financieras relacionadas con los programas de aprendizaje-entrenamiento	A	A>B	NANB	B>A	B	Los administradores de programa deben poder explicar claramente a sus clientes sus prácticas y políticas financieras en relación con los programas de aprendizaje-entrenamiento
13 Los facilitadores-entrenadores eficaces deben tener en cuenta los últimos hallazgos en investigación que se refieren a las características diferenciadoras de los adultos como estudiantes	A	A>B	NANB	B>A	B	Los facilitadores-entrenadores eficaces deben usar teorías tradicionales respetadas de aprendizaje porque sirven para todos los estudiantes
14 El aprendizaje eficaz requiere un clima físico y psicológico de respeto mutuo, confianza, apertura, apoyo y seguridad	A	A>B	NANB	B>A	B	El aprendizaje eficaz depende de que los estudiantes reconozcan y confíen en el conocimiento y habilidades expertas del entrenador
15 Es importante ayudar a los estudiantes a entender las diferencias entre la instrucción didáctica y el aprendizaje auto dirigido	A	A>B	NANB	B>A	B	Los estudiantes deberían concentrarse en el contenido del aprendizaje-entrenamiento en vez de en los métodos de instrucción
16 Los facilitadores-entrenadores eficaces son capaces de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje-entrenamiento	A	A>B	NANB	B>A	B	Los facilitadores-entrenadores eficaces son capaces de atraer, enfocar y mantener la atención del estudiante
17 Los representantes del sistema cliente necesitan implicarse en las necesidades de revisión y adaptación de los programas de aprendizaje-entrenamiento, a partir de una continua estimación de necesidades	A	A>B	NANB	B>A	B	Los desarrolladores del programa de aprendizaje-entrenamiento deben desarrollar y usar los datos de estimación continuamente para revisar y adaptar los programas para cubrir mejor las necesidades del cliente
18 Los administradores de programa deben implicar a los decisores organizativos para interpretar y aplicar de modo convincente los enfoques modernos a la educación y el aprendizaje-entrenamiento	A	A>B	NANB	B>A	B	Los administradores de programa deben poder explicar claramente los enfoques modernos de la educación y el aprendizaje-entrenamiento de adultos a los decisores organizativos
19 El aprendizaje eficaz requiere que el facilitador-entrenador estime y controle los efectos que tienen en los estudiantes factores como grupos y organizaciones o culturas externas	A	A>B	NANB	B>A	B	El aprendizaje eficaz requiere que el facilitador-entrenador aísle a los estudiantes de los posibles efectos de factores como grupos y organizaciones o culturas externas
20 El aprendizaje-entrenamiento eficaz implica a los estudiantes en un autodiagnóstico responsable de sus necesidades de aprendizaje	A	A>B	NANB	B>A	B	El aprendizaje-entrenamiento eficaz puede ocurrir sólo después de que los expertos diagnostiquen las verdaderas necesidades de aprendizaje de los estudiantes
21 Los facilitadores-entrenadores eficaces implican a los estudiantes en la planificación, implementación y evaluación de sus propias actividades de aprendizaje	A	A>B	NANB	B>A	B	Los facilitadores-entrenadores eficaces aceptan la responsabilidad de planear, implementar y evaluar las actividades de aprendizaje que dirigen

22 Es crítico usar principios de dinámicas de grupo y técnicas de discusión en pequeños grupos para un aprendizaje eficaz	A	A>B	NANB	B>A	B	El aprendizaje eficaz se centra en la relación uno a uno entre el facilitador-entrenador y el estudiante
23 Los desarrolladores de programa deben ayudar a diseñar y usar mecanismos de planificación de programas como los comités de asesoría del sistema cliente, sus grupos de trabajo y otros	A	A>B	NANB	B>A	B	La planificación eficaz del programa resulta de los esfuerzos del desarrollador del programa por interpretar y usar los datos que recoge del sistema cliente
24 Los administradores de programa deben colaborar con los miembros de la organización para experimentar con las innovaciones, los resultados y eficacia del programa	A	A>B	NANB	B>A	B	Los administradores de programa deben tener la iniciativa de experimentar con las innovaciones del programa y estimar sus resultados y estimar su eficacia de forma conjunta
25 Al preparar una actividad de aprendizaje-entrenamiento, el facilitador entrenador debería revisar las teorías de aprendizaje relevantes para casos particulares de aprendizaje en adultos	A	A>B	NANB	B>A	B	Al preparar una actividad de aprendizaje-entrenamiento, el facilitador-entrenador debería fiarse de ciertas teorías primarias del proceso de aprendizaje que se han mostrado ciertas en general
26 El aprendizaje entrenamiento-eficaz implica a los estudiantes en la generación de objetivos que les son significativos	A	A>B	NANB	B>A	B	El aprendizaje-entrenamiento eficaz requiere que el facilitador-entrenador defina claramente los objetivos que se espera que alcancen los estudiantes
27 Los facilitadores-entrenadores eficaces inician el proceso de aprendizaje implicando a los estudiantes adultos en autodiagnósticos de sus propias necesidades de aprendizaje	A	A>B	NANB	B>A	B	Los facilitadores-entrenadores eficaces empiezan haciendo un diagnóstico cuidadoso de las necesidades de aprendizaje de los participantes
28 Los estudiantes deben involucrarse en la planificación y el desarrollo de instrumentos y procedimientos de evaluación, y en la realización de la evaluación de los procesos de aprendizaje y sus resultados	A	A>B	NANB	B>A	B	Los facilitadores-entrenadores se responsabilizan de planear y desarrollar instrumentos y procedimientos de evaluación y de realizar la evaluación de los procesos de aprendizaje y sus resultados
29 Los desarrolladores de programa deben implicar a los miembros del sistema cliente en el diseño y uso de los planes de evaluación del programa de aprendizaje-entrenamiento	A	A>B	NANB	B>A	B	Los desarrolladores del programa se responsabilizan de diseñar e implementar planes de evaluación sólidos
30 Los administradores de programa deben trabajar con los miembros y decisores de la organización para analizar e interpretar la legislación que afecte a los programas de aprendizaje-entrenamiento de la organización	A	A>B	NANB	B>A	B	Los administradores de programa se responsabilizan de realizar y entregar a las autoridades organizativas los análisis de la legislación que afecta a los programas de aprendizaje-entrenamiento de la organización

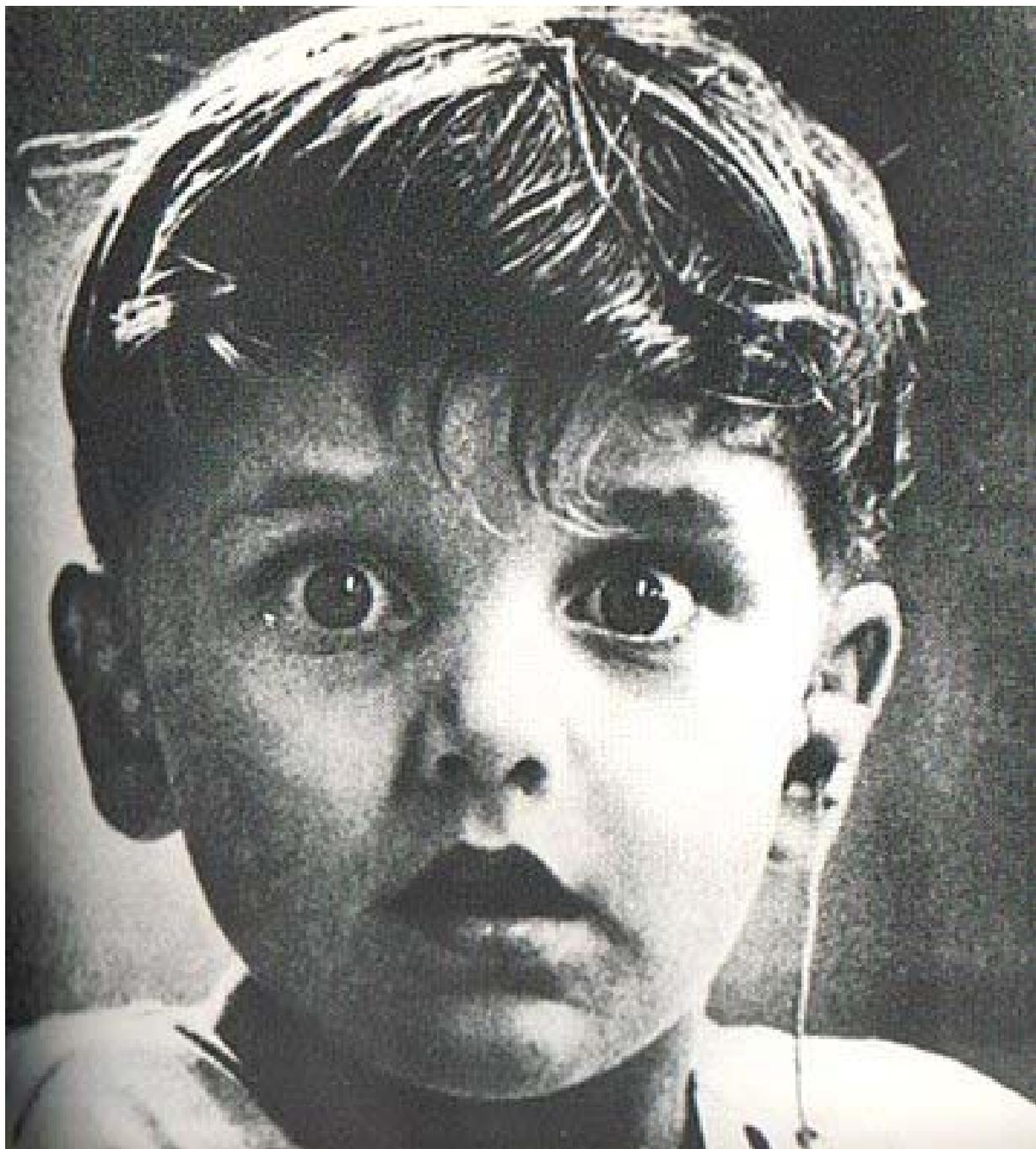
La información recogida en este cuestionario está destinada a una investigación, sin ninguna repercusión para usted. Sus respuestas son totalmente confidenciales.

Por favor, marque sus respuestas con sinceridad.

Gracias, en nombre del equipo investigador.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Recomendarías al instructor	( )	( )	( )	( )	( )
El curso colmó tus expectativas	( )	( )	( )	( )	( )
El instructor se mostró como experto y profesional	( )	( )	( )	( )	( )
La presentación por el profesor contribuyó a los objetivos	( )	( )	( )	( )	( )
El instructor ha manejado y organizado el curso con éxito	( )	( )	( )	( )	( )
Se dedicó suficiente tiempo a aprender contenidos	( )	( )	( )	( )	( )
Las tareas individuales fueron apropiadas	( )	( )	( )	( )	( )
El curso contribuyó a su uso práctico en mi trabajo	( )	( )	( )	( )	( )
El trabajo en equipo fue parte importante de este curso	( )	( )	( )	( )	( )

# Identificar Emociones



SORPRESA