

## PREDISPOSICIÓN DIDÁCTICA: MONTAJE DE CURSOS EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Adalberto Ferrández Arenaz

### INTRODUCCIÓN

No dudo, si alguien quiere plantearlo, que el título de esta ponencia es pretensioso. Sobre las ciencias aplicativas de la educación, y más concretamente sobre lo didáctico, gravitan multitud de aspectos previos, que por tales entran en el ámbito de lo predidáctico.

Podría estudiar aquí y ahora la incidencia de la concepción antropológica en la instrucción del adulto, sin relegar la problemática social, psicológica y biológica de esta edad. Tampoco hay que ignorar la coacción de lo económico ni la intromisión política en esta área de la formación que nos ocupa. Caerían, pues, en lo predidáctico o predispositivo las aportaciones siempre necesarias de la biología, sociología, psicología y economía de la educación. Pero esto sí sería pretensioso, y hasta afanosamente exhaustivo. La brevedad y la necesidad de profundidad en el análisis y concreción en la síntesis me obliga a centrar más el tema y referir la discusión a las variables inmediatas al planteamiento y proceso instructivo.

No hay duda que entraré en temas de psicología educativa y hasta de condicionamiento biológico, pero no como cuerpo doctrinal independiente, sino en cuanto existen aportaciones incuestionables a lo que se define como *inmediatez predidáctica*.

Todo el planteamiento que desde aquí se presenta lo enmarco en el umbral de la planificación instructiva, previa al proceso, sin entrar por tanto en temas tan candentes y sugestivos como la motivación, el reforzamiento, el proceso de evaluación continua, las actividades o el *feedback*.

Pero como manejo también el término *no convencional*, será preciso que ajuste el concepto y prediga desde este momento qué entiendo por enseñanza no convencional en la educación de adultos. Y creo que es

necesario porque hay quienes definen lo *no convencional* como la metodología basada en la dinámica de grupo y en la teoría de la comunicación. Estos dos aspectos metódicos, que son necesarios en la educación de adultos, pueden usarse tanto en sentido convencional como no convencional.

Aquí usaremos el término *no convencional* con un significado que puede resumirse así:

a) *En lo didáctico*: hay un cambio rotundo en la relación docente-discente; la explicación magistral da paso al trabajo socializado e individualizado. Se habla más de monitor que de maestro. El punto de partida es antropocéntrico y empiriocéntrico, nunca logocéntrico, como sucede en las instituciones convencionales. Los paquetes didácticos no son rígidos, ni tampoco la metodología, que depende del interés del alumno.

b) *En lo organizativo*: existe una flexibilización extrema en el planteamiento de los recursos formales (calendarios y horarios), a la par que una participación paritaria de los alumnos con los demás miembros de la organización. La estructura del centro es «vital» por lo que implica una constante adecuación orgánica a las circunstancias del momento.

c) *En lo orientativo*: se parte de una «voluntariedad» del alumnado para seguir un aprendizaje y se intenta una mejora individual pero con la mirada puesta en la correspondiente mejora social. El nivel de aspiración del alumno es la base orientativa de lo no convencional. No es esto ni una definición ni tampoco una descripción exhaustiva.

Sólo he querido puntar algunos aspectos para comprender mejor lo que a continuación se analiza y sintetiza. También es preciso puntualizar que este concepto no convencional es perecedero, porque, cuando todos los modelos instructivos cumplan estos requisitos mínimos y se anquilosen, automáticamente serán convencionales.

## LOS CONTENIDOS GENERALES: TIPO DE CURSO

En la instrucción de adultos no hay un único planteamiento, sino tantos como tipos de contenidos, técnicas, procedimientos, ambiente y recursos, que el adulto necesita o es interesante que existan; no es lo mismo el plan didáctico de un curso de formación básica que el de otro de educación social y comunitaria. Cada uno plantea unos objetivos claros y esta teleología gravita constantemente sobre el plan didáctico.

Cuando se piensa en el adulto, sin referencia exclusiva a la «eseidad»

de unos u otros —obreros manuales, cualificados, profesionales liberales, etc.—, aparecen dos características genuinas con categoría de necesidad:

- 1ª, el interés-necesidad del hombre adulto;
- 2ª, la experiencia, que proviene de sus circunstancias vitales.

La primera pone al didacta en el disparadero de presentar el tipo de programa que cuadra con la situación del adulto; no habrá interés por un curso de formación sindical si previamente no hay conciencia social y comunitaria, ni por un montaje audiovisual sobre matemática moderna, si el interés de aquellos adultos es conocer la operatoria de la matemática clásica. Este principio de interés-necesidad aclararía muchas veces el porqué de los fracasos de muchos cursos de formación de adultos.

Ya se vislumbra un primer principio didáctico: los contenidos, recursos, y estrategias que definen el curso nacen de la concordancia con los intereses y necesidades del adulto.

Pero se topa en ocasiones con la recomendación de presentar un tema que en principio no concuerda con tal interés-necesidad. Supongamos, por ejemplo, un contenido temático sobre la protección agropecuaria de las plagas bacteriológicas. *En la región no se ha dado ningún caso*, ni tan sólo se conocen rumores por referencias anteriores. Es difícil que los agricultores y ganaderos de la zona tengan interés por este tema porque, en principio, no descubren la necesidad. Pues bien, *si las previsiones hacen necesaria esta información*, que pertenece a un bien común, habrá que crear el interés: proyecciones de otros lugares donde se ha dado el caso, recortes de prensa de aquella zona, entrevistas colectivas con adultos experimentados, etc. No es ni más ni menos que la técnica de la alerta defensiva que crea el interés al engendrar, previamente, necesidades esperadas.

Sea como sea, bien porque ya existe el interés, bien porque se ha creado la necesidad, lo cierto es que el éxito inicial de un curso depende de este principio.

Veamos ahora las implicaciones de la *experiencia*. Y se puede empezar por la virtualidad de las explicaciones empirocéntricas, pero sería caer en la contradicción, ya que no es la explicación, precisamente, lo privativo de la educación de adultos, sino la actividad grupal en todas y cada una de sus modalidades.

Desde este planteamiento nos acercamos más al método de proyectos, en el que la condición de entrada es un dominio experiencial directo o indirecto del tema de trabajo. Sea cual sea la técnica elegida, lo óptimo es que el alumno llegue al curso con un buen elenco de conoci-

mientos y actitudes, nacidas de la experiencia. No hay duda que el grupo se beneficiará. Del intercambio de experiencias y de la discusión o diálogo también cada uno de los componentes del grupo saldrá beneficiado. (Fig. 1.)

La experiencia que se va creando adoptará un *modelo escalonado*. De lo simple a lo complejo y de lo más cercano a lo más alejado. En España hoy (1982) estamos empeñados en un modelo de formación de adultos que es extraño a los pueblos con tradición de respeto a las libertades: la formación sindical. Una de las primeras reglas en la planificación y proceso para lograr este objetivo general es el escalonamiento de los contextos de aprendizaje. Se comienza por cursos introductorios, cuando no hay atisbo de experiencia, para continuar en otros específicos y de perfeccionamiento: un curso básico enfocado a la creación de ciertas actitudes y consiguientes cursos de especialización en los que domina la adquisición integrada de los contenidos y de las técnicas.

No cabe duda de que el interés-necesidad, por un lado, y la experiencia, por otro, determinan una tipología de cursos en educación de adultos que, según sea su forma de ser, se prestan de una forma u otra al uso de medios y técnicas no convencionales. (Fig. 2.)

La imagen de una clasificación de los modos de hacer en la formación de adultos nos obliga a diferenciar los posibles tratamientos didácticos, estrategias y recursos así como a programar cada uno de esos tipos curriculares. Nadie puede discutir, aun cuando doxológicamente pueda, que la metodología didáctica y, su corolario, la tecnología tienen que diferenciar el planteamiento instructivo de acuerdo a la tipología del curso. No es extraño que la OIT<sup>1</sup>, siempre pensando en la educación obrera y, como tal, de hombres adultos, haya hecho su diferenciación.<sup>2</sup> A pesar de las diferencias siempre permanecen las grandes invariables de la teoría del aprendizaje, las normas del acto didáctico y los principios de la pedagogía general. (Fig. 3.)

## SITUACIÓN DE ENTRADA DEL ALUMNO

La división taxativa de unos cursos y otros, con posibilidades de un tratamiento convencional o no, que se ha planteado en el apartado anterior, se justifica, en última instancia, por la situación de entrada del alumno. Esta situación engloba, como antes se ha visto, la experiencia y el interés que nace de la necesidad.

<sup>1</sup> *La educación obrera y sus técnicas*, Suiza, OIT, 1975, p. 16.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pp. 77 y ss.

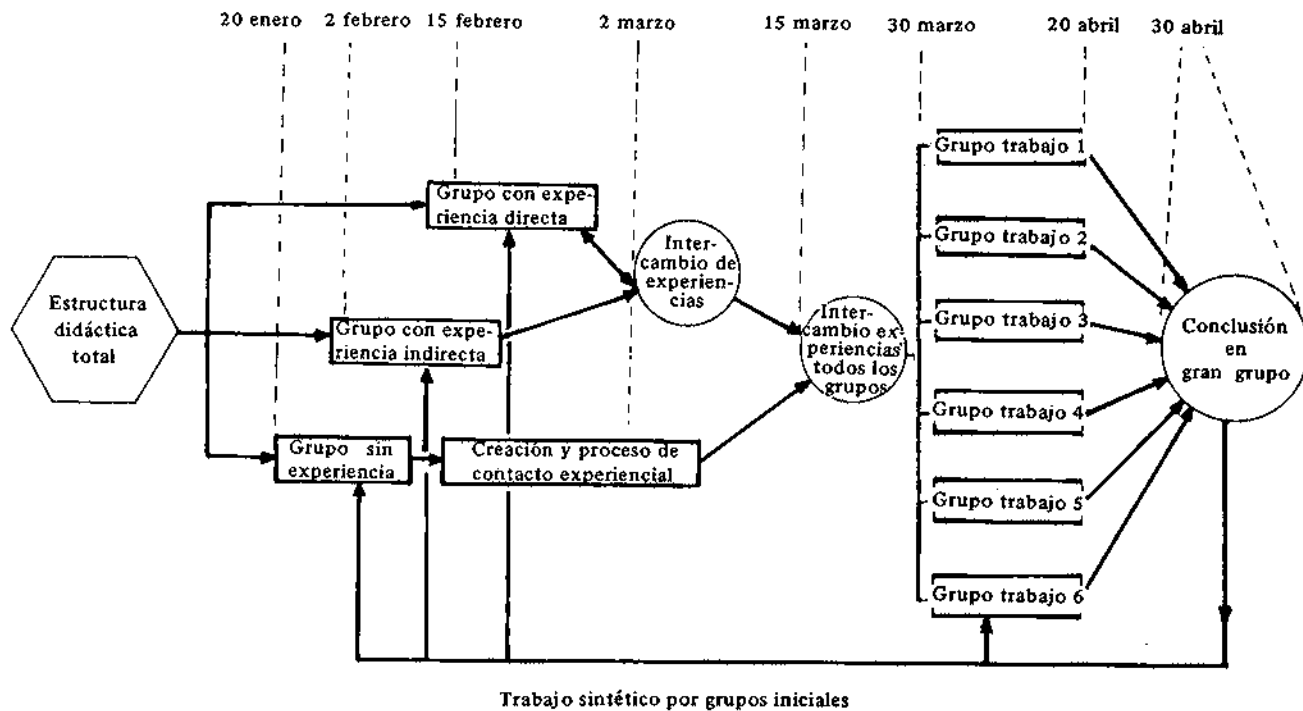


Figura 1. Plan para un curso de adultos en el que participan alumnos distribuidos en tres grados de acuerdo con el nivel de experiencias.

<b>Tipo de necesidad</b>	<b>Característica cualitativa del curso</b>	<b>La experiencia: Base cuantitativa del curso</b>
<b>A.- Necesidades individuales:</b> - sincrónicas - diacrónicas	A.1 Promoción profesional A.2 Nivel general de aspiración A.3 Adaptación a nuevo trabajo	A.11 Perfeccionamiento A.12 Curso medio A.13 Curso superior
<b>B.- Necesidades sociales:</b> - sincrónicas - diacrónicas	B.1 Formación cívico-social B.2 Formación para el cambio B.3 Situación temporal o geográfica que exige formación (emigrantes) B.4 Formación en creencias	B.1 Curso base B.2 Curso perfeccionamiento B.3 Curso base B.4 Curso superior
<b>C.- Necesidades sociales e individuales creadas.</b>	C.1 Alfabetización C.2 Formación técnica	C.1 Curso base C.2 Curso superior

*Figura 2. Al conjugar el binomio necesidad (interés) y experiencia, surge una tipología cuantitativa y cualitativa de cursos, base orientativa del plan didáctico.*

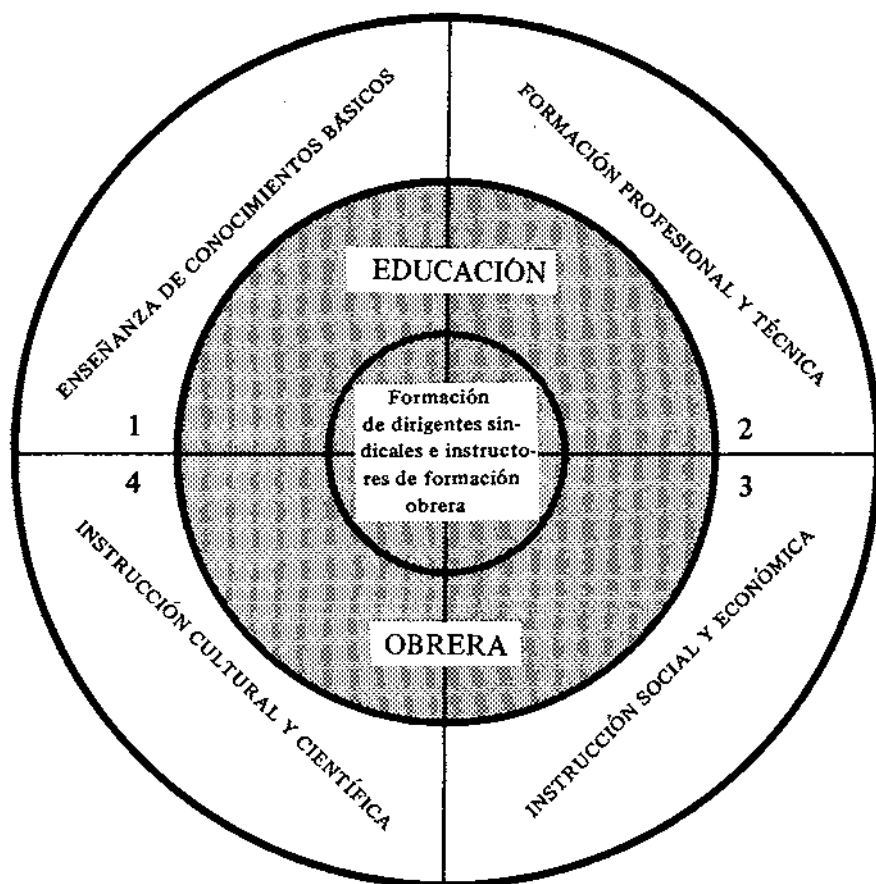


Figura 3. Tipología de cursos según la OIT. Es clara la diferencia cualitativa de los mismos y la cuantitativa, numerada de 1 a 4. De todos modos el tratamiento es específico para el adulto-obrero.

En términos generales, el planificador comienza por parar mientes en dos puntos angulares:

1º *Qué se va a estudiar*, lo cual constituye el tipo de curso en sentido curricular.

2º *Quién lo va a estudiar*, que determina y ajusta el curso elegido a la situación de entrada del grupo diana.

No extraña que al dar respuesta a estas cuestiones se plantee como correlato lógico el *cómo* y el *con qué*, contextos del planeamiento didáctico secundarios en orden de naturaleza. Pero en nuestro intento predictivo prescindimos de ellos.

Ya hemos visto cuáles pueden ser los distintos tipos de cursos y por qué cada uno engloba unos estudios determinados: alfabetización, certificado de estudios primarios, enseñanza media, etc. Pero se ha de analizar también *quién* los va a estudiar. Dicho de otro modo: en el capítulo anterior se ha expuesto el «qué se estudia» y de allí la clasificación dada; ahora hemos de dar respuesta analítica a la cuestión «quién lo estudia», para confirmar definitivamente cómo son y qué presuponen esos cursos que hemos clasificado.

El adulto en general es una persona que se va haciendo a partir de la acumulación de experiencias; está lleno de experiencia. Pero esta experiencia es global, sintética o sincrética —elijase el término que más unívoco sea para el lector. No es de la misma categoría que la que posee, siempre dentro del campo del aprendizaje, un estudiante universitario, acostumbrado a separar la experiencia vital y analizarla después bajo los auspicios de la física, la geografía, la historia o la química, por citar alguno de los tratamientos científicos. El adulto siempre globaliza el fenómeno vital: no entiende de interdisciplinariedad como tampoco de la multivariación científica, metodológica o disciplinar. Sólo existe un eterno sincretismo experiencial.

Pero está la otra cara de la moneda: todo el rico arsenal que posee el adulto en experiencia vital le falta como experiencia técnica para el estudio. Este aserto se refuerza cuando hablamos de cursos básicos; y aquí comienza a nacer el problema y las grandes soluciones no convencionales, dentro de los límites previstos.

Cuando el alumno llega a la instrucción se le evalúa (no digo aquí cuál debe ser la forma más adecuada) para saber cuáles son las *conductas necesarias* que posee. De ellas dependerá que pueda o no alcanzar eficacia en el proceso; en realidad comunican al individuo si puede o no comenzar el curso. No está de más conocer a la vez las *conductas desea-*



bles, aquellas que no son imprescindibles para el comienzo del proceso instructivo, pero que, si se poseen, facilitan el aprendizaje.

Sin diferenciar la tipología del curso, ni centrar el tema en contenidos específicos, puede predicarse que el adulto necesita una situación de entrada. Este requisito se alcanza en ocasiones mediante una *puesta a punto*, es decir, por el recordatorio de unas cuantas conductas esenciales; en otros momentos requiere una *puesta en situación*, que equivale a la adquisición de esas conductas esenciales, partiendo de cero, y, a partir de aquí, comenzar el planteamiento y procesar el curso con la eficacia prevista.

En los cursos básicos, en los que el adulto se enfrenta por primera vez con el trabajo intelectual, será necesaria la *puesta en situación*. En cursos posteriores —reciclaje, formación profesional, preparación técnica, etc.— quizá se requiera solamente la *puesta a punto*. Ahora se entiende mejor por qué los cursos básicos, como antes se ha mencionado, tienen más dificultades de un tratamiento no convencional que los demás tipos de cursos.

### *Los cursos de base*

Personalmente niego la posibilidad de un modelo no convencional (fundamentalmente por el aspecto didáctico al que en ocasiones se le añade el económico) en lo que denominamos curso básico, si se busca el funcionamiento eficaz. Veamos por qué.

*Dificultades didácticas:* Aun cuando el adulto llega al curso con completa libertad, y puede abandonarlo cuando quiera, lo cierto es que la continuidad en el mismo depende de cómo haya sido el primer contacto con la misma situación. En realidad es importante potenciar la actitud de entrada y no es difícil ver que ésta es más fácil de mantener y propulsar en los modelos convencionales con base en la presencia del profesor, que en modelos no convencionales. Es distinto que el alumno se enfrente a un texto escrito, a una grabación audiovisual o a un complejo montaje CAI, en los que las previsiones de adaptación están programadas de antemano y son determinísticas, que estar en comunicación bidireccional con un monitor, profesor o tutor que puede adaptar constantemente el sistema a su individualidad. No quiero ocultar la valía de los diseños tutoriales y personalizados para el comienzo de los cursos de base.

Es suficiente mentar la mortandad estudiantil, y concretamente en educación de adultos, que se ha venido y viene produciendo con los cursos de idiomas mediante modelos a distancia. La actitud decae al no cubrir el curso la esperanza del alumno; sólo una situación presencial po-

dría mantener la actitud positiva hasta que se fueran cosechando los primeros frutos. El mero conocimiento del adelanto ya sería reforzador de la actividad instructiva.

Este problema actitudinal no se produce en alumnos que ya han cumplimentado algún curso anterior. Saben a dónde van, cómo caminan hacia el objetivo y los medios que poseen. Tampoco aparecen diferencias en técnicas de trabajo, porque con mayor o menor intensidad han sido empleadas en otros cursos.

Son por tanto las dificultades actitudinales y el poco o mucho dominio de las técnicas de aprendizaje los dos aspectos didácticos que previenen dificultades en los cursos base para adultos. Bien conoce el problema Suecia. Según estudios llevados a cabo en este país se sabe que el 20 % de los alumnos de la escuela primaria salen formados insuficientemente (entre el 5 % y 6 % no pasan del 4º grado); esto ha obligado a los municipios a estructurar cursos básicos, pero, por la misma idiosincrasia de los alumnos y con el fin de estimularlos, se realizan campañas de motivación por televisión y en la prensa, a la vez que se les incentiva económicamente, y esto previo el comienzo del curso<sup>3</sup>.

*Dificultades económicas.* No voy a insistir mucho en este tema, porque es de sobra conocido que un montaje no convencional es mucho más costoso económicamente que las estructuras didácticas convencionales, y todavía más si se trata de cursos base de montaje híbrido. Pero sí querría incidir en una idea que puede resultar paradójica, o mejor, de hecho lo es.

Pues bien, resulta que los cursos de educación de adultos, aquellos que podemos llamar de segundo nivel, admiten tantas más variables en sus montajes cuanto más cantidad de adultos haya superado los cursos de base, bien sea en la edad adulta, bien porque su escolaridad haya sido normal. Supongamos una nación que consiga una adecuada escolarización básica del 90 %; es evidente que montará sistemas básicos para el 10 % restante, pero a la vez podrá continuar la educación de adultos con ese 90 %. La inversión económica de educación de adultos será más rentable que la de otro país en donde sólo el 15 % llega a mínimos básicos, ya que éste tendrá que dedicar el mayor tanto por ciento de su presupuesto a la educación de base, en detrimento de los cursos de perfeccionamiento. Las estructuras económicas son condicionantes incuestionables y comienzan su influencia en la educación de base.

De esta forma se puede predecir que la educación de adultos se aleja

<sup>3</sup> F.L.C., *La formación de adultos en Suecia*, Madrid, Fundación Largo Caballero, 1979, p. 30.

día a día de la proclamada igualdad de oportunidades, si ésta se contempla a nivel mundial. El planteamiento comienza en los cursos básicos que son previos; y, si éstos no se imparten, todo lo demás es inútil.

Para entender mejor la idea, que la creo de valor incalculable a la hora de canalizar los cursos de base, presento estos esquemas, inspirados en la OIT<sup>4</sup> (Fig. 4).

En el país desarrollado son pocos los que necesitan educación de base o instrucción social cuando llegan a adultos, porque ya en su día de escolares alcanzaron los mínimos. El tiempo teórico que hay que dedicar a estas formaciones puede invertirse en la instrucción cultural y en la formación técnica. De esta forma se llega antes a los máximos y se instaura una educación permanente por medios no convencionales. Es, dentro de las idiosincrasias, llegar a estructuras similares a los *círculos de estudios* suecos, que Bystrom define como: «un grupo de personas que estudian en común con ayuda de un material de estudio y disponiendo de un monitor»<sup>5</sup>.

En los otros países, por el contrario, hay que restar tiempo al tiempo teórico de la instrucción cultural y formación técnico-profesional para dedicarlo a la fundamentación de base. Como el tanto por ciento es elevado y lo económico llega a cifras astronómicas, todo concluye en un abandono de los cursos convencionales y en un tanteo infructuoso en busca de diseños no convencionales y baratos, dos cualidades que llegan a ser antinómicos en la educación de adultos.

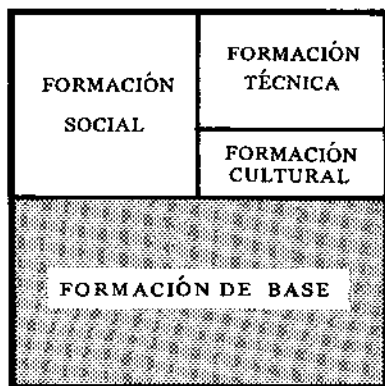
La solución factible, que tampoco es barata ni fácil didácticamente, se ha de buscar en la combinación de técnicas convencionales y no convencionales, por un lado, y en la adopción de un plan flexible que encuadre la cultura general, lo social y natural, a la par que materias instrumentales, que el monitor va adecuando a los intereses de los adultos. Tanto en los momentos convencionales —clase magistral— como en los no convencionales, el trabajo debería ser en grupo y con posibilidad de elegir temas de estudio entre los presentados y de participación según los intereses individuales y grupales (Fig. 5.)

He aquí un posible esquema que no debe interpretarse rígidamente, so pena de caer en el más grave error de lo no convencional en la formación de adultos.

No insisto en este planteamiento por ser suficientemente conocido como combinación flexible de lo presencial y a distancia. Pero sí insistiré en la necesidad de adecuar el curso, tanto en contenido como en técnicas y material, a la genuina forma de aprender del adulto. Si esto, que

<sup>4</sup> *Op. cit.*, p. 22.

<sup>5</sup> F.L.C., *op. cit.*, p. 38.



Equilibrio teórico de las modalidades de formación de adultos.

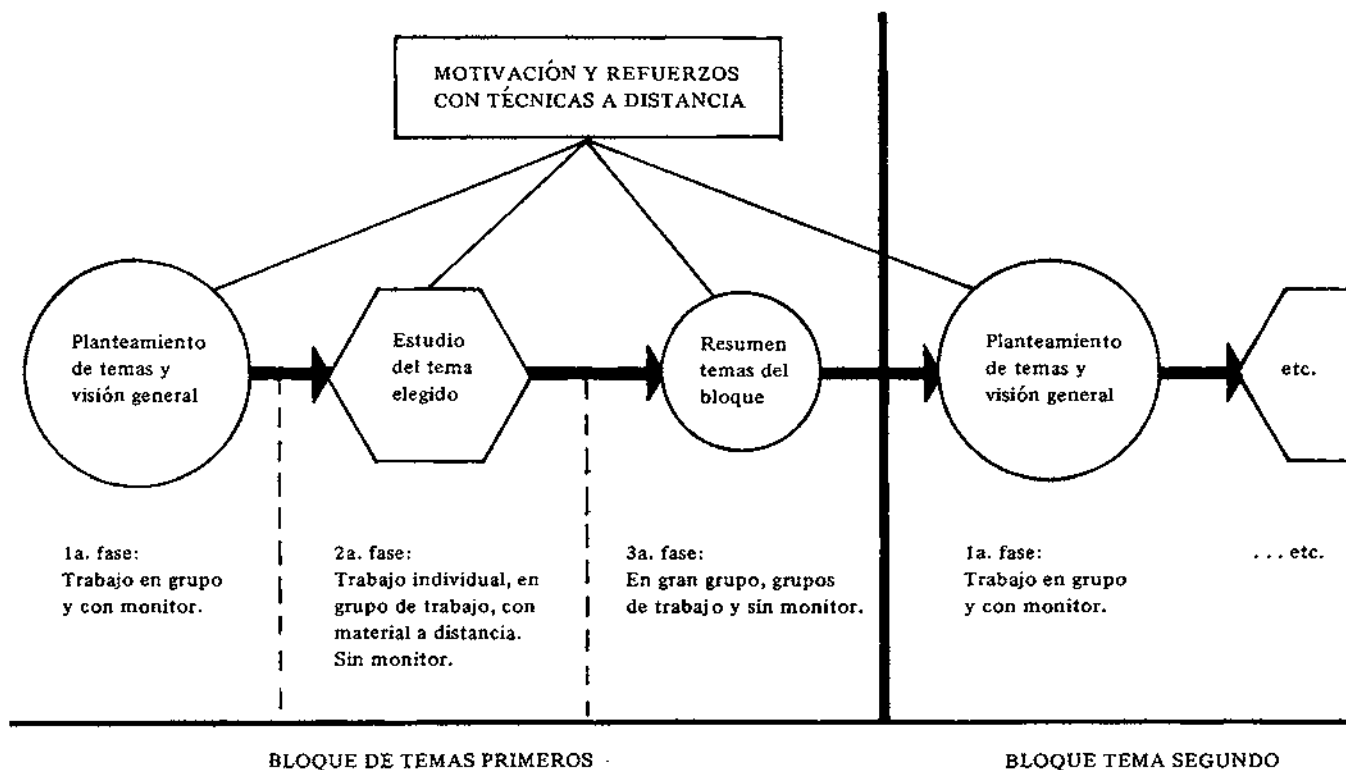


Ideograma del desequilibrio en los países subdesarrollados al ser deficitarios en la formación de base.



Ideograma de país desarrollado que alcanza la educación de base de sus miembros durante la escolarización primaria y/o media.

Figura 4. Desigualdad de oportunidades para acceder a todas las modalidades de la formación de adultos, según se pertenezca a una sociedad desarrollada o subdesarrollada.



*Figura 5. Combinación de lo convencional y no convencional para la planificación de cursos de formación de base en regiones de alto déficit en el número de adultos que han alcanzado dicho nivel de formación.*

es la base para el logro de un aprendizaje eficaz, no se da, todo montaje didáctico es inútil, aunque sea teóricamente perfecto.

### *Los cursos de perfeccionamiento*

Todo curso de perfeccionamiento o reciclaje exige de entrada una formación básica adecuada y, por tanto, damos por supuesto que los alumnos que los van a emprender poseen este requisito esencial. En el peor de los casos sólo habrá que recordar conocimientos, técnicas, actitudes, etc., simples, como pertenecientes a la formación básica.

De igual forma presuponemos también:

1º Que el montaje tiene más base antropocéntrica que logocéntrica.

2º Que anterior a lo logocéntrico hay que partir de lo empiriocéntrico.

3º Que el adulto puede tener miedo al fracaso en su estudio, lo cual puede comportar actitudes negativas.

4º Que los adultos conocen algunas técnicas de trabajo en grupo y que están convencidos de que son las más adecuadas en su ámbito.

5º Que el objetivo del aprendizaje es la promoción individual como base del mejoramiento social.

A partir de estos supuestos comienza el trabajo, previo al proceso instructivo propiamente dicho, para dejar al adulto en situación de lograr la eficacia esperada. Este quehacer que ya hemos denominado «puesta a punto», se dirige a tres frentes de acción: lo instrumental, lo predispositivo y los niveles mínimos.

1. *Parte instrumental:* Quizá los fracasos observados en la educación de adultos no se deban tanto a las temáticas que le dan cuerpo, cuanto a la falta de dominio de las técnicas, los procedimientos y el uso de los distintos tipos de material. Es fácil disponer un *dossier* de documentos de trabajo y, con más o menos fortuna en su presentación, darlo al alumno componente de un grupo para que comience a sacar conclusiones. Ni tan sólo se ha parado a pensar si el tipo de material, actividades, etc., es el adecuado al nivel de entrada de ese alumno adulto.

Toda la preparación técnica en las tres modalidades dichas, se logra practicando; es inútil una explicación tras otra, y una lectura continuada sobre la forma de ser de las técnicas. Supongamos una instrucción cultural sobre geografía e historia; por ser tal presupone un material tipo como es el atlas y, como es lógico, exige del alumno el uso correcto del mismo. Previo, pues, al curso, será el conocimiento y dominio de es-

te procedimiento de trabajo, que puede hacerse inmediatamente antes de emplear ese material o bien montar un curso previo y dedicado a este menester exclusivamente. Creo que este medio es más adecuado, dada la precariedad de tiempo y, casi siempre, de recursos económicos.

Para casos como éste es adecuado el empleo de técnicas no convencionales basadas en la enseñanza a distancia y, si es posible, con la recomendación de que el adulto no trabaje solo, sino con otros adultos preocupados en el mismo empeño. El adulto no dispondrá de profesor presencial, sino de una guía meticulosa de los pasos a seguir. Sobre este procedimiento tenemos en España ejemplos reales como los cursos de «Radio Maymó», por nombrar uno de los más antiguos.

El material a usar en este tipo de cursos ha de estar plagado de expresión icónica. La dominante, pues, son los gráficos, fotografías, esquemas, etc., presentados de forma dinámica y sin abusar de la información simbólica.

Los ejercicios comienzan por la experiencia más inmediata y a partir de ella se continúa en un proceso de transferencia que cubra todas las variables previstas. Quiero insistir en la necesidad de que el trabajo sea en grupo y, a ser posible, con existencia de control inmediato. Tal control es un magnífico reforzador, pero a la vez un medio de evitar el aprendizaje del error, que en las técnicas es imprescindible. De forma contraria estaríamos obligados a disponer de cursos correctivos, haciendo interminable el montaje didáctico.

2. *Lo predispositivo.* Nos referimos aquí a las actitudes necesarias para comenzar el curso. Fernández Huerta ha llamado a la actitud el pórtico personal del aprendizaje. Esta categoría exige que la actitud esté presente en los tratamientos predidácticos.

El tema de la actitud, además de complejo, es de difícil tratamiento didáctico a causa de su fuerte componente afectivo; ello le hace ser estable, aunque pueda modificarse, y le da la carga de intensidad hacia el objeto o contra el mismo.

Alguien puede decir que el adulto que acude al curso con toda libertad tiene una actitud positiva. Yo diría que tiene una expectativa clara y que, si ésta no se cumple, su actitud se convierte en negativa; de aquí la imperiosa necesidad de fortalecer esa expectativa contrastándola con la realidad de lo que será el curso antes de comenzarlo. Yo diría que la mayor potencia del éxito está en la actitud inicial y en su permanencia, porque un adulto en esta circunstancia es capaz de llegar al autodidactismo y exigir solamente acceso a una biblioteca y posibilidad de intercambio de ideas y experiencias.

En el año 1978 tuve la satisfacción de dirigir un curso no convencional para el perfeccionamiento de farmacéuticos de oficina de farmacia.

Huelga decir que la base del curso estaba en la enseñanza a distancia con la posibilidad de asistencia presencial en la sede del Colegio de Farmacéuticos a conferencias, seminarios y tutorías.

El curso no cubrió el número de adultos previstos, porque no se supo montar bien el momento inicial de creación de actitudes; y lo curioso del caso es que la necesidad, y de ahí el interés, existía.

Se intentó crear la actitud a base de conferencias; de esas extensas que se escuchan entre sueños y en las que lo rimbombante es la nota destacada. Por ese camino no se lograba nada. De ahí que naciera una pequeña publicación semanal en la que el alumno-adulto encontraba temas de interés y puntos de vista de otros farmacéuticos sobre aspectos del momento profesional.

Esta publicación se convirtió en un instrumento de correspondencia y debate. Cada mes se planteaban en una sesión con técnica de dinámica de grupo (mesa redonda, entrevista colectiva, etc.) los problemas que habían quedado más oscuros. Las conclusiones del grupo se volvían a publicar. Al final el intento fracasó por cuestiones económicas y hasta de estrategias de un grupo, pero la actitud se había creado y se demostró su importancia en la participación de los alumnos.

Quiero decir con esto que el modelo no convencional que se adopte tiene que ser ante todo participativo y ha de guardar un tiempo para el contacto presencial. Aceptada esta base ya se pueden emplear documentos de apoyo, textos básicos para la discusión, referencias con apoyo en los MAV, etc.

3. *Los niveles mínimos.* Hemos dicho al principio que en los cursos de perfeccionamiento se requiere un nivel de conocimientos de entrada. Y no basta suponer que el adulto-alumno tiene integrados estos conocimientos porque hizo el curso básico. Simplemente hay que contar con el influjo del olvido que en los cursos básicos suele ser mayor al llegar el alumno al «umbral de reproducción» solamente y no seguir aprendiendo mediante la práctica de los contenidos del curso. No digo que esto suceda siempre, pero es más común que exista en el curso básico que en el de perfeccionamiento.

Es importante, pues, tener conciencia de que el alumno se encuentra en el mínimo que se exige para comenzar el nuevo curso. El planteamiento es simple: el punto de partida comienza por unos ejercicios de autocomprobación, enviados por correspondencia. El alumno conoce personalmente su situación y se percata de que: la curva del olvido llega a mínimos insospechados o bien el olvido ha influido sólo en algunos aspectos concretos.

En el primer caso habrá que enviar los paneles y resúmenes del curso básico, con actividades recomendadas para que refuerce el aprendizaje.



Conviene, de todos modos, poseer un *extracto de recuerdo* de cada curso que se imparta, precisamente para ponerlo en funcionamiento cuando el olvido comience su labor demoledora.

Es, pues, un minicurso por correspondencia que busca reforzamiento mediante actividades complementarias.

En el segundo caso, no es necesario un montaje específico, sino que al comienzo del curso se van recordando los puntos clave que son necesarios. Bastará esclarecer los que estén poco nítidos.

De todos modos, todo lo que se refiera a olvido se soluciona mediante la asistencia esporádica a los centros de formación o bien mediante publicaciones periódicas que van incidiendo en los temas claves.

Aquí termina mi intento. Sólo he querido diferenciar el tipo de curso, con el fin de contemplarlo bajo las exigencias del grupo diana. No he entrado en el planteamiento ni menos en el proceso de un curso. Solamente me he centrado en los requisitos previos: en lo predidáctico, pero que es tan importante para el sistematismo de un curso que sin él nunca se sabe si la eficacia de un nuevo proceso instructivo ha sido baja por lo predidáctico o por lo didáctico. De esto sabe mucho el *feed-back*.

## RESUMEN

En toda planificación instructiva existen unos presupuestos que determinan el modelo didáctico. El conjunto de presupuestos conforman la «predisposición didáctica» y, aunque analizamos los más incidentes en la formación permanente de adultos, somos conscientes de la existencia de otros muchos. Es, por tanto, un estudio aproximativo; bajo ningún contexto quiere ser exhaustivo.

Las dos primeras categorías necesarias en un modelo predidáctico para la formación de adultos son: a) el interés-necesidad de esta edad y b) la experiencia acumulada por sus circunstancias vitales.

Los contenidos, recursos y estrategias, que resumen los procedimientos instructivos, están determinados por la categoría interés-necesidad. Pero puede suceder que, ante un objeto instructivo interesante para el grupo social, no exista el interés individual: si ésta es la situación, hay que crear previamente la necesidad de dominio del objeto y posteriormente reforzar el interés.

La segunda categoría —la experiencia— determina el método y, como consecuencia, las técnicas. La característica común del método es manifiesta en el modelo de escalonamiento empirocéntrico: de lo sim-

ple a lo complejo y de lo más cercano temporoespacialmente a lo más alejado; tanto uno como otro siempre en el campo de experiencia vital del adulto.

De la combinación del interés-necesidad y experiencias nace también la tipología de los cursos de formación permanente de adultos. En general, y según la OIT, existen cuatro tipos de curso: *a)* conocimientos básicos, *b)* formación profesional y técnica, *c)* instrucción social-económica y *d)* instrucción cultural y científica.

En la práctica existe una marcada diferencia entre los países que cubren el período escolar básico a nivel del noventa y nueve por ciento y aquellos que se definen por las altas cotas de analfabetismo. Los primeros pueden comenzar la formación a partir de la tipología segunda; los pueblos subdesarrollados han de invertir todo su potencial en cubrir la formación básica. A partir de aquí pueden extrapolarse las implicaciones que a nivel de igualdad de oportunidades de los pueblos tienen los miembros adultos de la comunidad según pertenezcan a un país sub o desarrollado.

## ABSTRACT

In all instruction plannings there exist some presuppositions which determine the didactic model. The ensemble of presuppositions conform the «didactic predisposition» and, although we analyze some incidents in the permanent formation of adults, we are conscient of many others. Therefore, it is an approximative study and does not in any way pretend to be exhaustive.

The two first necessary categories in a pre-didactic model for the formation of adults are:

- a)* the interest-necessity of this age.
- b)* the accumulated experience for its vital circumstances.

The content resources and strategies which summarize the instruction processes are determined by the interest-necessity category. But it could occur that in a case of an interesting instruction objective for the social group, there is no individual interest: if this is the case, there is a need to create first the need of dominating the objective and reinforce the interest afterwards.

The second category —the experience— determine the method and as consequence, the technics. The common characteristic of the method

---

is manifested in the empiricentric spacing method: from simple to complex and from the nearest to the furthest; both in the field of vital experience of adults.

In the combination of interest-necessity and experiences are born also the types of courses of permanent education for adults. In general, and according to the I.L.O. there are 4 types of courses: *a)* basic knowledge, *b)* professional and technical formation, *c)* socio-economic instruction, *d)* cultural and scientific instruction.

In practice, there is a big difference between countries which cover the basic schooling period in a 99% level and those which are defined by a high level of illiteracy. The former can start the formation beginning from the second type; developing countries have to invest all its potentials to cover basic education.

From this, the implications which the adult members of the community have, on the level of equal opportunities among peoples can be deduced, depending whether they pertain to developed or under-developed country.