

APRENDIZAJE ADOLESCENTE

Flory Stella Bonilla

Se pretende con este trabajo aportar algunas consideraciones sobre el aprendizaje, y específicamente sobre este proceso en el adolescente. La primera pregunta que debe formularse es: ¿Cómo aprende el ser humano? y solo después se podrá inquirir sobre el aprendizaje en el adolescente.

Para explicar tan amplio proceso puede utilizarse la neurofisiología, la sociología, etc. Aquí nos acercaremos al problema desde un punto de vista psicopedagógico, con el interés de que nuestras reflexiones sirvan a quienes orientan adolescentes. Desde 1955 se dijo que existían más de doce teorías psicológicas en uso sobre qué se entiende por aprendizaje y especialmente sobre cómo se cree que se produce el mismo. Esto solo denuncia la magnitud del tema, pero no por ello evitaremos su análisis.

Es necesario aclarar, entonces, que una concepción de aprendizaje se fundamenta en un concepto de ser humano. Si concebimos a éste como un ser racional, que conoce por medio de su razón, la cual "no se equivoca" como decía Platón, que ese ser posee facultades innatas, el aprendizaje será visto como un don que se alcanza, será como lograr una posesión. La educación, proceso por medio del cual se enseña a las nuevas generaciones¹, será escolástica, autoritaria, y el profesor será el experto que posee ese don, el don del saber. Por eso la enseñanza bajo esta concepción, se realiza generalmente a través de conferencias y exposiciones verbales del experto, quien fija las normas, vigila el orden y la disciplina. Como consecuencia, se espera que el estudiante repita lo que el profesor espera, cuando ese profesor así lo pida. Además, el

alumno deberá escuchar en silencio, acumular información o sea memorizar, y comportarse correctamente, lo cual quiere decir ser obediente y sumiso. Toda esta práctica del aula se organizará alrededor de los contenidos de la materia² ya que los objetivos parece que solo se refieren a conocer algo, aprender, repetir, señalar, memorizar, enumerar, por lo que la función que cumplen es únicamente la de indicar el orden de los contenidos, es decir, aclarar cuáles van primero y cuáles de último. Un resultado de esta práctica educativa es que las personas se comportan en forma pasiva, dependiente y se muestran inseguras pues repiten los conocimientos de otros, no los propios.

Si por el contrario, la concepción de ser humano que se tiene es la de un ente como "tabula rasa", vacío, sin conocimientos a priori, se creará que el aprendizaje se logra "haciendo" y la educación considerará la experiencia y la práctica como la fuente del saber. Si el alma es "un papel blanco que la experiencia cubre con sus trazos" a la imagen de Locke, la función de la educación será poner a los estudiantes a "hacer algo". Como resultado aparece el "activismo pedagógico"³ en que cada profesor tiene a su grupo haciendo algo, a veces sin saber qué ni para qué. Entre los resultados encontramos la superficialidad, el desorden y la confusión.

Un punto de vista diferente considera al ser humano lleno de capacidades, de curiosidad y sinceridad; aquí el aprendizaje es un proceso facilitador para desarrollar las potencialidades del educando. Lo importante será descubrir conocimientos, habilidades y adquirir nuevas experiencias más que

almacenar información. En este caso el aprendizaje es "un proceso de vida y no solo una preparación para el futuro" como ha dicho Rogers (1974). Por ello la participación activa del estudiante en su propio diseño de un plan educativo será urgente; solo se aprende aquello que es significativo, ya sea porque resulta placentero o porque se percibe como problemático, aquello que se siente necesidad de resolver. Lo que no tiene significado personal se olvida rápidamente⁴. Esta es la importancia del componente afectivo del aprendizaje, pues se aprenderá como resultado de una necesidad, de un gusto o de un conflicto personal. De ahí que los objetivos de los estudiantes deban ser parte importante en el planeamiento educativo.

Cuando no se incluyen las expectativas de los estudiantes, y ellos solo aprenden los valores e ideales de sus maestros, sin cuestionarlos de acuerdo con sus vivencias e historia personal de vida; los estudiantes pierden contacto con su propio potencial, como explicábamos, y se vuelven desconfiados e inseguros de su natural sabiduría. Además, cuando se acepta al alumno en una relación de iguales, el profesor deja de ser "el sabio" y se convierte en el guía que estimula la reflexión, la crítica, la curiosidad, la creatividad. De ahí que contenidos y métodos estarán al servicio de los estudiantes, y estudiantes serán tanto profesores como alumnos.

Con esta concepción humanista de la educación, el interés se centra en el alumno y en su proceso de aprendizaje, atendiendo así su afectividad y actividad, tanto como su inteligencia y el medio o ecología educativa. Por este motivo se enfatiza la autorresponsabilidad, el desarrollo personal y la habilidad para dirigir la propia vida, ya que se tiene confianza en el ser humano, en su curiosidad innata, en su deseo de aprender, en su tendencia hacia el crecimiento positivo.

Adolescencia y Aprendizaje

Las anteriores consideraciones sobre cómo aprende el ser humano son, sin embargo, muy generales. Los seres humanos son niños, ancianos, adultos o adolescentes, y en cada uno de estos períodos se poseen características propias y necesidades diferentes. El adolescente, específicamente, atraviesa una época particularmente crítica, que según Blos (1970) es "la suma total de los intentos de ajuste a la pubertad y al nuevo grupo de condiciones endógenas y exógenas que confronta el individuo" (p.11); época convencionalmente comprendida entre el inicio y la terminación de los cambios

físicos acelerados del joven⁵. La adolescencia ha sido ampliamente estudiada. Se le conoce como época de adioses, período de tormenta, edad del trapecio, torbellino adolescente, etc. En efecto, es un período de la vida en que se dice adiós a muchas maneras de relacionarse con el mundo: se deja el cuerpo de niño, la dependencia emocional de los padres, las defensas infantiles y las maneras de enfrentarse a la frustración, a los deseos, etc. lo cual por supuesto conlleva una serie de dudas, nostalgias y depresiones así como de esperanzas y entusiasmo que caracterizan los cambiantes estados del ánimo adolescente.⁶ Es la "edad del trapecio" porque el individuo en este período no tiene seguro asidero: ya no es el niño de antes pero tampoco el adulto que será, y por eso su pregunta básica es ¿quién soy yo?. Responder a esta interrogante es la tarea más urgente del joven. Pero para lograrlo necesita comprensión, requiere de los adultos que lo rodean, respuestas honestas, respuestas que verifiquen lo que ven en él de bueno y valioso⁷. Y es que aquí se termina de adquirir la identidad personal, o la "personificación del ser" como Sullivan (1953) llama al sistema personal de funcionamiento. Esta identidad o concepción de sí es muy importante en todos los procesos de adquisición y logros, pero especialmente en el proceso de aprendizaje. Diferentes investigaciones han demostrado que el autoconcepto es una variable moderadora del rendimiento académico, del éxito escolar, de la elección vocacional, etc.⁸.

Para modificar o fortalecer el concepto que los alumnos tienen de ellos mismos, es indispensable conocer su historia individual y luego establecer muy buenas relaciones interpersonales con ellos. Esto es especialmente cierto en el caso del adolescente quien, como ha dicho Erikson (1962; p.101) posee "una tortuosa autoconciencia caracterizada algunas veces por vergüenza de lo que uno está ya seguro que es, y otras por la duda de lo que uno puede llegar a ser. Una persona con esta autoconciencia a menudo no puede trabajar, no porque no sea talentosa y apta, sino porque sus valores le impiden cualquier acercamiento que no lo dirija a ser sobresaliente mientras que al mismo tiempo, esos valores no le permiten competir ni vencer a otros". En tal confusión y bajo tales presiones vive el adolescente, y en esa realidad debe aprender.

Sabemos, además, que en el proceso de aprendizaje hay un componente afectivo que es determinante: la congruencia con que la persona se acerca al saber⁹. Como hay duda y confusión en el

adolescente, su acercamiento no siempre será genuino y ésta es otra dificultad que educadores y padres necesitan conocer, comprender y enfrentar, para disminuir cualquier inhibición que impida al joven entender la nueva información, o ejecutar la nueva destreza aprendida. Al respecto, Kagan (1971) ha dicho que "el primer requisito para el aprendizaje de cualquier información nueva, sea ésta para resolver un problema o por puro placer, es el conjunto de estructuras mentales"¹⁰ y Piaget (1958) asume que las estructuras mentales de alto orden organizan el pensamiento y lo tornan adaptable y eficiente, todo esto a través de un desarrollo intelectual gradual en que se adquieren reglas específicas para realizar las diferentes operaciones mentales.

En este desarrollo, el individuo pasa por diferentes etapas en su búsqueda del pensamiento adulto: el niño realiza las operaciones elementales de agrupar y multiplicar, y el joven empieza a unir a estas operaciones primeras la inversión y la reciprocidad, lo cual le permite integrar un mecanismo con el que llega a controlar el razonamiento hipotético-deductivo, experimental y lógico. Es así como el ser humano avanza hacia la conceptualización, de tal forma que el adolescente sí puede usar ideologías y construir teorías. Desde 1929 Spranger afirmó que "lo extraño es que algún adolescente no se convierta en filósofo temporal" reconociendo también que "en las concepciones del mundo que se forja la juventud reside ya el germen de la peculiar estructura de conciencia que caracterizará a la nueva generación" (p.310) pues cada generación presenta su propio enfoque de vida, su propia identidad construida comprensiblemente a lo largo de su formación adolescente¹¹.

Si por otro lado creemos con Kagan (1971: p.27) que "muchas de nuestras acciones están influenciadas por la anticipación del futuro", es decir, motivadas, y si creemos que junto con las estructuras mentales adecuadas de que habla Piaget, es necesaria la motivación por aprender para que el proceso de aprendizaje sea exitoso; si además opinamos como Cohen (1976) que el aprendizaje no es algo que exista en el vacío sino que debe ser apoyado por un medio, por "la ecología de la educación" como la llama, será clara la dificultad de los profesores de jóvenes generaciones. Deben conocer que el adolescente atraviesa una etapa crítica de confusión de sentimientos, de dudas sobre sí, sobre lo que quiere y puede, que el adolescente posee un autoconcepto aún débil por lo que necesita estímulo constante y reconocimiento, que sus estructuras mentales están madurando hacia niveles más

complejos y abstractos de comprensión y razonamiento por lo que es capaz de sistematizar y enfrentar el análisis de un problema así como de usar pensamiento hipotético, lo cual demanda que sus currículos educativos sean planeados técnicamente. Es decir, estos profesores no solo necesitan un adecuado manejo instrumental de la didáctica, sino que requieren una clara concepción del ser humano y de cómo se efectúa el aprendizaje.

Desde el punto de vista de la orientación, también creemos indispensable reconocer la necesidad que tienen las nuevas generaciones de una guía gentil pero firme, y asumir en este aspecto la responsabilidad correspondiente. Cada profesor deberá transmitir al alumno su amor por el conocimiento. Por supuesto que el estímulo más atractivo para un joven será observar a un adulto importante para él, como es su profesor, disfrutar de su quehacer, en este caso, descubrir que él gusta de ser profesor.

En suma, es necesario recordar que el joven, al igual que el adulto y el niño, "rechaza la variedad que no puede incorporar, resiente la manipulación, desea autonomía, trata de descubrir su lugar en el mundo, y disfruta de la comprensión... es estimulado cuando usa sus talentos para resolver problemas difíciles, notar una nueva relación, resolver una inconsistencia, o conquistar un obstáculo... ", como tan claramente lo explicó Kagan (1971: p.147)

CONCLUSIONES

Cada concepto de aprendizaje se fundamenta entonces en su respectiva concepción del ser humano. Si esa concepción es la de un ser positivo y capaz, aprendizaje será aquello autodescubierto, aquello que resulta significativo para la propia vida por lo que el papel del profesor será guiar la búsqueda personal y facilitar el desarrollo y el autocrecimiento. Esta filosofía implica una preparación adecuada de los profesores en cuanto a cómo incorporar en el planeamiento de las actividades escolares los intereses y los objetivos de los alumnos. Implica también un entrenamiento y sensibilidad especial para la buena comunicación interpersonal, especialmente en el aspecto humano de actitudes de tolerancia, congruencia, respeto y honestidad.

Pero si la reflexión es específicamente sobre este proceso en el adolescente, será recomendable, además de la comprensión de la dinámica adolescente en el aspecto físico-emocional, (que es el más fácil de observar por sus cambios, confusión e inseguridad), comprender también el aspecto mental

con toda la trascendencia que este desarrollo implica: capacidad para aislar los elementos de un problema, para explorar sistemáticamente todas las soluciones posibles y para reflexionar sobre la consistencia de las distintas hipótesis, sobre su exactitud y acierto. Ello explica por qué el adolescente se interesa por el futuro: piensa sobre él mismo, sobre su papel en la vida, sus planes, la integridad de sus valores. De ahí que se considera la explicación de Moreno (1979) sobre el aprendizaje como la más adecuada cuando hablamos específicamente de este proceso en el adolescente: se aprende lo significativo¹².

En otras palabras, el esfuerzo educativo hacia las nuevas generaciones debe ser estructurado de tal manera que ofrezca un mundo de experiencias reales, experiencias que tengan sentido para los jóvenes. Esto solo se logrará ayudando primero al alumno a descubrir objetivos, incorporándolos luego en el plan de curso, estructurando seguidamente las actividades escolares de tal modo que el estudiante vea sus logros académicos como el medio de llegar a satisfacer la motivación que tiene y, por último, retroalimentando el progreso del estudiante sin ambigüedades para que él perciba la importancia de su propio esfuerzo en el proceso y el valor de sus aportes en el aprendizaje colectivo.

El quehacer educativo concebido en estos términos ciertamente es difícil, pero no imposible si se efectúa un cuidadoso análisis o diagnóstico de

la realidad del alumno y de sus diferentes manifestaciones: observándolo, conversando con él sobre sus aspiraciones y problemas, y sobre todo, siendo consciente de la realidad en que vive. Ya Sullivan (1953) afirmó que "cualquier organismo viviente debe ser considerado en términos de tres factores últimos: su existencia comunal en un medio ambiente necesario, su organización y su actividad funcional" (p.98) y destaca, en el medio ecológico, la necesidad de la cooperación de los demás para poder atender las propias necesidades y sobrevivir plenamente. Cuando el trabajo es con adolescentes, ese medio se torna sobresaliente como lo han expresado especialistas en la recuperación de jóvenes: "Para trabajar con adolescentes es necesario estar familiarizado con la comunidad y la cultura de la que provienen los jóvenes, comprender las relaciones entre el grupo y el medio... es esencial percibir lo que pasa en el grupo y cómo los miembros del mismo interactúan y se afectan unos a otros...", según McLennan y Felsenfeld (1969). Sobresale así la necesidad de que los profesores de jóvenes conozcan y atiendan al grupo como a algo vital en el aprendizaje adolescente. Para finalizar, conviene que el profesor de jóvenes recuerde que la mejor prueba de su labor docente no es cuántos datos han memorizado sus alumnos, sino el grado en que se les permitió generar nuevas ideas, analizarlas, iniciar actividades relevantes para sus vidas, y vivir y crecer mientras aprendían.

BIBLIOGRAFIA CITADA

1. Alston, Lester. "Ego functioning and memory Style" *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1970, Vol. 34, No.3.
2. Alvarez, C., Chozas, A., Ramírez, S., et. al, *El silencio del Saber*, México: Nueva Imagen, 1979.
3. Azcoaga, J. *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*, Buenos Aires: El Ateneo, 1979.
4. Barclay, C. "On the relation between memory and metamemory", *The Psychological Record*, 1981, Vol. 31, No.2.
5. Bower, Gordon. "Mood and memory" *American Psychologist*, 1981, Vol. 36, No.2.
6. Blos, Peter. *Los Comienzos de la adolescencia*. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.
7. Cohen, Harold. "Educational Therapy: the design of learning environments". Mimeógrafo personal, 1976.
8. Erikson, E. *Insight and responsibility*. Toronto: Norton, 1964.
9. Erikson, E. *The challenge of youth*. New York: Anchor Book, 1965.
10. Erikson, E. *Young man Luther*. New York: Norton, 1962.
11. Freud, A. *The ego and the mechanisms of defense*. New York: International Universities Press, 1966.
12. Glasser, W. *The identity society*. New York: Harper, 1975.
13. Grinde, Robert. *Adolescencia*. México: Limusa, 1976.
14. Inhelder, B. y Piaget, J. *The growth of logical thinking*. New York: Basic Books, 1958.
15. Kagan, Jerome. *Understanding children*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1971.
16. Kneller, George. *Educational anthropology*. New York: Wiley, 1965.
17. Lafferty, C. "Values that defeat learning" The 8th. Seminar in child Development, Michigan: Edison Institute, 1963.
18. Laufer, Moses. *Adolescent disturbance and breakdown*. England: Pinguin, 1975.
19. McLennan, B. y Felsenfeld, N. *Group counseling and psychotherapy with adolescents*. New York: Columbia University Press, 1969.
20. Moreno, Salvador. *La educación centrada en la persona*. México: el Manual Moderno, 1979.
21. Nissen, Henry. "La naturaleza del impulso como determinante innato de la organización conductual" en Teevan, R. y Birney, R. *Teorías sobre motivación del aprendizaje*. México: Trillas, 1972.

22. Quirós, Tito. "La metodología: una perspectiva crítica" CEDUN: mimeografiado, 1980.
23. Riesman, D. *The lonely crowd*. New Haven: Yale University Press, 1975.
24. Rogers, C. y Stevens, B. *Person to person*. New York: Pocket Books, 1974.
25. Soule, Drummond, y Mc Intire. "Dimensions of self concept for children in kindergarten and grades first and second". *Psychological Report*. 1981. Vol. 48, No.1.
26. Spranger, E. *Psicología de la edad juvenil*. Madrid: Revista de Occidente, 1968.
27. Sullivan, H.S. *The interpersonal theory of psychiatry* New York: Norton, 1953.

NOTAS

- 1 En su sentido más amplio "la educación incluye cada proceso, excepto el puramente genético, que ayuda a formar la mente de la persona, su carácter o capacidad física... más estrechamente, la educación es la inculcación en cada generación de ciertos conocimientos, destrezas y actitudes por medio de instituciones como la escuela, deliberadamente creada para este fin" (p. 11) explica Kneller, G. *Educational Anthropology*. N. York: Johan Wileyand sons, 1965.
- 2 Moreno, S. en *La educación centrada en la persona*. México: El Manual Moderno, 1979, nos habla de la importancia que la escuela tradicional da a los contenidos "lo más importante es los conocimientos, los datos y la información. Son ellos los que proporcionarán las calificaciones y los certificados cuando sean repetidos adecuadamente en los exámenes" (p. 13).
- 3 "En educación, la participación no constituye un fin, ni puede darse en el vacío; tiene que existir un para qué, un propósito que la justifique; por tal motivo la participación no puede confundirse con los llamados métodos o prácticas activas, las cuales, si bien ponen en movimiento a los alumnos no representan ningún cambio en la concepción de la relación educador-educando. Es posible, desde luego, practicar técnicas activas dentro de una concepción bancaria de la educación" (p.11) ha explicado refiriéndose al activismo pedagógico Quirós, Tito: "La metodología: una perspectiva crítica" CEDUN, mimeografiado, 1980.
- 4 Bower, G., en: "Mood and memory" *American Psychologist*. 1981, vol.36, No.2, explica cómo la gente recuerda más aquellas experiencias que estaban efectivamente ligadas por la congruencia con el estado emocional en el momento del recuerdo. Por otro lado, Alston Lester en: "Ego functioning and memory style" *Jo of consulting and clinical psychology* 1970 vol. 34 No.3, demuestra cómo se recordará según las características del material a recordar, es decir, según el estilo de memoria preferido por el sujeto. Barclay, C. "On the relation between memory and meta memory" *The Psychological Record*. 1981. Vol. 31, investigó cómo el sólo pedir a los niños planear como recordar algo, mejora su rendimiento.
- 5 Existe una extensa literatura que se refiere a este período y que varía en su especificación. Así, por ejemplo Lauffer, M. en: *Adolescent disturbance and breakdown*, England: Penguin, 1975 opina que es "el período comprendido entre los años 12 y 21 más o menos" (p.8) mientras que Grindler, R. en *Adolescencia* México: Limusa, 1976 considera que el período se extiende entre los "11 ó 12 años hasta los 17 ó 18" (p.17).
- 6 Anna Freud, desde 1937 expresó su conocimiento de las irreconciliables contradicciones de los años adolescentes. Ella explicó: "Los adolescentes son excesivamente ególicas y se creen el centro del universo y el único objeto de interés, y sin embargo, en ningún otro momento de la vida futura son capaces de tanto sacrificio y devoción. Ellos forman las más apasionadas relaciones amorosas, sólo para romperlas tan abruptamente como las empezaron. Por un lado se entregan entusiastamente a la vida de la comunidad y por el otro, tienen un poderoso anhelo de soledad. Oscilan entre la sumisión hacia un líder escogido personalmente y la rebeldía más desafiante ante cualquier tipo de autoridad" (p.138).
- 7 Erikson, Erik. *The challenge of Youth*, N. York: Anchor, 1965, afirma que "la fortaleza del ego emerge de la confirmación mutua entre el individuo y la comunidad en el sentido de que la sociedad reconozca al joven como al portador de energía nueva y que el adolescente así confirmado, reconozca la sociedad como el proceso viviente que inspira lealtad conforme él la recibe, y realiza la confianza conforme él la demanda" (p.9).
- 8 Soule, Drummond y Mc Intire, "Dimensions of self concept for children in kindergarten and grades first and second" *Psychological Reports* 1981, vol. 48 No1, afirman la importancia del autoconcepto en el rendimiento académico. También Lafferty, C. en su discurso "Values that defeat learning" dado ante el Octavo Seminario sobre desarrollo Infantil en Michigan, 1962, explica que él considera necesario descubrir el momento en que tome lugar la nueva aprehensión, o sea el cambio producido por el aprendizaje, para reconocer lo que llama "sistema de pensamiento y expresión emocional". Piensa que tal sistema es a menudo autodespreciativo pues se tomó de las críticas que los adultos hacían al niño. Opina Lafferty que el profesor debe conocer este autoconcepto para ayudar a destruirlo, de tal forma que el alumno recupere la fe en sí mismo si quiere que se realice un aprendizaje efectivo.
- 9 Rogers (1974, p.47) llama "congruencia" a la relación genuina, verdadera, sin máscaras, y extendiendo este concepto a la educación, considera que es necesario para aprender, que el alumno sea enfrentado a la verdad, que confronte problemas relevantes, no inventados, que no se le afle de la realidad de la vida. "Si deseamos estudiantes que aprendan a ser libres y responsables, debemos permitirles enfrentar la vida, encarar los problemas reales". (p.53), afirma.
- 10 Refiriéndose a las estructuras mentales, J. Kagan en *Understanding Children* N. York: Harcourt Brace

Jovanovich, 1971, explica: "no debe ser consideradas como cosas . . . más bien son formas potenciales que tratan de darle sentido a la experiencia, de recordar los eventos del pasado y de resolver problemas . . . son abstracciones que permiten entender y manipular los eventos psicológicos" (p.82).

- 11 Algunos autores se han referido a este cambio de identidad como a un "conflicto generacional". Otros lo han denominado "carácter motivacional", o "ideología", haciendo así relación a los valores, tecnología, etc., que cambia de padres a hijos, de adultos a jóvenes.

Esta identidad de grupo histórico puede obedecer a diferentes motivaciones. Glasser (1971) opina que en la década de los 60 se cambió la vieja motivación de buscar seguridad por la de desarrollo personal o sea

por la búsqueda de la realización individual, mientras que Riesman (1975) considera que la búsqueda ha avanzado de adaptación o conformismo hacia autonomía o autodirección.

- 12 Moreno, S. en su libro *La educación centrada en la persona*. México: Manual Moderno, 1979, opina "Lo importante, en términos de la facilitación del aprendizaje significativo, es que el estudiante perciba una relación entre lo que tiene que aprender y las necesidades y problemas que enfrenta . . ." (p.25), después de haber afirmado que: "estas necesidades y los problemas que una persona enfrenta en su vida diaria son el punto de partida para llegar a descubrir la relación personal con un determinado contenido o habilidad que haya que aprender" (p.24).