

## **El aprendizaje como personas adultas**

### **Un esquema y algunas propuestas<sup>1</sup>**

**Josefa Cabello Martínez**

Profesora de la Facultad de Educación. Universidad Complutense (Madrid)

En la formación inicial de los maestros, educadores sociales, pedagogos y otros profesionales encargados de la Educación de Personas Adultas (EPA) es aún escasa la especialización y, quizá por ello, es frecuente que estudien la vida humana solamente hasta la adolescencia o la juventud, quedando, por tanto, desatendida o incompleta la formación relativa a las características evolutivas y los rasgos del aprendizaje propios de ese largo periodo de la vida humana que llamamos adultez.

A esto se añade el prejuicio generalizado de que las transformaciones que tienen lugar durante la vida adulta están más relacionadas con el deterioro que con el perfeccionamiento o la mejora, idea que se debe a la extensión de la teoría tradicional del declive y al desconocimiento de otras teorías más centradas en la adultez, como las teorías del ciclo vital, los nuevos supuestos sobre el funcionamiento de la inteligencia, o las propuestas sobre el aprendizaje experiencial, autodirigido y transformativo, entre otras.

Por todo ello, parece conveniente abrir espacios de información y debate centrados en las características del aprendizaje adulto, así como construir, desde diferentes prácticas, principios básicos para favorecer que se produzca la enseñanza con personas adultas.

Esta tarea es amplia y compleja, por lo que en este artículo tan solo me propongo iniciarla y dejar abiertas algunas vías en las que educadores y equipos interesados puedan ir completando, contando para ello con el conocimiento y las prioridades que se generen en "la lectura de la realidad" (Freire: 1986) de cada práctica concreta.

En nuestro caso fue muy importante comenzar por hacernos algunas preguntas que nos ayudaban tanto a centrar los contenidos sobre los que queríamos profundizar, como a sistematizar y exponer nuestros conocimientos y concepciones educativas previos. Estos podrían ser algunos interrogantes iniciales útiles:

- ¿De qué hablamos cuando nos referimos a personas adultas?
- ¿Cuántas y cuáles son las etapas o periodos que podemos identificar en el desarrollo de una vida adulta?
- ¿Qué motivos y actitudes pueden tener las personas adultas para aprender? ¿Son diferentes de los de otras edades? ¿Cuáles son las que pueden dar significado a su aprendizaje?
- ¿Qué conocimientos previos, qué capacidades, qué condiciones vitales, qué posibilidades debemos tener en cuenta para favorecer el aprendizaje adulto? ¿En qué se diferencian de otras edades?
- Los procesos y los resultados del aprendizaje que favorecemos o que vivimos como adultos ¿tienen capacidad para transformar y mejorar nuestras condiciones de vida, para hacernos más felices, para comprender y mejorar nuestros entornos de vida y de convivencia?

La reflexión y el diálogo sobre estas cuestiones nos permitió también definir y priorizar los propósitos de nuestro trabajo. Destacaré seguidamente algunos de los que considero que pueden ser punto de partida para otras reflexiones o debates sobre este tema:

- Aproximarnos a la complejidad y diversidad del proceso educativo como personas adultas.
- Tratar de comprender los procesos básicos sobre el aprendizaje de éstas y respetar sus características diferenciales como sujetos y como grupos.
- Identificar las características psicosociales básicas de la persona adulta y, al mismo tiempo, respetar su diversidad.
- Reflexionar sobre las capacidades y actitudes del adulto como sujeto de aprendizaje y sobre su desarrollo a lo largo del ciclo vital.
- Identificar los elementos que articulan un proceso autónomo de aprendizaje y su relación con el cambio y con la experiencia personal.
- Conocer los principales modelos de aprendizaje que parten de la educación de adultos y deducir pautas de actuación adecuadas en las acciones educativas.

Llegados a este punto se hizo imprescindible ampliar los conocimientos generales y específicos sobre el aprendizaje adulto. Teniendo en cuenta que la base bibliográfica y documental disponible es aún dispersa, necesitamos ordenar tanto la búsqueda de información y su estudio, como el diálogo y la elaboración de puntos de acuerdo o conclusiones. Como fruto de aquel trabajo pensamos que los contenidos relevantes para los citados propósitos pueden estructurarse en torno a cuatro organizadores previos:

- Diferentes corrientes psicológicas.
- Desarrollo y capacidades en las edades adultas.
- Aprendizaje adulto en relación con la reconstrucción de la experiencia.
- Modelos relevantes de aprendizaje elaborados a partir de la EPA.

De acuerdo con estos ejes o campos de organización del contenido, resumiré seguidamente las aportaciones más importantes, a partir de las cuales podremos ampliar nuestros conocimientos para la enseñanza-aprendizaje como personas adultas.

## **1. CORRIENTES PSICOLÓGICAS, AUTORES Y SUPUESTOS BÁSICOS**

### ***1.1 Mecanicista-Conductista. (Wundt, Skinner, Thurstone)***

La conducta humana es, básicamente, una actividad reactiva: causada por factores externos y observables. El punto de vista de la educación se centra en el educador y en la programación previa de la enseñanza, en las preespecificaciones de los objetivos a conseguir

en términos de conductas observables y medibles. Así, los rasgos mentales, emocionales y actitudinales del proceso de enseñanza-aprendizaje y los efectos mismos de la interacción educativa no se consideran o pasan a segundo plano.

### ***1.2 Organicista-Cognitivista. (Freud, Piaget, Ausubel)***

Según Palacios y Marchesi (1991: 267-270) y Palacios (1985: 17-20) esta orientación enfatiza los procesos madurativos internos, la lógica biológica, que gobierna y dirige el desarrollo hacia una meta, se conforma en estructuras que siguen una secuencia de etapas y estadios hacia la madurez. Por ello, desde el punto de vista educativo, estas teorías implican el riesgo de entender la edad adulta como un periodo estable, la llamada madurez, en la que no se producen transformaciones dignas de consideración. Por consiguiente sus aportaciones, interesantes para la educación de la niñez, la infancia y la adolescencia, resultan insuficientes para explicar los cambios de la adultez y paralizantes como soporte para la EPA.

### ***1.3 Contextual-dialéctica. (Leontiev, Luria, Vygotsky)***

Esta corriente entiende el desarrollo como los cambios que se producen a lo largo de la existencia humana, cambios que pueden conllevar beneficios y carencias, crecimiento, madurez o deterioro y que son fruto, a lo largo de toda la vida, de la interactividad entre la biología y la psicología del sujeto, su medio y sus circunstancias sociohistóricas.

Sus aportaciones son importantes para la EPA. Reconocen que la edad adulta es un periodo en el que se producen cambios significativos, es decir, está afectada por el desarrollo. Consideran que éste no tiende a la homogeneidad sino que, por el contrario, a medida que avanzamos en la edad aumenta la diversidad entre los individuos. Al ser sensibles a la influencia de la cultura y el contexto, defienden que el desarrollo puede transformarse positivamente por la acción educativa. Y que ésta, no sólo tendrá que atender a la dimensión psicológica y biológica, sino también a la cultural y social. La mediación educativa, precisamente para colaborar al desarrollo personal, tendrá que preocuparse de mejorar el medio cultural y la calidad de vida en general.



Mediación cultural, desarrollo histórico y actividad práctica son términos básicos de esta corriente que ha aportado constructos muy útiles para los procesos educativos, como el de "Zona de Desarrollo Próximo", introducido por Vygotsky. La preocupación central que hay detrás de esta idea no es descubrir cómo la persona ha llegado a ser lo que es; sino averiguar "cómo puede llegar a ser lo que aún no es". La educación crea la zona de desarrollo próximo, pero esto no quiere decir que mediante ella se pueda elevar arbitrariamente el desarrollo potencial, éste se encuentra determinado por el estado de desarrollo del sujeto y por sus posibilidades intelectuales. No obstante, la educación en la zona de desarrollo próximo

"...aviva la actividad, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo". Procesos que son posibles solo en la esfera de la interacción del sujeto con las personas que le ayudan (educadores) y en la colaboración con sus compañeros, pero que en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente, en propiedades internas (Wertsch, 1988).

#### ***1.4 Psicología Cultural.***

Es parte de la corriente contextual dialéctica. Señalamos las aportaciones de Bruner (1990) y Cole (1990, 1999) ya que son sensibles a la influencia de la cultura y del contexto en el desarrollo, tratando de averiguar qué hay de cultural-educativo en el núcleo de lo psicológico y, simultáneamente, bajo qué condiciones psicológicas puede emerger lo educativo-cultural. Entre las características propias de esta corriente, e importantes para la EPA, destacan las siguientes. (Rodríguez, 2001):

- Concibe que la acción humana se produce en y mediada por un contexto.

- Fundamenta su análisis en acontecimientos de la vida diaria, no de laboratorio.

- Entiende que la sabiduría surge en la actividad conjunta y mediada de las personas, siendo por tanto construida y distribuida.

- Defiende que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo, pero los entornos en los que actúan no son completamente elegidos por ellos.

- Se opone a explicaciones del tipo causa-efecto y estímulo-respuesta.

Las "teorías del ciclo vital" no consideran la adultez como una etapa final en la que no hay aprendizaje, sino como una etapa más de desarrollo de las capacidades para aprender dependiente de múltiples factores psicológicos, sociales y culturales pero no sólo biológicos
--

## **2. DESARROLLO Y CAPACIDADES EN LAS EDADES ADULTAS: TEORÍAS DEL CICLO VITAL**

El desarrollo, según estas teorías, no es sólo un proceso biológico, también es algo que depende de múltiples factores psicológicos, sociales, culturales. En consecuencia la adultez, lejos de ser considerada como una etapa final, se entiende como una etapa más de ese proceso que no termina en la adolescencia, sino que continúa durante toda la vida, lo que obviamente, tiene importantes repercusiones para los profesionales de la EPA. A continuación resumimos las características principales del desarrollo para esta orientación teórica (Vega y Bueno, 1995):

a) **Multidimensionalidad.** Los cambios que se producen a lo largo de la vida afectan a sus distintas dimensiones: biológica, psicológica y social.

b) **Multidireccionalidad.** La adultez es una etapa de grandes cambios. Cada una de las dimensiones del desarrollo puede tomar direcciones diferentes, lo que da lugar a individuos más heterogéneos y diversos a medida que aumenta la edad.

c) **Dinámica pérdida-ganancia.** No es válida la imagen tradicional de que la infancia va ligada al crecimiento y la vejez al deterioro. En cada etapa del ciclo vital, la dinámica pérdida-

ganancia afecta a las distintas dimensiones. Unas se deterioran y otras se desarrollan, aunque no siempre en la misma proporción.

d) Plasticidad. El desarrollo se caracteriza por la plasticidad. El entrenamiento invierte situaciones de deterioro contribuyendo a la mejora y optimización de capacidades.

e) Crecimiento y desarrollo. Aunque no haya crecimiento (proceso biológico), puede darse el desarrollo (cambio). La adultez y la vejez no son etapas finales sino inmersas en la dinámica del desarrollo y, por tanto, propicias para el aprendizaje.



f) Multicausalidad. El desarrollo no obedece sólo a causas biológicas, sino también psicológicas y sociales. Lo biológico se interrelaciona con el contexto y la cultura en que se mueve el individuo.

g) Multidisciplinariedad. Hablar de desarrollo del ciclo vital supone abarcarlo desde múltiples disciplinas (biología, psicología, sociología, pedagogía...) para lograr una visión más completa de las distintas etapas y una mejor atención a cada una.

Estas nuevas concepciones sobre el desarrollo cuestionan la anterior visión restrictiva de la educación y del aprendizaje. La adultez no solo es una etapa apta para el aprendizaje, sino que las personas adultas precisan de apoyos y de espacios de enseñanza-aprendizaje para mejorar sus vidas y sus condiciones sociales.

Respecto a las capacidades para aprender, investigaciones importantes en la Teoría del Ciclo Vital niegan la hipótesis del declive en la edad adulta (Lehr, 1979) y muestran que éste no depende de la edad sino de otros factores. En resumen afirman que:

a) La inteligencia es una unidad funcional de múltiples facultades interdependientes que alcanzan su mayor desarrollo en momentos diferentes de la vida. Al aumentar la edad, se incrementan las facultades comprendidas dentro de la inteligencia cristalizada: saber experiencial, riqueza de vocabulario y comprensión del lenguaje.

b) La pérdida de rapidez en la ejecución de determinadas tareas al aumentar la edad no implica una falta de rendimiento. No está demostrado si la falta de velocidad es debido a un deterioro fisiológico irreversible o si va ligada a otros procesos, como por ejemplo la progresiva inseguridad, la disminución del gusto por el riesgo, el escaso entrenamiento..., procesos que son reversibles y que se pueden impedir o hacer regresar con las correspondientes medidas (Lehr, 1979: 74).

c) Diversas investigaciones comprueban que el declive intelectual con la edad es menor en los más dotados intelectualmente. Sin embargo, el influjo de coordenadas contextuales en

el rendimiento intelectual alteraría cualquier regla general para explicar el deterioro del rendimiento por la edad.

d) La pérdida de rendimiento está asociada no sólo a la edad, sino también a las diferencias de formación escolar.

e) El desempeño de un tipo de actividad profesional influye en el rendimiento intelectual con el aumento de la edad. Los profesionales que ejercen actividades monótonas y poco estimulantes presentan mayores síntomas de deterioro. Lo que implicaría que la disminución del rendimiento es debida, más que a un déficit irreversible, a una falta de ejercicio de las múltiples facultades intelectuales.

f) Diversos estudios comparativos revelan la influencia favorable de entornos estimulantes que posibilitan la actividad y el rendimiento en adultos y personas mayores. A este factor hay que añadir otros de carácter más personal, como pueden ser el estado de salud, las expectativas ante la vida o las motivaciones que llevan a la acción en la diversidad de aspectos que componen el transcurrir de la vida.

Siguiendo a Lehr (1979: 96) podemos concluir que "el número de años de vida que el sujeto tiene detrás de sí no es, en modo alguno, el factor decisivo de la capacidad de rendimiento mental". Contexto, estado de salud, formación escolar, profesión y entrenamiento son factores de mayor importancia en este sentido.

De particular interés para la EPA son las aportaciones sobre memoria e inteligencia de las Teorías del Ciclo Vital. Respecto a la memoria sensorial se han apreciado pocos cambios con la adultez, sí parece probado que la velocidad de la memoria activa y a largo plazo es menor, que los mayores no pueden adquirir o recordar información tan rápidamente como los jóvenes. No obstante, los investigadores, desde un nuevo enfoque llamado memoria funcional, llaman la atención sobre la influencia que puede tener en los resultados la distancia entre lo recordado y el contexto de la vida adulta de cada día: la memoria adulta es más semántica que episódica. El entrenamiento formal ligado a la experiencia y con prácticas de memorización, y el presentar el material de modo estructurado han mostrado ser útiles para ayudar a los adultos a cuidar la memoria.

En los estudios sobre inteligencia ha habido aportaciones muy significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje como personas adultas, entre éstas destacan los ya conocidos trabajos sobre inteligencia fluida y cristalizada de Horn y Catell, el Modelo Intelectual de Guilford, la teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner, la noción de inteligencia práctica de Sternberg y la teoría de la inteligencia emocional de Goleman. Los estudios de Luria y Vygostky y, posteriormente, los de Scribner y Cole (1973) evidencian que las pruebas de inteligencia requieren habilidades propias del aprendizaje formal, lo que puede explicar la menor puntuación de las personas con déficit escolar.

### **3. APRENDIZAJE ADULTO EN RELACIÓN CON LA RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Los conocimientos relacionados con las teorías psicológicas, con el desarrollo adulto y con sus capacidades básicas para el aprendizaje tienen actualmente un importante complemento en los trabajos sobre las posibilidades de las personas adultas para construir aprendizajes (entendidos como cambios internos positivos y relativamente estables) a partir

de la experiencia y de la interacción con el medio. Entre estos trabajos destacan los que ponen el acento en el aprendizaje a través de la experiencia. Presentaré seguidamente los mejor estructurados y más interesantes para los implicados en procesos de enseñanza-aprendizaje como personas adultas.



Para aprender a través de la experiencia, Dewey defiende que ésta debe presentar dos principios: continuidad e interacción. La continuidad quiere decir que cada experiencia lleva a la vez algo de lo anterior y modifica de alguna manera lo que viene. En otras palabras, lo que se aprende debe conectar lo aprendido en experiencias recientes con lo aprendido en el pasado, así como con las posibles implicaciones futuras. El segundo principio, el de interacción, postula que "... una experiencia es siempre lo que es debido a una transacción que tiene lugar entre un individuo y lo que, en ese momento, constituye su entorno" (Dewey, 1939: 41). Los dos principios: continuidad e interacción, deben estar interconectados para proporcionar la base del aprendizaje experiencial. Lo importante al traducir las ideas de Dewey a la práctica educativa es cómo la nueva situación se convierte en promotora del saber. Desarrollar una atmósfera acogedora, proveer los materiales adecuados, conectar estos materiales con las experiencias pasadas y futuras del que aprende..., todo esto es básico para ayudar a los adultos a aprender de su propia experiencia.

Entre otros autores que defienden el aprendizaje experiencial destacaré las aportaciones de Kolb (1984) y las de Barnett (1989). El primero estableció un "ciclo de aprendizaje adaptativo" compuesto por cuatro elementos relacionados en cada ciclo: la experiencia concreta, la observación y la reflexión, la generalización y formación de conceptos abstractos y, por último, la experimentación activa.

Posteriormente Barnett (1989) añadió un quinto componente; "la planificación para la implementación" insertándolo entre la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Son diversos los trabajos que, con diferentes enfoques, han abordado el tema, como el de Usher y otros (1997). En general, los modelos basados en la experiencia ayudan a reconocer que los factores contextuales no se pueden dejar al albur, sino que han de ser trabajados en todo proceso de ayuda al aprendizaje adulto.

En resumen, para los autores consultados, favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la experiencia es un trabajo complejo e importante, necesario para que las personas se reconozcan a sí mismas y al saber de la vida que han adquirido viviendo, así como para aprender a continuar aprendiendo con este saber.

#### **4. MODELOS DE APRENDIZAJE QUE PARTEN DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y POSTULADOS BÁSICOS PARA LA MISMA**

Las contribuciones analizadas hasta ahora parten de teorías psicológicas generales. Para completar este "esquema ampliado" es preciso citar, por una parte, las formulaciones y explicaciones sobre la EPA que se han elaborado a partir de prácticas educativas específicas en este sector y, por otra, los lineamientos básicos para estas prácticas, en particular, los que se han elaborado a partir de las aportaciones de Paulo Freire.

##### ***4.1 Modelos de aprendizaje elaborados desde la Educación de Personas Adultas***

Una de sus características básicas de estos enfoques es que mantienen vinculada la significación psicológica con la social. Se trata de modelos que son tanto educativos en sentido estricto, como sociales en un sentido más global. Enunciaré seguidamente tres enfoques que han dado lugar a propuestas concretas, su desarrollo se puede encontrar en Cabello (2002); hacerlo en este artículo requeriría mayor extensión aún.

- **El aprendizaje según la andragogía** (Knowles, 1982; Tough; 1979). La andragogía (por oposición a la pedagogía) pretende "ayudar a aprender a los sujetos adultos" Se basa en seis supuestos: necesidad de saber, concepto de sí mismo, papel de la experiencia, voluntad de aprender, orientación del aprendizaje y motivación.

- **Aprendizaje transformativo** (Mezirow, 1994, 1994a, 1995). Es una de las teorías más recientes y especialmente adecuada en culturas en las que se experimenta un cambio social rápido, se debilitan las estructuras de autoridad tradicionales y se demanda a los individuos que tomen decisiones por su cuenta y junto con otros. Considera el aprendizaje como un proceso de interpretaciones y reinterpretaciones que pueden ser propositivas (intencionales y no intencionales) o presentativas.

- **Aprendizaje autodirigido.** Parte de que en el aprendizaje adulto se deben considerar no sólo las capacidades o habilidades intelectuales sino los intereses, las expectativas y los conocimientos de quienes se desenvuelven en diferentes espacios sociales, aunque no tengan estudios académicos. El nombre genérico de aprendizaje autodirigido incluye diferentes modelos subdivididos en tres clases según su propósito fundamental: conseguir que el adulto desarrolle habilidades para autodirigir su aprendizaje; fomentar el aprendizaje transformativo; promover el aprendizaje emancipatorio y la acción social.

##### ***4.2 Principios básicos de la práctica educativa con personas adultas hoy***

Fundamentándose en la propuesta educativa de Freire numerosos autores, especialmente en América Latina, han elaborado propuestas de trabajo y lineamientos básicos para hacer posible una "pedagogía de la pregunta" (Escobar, 2001). Puesto que el objetivo básico de este artículo no es sino ampliar la información y generar debate sobre los rasgos específicos de la enseñanza-aprendizaje con y entre personas adultas, haré una reelaboración sintética y nada exhaustiva de los mismos:

- Las personas adultas somos seres en desarrollo, en cambio, no en declive.



- En las diferentes etapas de la adultez (joven, media, tardía) los cambios siguen procesos singulares y distintos, que es preciso conocer para favorecer el aprendizaje.
- Participando en procesos educativos aumentan las posibilidades de integrar tales cambios en las vivencias personales, sociales, profesionales, familiares y creativas.
- Las capacidades y actitudes para aprender están más relacionadas con el ejercicio, el estado de salud y la práctica que con la edad.
- El aprendizaje es una actividad paralela a otras propias de la vida adulta: trabajo, familia, ocio, actividad sociopolítica...
- El medio de aprendizaje es muy diverso (educativo, cultural, laboral...).
- Los cursos se organizan por intereses o nivel de conocimientos por lo que las edades son heterogéneas y la asistencia es, salvo excepciones, voluntaria.
- El adulto no tiene todo el tiempo para aprender, sus aprendizajes tienen que conectar con su proyecto de vida en el presente, no aplazando el interés para el futuro.
- La base del proceso es la experiencia personal, la actividad práctica del adulto debe ser el punto de partida de enseñar-aprender como adultos.

Como toda práctica educativa, la EPA implica una concepción de los seres humanos y del mundo, y envuelve una postura político-ideológica y metodológica.

Las personas adultas somos seres en desarrollo, en cambio, no en declive. Las capacidades y actitudes para aprender dependen más del ejercicio, el estado de salud y la práctica, que de la edad.
---

1 He desarrollado con mayor extensión estas ideas en Cabello, M. J. (2002) Educación Permanente y Educación Social: Controversias y compromisos, en particular en el capítulo dedicado a “La persona adulta como sujeto de Educación Permanente” (205-255).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BARNETT, B.J. (1989) Reflections: Te Cornerstone of Learning from Experience en MERRIAN Y CAFFARELLA (1999) Learning in adulthood. San Francisco: Jossey-Bass
- BRUNER, J. (1990) Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa
- BRUNER, J. (1997) La educación Puerta de la cultura. Madrid: Visor
- CABELLO, M<sup>a</sup>. J. (2002) Educación Permanente y Educación Social. Controversias y compromisos. Archidona: Aljibe
- CABELLO, M<sup>a</sup>.J. (Coord.) (1997) Didáctica y Educación de Personas Adultas. Archidona: Aljibe.
- COLE, M. (1999) Psicología cultural. Madrid: Morata.
- COLE, M. (1990) Cognitive development and formal schooling en L.C. MOLL (Ed.) Vygotsky and Education. Cambridge M.A.: Cambridge University Press.
- DEWEY, J. (1939/1967) Mi credo pedagógico. León: Universidad de León
- ESCOBAR, M. (2001) Pensar la práctica para transformarla. Freire y la formación de educadores adultos. Játiva: Diálogos.

- FREIRE, P. (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Fernández*. Buenos Aires: La Aurora.
- KNOWLES, M. (1982) *El Estudio Autodirigido*. México: Alhambra Mexicana.
- KOLB, D.A. (1984) *Experiencial Learning*. New Jersey: Prentice Hall
- LEHR, U. (1979) *Psicología de la senectud*. Barcelona: Herder
- PALACIOS, J. (1985) *Introducción a la psicología evolutiva en CARRETERO, PALACIOS Y MARCHESI Psicología Evolutiva*. 1. Madrid: Alianza
- PALACIOS, J. Y MARCHESI, A. (1991) *Inteligencia y memoria en el proceso de envejecimiento en CARRETERO, PALACIOS Y MARCHESI, Psicología Evolutiva*, 3, Madrid: Alianza
- RODRIGUEZ, J.A. (2001) *Situaciones trascendentales del fracaso escolar*. Granada: Univ. de Granada
- SCRIBNER Y COLE. (1982) “Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal”. *Infancia y aprendizaje*, 17, 3-18
- TOUGH A. (1979) *The Adult's learning project: A Fresh Approach to Theory and Practise in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- USHER, y otros (1997) *Adult education and the postmodern chalenge*. New York: Routledge
- VEGA, J.L. Y BUENO, B. (1995) *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis
- WERTSCH, J.W. (1988) *Vygostky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.