

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

Secretaría de Ciencia y Tecnología

Código: **A**069

Título del proyecto: "Hacia la integración del adulto mayor: Canales

lingüísticos"

Unidad Ejecutora: Departamento: Humanidades y Ciencias Sociales

Carrera y Cátedra: Comunicación Social- Cátedra de Inglés

Grupo de Investigación: Inglés en acción

Dirección: Florencio Varela 1903 - San Justo Código Postal: 1754

Tel.: 4651-3749

Investigadores Miembros del Equipo:

Nombre y Apellido: Trad. Patricia R. López

Nombre y Apellido: Trad. Elisabet larossi

Nombre y Apellido: Trad. Bettina Makara

Nombre y Apellido: Trad. Verónica Mailhes.

Nombre y Apellido: Prof. Bárbara Konicki.

Director:

Nombre y Apellido: Graciela Malevini

Título: Traductora Pública Legajo UNLM: 737 Categoría Docente: Titular Dedicación: Exclusiva

Co-Director:

Nombre Y Apellido: Isabel Alfaro

Título: Doctora en Ciencias Sociales

Dedicación:Semi-Exclusiva

Categoría Docente: Titular

INDICE

ABSTRACT	1
CAPITULO I	
INTRODUCCION	
La evaluación y los nuevos programas instructivos	1
Los avances más recientes	2
El aprendizaje de una lengua extranjera como proceso natural	3
Algunas condiciones para internalizar una lengua extranjera	4
CAPITULO II	
DE NUESTRA INVESTIGACION Y LOS OBJETIVOS	7
De las competencias	9
El envejecimiento humano a través del tiempo	10
De nuestra lectura: Algunos hallazgos	13
Aspectos generales sobre la vejez	16
La vejez y limitaciones propias de la edad, van de la mano	17
Relaciones entre el individuo y la sociedad	18
CAPITULO III	
DEFINIENDO TERMINOS	
Reseña etimológica sobre los conceptos de vejez	20
Un nuevo escenario en la educación para adultos	20
Paradigmas conceptuales para el estudio del desarrollo del adulto	2
La tercera edad y la actividad intelectual	22
CAPITULO IV	
ESTADO DEL ARTE	
Los adultos mayores en la Argentina	26
De las instituciones	27
¿Qué son las Universidades de la Tercera Edad?	48
La presencia activa de los adultos mayores en el mundo	49

CAPITULO V

DESDE UNA PERSPECTIVA LINGÚÍSTICA	51
Hablando de competencias gramaticales	65
Comparación de los métodos de enseñanza para niños y adultos	66
Diferentes métodos aplicables al aprendizaje de un idioma en la	
Tercera edad	67
CAPITULO VI	
ALGUNAS REFLEXIONES DURANTE NUESTRA TAREA INVESTIGATIVA	73
Lengua Extranjera: Marco Psicopedagógico	74
Significación social del Inglés como Lengua Extranjera	74
Conceptos de Lengua Extranjera y de Segunda Lengua	76
Fundamentación epistemológica	78
La comunicación	79
Fundamentación didáctica del área	80
Criterios de Selección y Organización de contenidos	84
La lengua como fenómeno social	85
La gramática dentro del límite oracional y fuera del mismo	88
Competencias comunicativas básicas	89
Abordajes	89
CAPITULO VII	
EL ENVEJECIMIENTO NORMAL	93
Teorías generales del envejecimento	94
Teorías biológicas	94
Teorías psicológicas	95
Teorías sociales	97
Cambios neurológicos en el envejecimiento normal	98
Cambios en la estructura cerebral	99
Cambios en la neurotransmisión	100
Cambios en el sistema endócrino y en el envejecimiento	101
Conductas adaptativas en la vejez	102
Trastornos adaptativos	108
Trastornos de ansiedad	110

Evaluación del anciano ansioso	112
Trastornos obsesivos	113
CAPITULO VIII	
EL ENFOQUE PSICOMETRICO RESPECTO DEL ESTUDIO DE LA	
INTELIGENCIA	115
Medición del coeficiente intelectual	116
Desarrollo cognitivo: Piaget	117
Operaciones postformales	119
Cambios del desarrollo de la inteligencia	121
Estudios de muestras representativas de distintos sectores	122
Paradigmas teóricos e investigativos	124
TAREAS DESEMPEÑADAS POR CADA PARTICIPANTE DEL PROYECTO	125
TRANSFERENCIAS Y/O EXTENSION DE LA INVESTIGACION	
Trabajos publicados o en edición	126
PRESENTACION DE LA INVESTIGACION O DE TEMAS DERIVADOS	
EN EVENTOS	126
ANEXO I	128
ANEXO II	129
ANEXO III	134
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	134
BIBLIOGRAFIA	138

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

ABSTRACT

Hemos comenzado a desarrollar esta investigación con una cantidad de recursos que ilustran a la Tercera Edad a comienzos del siglo XXI. El siglo pasado fue un período de grandes cambios sociales. Entre estos cambios sociales podemos mencionar que los adultos mayores comenzaron a desarrollar más actividades intelectuales. Estas actividades estaban conectadas con diferentes temáticas como, por ejemplo, el aprendizaje del idioma inglés que fue, y aún lo es, una de cosas más importantes que los mayores deseaban aprender. La razón de este interés se basa mayormente en sus expectativas de ampliar sus conocimientos. Parece que quieren empezar nuevamente, sólo porque antes no tenían tiempo.

La gente de 60 ó más años de edad no está aburrida o sola, como siempre se la imagina, sino que está cada vez más interesada en algo intelectualmente estimulante. Por ende, una vez que la "Segunda Edad" se termina, una nueva etapa de creatividad y realización puede comenzar.

Focalizaremos esta primera parte de nuestro trabajo en la relación entre los diferentes métodos que los educadores usan para enseñar la lengua, ya que se estima que cualquier método para adultos es aplicable para la adquisición de una lengua, teniendo cada uno de ellos tiene un objetivo de aprendizaje diferente. Es importante mencionar que no hay un método que contenga todos los aspectos de la comunicación para ayudar al adulto-estudiante a desarrollar un buen dominio de la lengua, por ende el estímulo emerge del desarrollo de las cuatro ó de algunas de las macrohabilidades del aprendizaje de un idioma: lectura, escritura, escucha y habla.

LA EVALUACIÓN Y LOS NUEVOS PROGRAMAS INSTRUCTIVOS

El nuevo paradigma investigativo produjo una gran variedad de técnicas e instrumentos de evaluación. Como los nuevos métodos instructivos requieren el desarrollo de nuevas técnicas para evaluar la efectividad de la instrucción, podemos

decir que no son aún del todo fiables, dado que las técnicas de evaluación del tipo "tradicional" y, porque no el paradigma que las sustenta, no dejan traslucir la veracidad de los resultados logrados.

Stenberg (1992) afirma que el diagnóstico cognitivo óptimo sería uno multimetódico y multirasgo y que primordialmente se debería considerar el aspecto analítico del intelecto.

Los Avances Más Recientes

Royer, Cisero & Carlo (1993) proponen técnicas y procedimientos destinados a evaluar programas instructivos destinados a desarrollar las habilidades cognitivas (cognitive skills).

Las medidas examinadas se refieren a:

- adquisición, organización, y estructuras de conocimiento (evaluación tradicional, escalonamiento multidimencional, variedad de técnicas., etc.)
- reproducción memorística y perspectiva.
- modelos mentales.
- habilidades metacognitivas
- automaticidad/encapsulamiento de la actuación (velocidad de procesamiento conceptual, metodología de tarea dual).
- eficiencia de procedimientos

El concepto de "habilidad cognitiva" para el desarrollo del tema que nos ocupa, lleva un tratamiento particular del mismo y la resultante focalización del relevamiento en la adquisición de "habilidades metodológicas" que hemos utilizado, como así también las estrategias evaluativas aplicadas a los cursantes.

Coincidentemente con Royer, Cisero & Carlo (1993) entendemos que:

- si bien la falta de propiedades psicométricas no alteran los estudios experimentales, desde una perspectiva pedagógica de los procedimientos de la evaluación cognitiva, estos han ganado validez mediante la investigación y han resultado muy útiles para evaluar el progreso instructivo.
- 2) por otra parte, el desarrollo de la teoría cognitiva no es suficiente como para facilitar una adecuada transposición a la instrucción. Sin embargo, la aplicabilidad de los sistemas instruccionales basados en teorías de aprendizaje sustentadas en lo cognitivo, permite evaluar su impacto y además el valor y contribución de la teoría.
- 3) los procedimientos que implican actividades o tareas pedagógicas significativas así también como los que no tienen un claro valor educativo son igualmente relevantes, si distinguimos entre "autenticidad de tarea" y "autenticidad de proceso".

El Aprendizaje De Una Lengua Extranjera Como Un Proceso Natural

La concepción del aprendizaje de una Lengua Extranjera como proceso natural no tiene su origen en el aula sino en el medio natural en el que el aprendizaje se produce sin instrucción formal. No se trata como algo externo a los principiantes y que se supone que deben internalizar en la forma en que se les da como modelo sino más bien un sistema de hablantes que se desarrollan por si mismos utilizando sus propios caminos internos de observación y generalización para dar sentido a la lengua con la que están experimentando. Como consecuencia de su participación en la comunicación, la lengua meta parece crecer dentro de ellos como un proceso natural. La idea es que el aprendizaje de la lengua natural es un proceso de "construcción creativa". Los aprendices según lo que oyen construyen sus propias reglas y estas reglas constituyen una "gramática" interna que se va desarrollando gradualmente hasta constituir o convertirse en la misma gramática de los hablantes de la lengua

fuente. Por rudimentaria que sea en un principio esta gramática, los cursantes pueden utilizarla para crear frases que nunca han oido y para expresar significados propios.

En la búsqueda de pruebas respecto a la similitud de los procesos en el aprendizaje de una Lengua Extranjera y la de la lengua materna, se encontraron cantidad de similitudes entre las secuencias que se producen en el aprendizaje natural de una segunda lengua y las de la adquisición de la primera.

La diferencia principal, como es lógico suponer, los aprendices de una lengua extranjera, a veces, transfieren las reglas de su propia lengua. Lo más difícil de decidir es qué características son esenciales, porque algunas de las perspectivas más cuestionadas es si de verdad es necesario expresarse en la lengua extranjera para construir un sistema gramatical o si la lengua puede adquirirse solo escuchando. El argumento contrario es el que nos dice que solo es necesario el "input comprensible" y que una vez construida la gramática interna, las habilidades de expresión se desarrollan espontáneamente. Por eso, entendemos que es muy importante definir términos claves como el de "adquisición".

Algunas Condiciones Para Que Se Internalice Una Lengua Extranjera En Forma Natural

1. La condición más clara es la existencia necesaria de algún tipo de exposición al input de la lengua meta. De manera que los mecanismos del aprendizaje natural tengan elementos para ponerse a funcionar. Aunque esta lengua no debe ser graduada para adaptarse al nivel de los estudiantes, éstos deben tener la posibilidad de asociar significados a la lengua ala que se les expone, para poder relacionar los elementos lingüísticos con su función en la comunicación. Krashen, utiliza el término rough tuning (sintonización aproximada) para definir la forma en que se simplifica el discurso lingüístico que se utiliza con los hablantes extranjeros

para que puedan comprenderlo mejor (pronunciación más clara, ritmo más lento, estructuras más sencillas y vocabulario de uso corriente). Es así, que según Krasher la condición necesaria y suficiente para estimular la adquisición de la lengua en forma natural es el "input comprensible".

- 2. Long por su parte cree que la interacción con otros hablantes, más que la simple exposición a la lengua, es la que tiene el rol principal para que se internalice una lengua extranjera. Cuando los cursantes se comunican con otros hablantes de la lengua, pueden influir en el tipo de lengua a que están expuestos. Este proceso de "andamiaje" es de gran ayuda para ambos.
- 3. Como el aprendizaje natural depende del "encuentro mental"activo del estudiante con la lengua, la motivación es un factor muy importante. En aprendizaje de cualquier lengua, la motivación emerge primero y principalmente de la necesidad de comunicarse con otras personas. Estudios importantes de este tipo fueron realizados por Bruner respecto de la relación madre-hijo para la adquisición de la lengua.
- 4. Otro de los factores fundamentales es la actitud del aprendiz respecto de la necesidad comunicativa que interpreta a la lengua como medio para contactarse con un grupo social valorado. Muchos estudios han determinado (Gardner,1985) que esta orientación integradora hacia otra comunidad es uno de los factores más poderosos para que el aprendizaje sea un éxito.
- 5. Gardner determinó, tras numerosos estudios, que la "ansiedad situacional" es un factor fundamental en el aprendizaje de una Lengua Extranjera, lo que fuera del aula conocemos como "shock lingüístico" o "shock cultural" para referirse a las

sensaciones de inseguridad que puede surgir cuando uno no puede utilizar el medio natural o cuando su marco de referencia familiar dejan de ser válidos. Lo contrario es una situación relajada y una red de relaciones personales de apoyo que estimulen a los aprendices a involucrarse completamente en el aprendizaje. En el caso de los adultos mayores, esta sensación de inseguridad puede verse más acentuada.

En el curso de nuestra investigación intentamos buscar un marco general que nos permita asignar funciones a los dos tipos de aprendizaje de manera que constituyan la base de un enfoque metodológico en donde el adulto mayor pueda acceder a una adecuada internalización de la lengua ya sea mediante la vía consciente (a través de las formas tradicionales de instrucción basadas en el modelo de aprendizaje de la lengua como técnica) o subconsciente (participando de la comunicación a través del lenguaje).

CAPÍTULO II

DE NUESTRA INVESTIGACION...Y LOS OBJETIVOS

Nuestro interés inicial se orientó a avanzar en la comprensión de aquello que ocurre cuando en un grupo heterogéneo de adultos mayores se pretende lograr la internalización de una lengua extranjera (en nuestro caso el Inglés), con el convencimiento de que los conocimientos no son consecuencia necesaria del almacenamiento de la información que recibimos desde "afuera" ni equivalen tampoco a su reproducción literal; se debe desencadenar un proceso interno en el sujeto, los conocimientos han de ser internamente procesados y recreados, en inevitable y original combinación con sus ideas, sentimientos y experiencias previas. Si esto no ocurre, cuando la información simplemente se asimila pero no ha sido capaz de desencadenar procesos de "acomodación" en la persona, lo que se produce es un simple espejismo del conocimiento: la repetición mecánica de las instrucciones recibidas. No hay cambio ni aprendizaje (Davini, 1995).

Una de las cuestiones más complejas de resolver en los procesos de cambio son las diferentes perspectivas o representaciones que tienen acerca del mismo los distintos sectores que están involucrados en él (cursantes, docentes, organización administrativa, de extensión, etc). En cada sector se producen diferentes niveles de reestructuración conceptual y asimilación de la propuesta original.

Estas reestructuraciones es lo que Chevallard denominó "transposición didáctica", proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes por las cuales el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado. Se van produciendo transformaciones adaptativas en el contenido que se transmite.

Por ello se consideraron en nuestra investigaciones propiedades de los grupos observados, divididos en segmentos. Algunos de los rasgos tomados en cuenta fueron: tipo de actividad, papel del docente, número de cursantes, patrón de comportamiento esperado, nivel cognitivo previo implicado en la actividad, soportes técnicos utilizados e instancias de retroalimentación.

El tema fue cómo ayudar a construir nuevos modelos sin caer en recetas que desde una racionalidad técnica limitan la reflexión crítica tan necesaria en el momento del cambio.

Es nuestro propósito profundizar en líneas de investigación que acompañen al Proceso de Transformación, aportando observaciones que permitan redirigir los esfuerzos de manera más efectiva, centrándose particularmente en los obstáculos y facilitadores del mismo, para avanzar hacia una propuesta que intenta ser superadora de la realidad en la que se encuentran inmersos los adultos mayores.

En el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera en la tercera edad, nuestro trabajo comenzó por cuestionar cuáles eran los medios pedagógicos adecuados para acceder a aprendizajes significativos y a la producción de un desarrollo suficiente de las competencias lingüísticas.

En primera instancia, fueron objeto de análisis las competencias de comprensión y producción textual con las que los adultos mayores acceden a un curso de lengua extranjera. Luego lo serían las competencias adquiridas o modificadas de los cursantes una vez terminado el primer nivel.

Diagnósticos realizados al inicio permitieron el diseño de estrategias para proveer a los adultos mayores de instrumentos pertinentes para lograr un eficiente aprendizaje.

Esta tarea permitió, en primer lugar, analizar y evaluar los elementos con los que

contaban para hacer frente a la internalización del idioma inglés y lo que aportaba el estudio. En segundo lugar, determinar las capacidades propicias y por ello exigibles para el aprendizaje del idioma inglés. Y finalmente, confrontar los resultados con las competencias adquiridas en función de las expectativas previas y proponer, con esos resultados, procesos de aprendizaje que conlleven a una adecuada internalización de esta lengua.

De las competencias

De acuerdo con Umberto Eco (1987), un texto es una máquina perezosa que exige del lector un arduo trabajo cooperativo para colmar espacios de lo no dicho o de lo ya dicho.

Todo texto está incompleto, debe ser actualizado porque está plagado de elementos no dichos, es decir, no manifiestos en la superficie. Esos elementos se actualizan en la etapa de actualización de los contenidos. Por eso, un texto requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes.

El texto se emite para que alguien lo actualice, y por ello postula un destinatario. Para decodificarlo, se necesita, además de la competencia lingüística, una competencia circunstancial diversificada, una capacidad para poner en funcionamiento ciertas presuposiciones.

El lector recurre a un léxico con forma de diccionario y localiza de inmediato las propiedades semánticas elementales de las expresiones, desambigua expresiones deícticas y anafóricas, al menos a nivel oracional y textual, realiza selecciones contextuales y circunstanciales, relativas a la competencia intertextual, decodifica expresiones hechas que registra la tradición retórica, realiza inferencias.

De este modo, toda lectura de un texto demanda la construcción de significados contextuales. Los textos piden el reconocimiento de la influencia del contexto verbal y

de la situación comunicativa sobre el mensaje.

La habilidad de los adultos mayores (y la ventaja por sobre los más jóvenes) para acceder a significados léxicos a partir del entorno verbal y a la macroestructura del texto, que implica la habilidad para jerarquizar la información, constituyeron algunos ítemes considerados en la evaluación de las competencias de comprensión. La influencia de la situación comunicativa sobre el mensaje en el nivel discursivo de los textos (relación texto y paratexto, las voces del texto, su finalidad) permitió evaluar los alcances de la lectura crítica realizada por los adultos mayores.

En lo que se refiere a la escritura, para establecer los conocimientos y habilidades que integran la competencia comunicativa de los cursantes, se tuvieron en cuenta los niveles de organización textual de sus escritos, el sintáctico y el de las convenciones gráficas. El texto, considerado como parte de un proceso comunicativo en lo que lo importante son los lectores y autores con sus presuposiciones, sus conocimientos, relaciones sociales y situacionales fueron los aportes considerados de la Lingüística del Texto.

El Envejecimiento Humano A Traves Del Tiempo

Luego de haber formado y educado a una familia, se abre una etapa de descubrimiento para los estudiantes en las "Universidades de la Tercera Edad", que están proliferando rápidamente en Europa. Los mayores se dan cuenta de que nunca es tarde para aprender y que la estimulación intelectual puede conducir a una mejor calidad de vida.

Las sociedades de todo el mundo están experimentando desde hace algunas décadas, un cambio fundamental en su aspecto demográfico: el aumento progresivo de la cantidad de ancianos. Este fenómeno nuevo en la historia de la humanidad, se debe por un lado al aumento de la expectativa de vida que tiene influencia directa en la

proporción de Adultos Mayores en el total de la población de cada nación y en la comunidad mundial en general. El otro extremo del fenómeno de envejecimiento de las sociedades está dado por la baja tasa de natalidad que se observa en especial modo en los países desarrollados. Naciones como Alemania, Austria, Francia o Italia se muestran tan preocupados por este fenómeno, que están pensando seriamente en ofrecer incentivos económicos a las mujeres que dejen su empleo para tener un segundo hijo; ya que la baja tasa de natalidad de esos países obedecen en gran parte a la mayor inserción de la mujer en el mercado laboral.

Hasta hace poco tiempo, si bien algunos individuos alcanzaban etapas avanzadas de la vida, su número y su proporción en la población total no eran muy importantes. Sin embargo, en el siglo XX, en muchas regiones del planeta se han logrado progresos en el control de la mortalidad perinatal e infantil, mejoras en la alimentación, en la atención sanitaria básica y en el control de muchas enfermedades infecciosas. Esta combinación de factores ha dado por resultado un número y una proporción cada vez mayor de personas que llega a etapas avanzadas de la vida.

En la antigüedad, en las comunidades arcaicas, mientras el jefe de familia iba en busca de alimentos, mientras las mujeres se dedicaban a tareas hogareñas; los hijos pequeños, sentados en las rodillas de sus abuelos, eran educados con la sabiduría intuitiva de los Mayores. Actitud que permitía a esos ancianos continuar en la vida y en el recorrido del camino evolutivo de la vejez. Tenían una sabiduría que les era propia de aquella época; y que siendo en su mayoría analfabetos llevaban en la memoria recuerdos inteligentes; una "biblioteca" propia, incorporada en el cuerpomente como un archivo de todos sus conocimientos adquiridos en el transcurso de la vida, incluyendo ritos costumbres y leyendas.

Los conocimientos de los ancianos eran entonces vitales para la continuidad de la comunidad, ya que acumulaban la información que permitía el sostenimiento y la supervivencia de la misma. Como por ejemplo: cultivar, modo de actuar ante

catástrofes naturales etc.. Además eran los mediadores en los litigios dentro de la tribu, clan, etc..

Esos adultos mayores poseían amplios conocimientos que mantenían vivo el desarrollo cultural, religioso, social y económico (en sentido amplio) de la comunidad. Mantenían y transmitían las técnicas para la producción agrícola.

En estas culturas primitivas de tradición oral (no existía aún la escritura), el registro de las experiencias sociales se transmitían a través del lenguaje; y los ancianos, al poseer el mayor caudal de conocimientos, ocupaban un lugar de privilegio y de poder. Pero para llegar a entender esto, es adecuado que analicemos la importancia que tenían los vocablos para estas culturas orales.

La transmisión oral de conocimientos, tradiciones y valores continuó a lo largo de todas las épocas, tomando diferentes formas en las prácticas sociales. Pero en las últimas décadas, ante la gran cantidad de información disponible a través de distintos medios, ha dejado al procedimiento oral más relegado y por ende disminuída la trascendencia de aquellas personas que tenían a este sistema de comunicación como función característica de su rol social y como símbolo de status.

Respecto específicamente al rol desempeñado por el anciano en diferentes épocas históricas, debemos decir que la consideración social que merecía, como así también la entrada a esa etapa fue muy diverso según las épocas (dependiendo de las evaluaciones sociales imperantes en el momento)

Actualmente, ¡cuántos ancianos existen que permanecen como extraños ante nuestros ojos!. Y los observamos sin verlos ni reconocerlos como integrantes de nuestra historia. Pasamos por delante de ellos sin pensar que son una parte de nuestra vida; que se nos han anticipado en la construcción del mundo.

Hoy, en varias sociedades actuales se les niega a los adultos mayores la posibilidad de seguir siendo protagonistas, poniéndole un límite a su actividad creadora, como si

pudiera ser posible que la coerción mental bloquee vivencias, experiencias, y aún la estructura de las ideas de cada vida, como una especie de estigma que declara al anciano, sujeto pasivo y regresivo.

Muchos de esos adultos mayores se sofocan y ahogan en ese concepto que los aprisiona, los calla y los deja fuera de su propio mundo. Pero a pesar de todo, esos seres traen escondido dentro de sí su historia de vida, y de alguna manera desean en su vejez continuar siendo dueños de su existencia, completando esta etapa vital con las restantes que antaño les han sido propias. El anciano que aún no ha ubicado un sentido propio a su nueva vida, tiene no obstante en esa dimensión de la existencia la última oportunidad de buscar y hallar en los demás, a quienes pueda amar y entregar sus proyectos, experiencias y sabiduría. Pero para lograrlo, es imprescindible que la sociedad deje de "darle la espalda" y lo ayude a mejorar su calidad de vida para el resto de su existencia.

De Nuestra Lectura: Algunos hallazgos

La mayor parte de los trabajos en el área de la Tercera Edad reflejan una marcada tendencia a observar al senecto como alguien a quien solo se le debe prestar ayuda, sin considerar a éste como quien aún tiene posibilidades ciertas de ser útil a los demás, desarrollar y aplicar sus conocimientos en actividades personales y comunitarias; y que a esta altura de la existencia tenga la posibilidad de concretar "asignaturas pendientes", postergadas en la mayoría de las veces a causa de obligaciones que nacieron a raiz de su responsabilidad de llevar adelante una familia. La vejez, como destino social, es considerada con características propias por cada sociedad de pertenencia, las que de alguna manera condiciona el bienestar y la calidad de vida.

El envejecimiento es un proceso individual de adaptación a condiciones cambiantes, originadas ya sea en el propio organismo, como por parte del medio social, o bien de

ambos, y cuyo carácter dependerá de "cómo se encaran y resuelven los problemas"; dado que es característico de los Adultos Mayores la flexibilidad de que disponen para sortear o adaptarse a las variables que encuentran en el círculo familiar y en el resto del contexto social al que pertenecen..

Es peculiar en ellos buscar respuestas a los problemas que continuamente se les presentan. Luchan por continuar a ser considerados como sujetos activos por parte de las generaciones más jóvenes y ante sus propios pares. Por lo tanto se esmeran en poner énfasis en las actividades creadoras y generativas de nuevas aptitudes.

En la vejez, los seres humanos disponen aún de las capacidades propias de la razón, la inteligencia, la afectividad y la espiritualidad que en mayor o menor medida no registren declinaciones significativas.

Socialmente y como sujeto activo, el Adulto Mayor tiene mucho para ofrecer a quienes lo rodean; a los cuales puede demostrar su sabiduría, experiencia y capacidad creadora.

El cambio de protagonismo a que el transcurso del tiempo lo someterá, no debe ser óbice para continuar con un papel activo en la sociedad, a través de nuevos roles igualmente trascendentes y valiosos.

Es un hecho que toda la sociedad no tiene aún en claro una apreciación socio-cultural adecuada del conjunto de actividades que serían específicas de los Adultos Mayores, y en cuyo desempeño éstos se percibirían útiles. Es a través de ellas que podrían obtener el ansiado reconocimiento social.

La persona mayor no recibe pasivamente la opinión objetiva que la sociedad emite de ella, sino que en sí misma siente la posibilidad de aportar activamente sus contenidos subjetivos orientados a desmentir esa categorización de ser-objeto; produciendo como sujeto una actividad social útil, comprensible, orientada en el contexto de la vida cotidiana que lo contiene.

De todas maneras, el Adulto Mayor tiene conciencia de lo que significa envejecer, de su propia declinación , y la evaluación que de ello formula su entorno social..

De este modo, se generan una serie de relaciones sociales peculiares en el ámbito familiar y otras vinculantes entre el anciano y la sociedad, todo lo cual merece ser observado y analizado. Los actos de las personas, como sus vivencias y experiencias, no tienen lugar por sí mismos, sino que responden a una "motivación". La actividad humana tiene un sentido prospectivo y actualizado. Pero también toda acción protagonizada se relaciona y es influida por otros actos, principios morales y legitimaciones, adquiriendo de esta forma un sentido elaborado.

El sujeto sólo, aprende a actuar en función de los actos de los demás, y de los preceptos que la sociedad le marca. Esta circularidad entre los actos propios y los de los demás, hace que éstos se realimenten continuamente - Así la sociedad condiciona los actos del hombre; y el hombre a través de sus actos resignifica continuamente a la sociedad.

Hoy en día, la sociedad busca dar mayor protagonismo a los Adultos Mayores en el escenario mundial, incluyéndolos en nuevas actividades que dan lugar a que desarrollen libremente su creatividad; movilizando en consecuencia su autoestima y su capacidad para dar un sentido dinámico a la vida. Ello potencia su aptitud para resolver sus propios problemas; resignarse ante las pérdidas afectivas, reorientando su postura ante la realidad. Asimismo fortifica su ánimo para proseguir el camino y elaborar respuestas adecuadas a los contratiempos que inexorablemente aparecen en su andar.

Aspectos Generales Sobre La Vejez

Los avances tecnológicos, sobre todo en el área de la medicina, han creado mejores condiciones de salud, sobre todo para el grupo de adultos mayores. Provocando una vida más prolongada y sana, que trae aparejado un aumento de este segmento poblacional, generando en la actualidad una nueva forma de apreciar al proceso de envejecimiento. A todo esto se suman las transformaciones que han sufrido las sociedades a raíz de su desarrollo, provocando también cambios de estructuras y valores de vida. Los valores o modelos de vida adquiridos por la nueva sociedad circundante no son óbice para que en ciertos sectores se persista en el rechazo y marginación de los adultos mayores. Este rechazo latente se manifiesta en desequilibrios existentes en el espacio-tiempo individual del anciano. En consecuencia debemos aceptar que siempre, desde épocas inmemoriales, el tema de la vejez fue una preocupación

A fines del siglo XIX, con los adelantos en la medicina, se separan los conceptos de vejez y enfermedad en el adulto mayor. La investigación científica sobre la vejez recibió gran impulso teniendo lugar el nacimiento de la gerontología y la geriatría como disciplinas formales. La primera se define como el estudio científico del proceso de envejecimiento y los problemas especiales del mismo y su entorno. Este concepto abarca los aspectos psicofisiológicos, económicos y sociales de la vejez. En tanto que la Geriatría es la disciplina médica que expresamente se ocupa de las enfermedades de la vejez.

Respecto a la gerontología, la Teoría de la Actividad de Atchley, parte de la idea de que el buen ánimo y la satisfacción personal en la vejez se alcanzan a través de la utilidad social, el rendimiento y la actividad. Esta teoría entiende que no hay mucha diferencia entre vejez y edad mediana, razón por la que muchas personas se resisten al abandono de sus actividades y buscan otras alternativas que los mantengan dentro

de un nivel de funcionamiento adecuado, aun cuando en cierto momento se abandonen algunos patrones de actuación personal y social.

Lo expuesto hasta ahora nos tienta a pensar que un día los llamaremos "LOS NO JOVENES". Surge así un nuevo tema, que consiste en ¿qué hacer con tanto tiempo que arrancaremos de ese modo a la eternidad o a la nada? Y sobre todo qué hacer y como afrontar los enormes problemas de orden sanitario, psicológico, ético, ecológico y social que sobrevendrá ante esta nueva morfología del género humano.

Nos interrogamos si ¿es verdaderamente importante vivir más?. Y también nos preguntamos ¿vale verdaderamente la pena?. El Doctor Vergani de Milán dice que lo primero que hay que fijar es cuál es el valor, el "bien" que debemos perseguir. En sí mismo la supervivencia no es un valor; pero se transforma en un valor si agregamos el ingrediente de una "calidad" que es fundamental, pero no fácil de definir.

.Si nos referimos al concepto de "autosuficiencia", nos lleva a pensar sobre si podría sostenerse seriamente que es "autosuficiente" en el sentido técnico de la palabra el astrofísico inglés STEPHEN HAWKING. Análogamente podríamos dudar de que lo sea JUAN PABLO II. Sin embargo a nadie se le ocurre pensar que la continuidad de esas vidas no sea altamente provechosa para la humanidad, constituyendo así un valor.

De lo precedente podemos concluir que sería más adecuada la palabra "autonomía" para abarcar más elevadas funciones y finalidades del vivir.

La Vejez Y Limitaciones Propias De La Edad Van De La Mano

Si bien es cierto que según se envejece, el sistema inmunológico no trabaja con la misma efectividad que en años previos, el envejecimiento no es sinónimo de enfermedad. Se ha comprobado estadísticamente que la mayoría de la población anciana vive en la comunidad y no en instituciones de cuidados para ancianos En

términos generales la mayor parte de las personas ancianas se consideran a sí mismas disfrutando de buena salud y ubicadas aceptablemente en el entorno social. Estudiosos del envejecimiento humano llegan a la conclusión de que entre la población de mayores, el proceso de retraimiento por el cual los individuos se van retirando gradualmente de la vida productiva, es más individual que generalizado. Sólo algunos ancianos optan por desarraigarse de la sociedad, ya sea por decisión propia o porque son forzados por las mismas actitudes de ella. El punto principal de ese retraimiento es que tanto la sociedad como el individuo se involucran en este proceso, o que la situación puede ser muchas veces creada por las mismas actitudes

y valores de una comunidad que prevé y provee pocas oportunidades para una

Relación Entre El Individuo Y La Sociedad

participación continua en ésta.

Como ya hemos señalado, el comportamiento de la persona está influido por el entorno comunitario en el que vive, de su condición psicofísica y de los recursos con que cuenta para satisfacer sus necesidades biológicas, económicas, psico-afectivas y culturales. El medio ambiente en el que se encuentra la persona de edad madura incluye no solo al contexto social con sus normas sino también los bienes de orden material, como asimismo las posibilidades que aquel le ofrece.

Para el anciano, continuar en actividad es un hecho muy significativo respecto a la preservación de su optimismo, y el aumento de la autoestima. A esa altura de la vida se producen pérdidas, cambios y sustitución de roles; como así también modificación en las actividades, sustituidas por el transcurrir del tiempo.

Los criterios científicos modernos asumen que los ancianos, al igual que los adultos jóvenes, tienen análogas necesidades sociales y psicológicas de mantenerse activos. De esta manera, se considera que las personas se mantienen social y

psicológicamente aptas. Cuanto mayor sea el número de roles o actividades opcionales que desempeñe la persona según entra en edad avanzada, mejor asumirá los efectos de un eventual desánimo de salir de los roles obligatorios a los que ordinariamente se les dá prioridad en la vida adulta.

En las diversas etapas de su vida, el individuo va desarrollando actitudes, valores, metas, hábitos y comportamientos que retiene, en cierta medida, en la vejez. La edad avanzada no implica un cambio drástico en la vida de las personas. La apreciación que el individuo tenga respecto de su vejez puede explicarse si se examinan las interrelaciones complejas entre los cambios biológicos y psico-afectivos; los hábitos personales, preferencias y asociaciones; las oportunidades situacionales y la experiencia actual.

CAPÍTULO III

DEFINIENDO TÉRMINOS

Reseña Etimológica Sobre Los Conceptos De Vejez

El término Tercera Edad surgió en Francia hacia 1950. Lo acuñó el Dr. J:A:Huet, uno de los iniciadores de la gerontología en dicho país. Abarcó a personas de cualquier edad, jubilados, pensionados, consideradas como de baja productividad, escaso consumo y poca o nula actividad laboral. Posteriormente, el concepto se precisó caracterizando a jubilados y pensionados mayores de 60 años de edad. Lo anterior significaba que quienes alcanzaban la sexta década de vida eran sujetos pasivos, una carga económica y social.

Para hablar de ese grupo etario se utilizan diferentes términos como: gerontes, adultos mayores, senescentes, etc.., los cuales refieren a distintas concepciones sobre el tema y por ende diferentes formas de posicionarse frente a este grupo. Tanto por parte de los profesionales como quienes no lo son, las prácticas cotidianas siguen manteniendo elementos que los caracterizan como pasivos o como carga social y económica.

La Organización Panamericana de la Salud decidió emplear el término Adulto Mayor para personas de 65 o más años de edad, práctica que ya era aceptada por otros organismos.

En el presente trabajo, se utiliza el término Adulto Mayor y Tercera Edad, salvo en los casos que se indiquen referencias de otros autores respecto de este sector de la población.

Un Nuevo Escenario En La Educación Para Adultos

Ha habido un marcado incremento en los adultos que persiguen objetivos de educación en una etapa avanzada de sus vidas. En muchos casos se recibe la educación o capacitación en el entorno laboral mientras que en otros hay un regreso a los ámbitos educativos formales para aprender nuevos saberes o mejorar la calidad de vida. Willis cita cinco puntos para que la educación a esa altura resulte efectiva y satisfaga las necesidades de quienes decidan emprenderla:

- 1. La educación como un medio de cambio sociocultural.
- La educación como un medio de combatir la obsolescencia tecnológica y sociocultural.
- 3. La educación como acceso a una segunda carrera.
- 4. La educación como estímulo para mantenerse activo.
- 5. La educación como medio de comprender el propio envejecimiento.

Entramando estos puntos con el decir de Rybash y colaboradores (1995) observamos que, en base a los estudios longitudinales realizados, la educación del adulto puede tener diferentes funciones según los diferentes estadíos de edad adulta; hasta los cincuenta el propósito es la adquisición de nueva información y el perfeccionamiento de las habilidades básicas, en tanto que desde los 60 en adelante, el propósito sería mantener y reforzar las competencias ya establecidas.

Paradigmas conceptuales para el estudio del desarrollo del adulto

Tomando entre los conceptos de "edad" el de edad funcional, es decir el término utilizado como índice de rendimiento físico o relacionado con lo laboral, profundizamos en los paradigmas o modelos de envejecimiento:

La visión mecanicista que enfatiza los sucesos vitales idiosincráticos en el proceso evolutivo. Está intimamente relacionado con la teoría del aprendizaje, con especial

énfasis en los **factores externos** como determinantes de cambio. El individuo es considerado pasivo, tomándose al desarrollo como la respuesta a fuerzas ambientales.

La visión **organísmica** pone el énfasis en los factores normativos dependientes de las distintas edades. Los cambios internos en el organismo afectan la conducta. Esto es consistente con la visión humanística del desarrollo de la personalidad. El organismo afecta su entorno a lo largo del proceso evolutivo.

La visión **contextual** enfatiza los hechos producidos a través de las etapas históricas como importantes determinantes de desarrollo. El contexto del entorno que incluye factores culturales, históricos y sociales tienen influencia decisiva.

En nuestra apreciación, consideramos la visión evolutiva del espectro de la vida tomando aspectos de los tres paradigmas, incluyendo el **paradigma contextual dialéctico**. Sin duda, el desarrollo de un individuo es producto de las interacciones entre lo interno y lo externo; lo organísmico, lo ambiental y lo contextual

La 3ra. edad y la actividad intelectual

¿La actividad intelectual, -por ejemplo el aprendizaje de una lengua extranjera-, es importante entonces para vivir mejor la vejez?. La respuesta es sin duda que sí. Se insiste mucho en la actualidad sobre el concepto de "VEJEZ PRESTIGIOSA" que es justamente la de quien prosigue una actividad preferentemente intelectual.

En cuanto a los factores que prolongan la vida, apoyamos la idea paradigmática del Dr. Vergani, quien se manifiesta en el sentido de que se envejece más; es decir por un período más prolongado, cuando se envejece mejor; y esto ocurre cuando se vive en una "buena" situación, palpada subjetivamente como tal.

Muchos ancianos afirman que se sienten bien a pesar de que objetivamente podrían considerarse en condiciones precarias, y esto se debe a que se sienten en una situación ambiental y afectiva favorable porque se hallan ocupados en actividades intelectuales y/o manuales.

Si el anciano es un enfermo potencial y su bienestar depende en la situación fundamentalmente mental en la que vive ¿qué debe hacer la sociedad para él en ese aspecto?. La respuesta es difícil porque en nuestra cultura la asistencia social al anciano está destinada preferentemente a su curación o a la solución de problemas personales.

La protección a la ancianidad debe tener como meta proveerla de la mayor cantidad de bienestar, procurando prescindir de la necesidad de "curar" o "solucionar". En resumen, eliminar o apartar las situaciones negativas de abandono, soledad, pobreza e inactividad, que transforman las inevitables patologías de la edad avanzada en falta de habilidad, insuficiencia en la autonomía y exclusión de la normalidad.

Sostiene el docente Francisco Cabrera que "aún hoy se les suele adjudicar a los ancianos actividades meramente recreativas con algún sesgo cultural, pero de acotados efectos".

Existe consenso de que en un futuro cercano la educación tendrá que adecuarse a las exigencias de la época y aún las futuras. Pero por otra parte, en el hogar, los padres disponen cada vez de menos tiempo para asistir a sus hijos. En primer lugar como consecuencia de que ambos cónyuges deben salir a trabajar fuera del hogar.

Se produce así un vacío o "agujero negro" entre la escuela y el hogar, habiéndose cortado el cordón umbilical que unía la actividad escolar con la complementaria que se desarrollaba en la familia.

En el momento en que vivimos, nos hallamos con que los abuelos son en su totalidad alfabetos; que en algunos casos han alcanzado un nivel de educación superior. Y de

esta manera encontramos que los adultos mayores observan la situación en la que podrían tomar protagonismo con manifiesto provecho para el educando.

La República Argentina ya probó, en general con poco éxito la escuela para padres, Simplemente porque la misma falta de tiempo que impide a los padres permanecer en el hogar el tiempo deseable para la crianza de los hijos, les impide concurrir a esos cursos. Darle cabida a los abuelos, por ejemplo en el cumplimiento de las tareas escolares del idioma extranjero en el hogar constituiría una actitud que reconocería al adulto mayor como una persona de utilidad trascendente, como integrante positivo y valioso apto para compartir la construcción de un futuro para todos, en la persona de su nieto-alumno.

En épocas pasadas, el status del anciano se basaba en su conocimiento, experiencia y sabiduría. Eran portadores de la historia y las costumbres. Pero con el avance de la escritura se fue marginando al anciano, y en la sociedad tecnocrática actual no se considera que con los años el saber se acumula, sino se piensa que claudica. La sociedad moderna basa su cultura en el trabajo y el consumo. Está orientada básicamente hacia la juventud y los valores de ésta.

A pesar de que el proceso de envejecimiento es una experiencia inexorable y universal, que ocurre en todas las formas de vida y en todos los tiempos, el mismo ha sido altamente estereotipado. La trayectoria histórica ha sido testigo de esa forma con que se ha tratado el tema de la vejez y como ésta se ha perpetuado como estereotipo. Estos, y los prejuicios establecen una distancia entre las generaciones de donde emanan a su vez una serie de problemas que van afectando así la posición que los viejos ocupan ante nuestra sociedad.

Por definición, la persona considerada como de la TERCERA EDAD, es un individuo que ha alcanzado alrededor de los sesenta y cinco años. Lo que involucra una trayectoria de vida de múltiples experiencias.

CAPÍTULO IV

ESTADO DEL ARTE

Los Adultos Mayores En La Argentina

En nuestro país, hace relativamente poco tiempo que se están desarrollando investigaciones sobre el fenómeno del envejecimiento poblacional. Debido en parte a la toma de conciencia social del crecimiento del número de personas ancianas, como así también del peso que éstas ejercen en el total demográfico de la nación.

Los estudios socio-demográficos realizados indican que la variable más influyente en el proceso de envejecimiento de la población es similar a la de otros lugares, o sea el aumento de la esperanza de vida. La medicina, ha acumulado en gran parte ese mérito en razón del "control de las enfermedades parasitarias e infecciosas, que hacen sus mayores estragos entre los niños y las personas jóvenes".

Esa condición posibilita arribar a edades más avanzadas, lo cual produce un efecto de envejecimiento y rejuvenecimiento poblacional al mismo tiempo. No ocurre lo mismo con el descenso de la fecundidad, ya que esta variable tiene sólo efectos de envejecimiento y ha sido históricamente determinante en el envejecimiento general.

Nuestro país es considerado de población envejecida, habiendo alcanzado en 1980 un 11,8 % de personas de 60 o más años sobre el total. Este porcentaje es aún mayor en la ciudad de Buenos Aires, donde la población anciana supera el 20 % del total.

Aun cuando los datos censales disponibles no permiten realizar una inferencia exacta, se puede afirmar que el proceso de envejecimiento de la población Argentina cobra importancia a partir del año 1930, acentuándose de manera notable desde ese año hasta el presente.

¹ María Julieta Oddone. "Dimensiones de la vejez en la República Argentina".

En efecto, el aumento de la población en la franja de la 3ª. Edad, es una consecuencia del descenso de la natalidad y la correlativa disminución del número de jóvenes en el total de la población.

DE LAS INSTITUCIONES

Al realizar la investigación sobre el estado del arte en el área de la gerontología, hemos dado con excelentes instituciones públicas y privadas que en los distintos países del mundo se ocupan de la tercera edad proveyendo cursos, seminarios, carreras de grado y postgrado, y aún doctorados, a quienes entienden que la población adulta forma parte vital de la sociedad y requiere, como cualquier otra, calidad educativa, servicios competentes, atención especializada y áreas de desarrollo y esparcimiento dentro de su comunidad.

Son muchas y muy prestigiosas las universidades, institutos de postgrado, asociaciones y centros académicos que brindan programas de distinta índole dirigidos no sólo a profesionales médicos, psicólogos, sociólogos, educadores o profesionales de otras disciplinas; sino también al común de la población; para formar especialistas en el área de la gerontología.

A continuación presentamos un cuadro esquemático de las distintas instituciones que muy amablemente nos han hecho llegar información sobre las diversas actividades que realizan, y que oportunamente hemos traducido a fin de establecer con claridad el estado del arte en el área de investigación de este trabajo.

PAÍS	ESTADO O CIUDAD	INSTITUCIÓN	ACTIVIDAD EN EL ÁREA DE LA TERCERA EDAD	CONTACTOS
ESTADOS UNIDOS	Washington D.C.	"Association for Gerontology in Higher Education"	(1)	(i)
	Los Angeles - California	"Ethel Percy Andrus Gerontology Center"	(II)	(ii)
	Montana	"Gerontology Education Committee" (University of Montana)	(111)	(iii)
	Berkeley - California	"Center on Aging" (University of Berkeley)	(IV)	(iv)
	Pennsylvania	"Geriatric Education Center of Pennsylvania" (University of Pittsburg)	(V)	(v)
	Detroit - Michigan	"Institute of Gerontology" (Wayne State University)	(VI)	(vi)
	Athens - Georgia	"Gerontology Center" (University of Georgia)	(VII)	(vii)
CANADÁ	Toronto - Ontario	"Institute for Human Development Life Course and Aging" (University of Toronto)	(VIII)	(viii)
GRAN BRETAÑA		"International Center for Distance Learning"	(IX)	(ix)
SUISA	Ginebra	"CIG – Centre Interfacultaire de Gérontologie" (Université de Genève)	(X)	(x)
ESPAÑA	Salamanca	"Formación a Distancia en Gerontología" (Universidad de Salamanca)	(XI)	(xi)
	Quindio	"Facultad de Ciencias Humanas - Programa de		

COLOMBIA		Gerontología" (Universidad del Quindio)	(XII)	(xii)
COSTA RICA		"Sistema de Estudios de Postgrado" (Universidad de Costa Rica)	(XIII)	(xiii)
ARGENTINA	Buenos Aires	"Programa de Tercera Edad" Secretaría de Salud (Gobierno de la Ciudad de Bs. As)	(XIV)	(xiv)
		"Sociedad Argentina de Gerontología"	(XV)	(xv)

(I) La Asociación de Gerontología en Educación Superior se estableció en 1974 con el objeto de hacer de la gerontología avanzada un campo de estudio universitario. Su principal objetivo era proporcionar programas de investigación, servicio y educación a fin de mejorar la capacidad de las instituciones de Educación Superior en el campo de la vejez y contribuir a la disposición de recursos a fin de beneficiar al común de la sociedad.

AGHE es la única organización de alcance nacional dedicada exclusivamente a la educación en gerontología y geriatría. Está compuesta por 300 miembros, entre ellos: facultades, universidades y otras organizaciones interesadas en la educación en gerontología y en programas de investigación y educación sobre la vejez.

El 1ero de enero de 1999, AGHE se asoció a la Sociedad Gerontológica de América², cuyo objetivo es: "promover el estudio científico de la vejez, promocionar el desarrollo y difusión del conocimiento en relación con los problemas de la vejez y las ciencias que contribuyen a su entendimiento". En este sentido la GSA realiza diversas actividades que incluyen: un encuentro anual, el reconocimiento de la labor de las distintas instituciones en el área de la gerontología, conferencias, encuentros,

² (GSA)

publicaciones, trabajo social, difusión de noticias, publicidad, investigaciones, entre otras.

Un número importante de entidades públicas y privadas conforman las fundaciones que brindan apoyo económico a las investigaciones que el AGHE realiza. (anexo 1)

La AGHE ha desarrollado un programa de consulta a fin de asistir a la comunidad, a facultades y universidades, que desean trabajar en los siguientes aspectos:

- ✓ Sumar la gerontología a los programas tradicionales.
- ✓ Desarrollar o evaluar un programa de gerontología.
- ✓ Desarrollar una estrategia para el planeamiento a largo plazo.
- ✓ Obtener una evaluación objetiva y la corrección o validación de un programa educativo de gerontología propuesto o existente.
- ✓ Obtener material de consulta para expandir o evaluar la enseñanza en gerontología.

Dicho programa de consulta representa los esfuerzos colectivos de un panel de expertos en el área del estudio de la vejez.

Ya que las necesidades de cada institución son diferentes, el programa ha sido diseñado para proveer asistencia individualizada, el mismo incluye:

- ✓ Un servicio de consulta de profesionales del área que puedan evaluar objetivamente un programa de enseñanza.
- ✓ La publicación de material de consulta para el análisis de la educación en gerontología.

(II) El Centro Andrus de Gerontología se dedica a promover una vejez exitosa, tiene por objetivo que la población adulta sea saludable, activa y esté involucrada en la vida de la comunidad y la nación. Para ello el centro provee información que facilita el contacto con variadas instituciones que se interesan por el área de la gerontología: entidades públicas y privadas, hospitales, servicios sociales, centros de rehabilitación

publicaciones, trabajo social, difusión de noticias, publicidad, investigaciones, entre otras.

Un número importante de entidades públicas y privadas conforman las fundaciones que brindan apoyo económico a las investigaciones que el AGHE realiza. (anexo 1)

La AGHE ha desarrollado un programa de consulta a fin de asistir a la comunidad, a facultades y universidades, que desean trabajar en los siguientes aspectos:

- ✓ Sumar la gerontología a los programas tradicionales.
- ✓ Desarrollar o evaluar un programa de gerontología.
- ✓ Desarrollar una estrategia para el planeamiento a largo plazo.
- ✓ Obtener una evaluación objetiva y la corrección o validación de un programa educativo de gerontología propuesto o existente.
- ✓ Obtener material de consulta para expandir o evaluar la enseñanza en gerontología.

Dicho programa de consulta representa los esfuerzos colectivos de un panel de expertos en el área del estudio de la vejez.

Ya que las necesidades de cada institución son diferentes, el programa ha sido diseñado para proveer asistencia individualizada, el mismo incluye:

- ✓ Un servicio de consulta de profesionales del área que puedan evaluar objetivamente un programa de enseñanza.
- ✓ La publicación de material de consulta para el análisis de la educación en gerontología.
- (II) El Centro Andrus de Gerontología se dedica a promover una vejez exitosa, tiene por objetivo que la población adulta sea saludable, activa y esté involucrada en la vida de la comunidad y la nación. Para ello el centro provee información que facilita el contacto con variadas instituciones que se interesan por el área de la gerontología: entidades públicas y privadas, hospitales, servicios sociales, centros de rehabilitación

física y mental, entidades gubernamentales, centros comunitarios, hogares de ancianos, centros de diagnóstico, hospicios, agencias privadas, centros de jubilados, iglesias, compañías, universidades e institutos de investigación.

(TOACC) "Centro de Aconsejamiento para el adulto Anciano de Tingstad"

Forma parte del "Centro de Gerontología Ethel Percey Andrus". Desde 1977 esta organización nacional ha sido pionera en brindar servicios a adultos mayores y sus familias. Se trata además de un centro de entrenamiento para estudiantes de gerontología, psicología clínica y trabajo social, además conduce investigaciones clínicas en el área de la salud mental y la vejez. Como parte del centro de recursos humanos del centro de Gerontología Andrus, el TOACC, tiene la oportunidad de participar en algunos de los servicios, tratamientos e investigaciones más avanzadas de los Estados Unidos. Sus actividades incluyen el asesoramiento y tratamiento de los problemas individuales y familiares en relación con la vejez, aconsejamiento a familias y cuidadores de personas con enfermedad de Alzheimer, grupos de apoyo y proyectos de investigación.

(III) En 1987 se formó un comité interdisciplinario compuesto por profesionales universitarios, estudiantes y personas de la comunidad interesados en la tercera edad. El comité se reúne mensualmente y está abierto a la participación de quienes tengan interés en desarrollar la educación en gerontología.

Sus actividades parten de la siguiente premisa: "son las instituciones de educación universitaria quienes deben asumir la responsabilidad de preparar a sus estudiantes para las profesiones y el mundo en el cual vivirán. Un hecho significativo que afectará cada aspecto la vida de la población estadounidense es el "boom de la vejez". Los americanos están envejeciendo rápidamente, en el año 2000 uno de cada cinco americanos tendrá 60 años y un cuarto de la población estadounidense tendrá más de 65 en menos de 40 años. Creemos que los estudiantes de la universidad de Montana

recibirán influencia personal y profesional de esta sociedad de adultos mayores. Ellos mismos, como adultos en desarrollo laboral, servirán al segmento de la población anciana, y necesitan preparación para los multifacéticos aspectos de la vejez".

En cuanto a los logros obtenidos por el Comité de Educación en Gerontología, encontramos:

- ✓ Un estudio general de las actividades y recursos en gerontología de las universidades y la comunidad;
- ✓ El desarrollo de varios cursos de gerontología en la Universidad de Montana.
- ✓ La publicidad y adhesión a programas que convocan a expertos en la vejez.
- ✓ El énfasis en la gerontología, un programa de certificación profesional, y;
- ✓ La coordinación y cooperación de personas interesadas en la gerontología.

Con relación a los objetivos planteados por el Comité de Educación en Gerontología, encontramos:

- ✓ Promover la educación de la gerontología en la Universidad de Montária y el estado de Montana;
- ✓ Desarrollar un ambiente de colaboración entre la comunidad, el estado y los programas nacionales para la vejez;
- Estimular la investigación y perfeccionamiento en el área de la gerontología, y
- ✓ Trabajar como una oficina de compilación y distribución de información para organizaciones universitarias y de la comunidad.

En cuanto a los contenidos de los cursos en Gerontología ofrecidos por la Universidad de Montana, podemos señalar:

- ✓ Temas clínicos en Gerontología.
- Los aspectos de la salud en la vejez.
- ✓ Psicología de la vejez.
- ✓ Exploración de la vejez.

(IV) El Programa de Recursos Académicos en Geriatría de la Universidad de Berkeley, prepara a los profesionales de la salud de California para brindar un cuidado de calidad a los ancianos del Estado.

En octubre de 1985, como parte de su nuevo programa académico de recursos en geriatría, la Universidad de Berkeley inauguró el Centro de Recursos de la Vejez. El centro se desarrolla como un mecanismo de coordinación de actividades para y sobre la tercera edad en el campus de la universidad y también como un centro de información. Al mismo se afilian organizaciones interesadas en la vejez, con capacidad de proveer recursos para la investigación y de suministrar información actual a la comunidad en dicha área.

En este sentido, el centro difunde información sobre educación, publicaciones, oportunidades laborales y recursos de la comunidad para la vejez. También mantiene una pequeña biblioteca a disposición de estudiantes, docente y público en general.

El Centro de Recursos de la Vejez no conduce investigaciones ni otorga títulos en gerontología. La Universidad de California en Berkeley realiza estas actividades a través de su Programa de Recursos Académicos en Geriatría (AGRP). El mismo tuvo origen a partir de la ley 2.614 de la Asamblea del Estado de California en 1984, la cual regula la utilización anual de fondos, a través de la oficina de asuntos de salud de la Universidad de California, para la promoción de un entrenamiento de calidad y multidisciplinario en geriatría en los seis campus de ciencias de la salud que posee la universidad (Berkeley, Davis, Los Angeles, Ivine, San Diego y San Francisco). Desde

1985, la ley ha financiado cursos de estudio, desarrollo académico y programas de capacitación permanente.

(V) El Centro de Educación en Geriatría de Pennsylvania (GEC/ PA) fue fundado en 1985. Durante sus primeros seis años de existencia, el centro operó como un consorcio entre la Universidad de Temple y la Universidad de Pittsburg, cuya sede era el Instituto de la Vejez en la Universidad de Temple. Su principal misión consistía en entrenar a los educadores de profesionales de la salud a través del estado. Un resultado directo de esta actividad fue la institucionalización de contenidos de geriatría y programas de entrenamiento en esta disciplina en varias universidades e institutos del estado de Pennsylvania. Desde 1991 la Universidad de Pittsburg es la nueva base del consorcio.

La misión del Centro de Educación en Geriatría de Pennsylvania consiste en mantener y mejorar la salud y el bienestar de la población de adultos mayores del estado de Pennsylvania, incrementando el nivel de especialización geriátrica entre los profesionales de la salud. En conjunto con la Universidad de Pittsburg, Universidad de Temple, y la Universidad del Estado de Pennsylvania, el centro provee educación geriátrica tanto interdisciplinaria como específica a los profesionales que trabajan en disciplinas de orientación clínica.

Las actividades del GEC/ PA se concentran en las siguientes áreas:

- ✓ Programas de desarrollo profesional: terapia ocupacional, física,
 rehabilitación, cuidados de enfermería, audiología, entre otros.
- ✓ **Desarrollo de programas:** temas sobre la seguridad del conductor anciano, tutorías de ancianos, prevención y promoción de la salud.
- ✓ Geriatría: "Gereatrics to go" es un recurso innovador que brinda programas de capacitación permanente. Esta propuesta permite a los profesionales de la salud de una organización sanitaria específica programar entrenamiento

en el tiempo y forma adecuados a sus necesidades particulares. Las instituciones pueden optar entre los módulos ya programados por el GEC/PA o elegir una combinación de temas dirigidos a sus necesidades, conveniencia o recursos económicos.

- ✓ Redes: contacto con asociaciones profesionales, centros estatales de educación para la salud, universidades, etc.
- ✓ Asistencia técnica: apoyo a escuelas de profesionales, organizaciones y agencias de salud para la implementación, mantenimiento y evaluación de programas en gerontología y geriatría.
- ✓ **Difusión de información**: promoción de seminarios, talleres, cursos, publicaciones en relación con la tercera edad.
- ✓ Acceso a Bibliografía: documentos y publicaciones gubernamentales, monografías, periódicos y vídeos en el área de la educación en gerontología.

(VI) La misión educativa del Instituto de Gerontología de la Universidad Estatal de Wayne, contempla el Certificado de grado en Gerontología, los Programas de Capacitación permanente en Vejez, la publicidad de programas y de conferencias para todo público en el área de la vejez, el desarrollo de actividades académicas y profesionales, la participación de académicos en comités de estudiantes de master y doctorados, la asistencia en investigación para graduados, reuniones para la comunidad sobre los planes educativos y carreras en el área de la vejez.

✓ Certificado de grado en Gerontología: consiste en un programa multidisciplinario administrado entre el Instituto de Gerontología y la Escuela de Graduados de la Universidad Estatal de Wayne. Los convocados son médicos, estudiantes graduados, o profesionales que trabajan en el área de la tercera edad o desean hacerlo.

- ✓ Otras oportunidades de estudiar Gerontología: la Universidad Estatal de Wayne ofrece tres programas adicionales para quienes desean especializarse en la gerontología: a) Master de estudios interdisciplinarios; b) MA y doctorado en sociología; c) MA en la resolución de conflictos.
- ✓ Ayudantías de grado para la enseñanza e investigación: los estudiantes de variadas disciplinas: sociología, psicología, trabajo social, enfermería, antropología o ciencias políticas, trabajan como ayudantes en el Instituto de Gerontología y tiene la oportunidad de desarrollar sus conocimientos en el área de la tercera edad.
- ✓ El informe del alumnado: revela la historia del Certificado de Grado en Gerontología y los Programas de Especialización en la Vejez, así como la información sobre las actividades profesionales de los graduados.

(VII) El Centro de Gerontología de la Universidad de Georgia, organizado en 1965, cuenta con 40 miembros académicos de 27 facultades de la universidad. El mismo coordina la Facultad de Gerontología a través de la oficina del Vicepresidente de Asuntos Académicos y la Escuela de Graduados. El centro otorga un Certificado de Grado en Gerontología y se encarga del entrenamiento de graduados, la investigación y el funcionamiento de la Facultad de Gerontología.

Por otro lado, el Consorcio de Gerontología de Georgia mantiene un programa experimental para mejorar el desarrollo de los estudiantes del estado de Georgia. El propósito del mismo es coordinar actividades y formar asociaciones entre las universidades y académicos con el fin de compartir recursos y experiencia que mejoren la calidad de la enseñanza, investigación y alcance en el área de la gerontología.

Se trata del único programa estatal que:

- ✓ Comparte la experiencia entre las distintas facultades de gerontología a fin de realizar cursos de enseñanza en equipo,
- ✓ Conduce una convención anual de estudiantes del estado de Georgia y de estados vecinos,
- ✓ Provee becas a estudiantes y académicos para cursos, investigación, programas comunitarios, etc.
- ✓ Organiza talleres académicos sobre cómo enseñar o realizar investigaciones, y provee la oportunidad de acceder a programas de gerontología en otros estados.

El centro recibe fondos de la Asociación de Educación a Distancia en Gerontología, y de los auspiciantes de eventos de otras instituciones participantes.

La Asociación de Educación a Distancia en Gerontología, fundada en febrero de 1995, es parte del Centro de Gerontología de la Universidad de Georgia, y brinda la oportunidad de que estudiantes graduados y no graduados de seis universidades del estado de Georgia compartan los recursos académicos existentes en el área de la gerontología.

El objetivo principal de esta asociación consiste en incrementar la calidad y aspectos de la educación en gerontología en las distintas escuelas. La gerontología, por ser una ciencia interdisciplinaria necesita de programas de entrenamiento Inter. curriculares que son provistos a través de tecnología avanzada para la educación a distancia.

La asociación tiene cuatro cursos básicos en gerontología:

- ✓ Estudio de la Gerontología
- ✓ Biología de la vejez
- ✓ Psicología de la vejez
- ✓ Sociología de la vejez

(VIII) El Instituto para el Desarrollo Humano, de la Vida y el Envejecimiento desarrolla investigaciones en la población adulta y los ancianos en el área de las ciencias sociales, psicología y salud. El instituto tuvo sus orígenes en el Programa de Gerontología que se fundó en 1979, luego en 1989 se incorporó el Centro de Estudios de la Vejez, centro de control y operaciones de)³ Red de Investigaciones de la Tercera Edad de Canadá, una red nacional de investigadores. El centro también contemplaba un proyecto para la actividad laboral de adultos mayores, el cual dio como resultado siete casos basados en compañías o fábricas industriales en Canadá y los Estados Unidos. A partir de 1996, el nuevo instituto es un foro de investigaciones multidisciplinario cuyos miembros provienen de 10 facultades académicas y 15 departamentos universitarios.

Otro de sus mandatos consiste en apoyar la educación de grado y postgrado supervisando y brindando espacios de estudio y oportunidades de participar en las actividades de investigación que el instituto realiza en el área del desarrollo de la vida y la vejez. Regularmente también se desarrollan seminarios, conferencias y grupos de discusión informales. El instituto actúa como el coordinador académico del Diploma de Postgrado en Gerontología entregado a través de la Facultad de Woodsworth.

(IX) La Universidad Abierta en el Reino Unido, a través del Centro Internacional de Educación a Distancia (ICDL) facilita la investigación, enseñanza, consulta y publicidad de diversas disciplinas a través del Instituto de Tecnología Educativa. El mismo provee un espacio para la capacitación permanente de adultos mayores, entre otros. Las bases de datos del ICDL contienen información sobre más de 31 programas y cursos de aprendizaje a distancia mayormente en los países del Commonwealth.

Entre ellos encontramos: a) <u>Educación Informal y para la Comunidad</u> "George Williams College" en los niveles de: Diploma, Grado y Capacitación permanente. b)

³ (CARNET

Identificación de las necesidades de aprendizaje individuales "Perth College",
Capacitación permanente. c) Educación no formal y a distancia para adultos
"Programa Externo de la Universidad de Londres – Instituto de Educación", Postgrado
y Capacitación permanente.

d) <u>Capacitación permanente</u>, <u>Master en Educación</u> "Universidad de Sheffield", diploma, certificado, postgrado, capacitación permanente. Este último está diseñado para aquellos cuyo trabajo consiste en desarrollar oportunidades de educación y entrenamiento para adultos y jóvenes, dentro de los distintos servicios de la comunidad, escuelas, hospitales, organizaciones públicas, iglesias, etc.

Algunos de los temas principales a desarrollo:

- ✓ Cómo ser un médico reflexivo.
- ✓ Cómo comprender al estudiante adulto.
- ✓ Política de la capacitación permanente.
- ✓ Iguales oportunidades y métodos de investigación educativa.
- e) <u>El alumno adulto y el profesor adulto</u> "Universidad de Liverpool", certificado, capacitación permanente. Algunos de los contenidos de este curso son: buenas y malas experiencias educativas, ¿cómo aprenden los adultos?, Pedagogía, características del alumno adulto, cómo abordar los problemas y dificultades, las expectativas y actitudes de los estudiantes.
- (X) El Centro de Gerontología interdisciplinario propone dos programas de capación continua: a) El Certificado de Formación Continua en Gerontología (CEFEG), creado en 1992 por la Universidad de Ginebra y en colaboración con el departamento de Geriatría (Belle Idée) de los Hospitales Universitarios de Ginebra, tiene como objetivo contribuir a la formación y renovación de los conocimientos de especialistas en los diversos sectores de la actividad de gerontología. b) El Certificado de Formación

Continua en Ética Clínica (CEFEC), consiste en posibilitar un mejor ejercicio de la profesión médica. También se organizan seminarios, talleres y conferencias internacionales con la participación de profesionales en el área de la gerontología.

(XI) Actualmente hay en España más de 5 millones de personas mayores de 65 años. Esta elevada cifra hace que en algunas regiones los mayores de 65 superen ya a los menores de 15 años. Además, desde 1991 hasta el año 2001, cumplirán la edad de 65 años más de 4 millones de personas. Sin duda en esta década un gran número de personas se incorporará al grupo de los mayores de 65 años, en España la cantidad será casi el doble de la actual.

Por ello, desde hace unos años, la Universidad de Salamanca ofrece la posibilidad de especialización en el campo de la gerontología mediante una amplia oferta de postgrado.

El primer Master Universitario en Gerontología comenzó en 1989 en Salamanca, fue el primero en implantarse en Europa. La duodécima promoción que comenzará en octubre de 2000 recoge la experiencia acumulada de las promociones anteriores del master y de seis bienios de formación de investigadores en el programa de Doctorado de Desarrollo Adulto y Envejecimiento de la Universidad de Salamanca. A lo largo de estos años se ha acumulado documentación didáctica, científica y de investigación que constituye una base imprescindible en el estudio de la vejez.

El Master prepara a los titulados para asumir el liderazgo y la iniciativa en el campo de la vejez dentro de su propia especialidad. Los estudios de Gerontología potencian el aprendizaje a través de conferencias y clases magistrales, debates, trabajo en grupo, prácticas, trabajo como profesional y otras actividades, todo ello basándose en los más modernos medios audiovisuales, informáticos y de comunicaciones. Los 40 cursos monográficos que comprenden los 2 años del Master abordan los problemas fundamentales de la actualidad e intentan anticipar las demandas y necesidades del

futuro. La organización didáctica de los temas favorece una formación interdisciplinaria.

A continuación mencionamos algunas de los módulos temáticos que componen el programa de estudios:

- ✓ Geografía del Envejecimiento
- ✓ Sistemas de Intervención en la vejez
- ✓ Sociología del Envejecimiento
- ✓ Los Servicios Sociales en la Vejez a Nivel Comparado
- ✓ La Imagen de la Ancianidad en el Cine
- ✓ Programas de Preparación a la Jubilación
- ✓ Evaluación Comportamental en la Vejez
- ✓ Programación Educativa con las Personas de Edad
- √ Técnicas de Dirección de Programas, Proyectos y Servicios en la Vejez
- ✓ Accesibilidad al Entorno Urbano y el Transporte
- ✓ Protección Jurídica de las Personas de Edad
- ✓ Calidad de Vida y Satisfacción en la Vejez
- ✓ Terapia Ocupacional en Geriatría

La práctica profesional necesaria para la obtención del título se lleva a cabo a través de los "Equipos Gerontológicos de Intervención". Se trata de equipos donde participan titulados de diferentes carreras universitarias que trabajan conjuntamente en la oferta de soluciones y actividades. Es el complemento laboral de la formación teórica y práctica en centros y empresas. Las actividades prácticas del Master se encuadran en el contexto de un trabajo de "Profesional en Formación" y se llevan a cabo en un equipo de intervención gerontológica. Este equipo, de tres a cinco miembros como máximo, esta compuesto por titulados de cada una de las especialidades que se matriculen en el Master. El objetivo fundamental de estos grupos es favorecer el

intercambio y enriquecimiento entre los puntos de vista de diferentes profesionales de cara a aportar soluciones a un problema común.

El Master Universitario en Gerontología ofrece a sus profesionales la participación en proyectos de investigación sobre envejecimiento. Estos proyectos se ofertan a comienzo de curso y están supervisados por profesores de los diferentes Departamentos de la Universidad de Salamanca que dirigen Proyectos de Investigación sobre envejecimiento. Esta iniciación a la investigación completa la formación teórica y práctica y abre una nueva puerta al Doctorado de Desarrollo Adulto y Envejecimiento.

(XII) A través de la Facultad de Ciencias Humanas, y en conjunto con otras entidades afines, la Universidad del Quindio ofrece un amplio programa en Gerontología que abarca centros de jubilados, empleados de la universidad, centros de bienestar de ancianos, la actividad de la iglesia en el área de la tercera edad, entre otros. A continuación presentamos en forma de cuadro el Programa de Gerontología:

Facultad Ciencias Humanas: Programa de Gerontología

CONVENIO ENTIDAD	<u>OBJETO</u>	<u>OBLIGACIONES</u>
CLUB SOCIAL DE LA TERCERA EDAD DE CALARCÁ	Buscar el bienestar y mejorar la calidad de vida de las personas mayores de 50 años.	UNIQUINDIO Proporcionar practicantes de Gerontología. Con un Supervisor Asesor de la práctica diagnosticar, planear, dirigir, coordinar, controlar, supervisar y evaluar la realización del plan de trabajo. CLUB SOCIAL Proporcionar las instalaciones, equipos y demás elementos que se requieran. Respetar al grupo de práctica.
CENTRO DE BIENESTA R DEL ANCIANO SAN	Dar protección y asistencia a los ancianos del Municipio de Circasia mayores de 60 años, carentes de recursos económicos.	UNIQUINDIO Proporcionar practicantes de Gerontología. A través de un Supervisor Asesor diagnosticar, planear, dirigir, coordinar, controlar, supervisar y evaluar los programas y planes de trabajo.

VICENTE DE PAUL (CIRCASIA)	1	C.B.A. SAN VICENTE DE PAUL Suministrar recursos humanos, físicos y las instalaciones para las actividades de los practicantes.
PASTORAL SOCIAL DE LA TERCERA EDAD DIOCESAN A DE ARMENIA	Procurar asistencia integral al mayor número de personas verdaderamente	UNIQUINDIO Asignar un Supervisor Asesor para que se responsabilice de planear, dirigir, coordinar, controlar, supervisar y evaluar la realización del plan de trabajo. Respetar normas y reglamento, las instalaciones y culminar los programas. LA PASTORAL SOCIAL DIOCESANA Proveer la planta física. Participar en la ejecución de los programas y actividades.

(XIII) El Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de Costa Rica, fue creado en 1975 como una entidad relativamente autónoma, con carácter integrador y con el objetivo de formar investigadores, docentes y profesionales de alto nivel capaces de desarrollar actividades provechosas para la sociedad.

En las diferentes áreas se trabaja con diversas modalidades:

- ✓ Doctorado Académico
- ✓ Maestría Académica (con énfasis en investigación, tesis)
- ✓ Maestría Profesional (con énfasis en cursos e investigación práctica, aplicada).
- ✓ Especialidades Profesionales
- ✓ Cursos especiales de Postgrado

La Maestría en Gerontología responde a la necesidad de contar con profesionales altamente capacitados, sensibles y especializados, que promuevan y defiendan los derechos de las personas mayores, programas que tomen en cuenta tanto los problemas como las potencialidades de este sector de la población. La misma tiene

como propósito contribuir a la preparación interdisciplinaria de profesionales capaces de asuman el liderazgo e iniciativa en la investigación, comprensión y acción gerontológica.

El plan de Estudios es multidisciplinario, con énfasis académico y de investigación; el mismo contempla cinco áreas curriculares:

- ✓ Planificación y Políticas Gerontológicas.
- ✓ Desarrollo Humano
- ✓ Educación y Orientación del adulto mayor
- ✓ Salud y Enfermedad
- ✓ Investigación

El Programa de Postrado Especialidad en Geriatría y Gerontología, con una duración de dos años y diseñado de acuerdo con el Comité de expertos de Educación Gerontológica y Geriátrica de la Organización Mundial de la Salud, otorga el título de Especialista en Gerontología Clínica.

Dicho profesional debe participar activamente con un equipo de salud interdisciplinario, en el análisis y resolución de problemas de las personas mayores, con el objetivo de mantener un óptimo nivel de funcionamiento integral del individuo, a través del mejor aprovechamiento de los recursos de salud tanto a corto como mediano y largo plazo.

La capacitación se realiza a través en el Hospital Nacional de Geriatría y Gerontología "Dr. Raúl Blanco Cervantes", que es la sede donde se efectúan rotaciones dirigidas y la participación en los programas de proyección a la comunidad, centros diumos, clubes, albergues, autocuidado y atención domiciliaria y en hogares para ancianos.

Entre los objetivos generales se encuentran:

✓ Estudiar el proceso de envejecimiento de las personas desde el punto de vista bio-psicosocial a fin de conocer las necesidades de las personas mayores en la dinámica de la familia y la comunidad.

- ✓ Proveer a los diferentes profesionales en salud los conocimientos necesarios para la atención integral de las personas mayores.
- ✓ Dotar al anciano de las herramientas necesarias para el logro de su independencia en el medio familiar y la comunidad.

(XIV) El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a través de la Secretaría de Salud y la Dirección General Adjunta ha desarrollado diversos Programas de Tercera Edad por medio de la utilización de los nosocomios del G.C.B.A., y con la participación de recursos humanos a fin de promover la calidad de vida de la población mayor de 60 años.

Entre los subprogramas propuestos encontramos:

- Hospitales geriátricos de día (HGD): consisten en centros de asistencia geriátrica medica y social que funcionan en horario diumo, cuyo principal objetivo es rehabilitar al anciano, realizando un seguimiento médico, previniendo complicaciones y comenzando su reinserción social.
- Grupos de trabajo en gerontología (GT): contempla la formación de equipos interdisciplinarios y multidisciplinarios: médicos geriatras, psicólogos, kinesiólogos, asistentes sociales y enfermeros, que desarrollaran su tarea en hospitales donde las camas no puedan ser diferenciadas. Actualmente existen grupos de trabajando en los hospitales Penna, Argerich, Zubizarreta, Tornu y Santojanni.
- Unidades de internación de agudos (UGA): es un servicio de geriatría dentro del Hospital General de Agudos, con una cantidad propia de camas de internación, dirigido por médicos geriatras, contando con personal auxiliar idóneo en geriatría.

- Salas de gerontopsiquiatría (GPS): unidades especiales dedicadas al tratamiento de demencias y patologías similares, en sus diferentes grados.
- Hospital de día de Alzheimer (HGDA): destinado al estudio, tratamiento e investigación en acción conjunta con las ciencias neurológicas.

Por otro lado, y con la finalidad de homologar criterios se estudia la implementación una Historia Clínica Única de Geriatría para los hospitales y centros asistenciales que pertenezcan a la Red de Gerontología. En cuanto a las nuevas propuestas realizadas por la Red, podemos mencionar:

- ✓ Revista de la Dirección General Adjunta. Programa de la Tercera Edad "Buenos Aires y La Gente" destinado a los Centros de Jubilados, con un tiraje cada tres meses.
- ✓ Centro Integral de atención para la Tercera Edad.
- ✓ Universidad abierta para la Tercera Edad.
- ✓ Apertura de camas de geriatría en distintas instituciones hospitalarias.
- ✓ Centro Gerontológico.

Por medio de la unidad médica de la tercera edad, se realizan actividades de detección de diabetes, colesterol, presión arterial, consulta odontológica y psicológica. También se incluye, entre otros, los programas de detección de cáncer ginecológico en mujeres mayores de 65 años, y cáncer de próstata en hombres de 50 años.

En cuanto a los cursos de Gerontología y Geriatría, podemos mencionar:

- Curso de actualización de Medicina Geriátrica 1998.
- Curso de actualización en Psicogerontología 1998.

Curso de Educación para la Salud 1998, dirigido a los pobladores de 60
 años y más, de la Ciudad de Buenos Aires y detección de enfermedades crónicas degustativas.

También se han elaborado folletos y carteles que incluyen los temas:

- ✓ Pie diabético en la tercera edad.
- ✓ La salud de nuestros mayores.

(XV) La Sociedad Argentina de Gerontología y Geriatría fue fundada en el año 1951 por nuestro Premio Nobel de Medicina 1947 Dr. Bernardo HOUSSAY y un grupo de destacados profesionales médicos. Desde un primer momento se buscó difundir conocimientos y promover en el país y toda la Región Latinoamericana la formación de sociedades similares para propiciar el desarrollo gerontológico.

La Sociedad realiza en forma permanente Cursos y Congresos sobre la Especialidad, a los que asisten numerosos profesionales que buscan capacitación, actualización y el contacto con destacados especialistas del país y el extranjero. Asimismo, la Sociedad organiza periódicamente Jornadas de Actualización y Capacitación; mensualmente, se llevan a cabo Reuniones Científicas a través del FORO GERONTOLÓGICO ARGENTINO, en el cual se discuten temas de actualidad en la Especialidad.

Siguiendo la misma temática, la Sociedad posee un Centro de Informes y Consultas, a disposición de sus asociados. A fin de promover la investigación y la capacitación de los profesionales interesados en el área de la Tercera Edad, la Sociedad ha creado dos Premios bianuales destinados a las vertientes geriátrica y gerontológica. La Institución también publica dos revistas bimestrales, con toda la información científica y societaria.

La Sociedad ha organizado diversos congresos nacionales e internacionales de Gerontología y Geriatría en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, que han contado

con la participación de un número importante de especialistas geriatras y gerontólogos.

(Anexo 2)

¿Qué son las "universidades de la Tercera Edad"?

Las semillas del "aprendizaje de por vida para la gente mayor" se sembraron en la escuela de verano de la "Universidad de la Tercera Edad" que se llevó a cabo en Toulouse, en 1972. Esto llevó a la formación, en el año subsiguiente, de la "Asociación Internacional de las U3A"

En el Reino Unido, las U3A comenzaron con la creación de la "Asociación de la Tercera Edad" en 1982. Como contrapartida a lo que estaba sucediendo en Francia, no hubo apoyo por parte de las universidades. Sin embargo, se puso en evidencia que los adultos mayores tenían las habilidades necesarias para organizar y educar sus propios grupos de aprendizaje autónomos y se formaron así las U3A locales.

Ya que aprendemos por mero placer, a los ingresantes no se les solicita ninguna clase de credenciales y no se las otorga tampoco.

La "Asociación de la Tercera Edad" es miembro de AIUTA, cuyo objetivo es promover el aprendizaje activo, la investigación y el servicio comunitario entre los adultos mayores en todas partes.

La asociación incentiva y ayuda a la formación de nuevos grupos de U3A, organiza redes de aprendizaje de distintas materias como, por ejemplo, las redes de idiomas que ayudan a respaldar nuevos grupos de estudio de idiomas con consejos y materiales de enseñanza. La "Asociación de la Tercera Edad" provee de:

- consejos

- posters
- papel de cartas con membrete
- una pequeña suma de dinero para alquilar una sala para la primera reunión

 Los estudiantes pagan una cierta cantidad de plata por semestre para

 convertirse en miembros de la universidad y luego pueden asistir a tantas clases como

 deseen. También hay eventos deportivos y sociales regulares. Una de las razones

 por las cuales es posible llevar a cabo tantas actividades a un muy bajo costo es que

 los docentes participan en este proyecto en su tiempo libre.

La nueva universidad es un emprendimiento cooperativo y todos pueden contribuir en algo, enseñando o aprendiendo, distribuyendo los boletines informativos o haciendo el café. La universidad pertenece a sus estudiantes y ellos eligen las clases que desean tener. Muchos cursos comenzaron porque dos o tres personas descubrieron un interés común, encontraron a alguien que tomara el mando y se desarrollaron a partir de esta base. En esta, y otras muchas formas, es muy distinta a otras universidades. Es importante mencionar que nadie recibe un sueldo, que no hay premios ni exámenes. No se trata de un agente para una corporación ajena a la comunidad universitaria que desea conocer si un alumno es mejor que otro. Todos estudian porque quieren —con propósitos literarios, estéticos u otros— y esto es justamente el objetivo de la universidad. La universidad de la tercera Edad es totalmente independiente y no tiene ataduras a otras instituciones educativas.

La Presencia Activa De Los Adultos Mayores En El Mundo

Como consecuencia de la explosión demográfica, se observa un aumento de población en la franja que corresponde a la vejez. Aumento notable especialmente en

⁴ (AIUTA).

los paises desarrollados, y que ha traído múltiples y significativas consecuencias en los más diversos aspectos de la vida de las sociedades modernas.

La población mundial de 60 o más años, se estima en alrededor de 525 millones de personas a fines del siglo XX. En las próximas décadas se prevé un fuerte aumento⁵. Visto el gran número de adultos mayores y ante el aumento de este grupo poblacional que se pronostica, hace de esta situación una problemática de nuestro tiempo, ya que la misma necesita de una atención especial desde las instituciones del Estado, las políticas públicas y la sociedad toda.

Ante el aumento de adultos mayores previsto, que habitarán en el futuro nuestro planeta, es necesario tomar medidas preventivas con respecto al habitat, esparcimiento, actividades, seguridad social, educación permanente etc.. Es necesario resignificar el rol del Adulto mayor y procurarle contenidos que le permita desarrollar una vida más equlibrada y armónica en sociedad...

⁵ Op.cit.C.I.E.S.S 1995

CAPÍTULO V

DESDE UNA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

En este punto, llegamos a la versión más débil de la hipótesis del período crítico, que afirma que aun si no se pueden demostrar los límites absolutos del período de adquisición de la lengua, sin embargo se puede postular una mayor capacidad para la adquisición de una lengua en la infancia y una disminución de la misma en el período posterior. Nuevamente, existe un problema acerca de la obtención de pruebas directas a favor y en contra de dicho argumento. Sin embargo, dichas claves respecto de su plausibilidad se pueden extraer de dos áreas de investigación: el desarrollo cognoscitivo y la memoria.

Al hablar desarrollo cognoscitivo, debemos remitirnos inmediatamente a Piaget, según el cual las competencias mentales se desarrollan en una secuencia diferente de etapas relacionadas con la edad. Elkind resume la naturaleza de estas etapas del siguiente modo:

Piaget denomina etapa sensorio-motora al primer período de la inteligencia (generalmente de 0-2 años) y se relaciona con la evolución de aquellas competencias necesarias para construir y reconstruir los objetos ... La segunda etapa (generalmente de 2-7 años), que Piaget llama etapa pero-operativa, presenta la elaboración de la función simbólica, de aquellas competencias que tienen que ver con la representación de las cosas. La presencia de estas nuevas competencias son demostradas por la adquisición gradual de la lengua, los primeros indicios de sueños y miedos nocturnos, la llegada del juego simbólico ... y los primeros intentos de dibujar y representar gráficamente ... en la

próxima etapa (generalmente de 7-11 años) el niño adquiere lo que Piaget llama operaciones concretas, acciones internalizadas que le permiten al niño 'hacer en su mente lo que antes habrían tendido a lograr mediante acciones reales

Durante la última etapa (generalmente de 12-15 años) surgen gradualmente las que Piaget denomina operaciones formales y que, en efecto, permiten a los adolescentes pensar acerca de sus pensamientos, para construir ideales y para razonar en forma realista acerca del futuro. Las operaciones formales también le permiten a la gente razonar acerca de argumentos contrarios a los hechos. ⁶

No se hará ningún intento para revisar las pruebas experimentales sobre las que Piaget basó sus propuestas - pruebas de las cuales se pueden encontrar fácilmente en la obra anteriormente mencionada y en cualquier introducción a la obra de Piaget (ver también por ejemplo Richmond 1970; Gruber & Vonéche 1982ª). Aunque, resumiendo, se puede demostrar que el niño aproximadamente los 2 años ha desarrollado, por ejemplo, la habilidad de llevar a cabo tareas viejas en modos nuevos y sensibles a su entorno y que ha llegado a darse cuenta de que los objetos existen permanente y externamente; alrededor de los 7 años ha establecido el uso de los símbolos para reconstituir más que meramente acompañar la acción; aproximadamente a los 11 años ha desarrollado la capacidad de observar y clasificar con exactitud; y alrededor de los 15 años ha desarrollado los métodos para manejar la información compleja y para construir los vínculos e hipótesis explicativas.

Si el esquema de Piaget es aproximadamente correcto tiene implicaciones claras para la adquisición de la primera lengua. Tampoco estas se pueden relacionar de por sí con la etapa pre-operativa. Hemos visto que la adquisición de la lengua ya está en marcha durante la etapa sensorio-motora, que continua hasta y más allá de la etapa de las operaciones formales. En este punto la pregunta que surge es: ¿son las primeras etapas del desarrollo cognoscitivo más adecuadas para el desarrollo de la lengua que las posteriores?

En lo que se refiere al campo semántico, la respuesta a esta pregunta debe ser seguramente no. El desarrollo de los conceptos debe depender en gran medida de la agudeza en la observación y clasificación, que según Piaget, no surge hasta la etapa de las operaciones concretas y de una capacidad para la abstracción, que suele ser característica de la etapa de las operaciones formales. Para sustentar este argumento podemos recurrir al estudio presentado por J. Richards (1978: 105 y páginas siguientes) en el cual se examinó a 1.000 sujetos de 7 a 16 años, distribuidos en forma pareja, a quienes se les pidió que completaran un cuestionario respecto de su opinión acerca del concepto de la lombriz. Los resultados demuestran claramente que los sujetos de mayor edad tenían una concepción mucho más completa de lo que es, después de todo, una entidad tangible y relativamente simple, que los de menor edad:

Uno de los esquemas más claros que surge de los resultados obtenidos mediante los cuestionarios representa las etapas en el desarrollo de un concepto biológico que se relaciona con los factores cronológicos. Por ende, si no tenemos en cuenta la inteligencia natural, los conceptos de

⁶(Elkind 1970:18 y páginas siguientes)

los niños tienden a ser más amplios, profundos y exactos con el transcurso de los años.⁷

Asimismo con respecto al desarrollo pragmático, la evolución de lo apropiado en cuanto al uso de la lengua debe depender de la capacidad de observar, clasificar contextos y hacer conexiones bastante abstractas entre ellos. Parecería ser que también la adquisición de la sintaxis tiene que ver con esto. Ciertas construcciones sintácticas complejas conllevan un alto grado de sofisticación por parte del hablante y por lo tanto, lógicamente, no se pueden adquirir hasta que se haya logrado ese nivel conceptual. Por ejemplo, las oraciones condicionales que implican hipótesis irreales (e.g.: Si la Gran Depresión no hubiera sucedido, tampoco habría acontecido la Segunda Guerra Mundial) dependen de un razonamiento contrario a los hechos. Si es realmente así, dicho razonamiento no aparece hasta la etapa de las operaciones formales (comparar con Piaget & Inhelder 1969: 132 y páginas siguientes), por lo tanto supuestamente los niños que no hayan alcanzado dicha etapa, no pueden adquirir esta construcción (excepto quizás respecto de fragmentos no analizados). Es decir, el desarrollo puede exigir fundamentos cognoscitivos que no existen todavía en los primeros años de la infancia.

Hasta hace poco se suponía en gran medida que la etapa de las operaciones formales señalaba la finalización del desarrollo cognoscitivo. Sin embargo, Allman (1983) señala que una amplia gama de estudios empíricos y teóricos realizados en la década del 70 sugiere que puede haber una etapa posterior de desarrollo que implique la aparición de una tolerancia de la contradicción, la reintegración de la reflexión con la experiencia y la evolución de un razonamiento más flexible, autónomo y moral. Ella cita el punto de

⁷ (J. Richards 1978:110)

vista de Riegel (1973), el cual sostiene que es el comienzo de esta quinta etapa la que explica el hecho que las mejores contribuciones a la ciencia provienen de gente en su edad madura y que las relaciones personales y sociales son más estables en esta etapa de la vida. Allman lo expresa así:

Según Riegel, el pensamiento adulto más eficaz y el pensamiento que produce mejoras, ya sea en las actividades científicas como en las relaciones personales y sociales, no es el que proporciona respuestas inmediatas sino aquél que descubre en primera instancia las preguntas importantes y/o plantea los problemas de relevancia.8

Se puede llegar a afirmar que la producción científica típicamente alcanza su punto máximo después de los 30 años. Bromley (1974, 1977) informa acerca de un estudio interesante llevado a cabo por Lehman (1953) cuyos resultados indican que más de la mitad del total de publicaciones científicas provienen de individuos en su edad madura. Algunos de los ejemplos de los resultados de Lehman según los cita Bromley son presentados en las Figuras .1, 2 y 3 del Anexo 1.

Figura 1 Los efectos de la edad en la tasa de logros de investigación en la patología: Datos para 170 individuos que hicieron 216 contribuciones; 52 % de las contribuciones se lograron después de los 40 años.

^{8 (}Allman 1983:111)

Figura 2. Los efectos de la edad en la tasa de logros de investigación en fisiología: datos para 55 individuos que hicieron 60 contribuciones; 52 por ciento de las contribuciones fueron logradas después de los 40 años (Ver Anexo)

Figura 3 Los efectos de la edad en la tasa de logros de investigación de bocio: datos para 40 individuos que hicieron 52 contribuciones; 37 por ciento de las contribuciones fueron logradas después de los 40 años.⁹ (Ver Anexo)

Ninguno de estos hallazgos y especulaciones aborda específicamente el tema de la competencia lingüística. Por otro lado, la psicología y el sentido común demuestran que, en lo que respecta a trabajos de investigación, el conocimiento y la lengua se vinculan estrechamente. Si tomamos la cita popular y clásica de Thomson:

El nivel más alto de pensamiento depende de la lengua y en gran medida, de su uso inteligente con relación a lo que se considere.¹⁰

Por ende, si existe un desarrollo en la capacidad cognoscitiva en la edad madura, resulta improbable, siendo realmente neutrales, que la misma traiga aparejada una disminución en la capacidad de aprendizaje de la lengua. Si nos remitimos nuevamente a los datos de Lehman, pocos negarían que uno de los aspectos más importantes para convertirse en un investigador exitoso, es la adquisición del discurso de la disciplina en cuestión y la capacidad de comunicarse eficazmente mediante ese

⁹ (Según lo cita Bromley 1977:262).

¹⁰ (Thomson 1959:181)

discurso. El dominio de un área de investigación y el dominio de sus convenciones comunicativas van de la mano.

Otro punto de vista respecto de los efectos de la edad en el desarrollo cognoscitivo, concretamente "desde los veinte años existe un deterioro cumulativo de algunas funciones intelectuales" (Bromley 1977:249). Sin embargo, aun los psicólogos como Bromley reconocen que "las funciones que exigen el uso de las palabras se conservan bien" (1997:250). Sin embargo, los hallazgos científicos en esta área no permiten admitir lo contrario.

Los estudios clásicos de Wechsler (1958) constituyen un caso a tomar en cuenta. Weschler formuló unas pruebas de inteligencia en adultos que incluían pruebas de competencias verbales y no verbales. Agruso resume los resultados que Wechsler dirigió utilizando las siguientes pruebas:

Weschsler descubrió que los resultados de las pruebas de competencias verbales no presentaron diferencias significativas entre los grupos de distintas edades pero que, sin embargo, aquellas pruebas que exigían la habilidad para razonar revelaron diferencias significativas en cuanto a las edades. El denominó a la parte verbal (vocabulario, información, armado de objetos y finalización de una imagen) 'pruebas de retención' y a la parte de desempeño (duración del digito, similitudes, símbolo del dígito y diseño del bloque), 'no realice pruebas de retención' para indicar que el anterior no dejó en el mismo promedio de los posteriores...¹¹

^{11 (}Agruso 1978:95)

En base a descubrimientos de esta clase Cattell (1963) postuló una distinción entre la 'inteligencia fluida' – la capacidad de asimilar ideas nuevas, entender relaciones y enfrentar situaciones nuevas – e 'inteligencia cristalizada' – las competencias de orden intelectual superior que resultan de condiciones ambientales y educativas. Cattell dirigió varios experimentos que proporcionaron pruebas de que los dos tipos de inteligencia tienen diferentes curvas de crecimiento; las medidas de la 'inteligencia fluida' que muestran una baja pronunciada desde fines de la adolescencia y las medidas de la 'inteligencia cristalizada' que indican la estabilización ¹².

Por lo tanto, si bien es cierto que algunas competencias mentales se deterioran con los años después de un punto en especial, resulta claro que no sucede lo mismo con las competencias lingüísticas. Las competencias lingüísticas no tienen que ver, por supuesto, necesariamente con la capacidad de aprender un idioma. Sin embargo, aun si se toma el caso extremo del desarrollo de la lengua en la tercera edad, algunas pruebas sugieren que la capacidad de mejorar las competencias lingüísticas permanece en buen estado. Es en este punto que nosotros queremos hacer hincapié puesto que nuestro proyecto apunta al aprovechamiento de estas competencias lingüísticas para el aprendizaje de una segunda lengua que a su vez sirva como puente para la integración del anciano a la familia y a la sociedad.

En los últimos años ha habido una fuerte corriente de oposición - en algún grado apoyada por la investigación - hacia la noción estereotipada de que tercera edad es sinónimo de senilidad (ver Baltes & Schaie 1974; Comfort 1977; Cropley 1977; Barrow & Smith 1979).

Ciertamente se ha vuelto evidente que no hay ninguna relación determinística entre la vejez y un desempeño deficiente en las pruebas de inteligencia. Si nos remitimos a

¹² Cattell 1971).

Allman, ella no adopta un punto de vista rígido acerca del envejecimiento, le otorga peso a las pruebas por lo tanto:

La evidencia que ha surgido de los diseños experimentales nuevos y secuenciales indica que los adultos de todas las edades exhiben una "plasticidad" o fluctuación con el pasar del tiempo en sus competencias intelectuales o de pensamiento. Por ejemplo, en las

medidas estándar de inteligencia algunas personas, cuyas edades oscilaban entre 70 y 84 años presentaron mejoras y otras, deterioros (Shaie 1975) y esto resultó cierto también para otros grupos de edades. Además, el estudio comparativamente reciente de Huppert (1982) indica que si consideramos el desempeño individual, ciertos individuos en el grupo de edad mayor así como también, unos pocos se destacan, el mejor puntaje es de los sujetos más jóvenes. Sin embargo, aun cuando la evidencia de estos estudios indica que existe una tendencia de que el puntaje medio o promedio del grupo de edad más joven sea más alto que el del grupo de mayor edad...¹³

Otra importante fuente de evidencia proviene de los estudios acerca de la memoria. Concretamente si la capacidad de aprendizaje alcanza su punto máximo en la infancia y luego se deteriora con el paso de los años. Al respecto, Wingfield & Byrnes (1981:246f) afirman, haciendo un resumen de sus estudios científicos, que la duración de la memoria a corto plazo aumenta con la edad hasta los 15 ó 16 años y que luego

^{13 (}Aliman 1983:108)

permanece a mediados de la adolescencia hasta los 50 años. La evidencia de este modelo proviene de un estudio de Hunter (1964) acerca del número de dígitos producidos sin error después de escucharlos sólo una vez, lo que Hunter descubrió que incrementa sistemáticamente con la edad, nivelándose alrededor de 7, a mediados de la adolescencia, descendiendo luego a un promedio de 6 a mediados de los 50 años. Los resultados de Hunter según son citados por Winfield & Byrnes se muestran en forma de diagrama en la Figura 4 del Anexo 2.

Las diferencias en las edades reveladas por estudios como éste se interpretan generalmente como relacionadas con el modo de procesar más que con una capacidad de almacenar. Esta interpretación es apoyada por la evidencia que demuestra que cuando "Los promedios de presentación se incrementan para impedir el uso efectivo de las estrategias de ensayo, las diferencias en la duración de la memoria entre los niños y los adultos se reduce en forma drástica" (, que se remiten a Murray & Roberts 1968), y es corroborada por estudios tales como el de Flavel y colaboradores (1966), "quienes demostraron que el incremento en la duración de la memoria entre el jardín de infantes y quinto grado (aproximadamente de 6 a 10 años se lleva a cabo en forma paralela mediante su uso espontáneo del ensayo activo durante el intervalo de retención" ¹⁵

Resulta interesante el hecho de que un desempeño deficiente de los niños pequeños en las tareas de memorización parece estar vinculado con su conocimiento metamemorial, por ejemplo lo que ellos saben acerca de la memoria:

Los niños pequeños, al haber tenido una experiencia limitada de las situaciones de aprendizaje, saben muy poco acerca de sus propias características relacionadas con la memoria, acerca de las estrategias de aprendizaje, o acerca de las tareas. Por

¹⁴ Wingfield & Byrnes 1981:246

ejemplo, cuando se les pide recordar una serie de dígitos durante unos pocos segundos, los niños de cinco años no ensayan estos items durante el intervalo de retención. Como consecuencia, el desempeño de su memoria generalmente es bastante deficiente. Sin embargo, si a estos niños se los instruye específicamente para repetir los números para recordarlos, pueden realizar fácilmente la actividad de mantenimiento y mejorar su puntaje de retención en consecuencia.

(Wingfield y Bynnes 1981:343, se remiten a Flavell & Wellman 1977).

Otras deficiencias metamemoriales en los niños pequeños mencionadas en Wingfield y Byrnes (1981:343 y páginas siguientes) son: el no poder darse cuenta que la duración de la memoria tiene límites (hace referencia a Yussen & Levy 1975), la falta de conciencia acerca de las claves y métodos utilizados por los niños en la evaluación de adecuada de un conjunto de items (remitirse a Flavel, Frederichs y Hoyt 1970), y la incapacidad de resolver niveles de importancia de los elementos, por ejemplo, en un texto (remitirse a Brown & Smiley 1977, 1978; Brown & Campione 1978: Brown y colaboradores 1978). Dos estudios dirigidos por investigadores soviéticos de hace algunos años indican que la mejora en el dedempeño de las tareas de la memoria relacionadas con la edad mediante la incorporación de ciertos elementos basados en la lengua para los procedimientos de memorización . Malt'seba (1957) examinó a niños de 9, 11, 13 y quince años y adultos con una tarea de memorización de 15 palabras inmediatamente después de la capacitación y una semana más tarde se utilizaron tres procedimientos distintos de capacitación. En el primero, los sujetos tenían que seleccionar imágenes que representaban los objetos denotados por las palabras en la lista; en el segundo, ellos tenían que seleccionar tarjetas que tenían palabras impresas que se correspondían con las de la lista, y en el tercero tenían que pensar y escribir las palabras similares en su significado respecto de las palabras de la lista. Se descubrió que el primer procedimiento resultó mejor que el segundo para los sujetos

¹⁵ Wingfield & Byrnes 1981:247).

mayores, mientras que solo resultó tan bien como en el primero en los sujetos más jóvenes. Maltseva tomó estas pruebas de que el papel 'sistema de señales de segunda', es decir, la lengua se fortalece con la edad en los procesos de la memoria. Kezheradze (1960) obtuvo resultados similares. El administró a niños de 4 a 7 años, tres tareas con siete cartas de loto que presentaban objetos conocidos. La primera tarea era poner las cartas sobre un pedazo de cartón en blanco, la segunda era ubicarlas sobre imágenes que se relacionen con ellas y la tercera ubicarlas sobre una imagen que se relacione con ellas mientras las nombran en voz alta. Después de cada ubicación , se les pedía que recordaran las palabras representadas en las tarjetas. El resultado de éste experimento fue que la totalidad de la memoria mejoraba con la edad y que la memoria después de la tercera tarea era mejor que después de la segunda, lo que a su vez daba como resultado una mejor memoria que en la primera tarea. En otras palabras, los mejores resultados de memoria se obtuvieron de los niños de siete años que habían utilizado el procedimiento 3. Estos resultados se posteriores utilizando imágenes de objetos reprodujeron en experimentos desconocidos.

Todo esto sugiere que los procesos de la memoria mejoran en forma sostenida a lo largo de la infancia y que si hay un deterioro subsiguiente no sucede sino hasta que la persona es bastante madura. También sugiere que el papel de la lengua en los procesos de la memoria incrementa con la edad. Dicho modelo no resulta especialmente partidario respecto de la noción de que la persona más joven es la más eficiente como alumna para aprender una lengua.

En realidad las pruebas no son enteramente unidireccionales aun en relación el deterioro de la memoria en la senectud. Hussian, al referirse a los estudios de Craik (1977) y Anders y Fozard (1973), argumenta que 'en ... las tareas que eran diseñadas para incluir a los procesos principales de la memoria... existen unas pocas diferencias en la exactitud de la respuesta aunque la velocidad de la respuesta pueda ser más

lenta con la edad' (Hussian 1981:6). También, según Wingfield & Byrnes 1981:365), quienes hacen referencia a Lachman y colaboradores (1979), se ha observado un deterioro menor respecto a la edad en la forma en que los sujetos usan las competencias metamemoriales.

Las grandes diferencias en cuanto a memoria entre los sujetos de la tercera edad y los jóvenes parecen manifestarse sólo cuando las tareas experimentales empleadas exigen clases y/o velocidades de procesamiento especiales:

... Hubo grandes diferencias entre los grupos de edades en las tareas que exigían una atención dividida, y en las pruebas para recordar a diferencia de aquellas de retención (Schaie y Gribbin 1975). Además, estos efectos parecen ser mayores cuando la presentación es visual que cuando es auditiva. Las deficiencias que se observaron en las personas mayores, parecen ser problemas de procesamiento de los recuerdos episódicos recientes y se pueden relacionar con un deterioro de la edad en la capacidad de procesamiento¹⁶. (Wingfield & Byrnes 1981:365).

Respecto de la interpretación de los resultados de las pruebas de Wingfield y Byrnes, Arengberg (1965, 1973)... se ha informado que las diferencias relacionadas con la edad se ha informado que desaparecen totalmente cuando se aplican métodos en los que se hacen pausas (Canestrari 1963) ... Cuando a los ancianos se les hace hacer un ensayo previo con términos superordinados antes de un examen de memoria libre, las diferencias de edad desparecen en cuanto al número de items que se recuerdan en forma exacta (Laurence 1967).

Además se ha sugerido que los ancianos expertos en un área determinada, pueden realizar tareas relacionadas con la memoria sin ningún esfuerzo hasta el punto de llegar a automatizar dichas tareas, debido a que las mismas exigen muy pocos recursos

En apoyo a esta sugerencia Wingfield & Byrnes citan un experimento que enfoca sobre la técnica del 'shadowing' (sombreado), es decir, la repetición del discurso pronunciado por otra persona inmediatamente después de que lo haya dicho. Murrell y Humphries (1978) descubrieron que en general los sujetos ancianos eran menos expertos en esta técnica experimental que los jóvenes, pero que cuando se utlizaba a sujetos que eran traductores profesionales, muy acostumbrados a la interpretación simultánea, no se observó ninguna diferencia de edad importante.

El trabajo reciente de Arenberg presenta una duda acerca de la noción de un factor de experiencia y también acerca de la idea que una presión de tiempo menor neutraliza las diferencias de edad en las tareas de memoria. En un estudio abarcativo de hombres de diferentes edades a lo largo de todo el rango adulto, Arenberg (1983) descubrió pruebas de un deterioro en la memoria desde los 60 años en adelante. Este deterioro se evidenciaba en una gama de pruebas del aprendizaje verbal y de la memoria aun cuando se alargaban los intervalos a 'un ritmo que los hombres mayores pudieran manejarlos bastante bien' (Arennberg 1983:316), y a pesar del hecho de que los sujetos eran en su mayoría saludables e incluían una gran proporción de científicos, administradores y profesionales (activos y jubilados). Por otro lado, en todas las pruebas, cuando los intervalos de respuesta eran más prolongados, las diferencias de edad también disminuían. También, una minoría significativa de ancianos hacían las pruebas tan bien como los jóvenes:

...en cada grupo de edad, aún en el más viejo, descubrimos que el desempeño de algunos individuos no se deterioraba y era imposible de distinguir de los adultos jóvenes. Aun en la memoria para la tarea de los diseños, el 28 % de los hombres de presentaban deterioro alguno cuando se los más de 70 años no inicialmente.17

^{16 (}Wingfield & Byrnes 1981:368).17 (Arenberg 1983:321)

Hablando De Competencias Gramaticales

Klein y Shaffer (1985) han producido resultados que parecen constituir un apoyo bastante fuerte para el factor de la experiencia y de relevancia para el factor del tiempo. Examinaron a 15 profesores de inglés (entre 22-31 años) y a 15 profesores de inglés jubilados (entrre 50-83 años) en la memoria para la lengua y la memoria para las competencias gramaticales, utilizando medidas de velocidad y error. En la prueba de memoria de la lengua no descubrieron ninguna correlación significativa entre la variable de la edad y la el desempeño. En la prueba de memoria para las competencias gramaticales los sujetos mayores no presentaban tiempos de ejecución más prolongados sino que eran menos exactos en sus respuestas que los sujetos más jovenes. Klein y Shaffer comentan que sus sujetos eran 'sumamente competentes en el dominio de la tarea' y ven los resultados como 'acordes con los otros estudios que implican otras tareas que examinan diferentes competencias en las cuales exhibieron altos niveles de desempeño' (1985:386). Con respecto al factor tiempo, observan que los sujetos mayores frecuentemente 'retrocedían para revisar todas las respuestas' una vez que habían terminado la prueba, y sugieren 'que en las diferencias de tiempo se puede reflejar el tiempo utilizado para precaución en vez de la memoria' (1985:395). Su conclusión final es que su estudio apoya un modelo 'contextual' de desempeño de la memoria, es decir, el que considera el aprendizaje como la integración de la información nueva a los modelos ya existentes, puesto que demuestra que en las áreas de competencia que tienen una utilidad continua 'la gente retiene su habilidad para usar la memoria en forma eficaz' (1985:396).

No es fácil en absoluto interpretar la evidencia arriba mencionada sobre el desempeño de la memoria en la tercera edad. Sin embargo, lo que resulta claro es que el punto de vista popular de que la tercera edad necesariamente implica un deterioro completo de

dicho desempeño es falso. Si existe alguna conexión entre la memoria y la capacidad de aprendizaje de la lengua, como parece bastante probable, esto puede sugerir que aun en la senectud la capacidad de aprendizaje de la lengua se puede mantener intacta por lo menos en algunos individuos.

Por lo tanto, insistimos firmemente en la posibilidad de que la persona en la tercera edad puede adquirir una segunda lengua y explotar sus competencias lingüísticas con las limitaciones naturales que ello pueda implicar, es decir trastornos auditivos, visuales o del habla.

Comparación de los métodos de enseñanza para niños y adultos.

Hay una creencia común de que los niños necesitan métodos de enseñanza distintos a los de los adultos. Sin embargo, muchas de las técnicas que se utilizan con los adultos en el popular método comunicativo de la enseñanza de la lengua (en boga en los últimos años), tales como los juegos comunicativos, se derivan de actividades utilizadas en escuelas primarias y, por consiguiente, implícitamente niegan la diferencia.

El consenso de opinión entre los lingüistas y el público general parece ser que los adultos son peores que los niños en el aprendizaje de una segunda lengua. ¿Por qué debería ser así? Normalmente pensamos a los adultos como personas maduras, más capaces que los niños: las universidades prefieren estudiantes de 18 en vez de 8. Hay algo anómalo con respecto de una actividad humana donde es un obstáculo ser un adulto. Se han presentado varias explicaciones para esta singularidad. Puede ser que el cerebro pierda "plasticidad" en algún punto del desarrollo, aunque no hay evidencia para probar este punto. Podría ser que el proceso cognitivo del adulto inhibe el aprendizaje del idioma. O la especialización de los dos hemisferios del cerebro podría retrasar el aprendizaje del idioma, aunque son variadas las opiniones

en cuanto a cuándo ocurre ésto. Podría tratarse de diferencias en la situación idiomática y social que los adultos confrontan. O puede ser que el establecimiento de un "ego" lingüístico en el primer idioma sea la causa de que la mente esté a la defensiva cuando se encuentra con idiomas nuevos

Diferentes métodos aplicables al aprendizaje de un idioma en la Tercera Edad.

El método denominado "método manipulativo" trata sobre el aprendizaje a corto plazo. Esta técnica es muy difícil de utilizar por períodos de 10 o más años, que serían los necesarios para lograr un dominio de la lengua similar al de un hablante nativo.

La producción de la sintaxis y el vocabulario se evalúa por medio de la repetición y de variadas adaptaciones de exámenes que incluyen analizar cómo las personas agregan morfemas gramaticales a las palabras. La comprensión se evalúa por medio de respuestas a órdenes y una selección de ilustraciones. Se utilizan así mismo una variedad de medidas: la gramaticalidad y el aprendizaje de secuencias fonológicas raras, la traducción, la clasificación de la fluidez del alumno y del educador, entre otras. En general, sin embargo, se puede decir que pocos utilizan las técnicas de evaluación del idioma aceptadas y desarrolladas por docentes de lengua en los últimos años: los exámenes de respuestas múltiples de la década del 70; o las clases de evaluaciones comunicativas más recientes. Muy pocas evaluaciones contienen aspectos de la lengua que la mayoría de los metodologistas de la enseñanza de las

Otro método es el audio-lingüístico que fue interpretado por los adeptos de la teoría del behaviorismo diciendo que un segundo idioma debería ser aprendido como un conjunto de hábitos a través de la práctica y el aprendizaje por medio de repeticiones. Muy poca de la evidencia psicológica, si es que la había, estaba conectada con el

lenguas consideran importantes.

aprendizaje de la segunda lengua; por ello, la teoría se aceptó con respecto de la adquisición de la lengua materna. Puede ser que el aprendizaje de la lengua materna y del segundo idioma sea substancialmente idéntico y que las teorías de la adquisición de la lengua materna se trasladen a la segunda lengua por analogía.

Si se considera el método observativo, podemos decir que se restringe a la evidencia que ocurre naturalmente. En particular, se debe tomar una decisión sobre los aspectos del idioma o aprendizaje del idioma a ser estudiado. Por muchos años, el volumen de las investigaciones de la segunda lengua ha sido llevado a cabo dentro de un modelo estructural de la lengua, aunque no del aprendizaje de la lengua, con un gran énfasis en la sintaxis. Los aspectos cruciales del idioma se veían como morfemas gramaticales, tal es el caso posesivo con "s" y las clases de oraciones principales –tales como las preguntas y las oraciones imperativas— o las categorías gramaticales (como la fonología auxiliar) se discutían usualmente dentro de una estructura de fonemas.

Un enfoque experimental es aquel que trata de especificar los antecedentes relevantes de los estudiantes; hacer preguntas precisas, ya sea para controlar la situación en la que se colecta información de una manera apropiada o tener en cuenta sus restricciones; apoyar sus declaraciones con evidencia objetiva mensurable; y a partir de estos resultados llegar a conclusiones más amplias. Un enfoque experimental comienza partiendo desde la comprensión de que el mundo real es un conjunto complejo de muchas cosas; se concentra en un solo aspecto por vez para establecer su naturaleza; lleva todo a una pregunta única y precisa.

Un método observativo puede entonces amoldarse a un enfoque experimental a condición de que el investigador aclare las técnicas de elicitación implicadas y sea

consciente de las maneras en que pueden haber dado forma a su información; a condición de que determine la cantidad de información de alguna manera y muestre aquella proporción de los datos que está considerando; a condición de que sus técnicas de registrar información sean objetivas y proporcionen los mismos resultados sea quien sea que los aplique; entonces estará proporcionando datos claramente objetivos dentro de una situación controlada. Lo que yace fuera del enfoque experimental es la investigación, que utiliza evidencia reunida de una manera desorganizada y presentada de manera de hacer generalizaciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua.

Método de "escuchar primero": El eje esencial de este método es que el alumno debe escuchar el idioma sin ser forzado a hablarlo. En términos de Gary y Gary (1981 a, p.332) "la enseñanza de la lengua extranjera debería poner énfasis principalmente en la habilidad de comprensión de la escucha y la lectura y debería relegar la habilidad de producción oral a un papel posterior y menos conspicuo en una situación áulica típica." De alguna manera esto es una reacción en contra del énfasis audio-lingüístico en la producción oral a través de repetición de diálogos, ejercicios repetitivos, y así sucesivamente. Pero también es una oposición a otros métodos recientes que insisten que un componente principal en la enseñanza de la lengua debería ser lograr que los estudiantes creen elocuciones para expresar sus propias ideas y sentimientos en vez de simplemente reaccionar a aquellas de terceros. En la enseñanza comunicativa del idioma los estudiantes usualmente se concentran en el aspecto receptivo; en el aprendizaje comunicativo de la lengua se concentran en participar en el marco social del grupo de aprendizaje. Quizás debería ser señalado que el método de "escuchar primero" es una calificación indefinida para varios métodos que acentúan la importancia de la escucha pero que sin embargo difieren bastante en sus conjeturas. Parece haber un mundo de diferencias, por ejemplo, entre aquellos que prohiben la palabra escrita –como el método "Total Physical Response" (Asher, 1981)– y aquellos que dependen activamente de ella, como Gary y Gary (1981 a); entre otros.

Las ventajas generales del método de "escuchar primero" han sido cuidadosamente resumidas por Gary y Gary:

- cognitivo: es mejor concentrarse en una habilidad por vez; aprender,
 escuchar y hablar al mismo tiempo pone demasiada presión en los alumnos.
- afectivo: un obstáculo principal para algunos estudiantes es que hablar en público en la segunda lengua los avergüenza o los atemoriza: sólo deberían hablar cuando sientan que están preparados para ello.
- comunicativo: escuchar es inherentemente comunicativo en el sentido que el receptor trata de descifrar el mensaje de lo que escucha; el hablar puede tratarse de repeticiones automáticas o manipulaciones de sonidos.
- compatibilidad con los medios: escuchar se presta al uso de grabadores,
 películas e incluso laboratorios de idiomas controlados por computadora; el
 hablar no se ajusta tan fácilmente a la tecnología moderna.
- utilidad: los estudiantes pueden, en cualquier circunstancia, desarrollar su habilidad de escuchar fuera del ambiente del aula por la gran disponibilidad de películas, programas de televisión, etc., mientras que es improbable que puedan hablar en el idioma extranjero fuera del aula.

Un tipo de aprendizaje de adultos es emancipador o liberador por naturaleza. El objetivo del aprendizaje emancipador es liberar a los estudiantes de las fuerzas que limitan sus elecciones y el control de sus vidas y llevarlos a actuar para provocar cambios sociales y políticos (Cranton 1994; Inglis 1997). Según Mezirow (1981), el aprendizaje emancipador puede suceder solamente en la adultez porque "sólo en las

últimas etapas de la adolescencia y en la adultez una persona puede reconocer estar atrapado en su historia y liberarla" (p.11)

Paulo Freire ha proporcionado mucha información acerca de los escritos relacionados con la educación emancipadora (Merriam y Caffarella, 1999), pero a su vez ha sido influenciado por el filósofo alemán Habermas. El trabajo de Mezirow trata sobre el aprendizaje transformativo, el feminismo y la teoría crítica. Estos mitos y realidades investigan hasta qué punto la educación de los adultos realmente cumple con una misión emancipadora examinado creencias y prácticas que rodean al aprendizaje emancipador.

Fomentar el aprendizaje emancipador puede llevar a los educadores de adultos a un conflicto con algunas de las creencias predominantes sobre la educación de los adultos. Por ejemplo, la filosofía educacional con sus procesos principales pone limitaciones en "desarrollar la consciencia crítica en los estudiantes" porque es probable que "la vida cotidiana de los estudiantes esté caracterizada por una adhesión pre-reflexiva inocente a versiones ya establecidas en el mundo" (Harden 1996, p. 32). Cuando la experiencia de aprendizaje se ubica en el centro de la práctica educativa, se vuelve privilegiada y se puede tratar como una fuente de conocimiento auténtica, en lugar de ser examinada críticamente (Avis 1995). Una gran parte del área de la educación para adultos y el contexto actual en el que opera tiende a repudiar al aprendizaje emancipador como objetivo. Los exámenes críticos de las prácticas que subvacen en el aprendizaje emancipador han revelado que no siempre tienen el efecto deseado y que la relación entre los educadores y los estudiantes no son directas. Elsworth (1989) fue uno de los primeros en examinar críticamente las conjeturas subyacentes en la pedagogía crítica basadas en su experiencia usando pedagogía en un curso de educación. El aprendizaje emancipador es una actividad colectiva. A través de un proceso de reflexión crítica y análisis, los individuos actúan colectivamente para consignar desigualdades e injusticias.

Muchos temas rodean al aprendizaje emancipador. No ha sido aceptado por la educación para adultos como un propósito primordial, a pesar del hecho de que es única para la adultez. Una razón yace en cómo se ha desarrollado la base del conocimiento del área. Hasta hace poco, la perspectiva individual (Caffarella y Merriam, 1999) ha dominado la investigación en el aprendizaje del adulto. Esta perspectiva considera al aprendizaje como una actividad interna que puede ser guiada por un conjunto de principios que pueden ayudar a todos los estudiantes, sin tener en cuenta sus antecedentes. Sólo en la década pasada ha emergido nuevamente otra perspectiva. Esta considera al aprendizaje como contextual y tiene en cuenta "la naturaleza interactiva del aprendizaje y los aspectos estructurales del aprendizaje fundado en una estructura sociológica" (ibid, p.2). Muchos de los educadores de adultos a favor del aprendizaje emancipador se identifican con esta segunda perspectiva. A pesar de que ambas perspectivas son importantes, se necesita llevar a cabo más trabajos para encontrar una conexión entre ambas. Quizás cuando esto ocurra, el aprendizaje emancipador será mejor entendido y aceptado dentro del área de la educación para adultos.

CAPÍTULO VI

ALGUNAS REFLEXIONES DURANTE NUESTRA TAREA INVESTIGATIVA

- Cuando hablamos de adquisición de la lengua en la tercera edad, no aspiramos con ello a lograr un grado de fluidez oral similar al que podría llegar a lograr un niño o un adolescente sino que simplemente queremos proporcionarle al anciano los elementos lingüísticos necesarios para que pueda comunicarse con su familia (nietos) y por ende, también, se sienta más útil e integrado a la compleja sociedad que lo rodea
- Se debería erradicarse totalmente la denominación de "pasivos" para los adultos mayores aún los que han concluído su vida laboral "obligatoria". La percepción de la jubilación sólo significa que ha finalizado su período de aportes previsionales. Pero a partir de allí puede y debe producirse la apertura de nuevos ciclos fructíferos física e intelectualmente como ser "renovar proyectos personales". Entre los que debe ocupar un lugar preponderante el aprendizaje del "esperanto del siglo XXI": la lengua inglesa. Los ancianos que arribaron a los más altos galardones a edad avanzada, abonan esos asertos. Estadistas de variadas nacionalidades ponen de manifiesto que a edades "pasivas" han desempeñado responsabilidades trascendentes. Ejemplos: Juan Pablo II; Winston Churchill, Conrad Adenauer, Juan D. Perón, Charles De Gaulle, etc
- Puede ser una buena idea establecer la "Universidad de la Tercera Edad" en Argentina. Esta clase de universidad ha sido realmente exitosa en Europa porque la gente mayor estudia y, al mismo tiempo, pasan un buen momento y comparte cosas con sus pares.

Lengua extranjera: marco psicopedagógico

En los resultados de diversos estudios, se ha observado que el aprendizaje de Lenguas Extranjeras ofrece ventajas que pueden sintetizarse en las siguientes:

- a) disciplinan el trabajo intelectual;
- b) ayudan a reflexionar sobre los mecanismos de la propia lengua materna;
- c) abren el espíritu a otras culturas y a la alteridad;
- d) brindan una cosmovisión más amplia del mundo en su diversidad.

La capacidad de funcionar con otros códigos lingüísticos, o conocerlos, mejora la habilidad para la reorganización auditiva del material verbal; propicia una estructura mental más diversificada, un pensamiento más flexible; suscita una mayor riqueza cognitiva y una mejor aplicación del propio código lingüístico.

En síntesis: el aprendizaje de una o más lenguas extranjeras contribuye a una más completa formación de la persona.

Significación social del Inglés como lengua extranjera

Una mirada global sobre la realidad del mundo contemporáneo nos permite observar una serie constante de cambios económicos, sociales, políticos, acelerados algunos de ellos por una incesante profundización y expansión del conocimiento científico. El mismo se pone de manifiesto en la producción científica, técnica y tecnológica, en el desarrollo de la comunicación satelital, en la ampliación creciente del campo de la computación, la informática y la electrónica. El cambio del patrón tecnológico en los años '70 ha revolucionado tanto el área de la producción cuanto la del trabajo y, en consecuencia, el campo de la educación. Por ello, el idioma inglés se ha constituido

en una especie de lengua franca en la difusión de esos conocimientos científicos y técnicos. Consecuentemente, la adquisición de este idioma es esencial para el acceso a dichos avances, para su posible utilización y/o adaptación para el desarrollo de ciencia y tecnología propias. Por lo tanto, el vertiginoso incremento de la información y su constante circulación y actualización traen aparejada la publicación de textos expositivos y de instructivos para el uso de máquinas, aparatos e instrumentos en todas las áreas de la actividad económica, profesional y cotidiana, con una terminología técnica específica que se ha difundido en inglés, sin traducción al castellano. Esto ha llevado a la creación de neologismos que directamente no se traducen y conforman una "jerga" que crece en forma ininterrumpida.

Advertimos que el idioma inglés se ha convertido en instrumento de comunicación entre naciones, por un lado, y, por el otro, en medio de difusión del creciente conocimiento científico-tecnológico en el nivel mundial.

Por lo expuesto, se hace indispensable el estudio de esta lengua extranjera, con lo cual se favorecerán simultáneamente la inserción de Argentina en un contexto mundial de cambios tecnológicos y comunicaciones masivas en niveles macrogeográficos y la formación para el desempeño laboral y profesional.

No por ello se dejan de lado los aspectos culturales humanísticos que conlleva el aprendizaje de las lenguas extranjeras para otros fines más generales. Tampoco se renuncia a la autoestima y afirmación de la identidad que brinda la lengua materna. Por el contrario, se pretende que, a partir de la reflexión sobre el lenguaje en general y la lengua extranjera en particular, los alumnos revaloricen la lengua materna y su cultura, afiancen su identidad y desarrollen una actitud positiva hacia otras lenguas y culturas.

Por otra parte, el aprendizaje de esta lengua extranjera debe desarrollarse en un contexto de realidades contradictorias, con altas tasas de marginalidad y pobreza.

Considerando esta situación y sosteniendo que la educación es proceso e instrumento de desarrollo personal y ascenso social fundado en los principios de calidad y equidad, se concluye que el aprendizaje de la lengua extranjera inglés debe propiciar el acceso a nuevas tecnologías en forma inmediata; el acceso a información actualizada, desde su fuente original; la incorporación de conocimientos de avanzada en lo científicotécnico.

Resultó necesario marcar lineamientos para las decisiones relativas al para qué, el qué, el cómo y el con qué de la enseñanza respectiva. De esta consideraciones surgirán las competencias, los contenidos y todo aquello que hace a la programación, planificación y puesta en práctica del idioma. Se hace necesario, entonces, precisar el significado del término lengua extranjera, confrontarlo con segunda lengua y enunciar las consecuencias pedagógico-didácticas de esa delimitación de significados.

Conceptos De Lengua Extranjera y De Segunda Lengua

La precisión de significados de estos términos se ha planteado reiteradamente como problemática entre especialistas y estudiosos del idioma, aunque no se ha instalado con el mismo carácter en el ámbito del quehacer docente.

Los estudiosos del tema señalan que la diferencia entre aprender una segunda lengua y aprender una lengua extranjera, generalmente se analiza en términos del lugar donde se aprende y de funciones sociales y comunicativas que cumple ese idioma en ese lugar.

Así observan que una segunda lengua tiene funciones sociales y comunicativas dentro de la comunidad en la cual se aprende. Tal es el caso de países multilingües como Bélgica o Canadá, donde se necesita más de un idioma por motivos sociales, económicos y profesionales. Por el contrario, una lengua extranjera no tiene funciones sociales inmediatas dentro de la comunidad que la aprende, se utiliza básicamente

para establecer contactos fuera de la propia comunidad, por ejemplo: el idioma ruso en los EE.UU o el inglés en Francia.

Sin embargo, estas definiciones no resuelven por sí mismas la cuestión planteada, ya que cabe preguntarse por la función social y comunicativa que cumple el inglés en esta comunidad y por los ámbitos en que se presenta.

Existen algunas respuestas obvias, que pueden agruparse bajo amplias denominaciones como "estudios superiores", "mundo laboral" o "medios de comunicación". Sin embargo. La intención de la pregunta se dirige a algo menos evidente. La cuestión que subyace en este planteo se refiere a situaciones, tipos de textos, canales y modos en que se concreta dicha función social y comunicativa.

Una toma de posición consciente y clara frente a esta cuestión permitirá al docente abordar problemáticas propias de su quehacer cotidiano. Dicho posicionamiento implica objetividad en la respuesta que se dé a la cuestión planteada, teniendo en cuenta para qué enseñar inglés;qué es posible enseñar y hacer en el contexto real y concreto, el aquí y el ahora de alumnos y docentes; qué reclaman la sociedad y los alumnos.

Para alcanzar esta visión, habrá que confrontar con esa realidad, a veces, los propios deseos y gustos del docente; en otras ocasiones, los materiales y manuales que no consideran idiosincrasia, saberes previos, realidad sociocultural y necesidades del alumnado en función de su uso concreto del idioma inglés.

Un nuevo tipo de comunicación exige nuevas competencias para responder a las problemáticas que debe enfrentar el hombre postmoderno. Hoy, el concepto de competencia comunicativa no solo abarca la lengua oral y escrita sino que debe incluir otros códigos cuya comprensión y producción requiere saberes adicionales. Si bien, aparentemente, es el código lingüístico la base sobre la cual se adquieren tales saberes, deben actuar conjuntamente otros conocimientos y competencias que

superan el aspecto lingüístico. Todo ello exige modificar sensible y radicalmente la posición que se asume frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta nueva forma de comunicación –para llamarla de una manera directa y simplereclama lectores e intérpretes de textos visuales y auditivos, partícipes de un diálogo diferente: la conversación hombre-signo / hombre-máquina.

El planteo de la "conversación" hombre-signo / hombre-máquina está lejos del contenido de la ciencia ficción, corresponde a un contexto nuevo que implica el cuestionamiento de creencias sobre la lengua y sobre el modo de enseñarla; implica asimismo el cambio de hábitos de trabajo y de formas de ver el mundo. Se trata, en síntesis, de una desestructuración de esquemas. Por lo tanto, el punto de partida no es tan solo un problema metodológico, sino la significatividad social de los saberes seleccionados, su coherencia interna, su profundidad y actualización.

Fundamentación epistemológica

"Al igual que el objeto de la economía se encuentra actualmente por doquier – en lo político, lo social, lo cultural- el objeto de la lingüística no tiene límites: la lengua –según una intuición de Benveniste- es lo social mismo." (Roland Barthes)

La lengua es no solo la concreción de un código lingüístico sino, esencialmente, uno de los elementos integradores de los diferentes procesos que se desarrollan en el seno de la sociedad. Por lo tanto, lejos de ser un recorte limitado de la realidad, es su expresión plena e integral. El lenguaje es un instrumento de socialización. Comienza como un instrumento de comunicación entre los miembros de un grupo. El lenguaje posibilita la unión de las mentes de un modo complejo y extremadamente sutil, así, el lenguaje se convierte en una expresión del pensamiento del hombre. Por su intermediación, el hombre se apropia del mundo que lo rodea. Es decir, el acto de

nombrar deviene comprensión. En esta interrelación, que es de ida y vuelta, el lenguaje se utiliza para reflexionar sobre la propia experiencia y para expresarla en forma simbólica. La sociedad construye, de este modo, aprendizaje sobre aprendizaje por medio del lenguaje; y también por el lenguaje se comparten respuestas estéticas y emocionales frente a diferentes experiencias.

La comunicación

La enseñanza de las lenguas constituye una de las actividades educativas más difundidas en el mundo y es, también, la que con mayor frecuencia deja la sensación de no poder alcanzar los objetivos propuestos. El sentimiento de fracaso se apodera, entonces, de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un análisis de la realidad a partir de los resultados de la enseñanza de las lenguas extranjeras demuestra que los alumnos no logran comprender distintos tipos de textos, ni expresarse eficazmente, ni producir mensajes que se adecuen a la situación de comunicación en la que deben actuar.

Las ciencias del lenguaje han ampliado, en los últimos treinta años sus horizontes de estudio profundizando en distintas áreas. Debe plantearse la posibilidad de conciliar las ciencias del lenguaje con los requerimientos y necesidades de los docentes en relación con los principios pedagógicos y su puesta en acción. Resulta pertinente tambié en interrogarse sobre los medios que permitan revertir una situación de frustración cada vez más extendida entre los protagonistas del quehacer educativo en esta área.

El enfoque que va surgiendo naturalmente de la propuesta, conduce al abordaje de la enseñanza de la lengua extranjera desde el concepto de comunicación, exigido por los cambios ya expuestos, por la nuevas demandas y necesidades de la sociedad. Esto lleva a un replanteo del lenguaje en que se privilegia su función de instrumento de

comunicación. Desde esta perspectiva, resulta insuficiente el pseudo-dominio de la oralidad, por el tipo de enseñanza de la conversación en que este género discursivo se reduce a preguntas estratificadas que formula el docente para las cuales las posibilidades de respuesta del alumno son limitadas.

Este reposicionamiento abarca la miríada de textos que atraviesa y construye la lengua, textos legitimados por la sociedad, que transitan el circuito de comunicación -el que, a su vez, está constituido sobre la base no exclusiva de la lengua hablada. Evidentemente, la actividad comunicativa no termina en los saberes lingüísticos ni en la producción y comprensión de textos orales o escritos. Para poder producirlos y comprenderlos, el usuario de la lengua necesita un para qué, a quién lo envía, de quién lo recibe. Necesita definir también qué efectos busca o qué efectos experimenta, compartir los implícitos u ocultar sus intenciones, además de interpretar los signos paralingüísticos. Todo ello le permitirá extraer información nueva, construir nuevos conocimientos, incorporar cuanto le interese. Estas competencias trascienden lo meramente lingüístico y, a la vez, lo incorporan. En este aspecto conviene remitirse al esquema clásico de la comunicación, planteándose una propuesta dirigida a la comprensión del circuito de comunicación de los distinto textos.

Fundamentación Didáctica del área

Los programas de lenguas extranjeras en los últimos años reflejan los avances de los estudios e investigaciones en el campo de las nuevas teorías y enfoques de las ciencias del lenguaje. Estas continuas actualizaciones demuestran creciente preocupación para que la enseñanza de las lenguas extranjeras responda a las exigencias de la sociedad contemporánea. Sin embargo, es válido cuestionar hasta qué punto se ha tomado en cuenta (o no) al alumno en su contexto, con su proceso de socialización, ideas, sentimientos e intereses, a todo lo cual deben agregarse las

necesidades e intereses regionales. Debe observarse también en quée medida satisfacen esas necesidades los enfoques en uso, con su particular énfasis en el desarrollo de competencias dirigidas a la producción oral. Es notorio que, a pesar del loable esfuerzo realizado, los resultados no han sido muy gratificantes ni para los docentes ni para los alumnos. Estas corrientes teóricas y metodológicas, además, han resultado un "culto" a las reglas que apuntalan modelos de lenguaje alejados de la realidad en la cual se concreta el uso cotidiano de toda lengua. Esta práctica ha buscado la producción de emisiones lingüísticamente "correctas", en algunos casos, y, en otros, "apropiadas" a contextos o situaciones desconectadas de la experiencia, el conocimiento del mundo y la capacidad creativa del alumno en tanto receptor y productor de textos.

Uno de los fines del estudio de las lenguas extranjeras debe ser el máximo desarrollo de las potencialidades del alumno para que logre una real competencia comunicativa, a partir de su protagonismo en la clase. Esto implica no solo la posibilidad de reproducción de segmentos lingüísticos correctamente armados o apropiadamente aplicados, sino también la recepción y producción de emisiones originales, desde la vivencia subjetiva en el diálogo con la realidad y el grupo. La concreción de este fin debe posibilitar también el acceso a textos que permitan al alumno integrar su experiencia personal y/o conocimientos previos, a la vez que desarrollen su capacidad de interpretar comprensivamente nuevos códigos y ampliar su visión del mundo y la realidad.

La propuesta no desestima la competencia oral; por el contrario, propone un desarrollo equilibrado que permita integrar las distintas competencias en el proceso de adquisición de la lengua extranjera que no se da en compartimentos separados sino que se actualiza en forma global. De esta manera, el alumno podrá poner en funcionamiento toda su capacidad para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Es necesario considerar que las formas de acceso al conocimiento que son más cercanas a los alumnos favorecen el inicio del aprendizaje.

La selección de las competencias receptivas para este inicio, se desprenden de los siguientes factores:

Geográficos: los países vecinos no son angloparlantes; los pueblos que lo son residen a grandes distancias. Para la gran mayoría, la única posibilidad de comunicación es la interpretación de textos escritos o audiovisuales.

Lingüísticos: la exposición a los textos mencionados en inglés activa la capacidad receptiva y permite que el alumno acreciente su competencia de recepción que se vuelve altamente activa, en contraposición con la idea tradicional de que la recepción es pasiva. La posibilidad de interpretar desarrolla la capacidad de asimilar información, reconstruir el texto y aplicar una serie de operaciones del pensamiento lógico-formal. Más aún: la situación de comunicación es placentera por la estabilidad del texto escrito, que permite al lector ganar seguridad y confianza, preparando de esta manera el camino para el desarrollo de las competencias productivas (el habla y la escritura).

Psicológicos: en el pasaje de las competencias receptivas a las productivas, el alumno enfrenta de esta manera la situación de aprendizaje con un mínimo de frustración y, hasta con cierto placer al haber experimentado una sensación de logro: el poder "hacer en la lengua extranjera desde el principio". Por otro lado, como el propósito se logra inmediatamente, el interés del alumno puede mantenerse por más tiempo.

Estas consideraciones permiten revalorizar al alumno como sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consonacia con lo expresado, este proyecto presenta como propuesta preferencial la comunicación a través del código lingüístico y paralingüístico, de la afectividad y del pensamiento reflexivo, haciendo del lenguaje el hilo conductor de una verdadera

experiencia de vida renovadora. Se trata, entonces, del lenguaje desde todo punto de vista, como "transmediación" del proceso de crecimiento a través de las "potencialidades de comunicación" de los alumnos.

El aprendizaje que permite interpretar, decir o hacer por medio del otro código resultará, de esta manera como síntesis del hacer, sentir y pensar auténticos y reales. En forma coincidente con los lineamientos propuestos para la lengua materna, se considera el lenguaje como instrumento de comunicación, una realización producto de una actividad, de un uso concreto y efectivo. En esta concepción, la enseñanza de lengua extranjera no pasa ya por describir la lengua o el sistema de comunicación, sino por el acto comunicativo concreto.

Esta enseñanza estuvo tradicionalmente asociada a la gramática, memorización del vocabulario y relaciones verbales. En el enfoque que se propone en el presente documento, la lengua deja de ser tan solo un objeto de reflexión teórica para convertirse en una categoría de uso, revalorizando el aspecto semántico y considerando el aprendizaje de la lengua extranjera como un proceso de construcción de significado relevante.

Se entiende por "uso efectivo" la posibilidad de "competencia eficaz", la aplicación del idioma a partir de una determinada competencia comunicativa. El propósito del proceso de enseñanza-aprendizaje es, pues, la comunicación eficaz-feliz en inglés.

Conociendo dicho propósito, deben establecerse los presupuestos sobre la lengua y los criterios desde los cuales se aborda el mismo considerando, además, el contexto que condiciona el estudio del idioma.

Este análisis y afirmación del enfoque es crucial para todo el proceso que se pone en marcha, pues la falta de coherencia entre el propósito y el marco de referencia conceptual puede provocar serias dificultades. La lengua concebida como interacción social, como "comunicación", requiere de la explicitación de principios y presupuestos bien definidos, antes de su abordaje didáctico. Con estos parámetros puede afirmarse

la necesidad de desarroolar la "competencia comunicativa" de los alumnos a partir de un concepto de lengua que va más allá del simple análisis estructural del código, de la "gramática", como ya se explicó.

La lengua posibilita el desarrollo de la competencia comunicativa ofreciéndose como una totalidad y como tal debe ser abordada; no, a través de las partes que la componen y la transforman en código. La lengua es flexible y dúctil, aporta las diferentes funciones de aplicación, sus registros, sus lectos. En esta concepción, toda capacidad de variaciones de la lengua se origina en las exigencias de la situación comunicativa y no en las reglas gramaticales. El "uso" del lenguaje no se da en el "vacío" sino que está siempre rodeado y sujeto a elementos extralingüísticos definidos por la situación comunicativa del universo del discurso. En cada acto de habla que se ejercita, la lengua se pone a su disposición y se adecua al mismo.

Dado que la lengua se concreta en ella, la situación de comunicación será concepto central, también, del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación; por lo tanto, este proceso y la evaluación devendrán de ese contexto y no de fuera de la situación comunicativa que es la base de su "uso efectivo".

Criterios De Selección Y Organización De Contenidos.

Si bien es cierto que debe prestarse atención a las distintas facetas de la lengua, debe recordarse que esta es una unidad y se presenta en cada mensaje como un todo indivisible. En el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma, el eje para respetar la unidad es la integración y no la partición en componentes fundamentales.

Los conceptos estructurantes, o categorías de análisis, que componen el todo indivisible de las "artes del lenguaje" son:

- lectura
- escritura

- audición
- oralidad

Estos se complementan con los diversos discursos que circulan en la sociedad y que funcionan como ejes estructurantes y contenidos por desarrollar en situaciones didácticas concordantes con el enfoque propuesto. De esta manera, los contenidos curriculares estarán jerarquizados por su validez social y su organización respetará la lógica interna de la disciplina. En consecuencia, deberán reordenarse los saberes en términos de las competencias y los ejes estructurantes seleccionados. Desde el punto de vista pedagógico, resulta esencial el respeto y recurrencia a las adquisiciones previas del alumno, su conocimiento del mundo y sus afectos, avanzando en todo momento desde lo conocido hasta lo desconocido.

Un recurso ineludible es la integración continua y sistemática y la concreción del uso de la lengua en actos. La totalidad está presente en cada una de esta acciones.

La lengua como fenómeno social

El ser humano desarrolla la lengua, en contexto, con un grupo social; por esta razón, la lengua se adapta al entorno de la comunicación. Además, su carácter de "sistema abierto" permite la creatividad, con lo cual se posibilita la construcción de ilimitada diversidad de expresiones para situaciones similares o diferentes. Se hace evidente que la relación del hablante con la palabra se produce siempre en situaciones de comunicación concretas. Así es como se presenta le lengua y así debería ser enseñada, adquirida y evaluada. Las actividades de desarrollo y de evaluación estarán, entonces, insertas en contextos de comunicación concretos y auténticos, no en un espécimen gramatical aislado.

La satisfacción de esta necesidad de conexo y contexto para la formulación y la comprensión de los textos permitirá al alumno entender que la lengua es arbitraria y

convencional y, a partir de su uso y exposición en contexto comunicativo, adquirir y desarrollar las "normas" no impuestas a priori como código abstracto, sino como necesidad y consecuencia del acto de habla, como herramienta para la corrección del mismo.

La mayor parte de los análisis y elaboraciones acerca del estudio de la lengua y de la lingüística aplicada se han dedicado a "oraciones", sintaxis y morfología per-se. No obstante, existe consenso generalizado en que el "proceso de comunicación" va más allá del límite de la oración y de la capacidad de producir "oraciones correctas". El uso efectivo y la comunicación feliz implican competencias distintas de la lingüística. Las oraciones no son todas, en sí, interesantes, relevantes o adecuadas; no puede inferirse que la yuxtaposición de oraciones correctas produce "significado". Las personas, en general, no utilizan al hablar o escribir "oraciones completas", sin embargo, tienen resultados "felices" pues logran comunicar su propósito y concretar su intención. El conocer qué hace que una oración sea correcta o no lo sea, o dónde termina, puede resultar un ejercicio importante para otros aspectos; sin embargo, no es suficiente para el desarrollo de competencias comunicativas.

Existen ciertos tipos discursivos ante los cuales se requiere la habilidad de formular o reconocer "oraciones gramaticalmente correctas" y se exige, entonces, un trabajo intenso de la gramática oracional formal. Pero dichas construcciones se encuentran en casos específicos de comunicación y no constituyen la generalidad del uso efectivo para la comunicación. De todos modos, esas formas correctas tampoco aparecen aisladas sino en contextos reales. El tratamiento del nivel oracional debe manifestarse como una parte del todo que abarca la capacidad de comunicación, y no ser el objetivo "per-se" del proceso de enseñanza-aprendizaje incluyendo la evaluación.

La comunicación también implica producir y entender "lenguaje significativo", lo cual trasciende la posibilidad de construir oraciones correctas, completar con verbos en el tiempo correcto o determinar el significado de ciertas frases o palabras. Si una

persona pudiera hacer esto exclusivamente estaría tan "institucionalizada" que no sería un ser humano comunicativo, pues diría todo tipo de cosas "inadecuadas, irrelevantes y aburridas."

A partir de lo expuesto, se observan dos concepciones de la lengua como objetos potenciales de estudio: un código abstracto, ideal y normativo para estudia cómo funcionan sus reglas; una lengua utilizada para comunicar algo en forma coherente, que corresponderá o no a una oración correcta, a una serie de oraciones correctas o a ninguna oración en particular; todo ello en el terreno de los textos orales y escritos. El último tipo, atañe a la consideración de la lengua como discurso. Ambas visiones del objeto de estudio no son incompatibles.

Es posible que el discurso conste de una o más oraciones gramaticalmente bien construidas y generalmente es así, pero no "necesariamente" debe serlo; pueden aparecer "errores" gramaticales (y aparecen, por ejemplo, en el inglés de los hablantes nativos).

Este comentario no implica que deba insistirse en el uso de la lengua sin su construcción lingüística canónica, sino que, por el contrario, se pretende desarrollar la capacidad de una comunicación fluida, coherente y no traumática como punto de partida para la corrección originada en la necesidad de acercarse paulatinamente y en forma segura a un uso del lenguaje cada vez más amplio. Es decir, se alcanzan conceptualizaciones lingüísticas desde el discurso.

El abordaje del discurso toma las reglas de la gramática como un recurso no exclusivo.

No se persigue el cumplimiento de las reglas sino el acto comunicativo y su reconocimiento como mensaje coherente por parte del receptor activo.

En relación con lo dicho, conviene recordar que el paso más importante para la asunción de las convenciones normativas desde lo pedagógico es la creatividad en la producción del lenguaje. Esto implica que en las primeras etapas del aprendizaje de una lengua, el alumno debe jugar con el lenguaje en forma creativa, es decir, sin que

se le impongan las convenciones de la gramática formal: el aprendizaje de una lengua debe ser esencialmente una actividad placentera y no una imposición frustrante e inhibitoria.

La gramática dentro del límite oracional y fuera del mismo

Desde el punto de vista discursivo, puede decirse que la gramática se extiende más allá del límite de la oración. En otras palabras: existen reglas dentro de los diversos discursos. Esto implica que dos oraciones pueden articularse merced a razones no estrictamente lingüísticas sino a partir del conocimiento compartido que los hablantes poseen acerca del mundo, ámbito de referencia de las oraciones. En consecuencia, se asumen dos tipos de reglas para la comunicación: las reglas del conocimiento del mundo discursivo, de las convenciones sociales y de la situación comunicativa, reglas que permiten otorgar sentido y significado al lenguaje al que estamos expuestos; las reglas del código, reglas gramaticales que operan inter e intraoracionalmente.

En la recepción de un mensaje lingüístico se atienden muchos factores que se apartan de lo lingüístico propiamente dicho, entre ellos: características paralingüísticas, no solo en los mensajes orales sino también en los escritos; la situación de comunicación y su influencia en los actos receptivos y productivos de mensajes, relaciones culturales y sociales entre los participantes según presunciones de saberes y conocimientos compartidos.

Nuevamente, la mirada se dirige más allá del simple estudio de la gramática del código: proyecta la atención hacia la mente, la sociedad, el mundo físico, etc. Es el contexto el que da unidad al discurso.

Competencias comunicativas básicas

La comunicación es dinámica, no estática. Este dinamismo depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten conocimientos del idioma y del tópico que se negocia. La competencia comunicativa es, pues, la competencia para intercambiar significados desde lo receptivo y lo productivo; se ocupa del lenguaje escrito y oral y de las cuatro destrezas básicas.

Un modelo de competencias de comunicación, sólo con fin ilustrativo y práctico, puede plantearse desde:

- competencia discursiva: habilidad para combinar ideas, adquirir cohesión en la forma y coherencia en el pensamiento, por encima del límite de la oración.
- competencia sociolingüística: posibilidad de usar o entender emisiones en forma apropiada en diferentes contextos sociales. Incluye el conocimiento de los actos de habla tales como la persuasión, el pedido de disculpas, la descripción, etc.
- competencia estratégica: habilidad para utilizar estrategias gestuales o la posibilidad de reformular términos desconocidos con palabras conocidas, para reconocer elementos transparentes, etc.
- competencia gramatical: grado de dominio del código linguistico, incluye léxico, gramática, pronunciación, ortografía y morfología.

Sobre estas, que conforman básicamente la competencia comunicativa, deberán implementarse las estrategias áulicas para desarrollarlas, y la prueba para evaluarlas en forma integrada.

Abordajes

Los más conocidos y aplicados en la práctica para el desarrollo de la competencia comunicativa en las corrientes discursivas son los que consideran el "discurso como

proceso". Las posibilidades de abordaje se aglutinan en dos grandes corrientes: ascendentes y descendentes.

Elementos discursivos

Relaciones sociales

Conocimiento compartido

Tipo de discurso

Función del discurso

Mecanismos conversacionales

Cohesión

(Gramática y Léxico)

(Sonidos/Letras)

Estos modelos de procesamiento no se excluyen, sino que se complementan como un todo, no como partes. La forma de posiciones con respecto a estos modelos acarrea consecuencias cruciales para la práctica áulica y la evaluación.

Si se asume el enfoque descendente, estarán considerándose todos los niveles de la lengua integrados y simultáneos en el funcionamiento del todo; mientras que si se opta por el ascendente, la comunicación quedará dividida en categorías arbitrarias discretas, que se evaluarán por separado, fuera del contexto, con los resultados ya conocidos.

Estas perspectivas generan dos tipos de actividades de ejercitación y evaluzación bien diferenciadas y diversas en sus propósitos:

- atomísticas: con objetivos formulados en relación con las partes independientes del todo, es decir, fuera de todo contexto de uso eficaz para la comunicación feliz;

- holísticas: sus objetivos se relacionan con el fin del acto de comunicación eficaz, es decir, el todo se integra en la actividad y en la evaluación en contextos de comunicación real y concreta.

Muchos docentes prefieren trabajar para las evaluaciones formales con elementos atomísticos de la lengua, pues pueden clasificarse como correctos / incorrectos y esto es, quizás, lo que ha favorecido el enfoque atomístico de las pruebas de evaluación en general, en una pretendida búsqueda de objetividad, de corrección (aunque ante la misma enunciación puede haber diversidad de respuestas con diferentes formas gramaticales). No hay una sola respuesta correcta cuando se habla en términos de "uso". Es cierto que la competencia comunicativa es difícil de evaluar, más aún con parámetros atomísticos. Los niveles aislados resultan de más fácil evaluación, pero esto distorsiona el objetivo y método de la enseñanza. En estos casos, con este tipo de contenido, no se evalúa el uso comunicativo, sino el dominio de la gramática, que no es índice válido de la eficacia en la comunicación.

La búsqueda natural del alumno es operar en la comunicación utilizando la lengua como un todo, no como una suma de partes. El objetivo es una comunicación eficaz, feliz —que significa dominio apropiado de la autoestima para poder comunicarse en forma coherente. Su logro se alcanza por la interacción de todas las competencias pertinentes integradas en el contexto de comunicación.

En la propuesta se han planteado los distintos conceptos a partir de esta posiciones teóricas. Se habla de construcción de conocimiento, del lenguaje como instrumento de comunicación y expresión del pensamiento del hombre en una relación de ida y vuelta. Se plantea que deben relacionarse los aprendizajes nuevos con los conocimientos previos de los alumnos y se menciona que los contenidos deben tener una coherencia interna y significatividad social.

Cabe reflexionar acerca de los siguientes pensamientos que se han propuesto sobre el aprendizaje de la lengua:

El aprendizaje de la lengua es fácil cuando:

- *es real y natural
- *es integral
- *es afectivo
- *es interesante
- *es relevante
- *le pertenece al alumno
- *es parte de un hecho real
- *tiene utilidad social
- *tiene un propósito para el alumno
- *el alumno elige usarlo
- *es accesible para el alumno
- *el alumno tiene poder para usarlo

El desafío es grande, ya que la propuesta implica una transformación total de lo que fue hasta ahora la clase de lengua extranjera. Sin embargo existe una demostrada capacidad de la docencia para la generación de ideas creativas que permitan un mayor aprovechamiento de los conocimientos por parte de los alumnos y, al mismo tiempo, den motivo de satisfacción y realización para todos los docentes del área.

CAPÍTULO VII

EL ENVEJECIMIENTO NORMAL

El concepto de normalidad puede hacer referencia a criterios estadísticos, definir los miembros prototipos de una determinada categoría, delimitar lo socialmente aceptado y esperado o establecer un patrón estándar o secuencia de acontecimientos predecibles bajo unas circunstancias dadas.

El concepto de envejecimiento normal se define en oposición al de envejecimiento patológico. Ambos conceptos son inter-dependientes. Se plantea esta dicotomía ante la evidencia de que algunos ancianos mantienen rendimientos físicos y psíquicos iguales o superiores a las personas más jóvenes (1). El envejecimiento normal es un constructo social que hace referencia a un rango de variaciones en la salud, la apariencia y los rendimientos de los adultos en diferentes edades de la vida. Este concepto ha demostrado ser útil en la clínica y la investigación, por lo que se ha incorporado al campo de la gerontología.

La vejez es clasificada como improductiva por su resistencia a los cambios. Sin embargo, la habilidad para adaptarse depende más de las experiencias vitales previas y de los rasgos de personalidad que de cualquier factor inherente a la edad. Las personas envejecen con la creencia de que si viven lo suficiente acabaran irremediablemente en la demencia. Envejecer implica cambios biológicos, psicológicos y sociales. Sin embargo, vejez no es equivalente de enfermedad, aunque el riesgo de padecer ciertas enfermedades se incremente con la edad. Es un periodo de crecimiento continuo, emocional, intelectual y social. Cualquiera que viva lo suficiente experimentará variaciones en sus habilidades e inteligencia, pero esto no se asocia irreversiblemente con demencia, alteraciones emocionales o insatisfacción vital. El principal objetivo en la vejez consiste en encontrar, clarificar y profundizar en los logros

de toda una vida de aprendizaje y adaptación a nuevas circunstancias.

Teorías Generales Del Envejecimiento

No existe una teoría capaz de explicar todos los fenómenos involucrados en el envejecimiento y muerte de los seres humanos. El conocimiento básico de los factores biológicos, psicológicos y sociológicos del proceso de envejecer es imprescindible para la comprensión de la práctica clínica en psico-geriatría.

Teorías biológicas

Dos tipos de factores dan lugar al envejecimiento, aquellos genéticamente determinados & shy; envejecimiento primario & shy;, y las consecuencias de enfermedades y lesiones adquiridas durante la vida & shy; envejecimiento secundario & shy; (2).

El grupo de teorías basadas en el envejecimiento de órganos y sistemas han puesto de manifiesto más los efectos que las causas del envejecimiento. Se ha prestado especial interés a los cambios de los sistemas cardiovascular, inmune y neuro-endocrino, así como al declive de la función mitocondrial.

Otro grupo de teorías se han basado en factores genéticos. Está demostrado que las células mitóticas se pueden dividir un número limitado de veces, codificado en el material genético. Las células normales guardan memoria del número de duplicaciones. Esta capacidad de programar genéticamente la muerte celular también está presente en células postmitóticas, sin capacidad de dividirse, como las neuronas. La mayor longevidad del sexo femenino se ha relacionado con las diferencias cromosómicas y genéticas entre hombre (XY) y la mujer (XX). El material genético

mitocondrial, fundamental en la respiración aeróbica y en los cambios del envejecimiento se hereda directamente de la madre. También se han invocado la acumulación de mutaciones somáticas del DNA a lo largo de la vida y los errores en la transferencia de la información del DNA al RNA y de éste a la síntesis de proteínas como posibles mecanismos del envejecimiento.

La teoría genética más actual sobre el envejecimiento invoca mecanismos epigenéticos, por ejemplo, errores en la expresión de genes, asociados a la presencia de grupos de 5-metil citosina en las proximidades de las regiones promotoras. Estos genes sólo se expresarían tras un determinado número de divisiones celulares o tras un determinado intervalo de tiempo, causando el envejecimiento.

También se han relacionado con el envejecimiento los radicales libres -moléculas inestables y altamente reactivas, producto de las vías metabólicas normales, la radiación ionizante, el ozono y las toxinas químicas-, como posibles agentes de daños en el DNA, alteraciones en el colágeno y acumulación de pigmentos celulares.

La teoría autoinmune del envejecimiento sostiene, que un pequeño número de células del sistema inmune pueden mutar de tal forma, que pierden su tolerancia ante los propios antígenos corporales, dando lugar a la muerte o lesión de una gran variedad de células, incluidas las neuronas. En la demencia de tipo Alzheimer se ha invocado la presencia de anticuerpos anti-cerebro. También se han involucrado fenómenos de auto-inmunidad frente a los antígenos vasculares.

Teorías psicológicas

Los estudios psicológicos sobre el envejecimiento se han centrado en aspectos cognitivos, de personalidad y de estrategias de manejo (coping) (3).

Con el término cognición hacemos referencia a todo el espectro de las funciones intelectuales humanas que se han estudiado bajo distintos aspectos y denominaciones: percepción, memoria, razonamiento, toma de decisiones, resolución de problemas, integración de conocimientos complejos, etc. Especial interés se ha prestado al estudio de la memoria desde diversos modelos teóricos. Se han distinguido diversos estadíos en el procesamiento de la información: memoria a corto y largo plazo, memoria primaria, secundaria y terciaria.

La determinación de muchas de estas capacidades se ve sesgada por factores como la edad cronológica, el ambiente y las características de las pruebas empleadas. Con el envejecimiento, las diferencias individuales en el rendimiento cognitivo se incrementan. Frecuentemente, las personas con niveles educativos altos y gran inteligencia muestran un mínimo declive en sus rendimientos con la edad. En general este deterioro es más acusado al enfrentarse con situaciones nuevas no relacionadas con experiencias previas. Los rendimientos intelectuales están muy influenciados por la salud física y su deterioro no es inevitable (4). La edad influye sobre todo en la fluidez de las habilidades, la resolución de problemas, la velocidad psico-motora y la memoria a largo plazo. Estos cambios pueden prevenirse mediante la experiencia y el ejercicio de habilidades, de tal forma que en ciertas áreas del trabajo los ancianos puedan mantener sus niveles de creatividad y productividad. La vida productiva en los últimos años refleja una renuncia a la flexibilidad en la resolución de problemas en favor de la sabiduría acumulada derivada de la experiencia. Los problemas de memoria en los ancianos se reducen sustancialmente, reestructurando las pruebas de memoria para evitar el sesgo de la atención y mediante la introducción de pruebas contextuales.

La manera en que abordemos los cambios cognitivos asociados a la edad y los medios que pongamos para remediarlos, condiciona nuestras actitudes hacia el

envejecimiento y las personas ancianas. Frente a una concepción dual de los procesos cognitivos (5) & shy; desarrollo seguido por deterioro & shy, Perlmutter (6) sugiere un concepto multi-procesual, en el que el deterioro no es inevitable ni universal y algunas habilidades pueden mejorarse o incluso adquirirse por primera vez a una edad avanzada.

La aparición de un deterioro cognitivo marcado en los ancianos se ha relacionado con la proximidad de la muerte, más que con la edad cronológica, lo que se conoce como teoría del deterioro terminal (drop hypothesis) (7). En términos prácticos, un rápido deterioro intelectual en un anciano no debe ser considerado como algo normal, sino como la señal de una posible enfermedad susceptible de tratamiento.

Sobre el desarrollo de la personalidad existen diversa teorías. Según la teoría de los ocho estadíos de Erikson (8) en el desarrollo del Ego, las personas ancianas alcanzan un estado de madurez en el que es posible la integración en la reconciliación y satisfacción con su vida pasada o la desesperación y el disgusto por los fallos cometidos. En cambio, las teorías anti-estadíos (9) de la personalidad, consideran que el desarrollo y la adaptación no sigue un proceso lineal y se ven afectados por los acontecimientos históricos durante el ciclo vital, lo que contradice parcialmente la teoría de Erikson.

Por lo general, los rasgos de personalidad se mantienen estables a lo largo del ciclo vital. En caso de producirse cambios, éstos suelen asociarse a acontecimientos de tipo pérdida, fundamentalmente de salud y de soporte social, más que a la edad cronológica. Estas pérdidas hacen a los ancianos más prudentes y cautelosos ante los problemas.

Teorías sociales

Dos aspectos son de especial interés en la sociología del envejecimiento: la relación de las personas ancianas con la sociedad, el papel y la condición de los mismos. El ajuste social de los ancianos está influenciado por factores como el sexo, la edad y el grado de industrialización de la sociedad en que viven.

Algunos autores (10) mantienen la conveniencia para los ancianos del abandono de sus roles sociales previos y la reducción de todos los tipos de interacción. Proponen esencialmente invertir el foco de atención desde el mundo exterior al mundo interior, al considerarlo un cambio deseable y beneficioso para mantener los niveles de satisfacción vital, puesto que los intercambios sociales se vuelven más costosos con la edad y por lo tanto son menos gratificantes. Por el contrario, otros autores (11) proponen la actividad como elemento fundamental para alcanzar la satisfacción vital y la salud. Para ellos, mantenerse activo sería imprescindible para los ancianos, teniendo siempre en cuenta las actividades que pueden ser adecuadas para cada momento evolutivo.

Neugarten y Gutman (12) realizan una integración de los dos modelos. Hacen notar que los ancianos tienden a mantener patrones de comportamiento establecidos en los años previos y sobre dichos patrones realizan elecciones y cambios adaptativos en función de las circunstancias. En ocasiones se desentienden del ambiente y en otros se tornan activos. La principal crítica a esta teoría se basa en la dificultad de los ancianos para regresar a estadíos previos de funcionamiento, debido a los cambios propios del envejecimiento.

Cambios Neurobiológicos En El Envejecimiento Normal

Las características psicológicas, morfológicas y conductuales de un individuo a los largo de su ciclo vital están influenciadas en mayor o menor medida por procesos.

biológicos genéticamente determinados (13). A continuación recogemos los cambios neuro-anatómicos, las variaciones en los mecanismos de información y regulación intra e inter-celulares dentro del sistema nervioso central, el funcionamiento del sistema endocrino y de los ritmos circadianos, que caracterizan el envejecimiento normal.

Cambios en la estructura cerebral

Con la disponibilidad de los medios de neuroimagen (14) (TAC, RM) se ha podido confirmar la disminución del volumen cerebral en ancianos sanos. Las técnicas de neuroimagen muestran una atrofia cortical, con aumento del volumen de los ventrículos laterales, hiper-intensidad en la sustancia blanca peri-ventricular y en la sustancia gris subcortical, ganglios basales, tálamo y puente. Estos cambios se han relacionado con el envejecimiento y con un mayor riesgo de patología vascular cerebral.

Cambios cerebrales microscópicos durante el envejecimiento

Los cambios microscópicos durante el envejecimiento normal se diferencia cuantitativamente del envejecimiento patológico (15). La pérdida neuronal, aunque en proporciones muy variables, está bien documentada durante el envejecimiento normal. Afecta principalmente a zonas de la corteza cerebral, hipocampo, sustancia negra y células de Purkinje del cerebelo, mientras otras zonas permanecen inalteradas con la edad. La disminución del número y tamaño de las células nerviosas con la edad no se asocia a pérdida de función.

El cambio neuronal más evidente durante el envejecimiento lo constituyen las acumulaciones citoplasmáticas de lipofuscina. La lipofuscina está compuesta por productos de desecho celular, enzimas lisosomiales y lípidos. La neuromelanina es

otro pigmento relacionado químicamente con la lipofuscina que también se acumula con la edad.

La edad altera el citoesqueleto por lo que se forman ovillos neuro-fibrilares atribuidos a la alteración de la proteína Tau. Las placas seniles, agrupaciones de procesos neuríticos con un núcleo amiloide central se pueden encontrar en el envejecimiento normal, aunque en menor número que en la enfermedad de Alzheimer. Los cuerpos de Hirano son el resultado de alteraciones del citoesqueleto más frecuentes en la enfermedad de Alzheimer pero pueden presentarse en el envejecimiento normal. También pueden encontrarse cuerpos de Lewy sin significación patológica.

En un 30% de los cerebros de ancianos se detectan depósitos de amiloide en las paredes vasculares corticales y de las leptomeninges. Es posible encontrar en ocasiones depósitos de ubiquitina. Las conexiones dendríticas disminuyen con el envejecimiento, pero el cerebro mantiene la capacidad de movilizar nuevos axones y establecer nuevas sinapsis. Los astrocitos proliferan dando lugar a fenómenos de gliosis.

Cambios en la neurotransmisión

La edad condiciona una disminución pre y post-sináptica en la concentración de neuro-transmisores y de la densidad de neuro-receptores, aunque no hay evidencias de que esto suponga una interrupción de la neuro-transmisión que afecte a las funciones cerebrales (16).

El envejecimiento normal no se asocia a cambios en la actividad colinérgica del sistema nervioso central. En todo caso puede aparecer cierta disminución, pero mucho menos acentuada que en las demencias. Algunos estudios relacionan la edad con una disminución en la concentración de serotonina y su enzima sintetizadora, triptófano

hidroxilasa, así como una reducción de los receptores tipo 2 de la serotonina. También se asocia el envejecimiento a una pérdida de neuronas en el locus ceruleus y a una disminución significativa de la noradrenalina en tejidos cerebrales humanos, así como un incremento en los niveles de monoaminooxidasas. Sin embargo, otros estudios han detectado un incremento de la noradrenalina en líquido cefaloraquídeo durante el envejecimiento normal.

Fisiología cerebral del envejecimiento

El envejecimiento se asocia con cambios en el electroencefalograma (17) caracterizados por un predominio de ondas lentas (6-8 ciclos por segundo) y la aparición de focos anormales sin correlato sintomatológico. También se han detectado cambios en los potenciales evocados auditivos, sugestivos de una disminución en la transmisión neuronal.

Uno de los datos más constantes en los estudios es la disminución del flujo sanguíneo cerebral con la edad. Los cambios son más marcados en los varones y en la región pre-frontal. Los estudios del metabolismo cerebral mediante PET (18) no encuentran diferencias regionales significativas asociadas a la edad, aunque el metabolismo general de la glucosa disminuye con el envejecimiento

Cambios en el sistema endocrino y envejecimiento

La edad no influye en los resultados de la pruebas de supresión con dexametasona, aunque las personas mayores tienden a mostrar concentraciones medias de cortisol post-dexametasona más altas. La disminución de la actividad noradrenérgica cerebral con la edad puede justificar el aumento de los niveles basales de cortisol y la

respuesta alterada del cortisol plasmático en ancianos al ser estimulado con yohimbina y alfa-2-antagonistas.

La respuesta de TSH a la estimulación con TRH disminuye con la edad en los varones, pero no en las mujeres. La secreción de hormona del crecimiento disminuye con la edad, así como la respuesta a estímulos secretores (19).

Variaciones en los ritmos circadianos de los adultos mayores

Los ritmos de secreción de cortisol se alteran con la edad. Pero el sueño es el ritmo circadiano más caraterísticamente afectado por el envejecimiento. (20) Aumentan los episodios de insomnio durante la noche y las dificultades para conciliar el sueño y disminuye el sueño lento (fase 4). El sueño REM también disminuye y se reduce la latencia REM. Las personas mayores tienden a mostrar más actividad y energía por la mañana y se despiertan antes, adelantándose el ritmo de secreción de cortisol y de la temperatura basal. Estos cambios se han relacionado con la secreción de vasopresina.

CONDUCTAS ADAPTATIVAS NORMALES EN LA VEJEZ

La pérdida es el tema predominante en la vida emocional de los ancianos. Es necesario enfrentarse con la muerte del cónyuge y amigos, la disminución de las facultades físicas, los cambios en el prestigio y condición social, y sobre todo, con la perspectiva de la propia muerte. Una gran cantidad de su energía emocional y física se emplea en resolver duelos, adaptarse a los cambios resultantes de las pérdidas sufridas y recuperarse de los trastornos inherentes a dichas crisis. El bienestar se alcanza mediante el conocimiento y aceptación de esta realidad y el restablecimiento

de unas espectativas realistas dentro de los límites de la propia personalidad y de las circunstancias vitales individuales. Para ello se recurre a múltiples mecanismos de defensa y conductas de adaptación que permiten con menor o mayor éxito superar esta prueba (21).

La negación del envejecimiento, la mortalidad y la proximidad de la propia muerte que el joven expresa como eso no me pasará a mí, se trasforma en el anciano en la rotunda afirmación eso no me está pasando a mí. La tendencia irresistible a exponerse al peligro en un intento de convencerse a uno mismo de que ha superado sus miedos se incrementa en la vejez, y origina conductas contrafóbicas. La idealización del objeto perdido, de la persona fallecida, el lugar de residencia abandonado, el estilo de vida o la condición personal y social previo, puede llegar a convertirse en la pauta global de funcionamiento, pensando que todo lo pasado fue mejor.

No existen evidencias de que las personas mayores presenten rasgos más rígidos de personalidad conforme pasa el tiempo. Se trata más bien de formas de defensa contra crisis reales o sentimientos generales de amenaza. La disminución de la memoria y la propensión con la edad a recordar los acontecimiento pasados mejor que los recientes, se ha relacionado generalmente con las enfermedades degenerativas cerebrales. Sin embargo, en ocasiones tiene una base psicológica, ya que mediante este mecanismo, los ancianos pueden evitar los acontecimientos y circunstancias dolorosas del presente y refugiarse en un pasado más placentero y agradable. El proceso de exclusión de estímulos descrito por Weinberg permitiría bloquear información sobre aquello que no se sienten capacitados para manejar. Así, pueden dejar de oír y de ver lo que no pueden aceptar o aquello que les genera un nivel de inquietud superior a lo que pueden tolerar.

Los trastornos del humor pueden ser causados por enfermedades estructurales cerebrales o por alteraciones en la neuro-transmisión debidas a múltiples causas (Tabla 1).

Tabla 1. POSIBILIDADES ETIOLOGICAS EN LOS TRASTORNOS AFECTIVOS ORGANICOS

Carcinomas ocultos:

Pulmón

Páncreas

Otros: mama, colon, ovario, linfoma, metástasis cerebrales

Enfermedades metabólicas y endocrinas:

Hipercalcemia

Hipo/Hipertiroidismo

Enfermedad de Cushing

Otras: diabetes, enfermedad de Addison

Neurológicas

Enfermedad de Alzheimer

Enfermedad de Parkinson

Accidente cerebrovascular

Enfermedad de Binswanger

Esclerosis múltiple

	Infecciosas
	Brucelosis
	Neurosífilis
	Farmacológicas
	Alcohol
	Corticoesteroides
	Psicofármacos: benzodiacepinas y neurolépticos
	Antihipertensivos: beta-bloqueantes, reserpina, metildopa
	Otros: estrógenos, digitálicos, clonidina, nifedipina, cimetidina, L-dopa, quimioterápicos
	Otros
	Anemia perniciosa
٠	Artritis reumatoide
	Dolor crónico
	EPOC
	Enfermedades cardio-vasculares
	Insuficiencia renal
	Disfunción sexual

En cualquier caso es necesario para llegar al diagnóstico considerar no sólo la enfermedad somática de base, sino también comprender la significación subjetiva de la misma y de su tratamiento. Así mismo, hay que tener en cuenta la personalidad previa del paciente y sus circunstancias sociales. La interacción de estos factores explica que exista una gran variedad de enfermedades que pueden cursar con síntomas depresivos.

Las depresiones secundarias a fármacos son más frecuentes en los ancianos que en adultos jóvenes debido a la poli-farmacia. Suelen presentarse en pacientes con antecedentes familiares de trastornos afectivos. Por lo general revierten tras suspender el fármaco pero en ocasiones requieren tratamiento antidepresivo.

Trastornos adaptativos

La reacción de adaptación más frecuente y temprana ante la enfermedad es la ansiedad. La depresión es menos frecuente y más tardía. En los ancianos las enfermedades somáticas suelen ser crónicas y empeoran con el tiempo. En muchos casos la reacción de adaptación ante las mismas evoluciona hacia un episodio depresivo que podemos considerar secundario a la enfermedad somática de base. Estos pacientes suelen tener menos ideación suicida pero mayores sentimientos de desamparo, desesperanza, pesimismo y ansiedad que los episodios depresivos primarios.

Baldwin y Jolley (24) describen las disforias seniles, episodios depresivos precipitados por enfermedades físicas severas con incapacidad funcional progresiva asociada, con una prevalencia del 5-6% en la comunidad. Estos cuadros responderían bien a tratamiento antidepresivo con los ISRS (25).

En los ancianos se producen cambios estructurales y funcionales cerebrales que

condicionan el tratamiento neuroléptico: disminución de la densidad de receptores D2, descenso de neuro-transmisores y de la actividad enzimática responsable de su síntesis y aumento en la sensibilidad de receptores. Se requieren dosis más bajas y aumenta el riesgo de efectos adversos, especialmente discinesias tardías.

Los fármacos más usados son el haloperidol y la tioridazina, iniciando el tratamiento a dosis bajas (0,5-2 mg/día de haloperidol ó 10-50 mg/día de tioridazina), aumentando progresivamente hasta conseguir la respuesta o hasta que aparezcan efectos secundarios intolerables. En paciente ancianos puede ser útil el empleo de formas depot si presentan dificultades en el cumplimiento terapéutico (5 mg de decanoato de flufenazina cada 15 días). La clozapina es una opción a considerar por su perfil de efectos secundarios.

El tratamiento de mantenimiento se puede realizar con la mitad de la dosis usada en la fase aguda. La supresión de tratamiento tras la remisión aumenta el riesgo de discinesias tardías.

En los paciente afectos de esquizofrenia tardía se observa una mejoría en el 65% de los casos, si se mantiene un cumplimiento terapéutico adecuado. Son factores de buena respuesta: la rapidez en la misma, el aumento de la autocrítica, el cumplimiento del tratamiento y la edad menor de 70 años. Las lesiones cerebrales estructurales y la personalidad esquizoide son indicadores de mala respuesta.

Tras la remisión o reducción de los síntomas psicóticos el principal objetivo del tratamiento es la rehabilitación psicosocial del paciente. Se debe prestar especial atención a la rehabilitación y corrección de las deficiencias sensoriales y físicas. Hay que fomentar el ejercicio de las habilidades preservadas, especialmente de tipo social, procurando restablecer las relaciones interpersonales. Es fundamental una adecuada información y asistencia a los familiares y cuidadores. El objetivo es el máximo de

adaptación y bienestar posible. Con todo, el pronóstico no es bueno y el curso de la esquizofrenia tardía y del trastorno delirante persistente suelen ser crónico y deteriorante.

Deterioro cognitivo en pacientes esquizofrénicos ancianos

Los déficits cognitivos severos que se observan frecuentemente en pacientes esquizofrénicos de larga evolución han sido explicados alternativamente como parte del proceso fisiopatológico subyacente a la propia esquizofrenia o como efecto secundario de la institucionalización y el tratamiento efectuado a lo largo de los años. Otras veces se han atribuido a la presencia concomitante de patologías que llevan a la demencia como la enfermedad de Alzheimer o la demencia multi-infarto.

En un estudio anatomopatológico comparando el cerebro de pacientes esquizofrénicos ancianos institucionalizados con deterioro cognitivo, pacientes con enfermedad de Alzheimer y controles sanos, no se encontraron hallazgos sugestivos de enfermedad de Alzheimer ni de cualquier otra enfermedad de demencia degenerativa en los pacientes esquizofrénicos. Los cerebros de los pacientes con esquizofrenia eran similares a los controles. En consecuencia, el deterioro cognitivo de los esquizofrénicos puede ser atribuido al mismos proceso fisiopatológico responsable de los síntomas propiamente psicóticos y que conduce a una vía final común con otras enfermedades del sistema nervioso central (40).

Trastornos De Ansiedad

En el anciano, la ansiedad suele ser secundaria a enfermedades físicas o mentales subyacentes. Los cambios normales debidos al envejecimiento cerebral, especialmente la disminución del GABA, facilitan la aparición de síntomas ansiosos. Los acontecimientos psico-sociales y los fármacos suelen ser las causas más frecuentes de ansiedad en el anciano. El miedo a los cambios propios de la vejez, una

respuesta normal ante situaciones amenazantes, no debe confundirse con la ansiedad patológica (41).

Ansiedad primaria

La ansiedad situacional, una reacción exagerada a experiencias vitales cotidianas, aumenta al incrementarse con el envejecimiento la frecuencia de exposición a situaciones ansiógenas. El trastorno adaptativo con ánimo ansioso es la forma de ansiedad primaria de inicio tardío más frecuente en los ancianos, y constituye una reacción desmesurada a los cambios y las pérdidas que se experimentan en la vejez. Suelen remitir en menos de seis meses, aunque si las causas desencadenantes se repiten, lo que suele ocurrir con frecuencia en los anciano, pueden sucederse las recidivas.

El trastorno por ansiedad generalizada incrementa su prevalencia con la edad y se caracteriza por la presencia casi constante de sentimientos de ansiedad y preocupación, acompañados por signos y síntomas neuro-vegetativos, motrices y psicológicos. Otro problema frecuente en los ancianos es la ansiedad fóbica, a menudo en forma de agorafobia, motivo por el que muchos ancianos se niegan a salir de casa aduciendo, por ejemplo, temor a no encontrar un servicio si lo necesitan, perderse en la calle o responder inadecuadamente ante cualquier situación que suponga un incremento en su nivel de funcionamiento habitual.

Ansiedad secundaria

Además de los factores desencadenantes situacionales, existen diversos factores orgánicos capaces de producir cuadros de ansiedad (Tabla 7). La ansiedad puede agravar enfermedades frecuentes en la vejez como la hipertensión, la enfermedad

coronaria, las arritmias, el asma y otros procesos neumológicos. También es cierto que las quejas somáticas pueden enmascarar un cuadro de ansiedad.

Evaluación del anciano ansioso

Es preciso explorar la presencia de episodios previos de ansiedad, de factores estresantes actuales y/o crónicos, de enfermedades y tratamientos farmacológicos que pueda jugar un papel desencadenante, y de consumo de sustancias adictivas que justifiquen un cuadro de abstinencia.

Una vez descartadas las causas orgánicas el tratamiento requiere un abordaje psicosocial y farmacológico. En ocasiones la modificación de las condiciones sociales del anciano y un adecuado control médico puede ser suficiente para solucionar el problema.

Los tratamientos psicoterapéuticos de inspiración cognitivo-conductual, como desensibilización sistemática, exposición imaginaria, relajación, terapia cognitiva, etc, desarrollados para poblaciones de jóvenes y adultos, requieren estudios específicos de eficacia en los ancianos. En cualquier caso, el anciano precisa de forma especial intervenciones psicoterapéuticas de apoyo y asesoramiento.

En los ancianos, el uso de benzodiacepinas ha de ser estrechamente controlado. Las sustancias de vida media corta, como alprazolám, loracepám y oxacepám & shy, los dos últimos sin metabolitos activos & shy, son los fármacos de primera elección. Se deben utilizar durante periodos cortos de tiempo para evitar la aparición de fenómenos de tolerancia y dependencia. Los efectos secundarios son frecuentes en los ancianos. Entre los más habituales se encuentran la confusión, la ataxia, la pérdida de memoria

y la sedación.

En casos de comorbilidad ansioso-depresiva o en ataques de pánico, poco frecuentes en los ancianos, está indicado el uso de antidepresivos. En estos casos conviene seguir las pautas dadas sobre el uso de antidepresivos en los ancianos. Se han utilizado fármacos como la nortriptilina, la trazodona, la fluoxetina y la sertralina. Así mismo, la paroxetina, al carecer de efectos estimulantes o sedantes, y la fluvoxamina, por sus características sedantes, son fármacos a tener muy en cuenta

Trastornos Obsesivos

Este tipo de trastornos es frecuente en los ancianos, aunque su inicio suele ser anterior a los 50 años. Muchos de estos pacientes llegan a la tercera edad sin haber seguido un tratamiento psico-farmacológico adecuado, ni participado en programas de terapia de conducta específicos (42).

Para instaurar un tratamiento en estos pacientes es preciso una cuidadosa evaluación de los factores conductuales, psico-dinámicos y familiares. El mal cumplimiento terapéutico, a veces debido al deterioro cognitivo, es frecuente.

La presencia de trastornos mentales asociados, por ejemplo, el abuso de alcohol, los trastornos afectivos o psicóticos y el deterioro cognitivo, hacen necesaria la adopción de estrategias especiales de tratamiento ya que las técnicas conductuales no son aplicables en estos casos. En los cuadros de inicio tardío, a partir de los 50 años, la posibilidad de enfermedades médicas o neurológicas asociadas es mayor.

En pacientes que presenten pensamientos obsesivos sin rituales, el tratamiento de elección son los antidepresivos. La clorimipramina produce en los ancianos efectos secundarios de tipo anticolinérgico & shy; taquicardias, boca seca, estreñimiento, retención urinaria y delirium & shy, que dificultan su uso. Puede emplearse en su lugar

la fluoxetina a dosis bajas, que son mejor toleradas. Otros ISRS como la fluvoxamina y la paroxetina también han demostrado su eficacia a dosis similares a las empleadas para tratamientos antidepresivos. El tratamiento se ha de mantener un mínimo de 3 meses, aunque muchos pacientes no muestran mejoría en los 2 primeros meses.

Si se asocian rituales de tipo compulsivo la eficacia del tratamiento aumenta al emplear a la vez psico-fármacos y terapias conductuales, especialmente las técnicas de exposición y de prevención de respuesta.

Trastornos Hipocondríacos

El concepto general de hipocondríasis no es de gran utilidad en los ancianos, dada la alta prevalencia de patologías orgánicas objetables. Pilowsky (43) da una definición más acertada: la hipocondríasis es una forma de conducta de enfermedad en la que el individuo experimenta y manifiesta un grado de preocupación sobre su estado de salud desproporcionado para la severidad de las evidencias objetivas de enfermedad.

Las somatizaciones aumentan con la edad hasta los 65 años. El trastorno hipocondríaco es el más frecuente de los trastornos somatoformes en los ancianos. En la comunidad, el 15% de los mayores de 65 años perciben problemas de salud desproporcionados a su situación real. Los mayores de 65 años presentan frecuentemente reacciones hipocondríacas transitorias, secundarias a factores sociales estresantes. En ancianos sin antecedentes de trastornos somatoformes hay que descartar siempre una hipocondríasis secundaria a trastornos depresivos, esquizofrénicos o a trastornos orgánicos cerebrales (44).

Es importante valorar los rasgos de personalidad que predisponen a la aparición de síntomas hipocondríacos. Suele tratarse de individuos que amplifican las sensaciones corporales, se centran en ellas y las malinterpretan como signos de enfermedad física. Cuando estas personas se enfrentan a factores como críticas insalvables, pérdida de

estatus socioeconómico, fallecimiento del cónyuge o amigos y aislamiento social, se incrementa el riesgo de presentar trastornos hipocondríacos (45).

Es preciso establecer el diagnóstico diferencial con los trastornos depresivos, aunque el tratamiento es muy similar en ambos cuadros. Hay que poner en evidencia los sentimientos de hostilidad hacia los profesionales de la salud para poder manejarlos adecuadamente y evitar la confrontación directa, especialmente la insistencia en la ausencia de patología. En los ancianos es frecuente la existencia de enfermedades físicas incapacitantes reales asociadas a la hipocondriasis. Las hospitalizaciones prolongadas y los estudios complementarios minuciosos incrementan las convicciones hipocondriacas. El tratamiento farmacológico tiene con frecuencia un efecto placebo rápido y transitorio y hay que prevenir los efectos adversos de la medicación, a los que estos pacientes son muy sensibles, y la adicción al tratamiento.

CAPÍTULO VIII

EL ENFOQUE PSICOMETRICO RESPECTO DEL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA

A comienzos del siglo XX, los psicólogos comenzaron a desarrollar definiciones teóricas de "inteligencia" que luego intentaron cuantificar. Se pensó que alguna habilidad cognitiva esencial quedaba subyacente a toda actividad mental. El concepto de Spearman de "capacidad general" para pensar o "factor g" es un ejemplo de este tipo de teoría. Otras escuelas hablaban de un conjunto de habilidades que mancomunadas formaban lo que denominamos inteligencia, hablando previamente de habilidades mentales primarias.

Cattell formuló uno de los modelos más útiles: La inteligencia cristalizada versus la inteligencia fluida. Rybash y otros (1995) las define de la siguiente manera:

 Inteligencia cristalizada: "Es el tipo de inteligencia que comprende habilidades, competencias, y entendimiento producto de un proceso de instrucción y observación". Es la información que se internaliza a través de la educación formal y las experiencias diarias dentro de nuestra cultura. Se adquiere conocimiento. Consideramos que es justamente este tipo de inteligencia la que se mide en los tests psicológicos.

• Inteligencia fluida: "Habilidades básicas de la mente para el procesamiento de información, independiente de la experiencia de vida y la educación". Se supone que son las habilidades cognitivas "puras", tales como percibir, pensar, recordar, categorizar. Son nuestros procesos de pensamiento, opuestos a lo que sería el almacenamiento de conocimiento. Dado que es un concepto teórico abstracto, es más difícil de cuantificar. No obstante se intentaron formas de medirla a través de medios indirectos. Como el pensamiento no es factible de observación, lo único que se puede observar es el producto del proceso de pensamiento.

Para nuestra investigación, consideramos oportuno profundizar en estos constructos hipotéticos que intentan mejorar nuestro entendimiento del proceso de pensamiento. Si la inteligencia cristalizada es esencialmente la acumulación de todo lo aprendido, podemos incluso demostrar nuestro conocimiento para resolver un problema. Esto es la aplicación de la inteligencia cristalizada, dado que usualmente se nos enseña la adecuada estrategia para la resolución de problemas.

Al querer medir la inteligencia fluida, nos preguntamos ¿Cómo aprendemos?, ¿Con qué efectividad?, en lugar de ¿Qué hemos aprendido?. Estamos intentando evaluar la habilidad de pensamiento pura.

Medición del coeficiente intelectual

Originalmente se estimaba dividiendo la "edad mental" del individuo por su edad cronológica. La edad mental recibía un puntaje según un test psicométrico. Este

sistema funcionaba bien para el caso del niño, pero era bastante problemático para la clasificación de los adultos.

Por lo tanto, los tests de inteligencia más utilizados, por ejemplo en los Estados Unidos, son las Escalas de Inteligencia de los Adultos de Wechsler (WAIS) y la de Stanford-Binet (Bin-nay).

Desarrollo Cognitivo

Piaget:

Antes de entrar en los cambios del desarrollo de la inteligencia asociados con la edad, nos interesaría dar una rápida mirada a la temática del Desarrollo Cognitivo. Piaget teorizaba que el desarrollo cognitivo se produce en etapas, siendo cada una cualitativamente diferente que la precedente ya que se apoya en el conocimiento brindado por la anterior.

Etapas de desarrollo cognitivo, al decir de Piaget:

- Etapa sensorio-motora (del nacimiento hasta los 2 años de edad) Α.
- Etapa pre-operacional (2 años a 7 años) В.
- Etapa operacional concreta (7 a 12 años) C.
- Operaciones formales (adolescencia a adultez) D.

En la perspectiva de nuestro trabajo, nos resultó interesante profundizar en la última y más avanzada de las etapas. Es en ésta en la cual los objetos y símbolos pueden ser manipulados simbólicamente en la mente. Además, se pueden ponderar y resolver problemas hipotéticos. Se pueden entender las ideas abstractas y reflexionar respecto de la forma en que se produce el pensamiento. Los pensadores "formales" pueden evaluar distintas situaciones desde distintos de vista en lugar de estar atados a su propia experiencia como referencia.

Sin embargo, la teoría de Piaget no parece concordar con las observaciones del pensamiento de los adultos. No todos los adultos llegan a la etapa formal operacional y algunos alcanzan operaciones formales solamente respecto de determinados tipos de tareas cognitivas en particular.

Fue Berzonsky quien desarrolló un modelo para representar esta situación. Observó las tres primeras etapas de desarrollo cognitivo como el tronco de un árbol. La progresión de lo senso-motor hacia las etapas preoperacionales y operacionales concretas se produce como sugirió Piaget, en orden, construyéndose unas a otras, con cambios cualitativos de los procesos de resolución de problemas y de pensamiento a lo largo de cada etapa. Sin embargo, más allá de las operaciones concretas, las competencias de pensamiento formal pueden desarrollarse en diferentes areas o dimensiones de la inteligencia.

Consideramos que quizás una de las mayores críticas a las operaciones formales sería la que indica que enfatiza en exceso el poder de la lógica pura en lo que hace a la resolución de problemas. Muchos problemas de la vida cotidiana no encuadran en un algoritmo lógico, como por ejemplo las relaciones interpersonales. Las operaciones formales minimizan las cualidades pragmáticas de la actividad cognitiva de la vida real. Gira en torno a problemas bien definidos, con un limitado número de variables a considerar; no reconoce, creemos, la naturaleza relativa del conocimiento y la necesidad de adoptar diferentes marcos de referencia. Finalmente, el pensamiento formal pone el énfasis en la resolución del problema y no en el hallazgo del problema. A qué denominamos hallazgo del problema? Es la habilidad de generar nuevas preguntas que surjan de problemas mal definidos, complejos o ambiguos.

Operaciones Postformales

El reconocimiento de estos problemas ha llevado al desarrollo del concepto de **pensamiento postformal.** Según Kramer (1983) los pensadores postformales se caracterizan por:

- A. Entender que el conocimiento es **relativo** y **no absoluto**. Mucho conocimiento requiere de un contexto significativo. Además, a medida que el contexto cambia, también pueden cambiar las "verdades esenciales".
- B. La contradicción es un aspecto básico de la realidad.
- C. El pensamiento dialéctico Los adultos pueden sintetizar pensamientos contradictorios, emociones y experiencias. Aceptan que los elementos en una relación son permanentemente fluctuantes.
- D. La cognición social es contemplada como un aspecto importante del funcionamiento cognitivo. La cognición social es el razonamiento respecto de los aspectos interpersonales y sociales de nuestras vidas.
- E. El entendimiento de que el conocimiento es relativo y no-absoluto. Mucho conocimiento requiere de un contexto significativo. Además, a medida que éste se modifica, las "verdades esenciales" pueden variar también.
- F. A diferencia de la teoría piagetiana, el pensamiento postformal puede ser de dominio específico. Entendemos por esto que un individuo puede utilizar un modo de pensamiento postformal dentro de ciertas áreas de conocimiento o experiencia.

Aunque la investigación realizada hasta el momento, basada en la teoría psicométrica y de procesamiento de información indica la declinación asociada con la edad en la habilidad cognitiva general, en las observaciones diarias hemos visto cierta estabilidad y mejoramiento del rendimiento cognitivo a medida que envejecen. Estamos aquí en presencia del denominado "Modelo de encapsulamiento o condensación", donde se

integran las ideas básicas del desarrollo cognitivo. Los adultos que tienen la capacidad de resolver problemas planteados por la vida diaria poseen mucho conocimiento específico respecto del mundo en lo que se refiere al problema en cuestión. Utilizan para la resolución eficaz y eficiente su conocimiento experto del área específica.

Los cuatro supuestos del Modelo de Encapsulamiento enfatizan las siguientes características de la Cognición del Adulto:

- 1. La importancia del procesamiento, conocimiento, y pensamiento.
- 2. La adquisición y utilización de conocimiento del área específica.
- La declinación asociada a la edad dentro de las áreas encapsuladas parece ser mínima aún cuando declinen las habilidades generales.
- 4. El incremento de **conocimiento experto** y el surgimiento del pensamiento postformal.

Este modelo sugiere que los adultos desarrollan el **dominio cognitivo** o saber especializado, y que se va refinando con la edad y la experiencia. Este concepto, creemos, está entramado con el de **sabiduría**.

Pero, ¿qué entendemos por "sabiduría"?. En el seno del equipo de trabajo consideramos que existen dos planos o diferentes tipos de sabiduría:

- La sabiduría filosófica, que es el entendimiento de la relación abstracta entre uno mismo y el resto de la humanidad.
- ◆ La sabiduría práctica, que es la habilidad de demostrar un criterio o discernimiento superior en lo que respecta a cuestiones importantes de la vida diaria.

El modelo de Berlín define a la sabiduría como el buen criterio y consejo en cuestiones importantes pero inciertas de la vida diaria.

En este punto, pensamos que existe una correlación con lo que expusimos anteriormente sobre la inteligencia cristalizada vs la inteligencia fluida; y por tanto entre el pragmatismo cristalizado y el pragmatismo fluído. Es la pragmática cristalizada, es decir aquella producto del conocimiento adquirido, la que se espera que se mantenga y no decline con la edad, contribuyéndose así al desarrollo de la sabiduría.

Baltes y colaboradores estudiaron la sabiduría científicamente, intentando sustentar su hipótesis de que la sabiduría es el resultado final de una coalición de tres factores: la edad cronológica avanzada, rasgos favorables de la personalidad (como por ejemplo estar abiertos a las nuevas experiencias), y las experiencias específicas en lo que hace a la planificación de la vida y la resolución de dilemas éticos y personales" (Rybash).

Cambios Del Desarrollo De La Inteligencia

Una vez indagado en el desarrollo cognitivo de un adulto y en lo que entendemos por inteligencia, nos abocamos a establecer la relación entre inteligencia y edad.

En los últimos años mucho se ha investigado respecto del momento en que se produce una declinación cuyo factor causal es la edad. Según Rybash y colaboradores, la declinación de la inteligencia ahora se produce mucho más tarde que antes, afecta a un número más pequeño de individuos e implica la afectación de menor número de habilidades intelectuales que años atrás.

Pero, ¿qué influyó para llegar a estos hallazgos tan divergentes con los obtenidos años atrás?. Estimamos que posiblemente la mayor diferencia es la metodología empleada.

Estudios de muestras representativas de distintos sectores

Estos estudios, donde se corta transversalmente la población seleccionada, comparando distinta representación etaria, indican que el desarrollo físico e intelectual sigue el mismo modelo de declinación.

Tres importantes hallazgos del estudio de las habilidades mentales primarias, según Schaie y Willis (1993), en lo que respecta a la edad, fueron:

- Existe disminución de todas las habilidades mentales primarias (comprensión verbal, fluidez, orientación espacial, memoria asociativa, velocidad de percepción, razonamiento en general)
- La comprensión verbal es menos afectada, en tanto que la velocidad de percepción es la más dañada.
- 3. Después de la mediana edad, el rendimiento en las diferentes habilidades mentales se torna más variable.

Esta tendencia al deterioro de las habilidades no verbales más rápido que el de las habilidades verbales es lo que se conoce comúnmente como signo clásico de envejecimiento.

Muchas de las creencias acerca de la vejez se han basado en resultados pesimistas de estos estudios transversales que se ven contaminados e influenciados por los efectos del grupo etario o generación en la que se encuentran comprendidos y la decadencia terminal.

Entendemos por "influencia de la generación a la que pertenece el adulto mayor" a los factores que confluyen y pueden tener determinados efectos: tipo y característica de la educación formal recibida, diferencias en los trabajos y carreras, posibilidad de hacer frente a enfermedades (avances médicos), etc.

Los estudios transversales no controlan estas diferencias, por lo tanto los resultados de los mismos pueden no mostrar una imagen válida de los efectos de la tercera edad en la habilidad intelectual, sino demostrar los efectos de las diferencias del grupo generacional en la capacidad intelectual.

En cuanto a la decadencia terminal, nos estamos refiriendo a la tendencia de marcada disminución de las capacidades psicológicas y biólogicas en los últimos años de vida (Rybash y colaboradores,1995). Debido al hecho de que los adultos mayores son más proclives a morir de enfermedades crónicas en lugar de accidentes o lesiones, es factible que los coeficientes intelectuales reflejen la decadencia terminal.

Los estudios longitudinales siguen al mismo grupo de individuos durante un cierto período, midiendo las características del interés durante distintos intervalos. Estas mediciones pueden compararse sin que se encuentren contaminadas de experiencias diferentes por parte de diferentes grupos generacionales. En síntesis, la edad de los sujetos puede considerarse como uno de los factores preponderantes en la producción de las diferencias en los resultados de los tests de capacidad intelectual durante los intervalos evaluados. Estudios longitudinales llevados a cabo, tales como el estudio desarrollado a este respecto en Seattle, han demostrado que los coeficientes intelectuales a través del tiempo tienden a crecer o permanecer estables hasta por lo menos los 60 años, momento en que se evidencia una pequeña disminución. Luego de los 50 años de edad, las habilidades no verbales demostraron tener mayor declinación que las verbales, a pesar de encontrarse variación significativa entre los

individuos en lo que se refiere a qué habilidades intelectuales mostraron una disminución. No se detectó muestra significativa de deterioro intelectual y una cantidad de adultos mayores mantienen sus capacidades hasta la edad de 80 años.

Del buceo bibliográfico que realizamos surge uno de los hallazgos más omnipresentes en el campo de la psicología evolutiva, que es una disminución del tiempo de reacción y la velocidad de procesamiento mental, que guarda relación con la edad. Esto implica que a medida que se envejece, los tiempos de reacción y velocidad de procesamiento disminuyen, no así las capacidades intelectuales. El mantenerse mentalmente activo ha demostrado favorecer la mejora del rendimiento de los adultos mayores en aquellas tareas que miden la inteligencia fluida, encontrándose entre los factores de reducción del riesgo de declinación intelectual durante la vejez a:

- La ausencia de enfermedades crónicas y cardiovasculares.
- ◆ El entorno favorable
- ◆ El emprendimiento de tareas en un ambiente intelectualmente estimulante y complejo
- Una personalidad flexible
- El mantenimiento de altos niveles de velocidad de procesamiento de la percepción

En el desarrollo de nuestra investigación nos hemos basado en el paradigma que surge de los estudios longitudinales, sosteniendo la permanencia de las capacidades intelectuales hasta una edad avanzada.

Paradígmas Teóricos e Investigativos

La psicología del procesamiento de la información: Esta disciplina estudia la mente,
 en general, y la inteligencia en particular, refiriéndonos a las representaciones

mentales y los procesos que dan lugar a la conducta observable. Esto surge como contrastivo al enfoque psicométrico o diferencial de las capacidades (entiéndase las capacidades en términos de factores o estructuras mentales) antes mencionado.

Los psicólogos consultados que se desempeñan en el ámbito del procesamiento de la información intentan comprender las capacidades humanas como mecanismos mentales básicos que subyacen a la conducta inteligente. Las capacidades humanas han sido generalmente estudiadas desde la perspectiva del análisis de la manera en que las personas intentan resolver la tarea de dificultad mental. Se han puesto en práctica algunas variantes metodológicas que clasificamos como:

- Método de los correlatos cognitivos: Se examina el rendimiento del sujeto de alta y baja capacidad en tareas simples (lecto-comprensión en Castellano)) para medir las capacidades humanas básicas de procesamiento de la información.
- método de los componentes cognitivos: Se examina el rendimiento del sujeto en tareas más complejas (lecto-comprensión en Inglés) que se van descomponiendo para llegar a los componentes del rendimiento que configuran el rendimiento en esa tarea.
- metodología del adiestramiento cognitivo: Estudia la capacidad de adiestramiento
 de los procesos cognitivos y se utiliza para poner en evidencia la existencia e
 importancia de estos procesos y tiene la ventaja de poder usarse conjuntamente
 con otros métodos. Se pretende, con su aplicabilidad demostrar la perdurabilidad
 del adiestramiento en un segmento temporal bastante importante y trasladar su
 rendimiento a otras tareas similares.
- metodología de los contenidos cognitivos: Se intenta comprender las diferencias en los contenidos y estructuras del conocimiento entre los sujetos con saberes previos y aquellos que se encuentran en estado cero respecto de los saberes a impartir, demostrables en las tareas cognitivas.

Este nuevo paradigma y estos nuevos modos de investigación han brindado valiosos aportes a nuestra investigación con la aplicación de nuevas teorías sobre la inteligencia soporte importante para nuestro trabajo de campo en desarrollo.

TAREAS DESEMPEÑADAS POR CADA PARTICIPANTE DEL PROYECTO

DOCENTE	CARGO	TAREA
Lic. Graciela Malevini Dra. Isabel Alfaro	Directora Co-Directora	Diagramación temporal y operativa de las actividades del proyecto. Seguimiento y supervisión del proceso de investigación. Compilación del informe de avance.
Trad. Patricia Lopez	Miembro.	Participación en las actividades, con énfasis en aspectos estilísticos y metodológicos.
Trad. Elisabet larossi	Miembro	Relación de la información obtenida con la de la Universidad de Essex (Reino Unido) en oportunidad de su Maestría en Adquisición de una Segunda Lengua. (FOMEC)
Trad. Makara Bettina	Miembro	Relevamiento de datos y contactos con el extranjero para diseñar el Estado del Arte, via soportes informáticos: e-mails, Internet, etc.
Prof. Bárbara Konicki	Miembro	Búsqueda y análisis de material bibliográfico.

TRANSFERENCIAS Y/O EXTENSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Trabajos publicados o en edición:

TITULO	"Emancipatory learning for Adult Education"
MEDIO	Newsletter of the American Association of Applied Linguistics. Eagan. Minesota. USA.
AUTOR	Lic. Graciela Malevini (in press)

Se adjunta copia del trabajo en Anexo 3.

TITULO	"El Adulto Mayor y sus competencies Lingüísticas"
MEDIO	"Hispanistas". Primera Revista Electrónica de los Hispanistas de Brasil. Niteroi. Río de Janeiro.
AUTOR	Lic. Graciela Malevini (in press)

• Se adjunta copia del trabajo en Anexo 3.

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN O DE TEMAS DERIVADOS DE LA MISMA EN EVENTOS

TITULO	" Inglés como Lengua Extranjera en la Tercera Edad"
EVENTO	VIII Congreso de la Asociación Argentina de Lingüística. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades.
LUGAR Y FECHA	Mar del Plata. 20, 21, 22, 23 de Septiembre/2000. Carta de Aceptación del Comité Científico.
AUTOR	Lic. Graciela Malevini

TITULO	"Teaching strategies for adults: Only one or all of them"		
EVENTO	ConferenceTALIS 2000 (Third Age Learning International Studies).		
LUGAR Y FECHA	Montreal. Quebéc. 6,7,8, de Septiembre.2000.		
AUTOR	Dra. Isabel Alfaro y Lic. Graciela Malevini		

Publicación en los Proceedings. Carta de Aceptación.

TITULO	"English as a Foreign Language: A different perspective"
EVENTO	Il Encuentro Nacional de Políticas para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras
LUGAR Y FECHA	Universidad Católica de Pelotas. Pelotas. Brazil. 4/6 de Septiembre.2000.
AUTOR	Lic. Graciela Malevini

Carta de aceptación por la Comisión Científica.

TITULO	"El Uso Pragmático de la Lengua en la 3ra. Edad""
EVENTO	XII Encuentro Nacional de Departamentos y Programas de la Mediana y Tercera Edad
LUGAR Y FECHA	Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de la Mediana y Tercera Edad. 20,21 y 22 de Octubre del 2000. Ponencia.
AUTOR	Dra. Isabel Alfaro y Lic. Graciela Malevini

ANEXO 1

Figura 1 Los efectos de la edad en la tasa de logros de investigación en la patología: Datos para 170 individuos que hicieron 216 contribuciones; 52 % de las contribuciones se lograron después de los 40 años.

Figura 2. Los efectos de la edad en la tasa de logros de investigación en fisiología: datos para 55 individuos que hicieron 60 contribuciones; 52 por ciento de las contribuciones fueron logradas después de los 40 años.

Figura 3 Los efectos de la edad en la tasa de logros de investigación de bocio: datos para 40 individuos que hicieron 52 contribuciones; 37 por ciento de las contribuciones fueron logradas después de los 40 años.

Figura 4 Promedio de la duración de la memoria para los digitos como una función de la edad. (Datos de Hunter, 1964). (Según lo citan Wingfield y Byrnes 1981:246)

ANEXO 2:

1. Fundaciones sin fines de lucro que brindan apoyo económico a las investigaciones

del AGHE:

- ✓ American Federation for Aging Research: supports biomedical research on the aging process and age-related diseases.
- ✓ The Commonwealth Fund: is one of the largest private foundations in the United States.
- ✓ Council of Foundations: is the umbrella national organization for philanthropic foundations in the United States.
- ✓ **Dana Foundation:** is a private philanthropic foundation focused on health and education. It supports among other projects the Dana Alliance for Brain Initiatives whose members include over 100 neurobiologist researchers.
- ✓ Foundation Center: operates five regional libraries (New York, Washington DC, Cleveland, Atlanta, and San Francisco and maintains collection of its publications and guides in more than 200 libraries in other US locations.
- ✓ **Glenn Foundation:** is a private foundation devoted to support of research on biological aspects of aging.
- ✓ **John A Hartford Foundation:** is a private philanthropy established by]ohn A. Hartford. The majority of the Foundation's current grantmaking relates to enhancing geriatric research and training, and integrating health-related services to older adults.
- ✓ Robert Wood Johnson Foundation: is a very large private foundation.
- ✓ **The Pew Charitable Trusts:** is a very large Philadelphia private foundation that makes more than 400 grants a year.
- 2. Congresos organizados por la S.A.G.G.

1973- PRIMER CONGRESO LATINOAMERICANO DE GERONTOLOGÍA Organizaron: Sociedad Argentina de Gerontología y Geriatría (S.A.G.G.) y Federación Latinoamericana de Sociedades de Gerontología y Geriatría (F.L.A.S.G.G.) Sede: Facultad de Medicina de Buenos Aires - Buenos Aires - Argentina. Participantes: 1.155 Geriatras y Gerontólogos.

1976- PRIMER CONGRESO ARGENTINO DE GERONTOLOGÍA Y GERIATRÍA Organizó: S.A.G.G.

Sede: Centro de Convenciones Gral. San Martín - Buenos Aires - Argentina

Participantes: 1.235 Geriatras y Gerontólogos

1979- SEGUNDO CONGRESO ARGENTINO DE GERONTOLOGÍA Y GERIATRÍA

Organizó: S.A.G.G.

Sede: Facultad de Medicina de Buenos Aires - Buenos Aires - Argentina

Participantes: 1.372 Geriatras y Gerontólogos

1982- TERCER CONGRESO ARGENTINO DE GERONTOLOGÍA Y GERIATRÍA

Organizó: S.A.G.G.

Sede: Facultad de Medicina de Buenos Aires y Hotel Bauen - Buenos Aires -

Argentina

Participantes: 1.537 Geriatras y Gerontólogos

1984- CUARTO CONGRESO ARGENTINO DE GERONTOLOGÍA Y GERIATRIA

Organizó: S.A.G.G.

Sede: Alvear Palace Hotel - Buenos Aires - Argentina

Participantes: 1.027 Geriatras y Gerontólogos

1988- SEXTO CONGRESO LATINAMERICANO Y QUINTO ARGENTINO DE

GERONTOLOGÍA Y GERIATRIA

Organizaron: S.A.G.G. y F.L.A.S.G.G.

Sede: Hotel Libertador Kempinsky - Buenos Aires - Argentina

Participantes: 1.542 Geriatras y Gerontólogos

1990- PRIMERAS JORNADAS DE GERONTOLOGÍA Y GERIATRÍA DEL CONO SUR

Organizaron: S.A.G.G. y Asociación Gerontológica de Buenos Aires (A.G.E.B.A.)

Sede: Hotel Libertador Kempinsky - Buenos Aires - Argentina

Participantes: 1.642 Geriatras y Gerontólogos

1991- SEXTO CONGRESO ARGENTINO DE GERONTOLOGÍA Y GERIATRÍA

Organizó: S.A.G.G.

Sede: Centro Cultural "La Plaza" - Buenos Aires - Argentina

Participantes: 1.220 Geriatras y Gerontólogos

1995- SÉPTIMO CONGRESO ARGENTINO DE GERONTOLOGÍA Y GERIATRÍA Y

SEGUNDO CONGRESO COMLAT - I.A.G.

Organizaron: S.A.G.G. y Comité Regional Latinoamericano de la Asociación

Internacional de Gerontología (COMLAT - I.A.G.)

Sede: Hotel Intercontinental - Buenos Aires - Argentina

Participantes: 1.845 Geriatras y Gerontólogos

1998- OCTAVO CONGRESO ARGENTINO DE GERONTOLOGÍA Y GERIATRÍA, V

JORNADAS TRASANDINAS Y FORO GERONTOLÓGICO ARGENTINO

Organizaron: S.A.G.G.

Sede: Hotel Intercontinental y Paseo La Plaza - Buenos Aires - Argentina

Participantes: 1.800 Geriatras y Gerontólogos

Este Congreso se realizó entre los días 31/10 y 04/11/1998, y contó con la

participación de destacados panelistas de nuestro país y del exterior.

CONTACTOS:

(i) Association for Gerontology in Higher Education Jason J. Brown, Program Assistant 1030 15th Street, N.W. Suite 240 Whasington D.C. 20005-1503 Tel: 202-289-9806 Fax: 202-289-9824 aghetemp@aghe.org

- (ii) Ethel Percey Andrus Gerontology Center Leonard Davis School of Gerontology Stacey McElderry, Program Assistant Tel: (213) 740-1364 or send an email to our mcelderr@usc.edu
- (iii) Department of Pharmacy Practics THE UNIVERSITY OF MONTANA Missoula, MT 59812 Tel: (406) 243-4624

Sue Forest Rural Institute on Disabilities 52 Corbin Hall Tel:(406)243-5763 suef@selway.umt.edu

- (iv) Resources on Aging UNIVERSITY OF BERKELEY Diane Driver ddriver@uclink4.berkeley.edu
- Geriatric Education Center of Pennsylvania (v) UNIVERSITY OF PITTSBURG John G. Hennon, EdD 121 University Place Pittsburg, PA 15260 Tel: 412-62499190 Fax: 412-624-5529 hennon@vms.cis.pitt.edu
- (vi) Institute of Gerontology WAYNE STATE UNIVERSITY 87 East Ferry Street 226 Knapp Building Detroit, MI 48202 Tel: (313) 577-2297 Fax: (313) 875-0127

iginfo@wayne.edu

(vii) Gerontology Center
UNIVERSITY OF GEORGIA
Leonard W. Poon, Ph.D, Director
100 Candler Hall
Athens, GA 30602-1775
Tel: (706) 542-3954
Fax: (706) 542-4809
info@geron.uga.edu

Institute for Human Development Life Course and Aging UNIVERSITY OF TORONTO
John Hagan
222 College Street, Suite 106
Toronto, Ontario M5T 3JI
Canada
Tel.: (416) 978-7910
Fax: (416) 978-4771
hagan@chass.utoronto.ca

- (ix) The International Centre for Distance Learning
 THE OPEN UNIVERSITY
 www.icdl.open.ac.uk
- (x) Centre Interfacultaire de Gérontologie UNIVERSITÉ DE GENÈVE Route de Mon-Ideé 59 CH- 1226 Thônex Tel: 022-305-6601 Fax: 022-348-9077

info@formcont.unige.ch

(xi) UNIVERSIDAD DE SALAMANCA Prof. José Luis Vega Vega Director del Curso gero@gugu.usal.es

(xii) Facultad de Ciencias Humanas
UNIVERSIDAD DEL QUINDIO
Avenida Bolívar Calle 12 Norte Armenia
Quindio- Colombia
Tel.: 7461575 – 7461180 – 7450099

(xiii) Sistema de Estudios de Postgrado UNIVERSIDAD DE COSTA RICA Tel.: 207-4757 / 207-4697 Fax: 234-7248 sepucr@cariari.ucr.ac.cr

Programa de Postgrado en Gerontología M.Sc. Flory Stella Bonilla, Directora Tel.: (506) 207-4773 / 259-8675

Programa de Postgrado Especialidad en Geriatría y Gerontología Dr. Fernando Morales Martínez, Coordinador CENDEISSS
Tel.: (506)290-5744 / (506)232-7451
cendeiss@info.ccss.sa.cr

- (xiv) Dirección General Adjunta de Programas de Tercera Edad SECRETARÍA DE SALUD
 Ambrossetti 743 Pabellón Romano 9no Piso Tel/ Fax: 4982-4944/ 4982-5555/ 1050 Int. 207
 www.websa.com.ar
 dapte@www.drwebsa.com.ar
- (xv) Sociedad Argentina de Gerontología y Geriatría www.sagg.org.ar

TRABAJOS PUBLICADOS:

- "Emancipatory learning for Adult Education". (en edición)
- ♦ "El Adulto Mayor y sus Competencias Lingüísticas"
- "Teaching Stategies for Adults: Only one or all of them?"

GRACIELA MALEVINI CANÉ 436. PADUA (1718) BUENOS AIRES . ARGENTINA

"THIRD AGE AND THE EMENCIPATORY LEARNING"

There is a common belief that children need different language teaching methods from adult. However, many of the techniques used with adults in the communicative language teaching method popular in recent years, such as communication games, are derived from activities used in primary schools and implicitly deny the difference.

The consensus of opinion among linguists and the general public seems to be that adults are worse than children at second language learning. Why should this be? Normally we think of adults as being mature, more capable than children; universities prefer students of 18 rather than 8. There is something anomalous about an area of human activity where it is a handicap to be an adult. Several explanations have been advanced for this oddity. It may be that the brain loses "plasticity" at some point of development, although the evidence for this seems lacking. It might be that adult cognitive processing inhibits language learning. Or the specialisation of the brain's two hemispheres may hinder language learning, though opinions as to when this happens are various. It might be differences in the language or social situation that adults encounter. Or it may be that the establishment of a language "ego" in the first language causes the mind to be defensive when meeting new languages.

One of the latest type of adult learning and teaching methods is based on emancipatory or libertory in nature. The goal of emancipatory learning is to free learners from the forces that limit their options and control over their lives and to move them to action to bring about social and political change¹. According to Mezirow (1981, p. 11), emancipatory learning, with its emphasis on learner transformation, can take place only in adulthood because, "it is only in late adolescence and in adulthood that a person can recognise being caught in his/her history and reliving it".

The goal of Paulo Freire has informed much of the writing related to emancipatory education², but it is also influenced by the German philosopher Habermas, Mezirow's work on transformative learning, feminism, and critical theory. This myths and realities investigate to what extent adult education actually fulfils and emancipatory mission by examining beliefs and practices surrounding emancipatory learning.

Fostering emancipatory learning may bring adult educators in conflict with some of the prevailing beliefs about adult education. For example, the educational philosophy of andragogy with its major process places constraints on "developing critical consciousness in students" because students' "everyday living is likely to be characterised by a naive prereflective adherence to "established" versions of the life world"³. When learner experience is placed at the centre of educational practice, it becomes privileged and may be treated as a source of authentic knowledge, rather than being examined critically⁴. Much about the field of adult education and the current context in which it operated tends to repudiate emancipatory learning as a goal. Critical examinations of practices underlying emancipatory learning have revealed that they do not always have the desired effect and that relationship between and among instructors and students are not to straightforward. Elsworth (1989) was one of the first

¹Cranton, 1994; Inglis, 1997

²Merriam and Caffarella, 1999

³ Harden, 1996, p- 32

⁴Avis 1995

to examine critically the assumptions underlying critical pedagogy based on her experience using pedagogy in an education course. Emancipatory learning is a collective activity. Through a process of critical reflection and analysis, individuals act collectively to address inequalities and injustices

Many issues surround emancipatory learning. It has not been embraced by adult education as a major purpose, despite the fact that it may be a type of learning that is unique to adulthood. One reason for these lies in how the field's knowledge base has developed.

Until recently, the individual perspective⁵ has dominated research in adult learning. This perspective views learning as an internal activity that can be guided by a set of principles that can assist all learners, regardless their background. Only within the past decade has another perspective remerged. This one views learning as contextual and takes into account both "the interactive nature of learning and the structural aspects of learning grounded in a sociological framework". Many of the adult educators aligned with emancipatory learning are identified with this second perspective. Although both perspectives are important, more work needs to be done to

Although both perspectives are important, more work needs to be done to link the tow. Perhaps when that occurs, emancipatory learning will be better understood and accepted within the field of adult education.

REFERENCES

- Cook, Vivian "Experimental Approaches to Second Language Learning", Pergamon Press, England, 1986
- ☐ Internet Address "How Emancipatory is Adult Learning?" http://yarranet.net.au/aceweb/mailarch/00000786.htm
- ☐ Caffarella, R.S., and Merriam, S. B. "Perspective on Adult Learning: Framing Our Research." Northern Illinois University, 1999.
- ☐ Inglis, T. "Empowerment and Emancipation. "Adult Education Quarterly 48, no. 1 (1997)
- ☐ Mezirow, J. "Transformative Dimensions of Adult Learning". San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

AUTHOR

Graciela Malevini is Head of the Applied English Department at University of Morón. She is currently professor and researcher at La Matanza State University. She has published several books and articles on EFL and ESP topics.

⁵Cafarella and Merriam, 1999





INDICE GENERAL DE ARTICULOS

(para acceder a un artículo, pulse el Quijote)

CREACIÓN

Cuentos, crónicas, poesías.



Esencia y Secretos de... la Cocina - Denise Fonseca



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

El adulto mayor y sus competencias lingüísticas - Graciela Malevini



El búho - El caballo - La mosca- Alexis Márquez Rodríguez



¡Viva la pepa! - Los pecados capitales - Erotismo - Alexis Márquez Rodríguez



La silla - La cama - La clepsidra - Alexis Márquez Rodríguez



Palabras en desuso - El banco - El billete - Alexis Márquez Rodríguez



Para comprender mejor la realidad caribeña: tres lenguas europeas y una peripecia en común - Sergio Serrón Martínez



ESTUDIOS LITERARIOS

El comer y beber en los textos literarios - Maria Leny Heiser Souza de Almeida



La *Invectiva apologética* de Hernando Domínguez Camargo. Notas para su edición - Carmen Pinillos



La verdad y la ficción en el *Quijote* a partir de su prólogo - Ester Abreu Vieira de Oliveira



La guerra silenciosa, de Manuel Scorza: poesía, crónica y parodia - Juan



González Soto



A mulher mexicana na prosa de Gabriela Mistral - Júlio Aldinger Dalloz



La Historia en el Teatro, el Teatro de la Historia. La tradición emblemática y la representación de algunos Reyes peninsulares en obras del "Siglo de Oro" -Lygia Rodrigues Vianna Peres



Fin se siglo: Crisis, Apocalipsis, Utopías: Una lectura de la poesía de la "Favela" en Rio de Janeiro de la década de 90. - Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento



Las Nubes, de Juan José Saer y sus diseños espaciales para el acontecer -Maria Azucena Villoldo

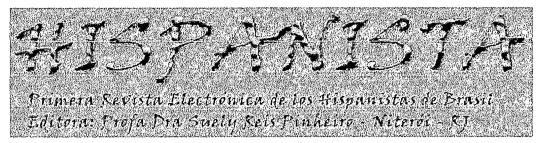


Uma história de relações humanas: a traição e a curiosidade na trama de *El* Curioso Impertinente - Mariana Helene Barone

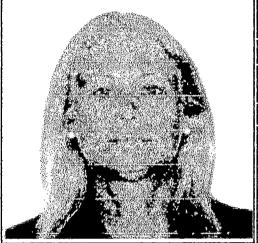


141	Diagramación espacial y expresión popular en <i>Cuarteles de invierno</i> - Norma Beatriz Torres	
K	O romance que lê as leituras da história - Mario Miguel González	
*	El Brasil y la Guerra Civil Española: Participación de brasileños en el conflicto - Paulo Roberto de Almeida	
*	Especulación entre la intención y el resto. A propósito del comienzo de la escritura - Roberto Ferro	
, K	Arguedas ¿una autobiografía colectiva? - Rômulo Monte Alto	
N.	Del silencio a la palabra - Sara Beatriz Guardia	
	Tedio, caos y dispositivo femenino en <i>La Regenta -</i> Sonia Núñez Puente	
N. N.	Vozes da Sedução, do Picarismo e da Negritude - Suely Reis Pinheiro	
OP.	INIÓN	
×.	Hispanoamerica en el nuevo orden mundial - Notas sobre la desoccidentalización de Hispanoamérica - Alexis Márquez Rodríguez	
N.	Tres inexactitudes acerca de la lectura - Edgar Allan García	
X	Los cien nombres de nuestra América - Tito Drago	
· K	La unidad del español se da en la diversidad - Abelardo Oquendo Intervención en el coloquio interatlántico	
*	Un español válido para cualquier hispanohablante - Alberto Gómez Font Intervención en el coloquio interatlántico	
N.	Hablando en español sobre español - Francisco de Bergia Intervención en el acto de presentación de «Unidad en la diversidad»	
X	El español es propiedad de todos - Francisco Marcos Marín Intervención en el coloquio interattántico	
×	Actualidad y memoria del español en Brasil - Maite Celada Intervención en el coloquio interatlántico	
N.	La Actualidad de la Lengua Española - María Zulma M. Kulikowski Intervención en el coloquio interatlántico	
	La lengua española en Brasil - La lengua española para los brasileños - Neide Therezinha Maia González - Intervención de en el coloquio interatlántico	
N.	Una amplia apertura para la unidad del español - Ofelia Kovacci Intervención en el coloquio interatiántico	
PR	ODUCCIÓN DISCENTE	
*	Cine Letra Goytisolo Cartelera - Flávio P. de Souza	





ARTÍCULO ON LINE



EL ADULTO MAYOR Y SUS
COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Nombre del Autor: Graciela Malevini

gmalevi@unlm.edu.ar

Palabras clave: adulto mayor - aprendizaje - lingüística

Minicurrículo: Traductora Pública Nacional y Licenciada en Administración de la Educación Superior. Se desempeña como Docente Titular de Inglés e investigadora en el área de Ligüística en la Universidad de Morón y la Universidad Nacional de La Matanza. Buenos Aires. Argentina. Ha editado libros académicos y publicado numerosos artículos en el orden nacional e internacional.

Resumo: Hoje, a sociedade busca dar maior protagonismo aos Idosos no cenário mundial, incluindoos em novas atividades educativas, com um fim socializador (aprendizagem de uma Segunda Língua), dando-lhes a oportunidade de desenvolver livremente sua criatividade; mobilizando, conseqüentemente, sua auto-estima e sua capacidade para dar um sentido dinâmico à vida. Isto potencializa suas atitudes para resolverem seus próprios problemas; resignarem-se diante da afetividade perdida, reorientando sua postura diante da realidade. De certa maneira, fortalece sua vontade de prosseguir seu caminho e elaborar respostas adequadas às possibilidades que inexoravelmente aparecem em seu andar pela vida.

Resumen: Hoy en día, la sociedad busca dar mayor protagonismo a los Adultos Mayores en el escenario mundial, incluyéndolos en nuevas actividades educativas con un fin sociabilizador (aprendizaje de una Segunda Lengua) que dan lugar a que desarrollen libremente su creatividad; movilizando en consecuencia su autoestima y su capacidad para dar un sentido dinámico a la vida. Ello potencia su aptitud para resolver sus propios problemas; resignarse ante las pérdidas afectivas, reorientando su postura ante la realidad. Asimismo fortifica su ánimo para proseguir el camino y elaborar respuestas adecuadas a las posibilidades que inexorablemente aparecen en su andar por la vida.

La sociedad le ha asignado múltiples significados al rol del adulto mayor a lo largo de la his definición de 'vejez' está siempre ligada al contexto cultural y situacional en donde se produce el f Es imposible establecer un "corte" cronológico que la determine en sí, observando que son factores que inciden en este seccionamiento. Es así que, el concepto de envejecimiento huma caracterizado, en gran parte, por la desesperanza. La imagen del envejecer, acompañada por las tasas de enfermedad y senilidad entre los adultos mayores suele dar como resultado sombrías ex en sociedades donde predomina el concepto de adulto mayor, vinculado con su alejamiento de productivo y del desempeño de roles poco significativos. Es imperante dejar de esto como una inevitable declinación y pérdida, de creciente debilidad física y mental. En un intento de desper nueva percepción del envejecimiento, de conservar el potencial creativo, de no envejecer psic intelectualmente, manteniéndose activo, es que emerge como alternativa, el estudio de un Idioma.

La nueva situación que se plantea en la vejez implica comprometerse con roles que generan resis estar descalificados socialmente. El hecho de restituírsele al adulto mayor el rol de persona capaz

1

contribuciones redunda, sin dudas, en una mayor aptitud para orientarse y conducirse con seguricontexto.

Ha habido un marcado incremento en los adultos que persiguen objetivos de educación en u avanzada de sus vidas. En muchos casos se recibe la educación o capacitación en el entorno labora que en otros hay un regreso a los ámbitos educativos formales para aprender nuevos saberes o u calidad de vida.

Hay cinco puntos convergentes para que la educación en esa etapa resulte efectiva y sat necesidades de quienes decidan emprenderla:

- 1. La educación como un medio de cambio sociocultural.
- 2. La educación como un medio de combatir la obsolescencia tecnológica y sociocultural.
- 3. La educación como acceso a una segunda carrera.
- 4. La educación como estímulo para mantenerse activo.
- 5. La educación como medio de comprender el propio envejecimiento.

Entramando estos puntos se observa que, en base a los estudios longitudinales realizados, la eduadulto puede tener diferentes funciones según los diferentes estadíos de edad adulta; hasta los cir propósito es la adquisición de nueva información y el perfeccionamiento de las habilidades básicas que desde los 60 en adelante, el propósito sería mantener y reforzar las competencias ya establecio

Tomando entre los conceptos de "edad" el de edad funcional, es decir el término utilizado como rendimiento físico o relacionado con lo laboral, profundizamos en los paradigmas o mo envejecimiento:

- La visión mecanicista que enfatiza los sucesos vitales idiosincráticos en el proceso evolutivo intimamente relacionado con la teoría del aprendizaje, con especial énfasis en los factores o como determinantes de cambio. El individuo es considerado pasivo, tomándose al desarrollo respuesta a fuerzas ambientales.
- La visión organísmica pone el énfasis en los factores normativos dependientes de las distin edades. Los cambios internos en el organismo afectan la conducta. Esto es consistente con l humanística del desarrollo de la personalidad. El organismo afecta su entorno a lo largo del j evolutivo.
- La visión contextual enfatiza los hechos producidos a través de las etapas históricas como importantes determinantes de desarrollo. El contexto del entorno que incluye factores cultur históricos y sociales tienen influencia decisiva.

Si consideramos la visión evolutiva del espectro de la vida tomando parte de los tres paradigmas, il el **paradigma contextual dialéctico**, sin duda, el desarrollo de un individuo será produc interacciones entre lo interno y lo externo; lo organísmico, lo ambiental y lo contextual

Si bién estas perspectivas son importantes, desde el punto de vista docente lo que resulta verdac dificil es, poder determinar qué método utilizar para el logro de un aprendizaje significativo entre le mayores.

Existe una creencia común de que los niños necesitan métodos de enseñanza distintos a los de lo Sin embargo, muchas de las técnicas que se utilizan con los adultos en el popular método comun la enseñanza de la lengua (en boga en los últimos años), tales como los juegos comunicativos, se c actividades utilizadas en escuelas primarias y, por consiguiente, implícitamente niegan la diferencia

ተ

El consenso de opinión entre los lingüistas y el público general parece ser que los adultos si eficaces que los niños en el aprendizaje de una segunda lengua. ¿Por qué debería ser así? Nor pensamos a los adultos como personas maduras, más capaces que los niños: las universidades estudiantes de 18 en vez de 8. Hay algo anómalo respecto de una actividad humana donde es un ser un adulto. Se han presentado varias explicaciones para esta singularidad. Puede ser que e pierda "plasticidad" en algún punto del desarrollo, aunque no hay evidencia para probarlo. Podría proceso cognitivo del adulto inhibe el aprendizaje del idioma. O la especialización de los dos hemis cerebro podría retrasar su aprendizaje, aunque son variadas las opiniones en cuanto a cuándo oc Podría tratarse de diferencias situacionalmente idiomáticas y sociales que los adultos confrontan, que el establecimiento de un "ego" lingüístico en el primer idioma sea la causa de que la mente defensiva cuando se encuentra con idiomas nuevos

Métodos para el aprendizaje de una segunda lengua (SL) en la Tercera Edad.

Es menester mencionar el amplio espectro de métodos y técnicas que existen para la internalizacion segunda Lengua. Dependiendo todos ellos en su aplicabilidad de las características del grupo, recursos, diversidad de competencias lingüísticas previas, etc.

El denominado "método manipulativo" implica un aprendizaje a corto plazo, y con una impronta i de utilizar durante períodos de 10 o más años, que serían los necesarios para lograr el domin lengua con características similares al de un hablante nativo.

La producción de la sintaxis y el vocabulario se evalúa por medio de la repetición y de variadas ada de exámenes que incluyen analizar cómo las personas agregan morfemas gramaticales a las pa comprensión se evalúa por medio de respuestas a órdenes y una selección de ilustraciones. Se u mismo una variedad de medidas: la gramaticalidad y el aprendizaje de secuencias fonológicas traducción, la clasificación de la fluidez del alumno y del educador, entre otras. En general, sin em puede decir que pocos utilizan las técnicas de evaluación del idioma aceptadas y desarrolladas por de lengua en los últimos años: los exámenes de respuestas múltiples de la década del 70; o las evaluaciones comunicativas más recientes. Muy pocas evaluaciones contienen aspectos de la leng mayoría de los metodologistas de la enseñanza de las lenguas consideran importantes.

Otro método es el audio-lingüístico que fue interpretado por los adeptos de la teoría del bel diciendo que un segundo idioma debería ser aprendido como un conjunto de hábitos a través de l y el aprendizaje por medio de repeticiones. Muy poca de la evidencia psicológica, si es que la hab conectada con el aprendizaje de la segunda lengua; por ello, la teoría se aceptó con respe adquisición de la lengua materna. Puede ser que el aprendizaje de la lengua materna y del segun sea substancialmente idéntico y que las teorías de la adquisición de la lengua materna se trasl segunda lengua por analogía.

Considerando al método observativo, podríamos decir que se restringe a la evidencia que naturalmente. En particular, se debe tomar una decisión sobre los aspectos del idioma o apren idioma a ser estudiado. Por muchos años, el volumen de las investigaciones de la segunda lengu llevado a cabo dentro de un modelo estructural de la lengua, aunque no del aprendizaje de la lengua gran énfasis en la sintaxis. Los aspectos cruciales del idioma se veían como morfemas gramal es el caso posesivo con "s" y las clases de oraciones principales —tales como las preguntas y las imperativas— o las categorías gramaticales (como la fonología auxiliar) se discutían usualmente una estructura de fonemas.

Un enfoque experimental por su parte, trata de especificar los antecedentes relevantes de los es hacer preguntas precisas, ya sea para controlar la situación en la que se colecta información de ur apropiada o tener en cuenta sus restricciones; apoyar sus declaraciones con evidencia objetiva me y a partir de estos resultados llegar a conclusiones más amplias. Se comienza partiendo comprensión de que el mundo real es un conjunto complejo de cosas; se concentra en un solo as vez para establecer su naturaleza; lleva todo a una pregunta única y precisa.

El método observativo puede entonces amoldarse a un enfoque experimental a condición c investigador aclare las técnicas de elicitación implicadas y sea consciente de las maneras en qu haber dado forma a su información; a condición de que determine la cantidad de información manera y muestre aquella proporción de los datos que está considerando; a condición de que su

ተ

de registrar información sean objetivas y proporcionen los mismos resultados sea quien sea que lo entonces estará proporcionando datos claramente objetivos dentro de una situación controlada. Lo fuera del enfoque experimental es la investigación, que utiliza evidencia reunida de una desorganizada y presentada de manera de hacer generalizaciones sobre el aprendizaje de una lengua.

Método de "escuchar primero": El eje esencial de este método es que el alumno debe escuchar el 1 ser forzado a hablarlo. En términos de Gary y Gary (1981 a, p.332) "la enseñanza de la lengua « debería poner énfasis principalmente en la habilidad de comprensión de la escucha y la lectura relegar la habilidad de producción oral a un papel posterior y menos conspicuo en una situac típica." De alguna manera esto es una reacción en contra del énfasis audio-lingüístico en la produ a través de representación de diálogos, ejercicios repetitivos, y así sucesivamente. Pero tambié oposición a otros métodos recientes que insisten que un componente principal en la enseñanza de debería lograrse que los estudiantes creen elocuciones para expresar sus propias ideas y sentim vez de simplemente reaccionar a aquellas de terceros. En la enseñanza comunicativa del ir estudiantes usualmente se concentran en el aspecto receptivo; en el aprendizaje comunicativo de se concentran en participar en el marco social del grupo de aprendizaje. Quizás debería ser señala método de "escuchar primero" es una calificación indefinida para varios métodos que aci importancia de la escucha pero que sin embargo difieren bastante en sus conjeturas. Parece mundo de diferencias, por ejemplo, entre aquellos que prohiben la palabra escrita -como el méto Physical Response" (Asher, 1981) – y aquellos que dependen activamente de ella, como Gary y Gai entre otros.

Un tipo de aprendizaje de adultos es emancipador o liberador por naturaleza. El objetivo del aj emancipador es liberar a los estudiantes de las fuerzas que limitan sus elecciones y el control de s llevarlos a actuar para provocar cambios sociales y políticos (Inglis 1997). Según Mezirow (aprendizaje emancipador puede suceder solamente en la adultez porque "sólo en las últimas eta adolescencia y en la adultez una persona puede reconocer estar atrapado en su historia y liberarla"

Paulo Freire ha proporcionado mucha información acerca de los escritos relacionados con la emancipadora (Merriam y Caffarella, 1999), pero a su vez ha sido influenciado por el filósof Habermas. El trabajo de Mezirow trata sobre el aprendizaje transformativo, el feminismo y la teo Estos mitos y realidades investigan hasta qué punto la educación de los adultos realmente cumplemisión emancipadora examinado creencias y prácticas que rodean al aprendizaje emancipador.

Fomentar el aprendizaje emancipador puede llevar a los educadores de adultos a un conflicto co de las creencias predominantes sobre la educación de los adultos. Por ejemplo, la filosofía educar sus procesos principales pone limitaciones en "desarrollar la consciencia crítica en los estudiantes" probable que "la vida cotidiana de los estudiantes esté caracterizada por una adhesión pre-reflexiva a versiones ya establecidas en el mundo" (Harden 1996, p. 32). Cuando la experiencia de aprelubica en el centro de la práctica educativa, se vuelve privilegiada y se puede tratar como una conocimiento auténtica, en lugar de ser examinada críticamente. Una gran parte del área de la para adultos y el contexto actual en el que opera tiende a repudiar al aprendizaje emancipa objetivo. Los exámenes críticos de las prácticas que subyacen en el aprendizaje emancipador har que no siempre tienen el efecto deseado y que la relación entre los educadores y los estudiant directas. Elsworth fue uno de los primeros en examinar críticamente las conjeturas subyacen pedagogía crítica basadas en su experiencia usando pedagogía en un curso de educación. El aj emancipador es una actividad colectiva. A través de un proceso de reflexión crítica y análisis, los actúan colectivamente para consignar desigualdades e injusticias.

Muchos temas rodean al aprendizaje emancipador. No ha sido aceptado por la educación para adu un propósito primordial, a pesar del hecho de que es única para la adultez. Una razón yace en có desarrollado la base del conocimiento del área. Hasta hace poco, la perspectiva individual (Ca Merriam, 1999) ha dominado la investigación en el aprendizaje del adulto. Esta perspectiva co aprendizaje como una actividad interna que puede ser guiada por un conjunto de principios qua ayudar a todos los estudiantes, sin tener en cuenta sus antecedentes. Sólo en la década pemergido nuevamente otra perspectiva. Esta considera al aprendizaje como contextual y tiene en naturaleza interactiva del aprendizaje y los aspectos estructurales del aprendizaje fundado en una reconstructurales.

ተ

sociológica". Muchos de los educadores de adultos a favor del aprendizaje emancipador se ident esta segunda perspectiva. A pesar de que ambas perspectivas son importantes, se necesita llev más trabajos para encontrar una conexión entre ambas. Quizás cuando esto ocurra, el aj emancipador será mejor entendido y aceptado dentro del área de la educación para adultos.

El sujeto sólo, aprende a actuar en función de los actos de los demás, y de los preceptos que la si marca. Esta circularidad entre los actos propios y los de los demás, hace que éstos se re continuamente .- Así la sociedad condiciona los actos del hombre; y el hombre a través de resignifica continuamente a la sociedad.

Bibliografia

Agruso, V. *Learning in the Later Years: Principles of Educational Gerontology.* New York: Acader 1978.

Asher, J., and García, G. *The optimal age to learn a foreign language. Modern Language Journà* 341.

Caffarella, R.S. and Merriam, S.B., Perspective on Adult Learning: Framing Our Research Northe University, 1999.

Inglis, T. Empowerment and Emancipation. Adult Education. Quarterly 48, #1;1997.

Mezirow, J, Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

•	Home	9	Artículos	9	ABH	9	AIH	0	APES	0	Cartas
•	Concursos	•	Congresos		Consejo		Corresponsales	9	Cursos	•	Editorial
9	Galería	9	Hispanista	9	Índice	9	Periódico	•	Lanzamiento	0	Enlaces
	Normas artículos	•	Normas Lanzamiento		Normas tesis	•	Noticias	9	Tesis	@	Webmas

Isabel Alfaro is a PhD. Professor and Researcher at the Department of Humanity and Social Sciences ,La Matanza State University. She was lecturer at the University of the Museo Social Argentino (UMSA).

Graciela Malevini is a Professor and Head of the Applied English Department at University of Morón in Buenos Aires, Argentina. She is a researcher at the Science and Technology Institute at La Matanza State University.

Strategies for teaching adults: Only one or all of them?

ABSTRACT

How can it be expected to analyze and synthesize so much information coming from the educational world if we turn to others to determine what should be learned, how it will be learned, and when it will be learned?

Though our grandchildren or great-grandchildren may be free of pedagogic bias, most adults today are not offered that luxury. To succeed, we must unlearn our teacher-reliance.

The adult education literature generally supports the idea that teaching adults should be approached in a different way than teaching children and adolescents, groups sometimes referred to as pre-adults. The assumption that teachers of adults should use a style of teaching different from that used with pre-adults is based on "informed professional opinion; philosophical assumptions associated with humanistic psychology and progressive education; and a growing body of research and theory on adult learning, development, and socialization".

Our academic system has grown in reverse order. Subjects and teachers constitute the starting point, learners are secondary. In conventional education the learner is required to adjust himself/herself to an established curriculum. Too much of learning consists of vicarious substitution of someone else's experience and knowledge. Psychology teaches us that we learn what we do. Experience is the adult learner's living textbook.

Unfortunately, only some of Dewey's and Lindeman's theories seeped into modern classrooms for children or adults. A century after Dewey proposed learner-focused education, most formal education still focuses on the teacher.

As a result, many learners leave school having lost interest in learning. Even good-intentioned educators can squelch naturally inquisitive instincts by controlling the learning environment. By adulthood, some people view learning as a chore and a burden.

In an attempt to formulate a comprehensive adult learning theory, Malcolm Knowles, in 1973, published the book "The Adult Learner: A Neglected Species". Building on the earlier work of Lindeman, Knowles asserted that adults require certain conditions to learn. He borrowed the term andragogy to define and explain the conditions. Initially defined as "the art and science of helping adults learn," has taken on a broader meaning since Knowles' first edition. The term currently means an alternative to pedagogy and refers to learner-focused education for people of all ages.

The andragogic model asserts that five issues be considered and addressed in formal learning. They include:

- (1) letting learners know why something is important to learn,
- (2) showing learners how to direct themselves through information, and
- (3) relating the topic to the learners' experiences.
- (4) In addition, people will not learn until they are ready and motivated to learn.

 Often this (5) requires helping them overcome inhibitions, behaviors, and beliefs about learning.

Unfortunately, andragogy usually is cited in education texts as the way adults learn. Knowles himself concedes that four of andragogy's five key assumptions apply equally to adults and children. The sole difference is that children have fewer experiences and pre-established beliefs than adults and thus have less to relate.

In the information age, the implications of a move from teacher-centred to learner-centred education are staggering. Postponing or suppressing this move will slow our ability to learn new technology and gain competitive advantage.

How can we expect to analyze and synthesize so much information if we turn to others to determine what should be learned, how it will be learned, and when it will be learned?

Though our grandchildren or great-grandchildren may be free of pedagogic bias, most adults today are not offered that luxury. To succeed, we must unlearn our teacher-reliance.¹

The adult education literature generally supports the idea that teaching adults should be approached in a different way than teaching children and adolescents, groups sometimes referred to as pre-adults. The assumption that teachers of adults should use a style of teaching different from that used with pre-adults is based on "informed professional opinion; philosophical assumptions associated with humanistic psychology and progressive education; and a growing body of research and theory on adult learning, development, and socialization".

Malcolm Knowles is attributed with developing the most cogent model underlying the assumption that teaching adults should differ from teaching children and adolescents. By contrasting "andragogical" or learner-centered methods with "pedagogical" or teacher-centered methods, Knowles argues that adults differ from preadults in a number of important ways that affect learning and, consequently, how they approach learning. Therefore, according to Knowles, the more traditional pedagogical model is inappropriate for use with adults.

The following assumptions underlie Knowles' andragogical model:

* Adults tend to be self-directing. Adults have a rich reservoir of experience that can serve as a resource for learning. Since adults' readiness to learn is frequently affected by their need to know or do something, they tend to have a life, task, or problem-centred orientation to learning as contrasted to a subject-matter orientation. Adults are generally motivated to learn due to internal or intrinsic factors as opposed to external or extrinsic forces.

Although the assumptions underlying the andragogical model have to do with how adults learn, the model has clear implications for teaching practice: if adult learning differs from pre-adult learning, then it follows that adults should be taught differently. Since he first proposed the model, Knowles has gradually modified his position regarding the contrast between how pre-adults learn (pedagogy) and how adults learn (andragogy), But, "what he once envisioned as unique characteristics of adult learners, he now sees as innate tendencies of all human beings, tendencies that emerge as people

¹ Marcia (1995) "Learning: The Critical Technology."

mature"². Nevertheless, the andragogical model has strongly influenced the adult education field, with one result being the assumption teaching adults should differ from teaching children and adolescents.

Although the andragogical approach to teaching adults has been widely espoused by adult educators, until recently there has been no effort to test whether teachers do actually use a different style when teaching adults. Two studies³ examined this area by investigating the following questions: Do teachers teach adults in a different way, and if so, what are these differences? In both studies, subjects were teachers who taught both adults and pre-adults. In Beder and Darkenwald study, information was collected solely through a self-report questionnaire. Gorham used an adaptation of Beder and Darkenwald's questionnaire for the initial phase of her study, followed up with classroom observations of a small number of her sample for a second phase.

In order for the instruction of adults to differ from the instruction of pre-adults, teachers have to perceive that there are differences in how adults learn. Both studies investigated perceptions of these learning differences and found that teachers believed adults to be significantly more intellectually curious, motivated to learn, willing to take responsibility for their learning, willing to work hard at learning, clear about what they want to learn, and concerned with the practical applications and implications of learning than were children and adolescents.

In both studies, as a result of these perceived differences in how adults and pre-adults learn, respondents reported significant differences in teaching styles. As compared to teaching children and adolescents, when teaching adults, they spend less time on discipline and giving directions, provide less emotional support to students, structure instructional activities less tightly, and vary their teaching techniques more. Beder and Darkenwald also found significant differences in adult classes in greater use of group discussion, more adjustment in instructional content in response to student feedback, and a greater relationship of class material to student life experiences.

The self-reported differences in teaching behavior were not verified through Gorham's follow-up classroom observations. Although she found that with pre-adults, teachers tended to provide more emotional support and overtly to be more directive, overall, the

² According to Feuer and Geber.

³-Beder and Darkenwald 1982; Gorham 1984, 1985.

use of directive teacher behavior was essentially the same with both pre-adults and adults.

The only exception to the lack of congruence between self-reported and observed behavior was in the classrooms of teachers who changed their classroom environments when teaching adults. Gorham observed that a non-traditional, less-formal room arrangement (e.g., chairs in a circle) that put the teacher in closer proximity to the students led to a "clear use of the more student-centred approach prescribed for teaching adults". Furthermore, Gorham noted that in her study only female teachers made such adjustments.

Additional findings related to our own experience on University level teaching analysis of the classroom observations are as follows:

- * Teachers with more formal training in adult education tend to use student-centred approaches the least. Differences among teachers, in both adult and pre-adult classes, are more pronounced than differences between the adult and pre-adult classes.
- * Teachers who are the most flexible and responsive in both adult and preadult classes belong to a different group of educators: less-experienced teachers, female teachers, teachers who taught personal enrichment adult classes, secondary teachers, or teachers reporting high teaching differences between how they taught adults and pre-adults.

Although teachers perceive adults as being different, these perceptions do not automatically translate into differences in approaches to teaching emancipatory learning.

Perhaps, emancipatory learning, as a teaching tool, has not been yet embraced by adult education as a major purpose, despite the fact that it may be a type of learning that is unique to adulthood. One reason for this may lie in how the field's knowledge base has developed. Until recently, research in adult learning has been dominated by the individual perspective. This perspective views learning as an internal activity that can be guided by a set of principles that can assist all learners, regardless of their background. Only within the past decade has another perspectives re-emerged. This one views learning as contextual and takes into account both the interactive nature of learning and the structural aspects of learning grounded in a sociological framework. Many of the adult educators aligned with emancipatory learning are identified with this second perspective. Although both perspectives are important, more work needs to be

done to link both perspectives. When that occurs, emancipatory learning may become better understood and accepted within the field of adult education.

According to Darkenwald and Beder, "the real issue is not whether learner-centred methods are universally applied by teachers of adults, but rather for what purposes and under what conditions such methods, and others are most appropriate and effective and in fact used by teachers". Gorham, in citing studies that identified interaction patterns of "master" pre-adult teachers as being less directive and more student-centred than those of "average" pre-adult teachers, suggests that "the most cogent prescription might be to define responsive teaching techniques as the approved practice for educators at all levels...".

BIBLIOGRAPHY

- Beder, H. W., and Darkenwald, G. G. "Differences between Teaching Adults and Pre-Adults: Some Propositions and Findings." Adult Education 32, no. 2 (Spring 1982): 142-155. (Eric No. EJ 262 809).
- Dewey, J. (1933) *How We Think*, New York: Heath.
- Feuer, D., and Geber, B. "Second Thoughts about Adult Learning Theory." Training 25, No. 12 (December 1988): 31-39. (Eric No. EJ 381 416).
- Gorham, J. "A Current Look at 'Modern Practice': Perceived and Observable Similarities and Differences on the Same Teachers in Adult and Pre-Adult Classrooms." In proceedings of the annual adult education research conference (25th, Raleigh, North Carolina, April 5-7,
- Gorham, J. "Differences between Teaching Adults and Pre-Adults: A Closer Look." Adult education quarterly 35, no. 4 (summer 1985): 194-209. (Eric No. ej 317 833).
- Knowles, M. S. The Modern Practice Of Adult Education. Rev. ed. Chicago: Association Press/Follett, 1980.
- Knowles, M. S. The Modern Practice Of Adult Education. Rev. ed. Chicago: Association Press/Follett, 1980.
- Knowles, M. S. "Introduction: The Art and Science of Helping Adults Learn."
 In Andragogy In Action: Applying Modern Principles Of Adult Learning, by M.
 S. Knowles and others. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

`

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1.­ Korenchevsky V. En: Physiologycal and pathological ageing. Edited by Bourne GH. New York and Basel, Karger, 1961.
- 2.­ Bittles AH. Biological aspects of human ageing. En: Psychiatry in the elderly. Editado por Jacoby R y Oppenheimer C. (2ª ed.). Oxford, Oxford University Press, 1993, pp 3-34.
- 3.­ Busse EW y Allen A. General theories of ageing. En: Principles and practice of geriatric psychiatry. Editado por Copeland JRM, Abou-Saleh MT y Blazer DG. Chichester, John Wiley & Sons, 1994, pp 24-26.
- 4.­ Morris RG. Cognicion and ageing. En: Psychiatry in the elderly. Editado por Jacoby R y Oppenheimer C. (2ª ed.). Oxford, Oxford University Press, 1993, pp 74.
- 5.­ Baltes PB, Dittman-Kohli F y Dixon RA. New perspectives on the development of inteligence in adulthood: toward a dual-process conception and a model of selective optimization with compensation. En: Life sapan development and behavior. Editado por Baltes PB y Brim Jr OB. Vol. 6. New York, Academic Press, 1984, pp 34-76.
- 6.­ Perlmutter M. Cognitive potential throughout life. En: Emergent theories of ageing. Editado por Birren JE y Bengston VL. Nueva York, Springer Publishing Company, 1988, pp 248-268.
- 7.­ Kleemeier R. Intelectual Changes in the senium. Proceeding of the Social Statistics Section of the American Statistical Association. Washington DC, 1962, pp 290-295.
- 8.­ Erikson EH. Identity and life cycle. Psychological Issues, 1. New York, International Universities Press, 1959, p 120.
- 9.­ Thomae H y Lehr U. Stages, crises, conflicts, and life-span development. En: Human development and the life course: multidisciplinary perspectives. Editado por Sorensen AB, Weinert FE y Sherrod LR. Hillsdale NJ, L. Erlbaum Associates, 1986, pp 429-444.
- 10.­ Cumming ER y Henry WE. Growing old: the process of disengagement. New York, Basic Books, 1961.

11.­ Havighurts R. Sucessful aging, en Processes of aging. Editado por William R, Tibbitts C y Donahue W. New York, Atherton Press, 1963.

12.­ Neugarten BL y Gutmann DL. Age-sex roles in personality in middle age: a TAT study. En: Personality in middle an later life. New York, Atherton Press, 1964, pp 44-89.

13.­ Kessler S: Psychiatric genetics en American Handbook of Psychiatry. Editado por Hamberg DA, Brodie HKH, Vol. 6, New York, Basic Books, 1975, pp 352-384.

14.­ Parashos IA y Coffey CE. Anatomy of the ageing Brain. En: Principles and practice of geriatric psychiatry. Editado por Copeland JRM, Abou-Saleh MT y Blazer DG. Chichester, John Wiley & Sons, 1994, pp 35-54.

15.­ Esiri M. Neuropathology en Psychiatry in the elderly. Editado por Jacoby R y Oppenheimer C. (2ª ed.). Oxford, Oxford University Press, 1993, pp 113-122.

16.­ Blazer DG. Depresión in late life. (2ª ed.) St. Louis, Mosby, 1993, pp 65-73.

17.­ Blackwood DHR, Muir WJ. Neurophysiology of ageing as determined by the electroencephalogram, en Principles and practice of geriatric psychiatry. Editado por Copeland JRM, Abou-Saleh MT y Blazer DG. Chichester, John Wiley & Sons, 1994, pp 74-77.

18. Shy; Rapaport SI. Positron emission tomography in normal aging and Alzheimer's disease. Gerontology, 1986; 32 (supl.1): 6-13.

19.­ Burns RA y Abou-Saleh MT. Neuroendocrinology of ageing. En: Principles and practice of geriatric psychiatry. Editado por Copeland JRM, y Blazer DG. Chichester, John Wiley & Sons, 1994, pp 66-71.

20.­ Reynols CF, Busse DJ, Kupfer DJ, Hoch CC, Houch PR et al. Rapid eye movement, and sleep deprivation as a probe in elderly subjects. Arch. Gen. Psychiatry, 1990; 47: 1128-1136.

21.­ Butler RN. Psychosocial aspects of aging, en Comprehensive Textbook of Psychiatry. Ediatado por Kaplan HI, Sadock BJ. (5ª ed.). Vol. 2. Baltimore, Williams & Wilkins, 1989, pp 2017.

22.­ Soldo BJ y Manton KG. Health status and services needs of the oldest old.

Current patterns and future trends. Milbank Memorial Fund Quaterly Health Soc, 1985; 63: 286-319.

- 23.­ Padierna Acero JA, Aristegui Ruesga E, Medrano Albeniz y Marcos Cardaño. La interconsulta psicogeriátrica en el Hospital General. Revisión. Anales de Psiquiatría, 1994; 10: 355-360.
- 24.­ Baldwin RC y Jolley DJ. The prognosis of depression in old age. Br. J. Psychiatry, 1983; 142: 111-119.
- 25.­ Evans ME y Lye M. Depression in the physically ill, an open study of the 5-HT reuptake inhibitor fluoxetine. J. Clin. Exp. Gerontol., 1992; 14: 297-307.
- 26.­ Schulman Kl. Suicide and parasuicide in old age: a review. Age & Ageing, 1978; 7: 201-209.
- 27.­ Cattell HR. Elderly suicidies in London: an analysis of coroner s inquests. Int. J. Geriatr. Psychiatry, 1988; 3: 251-261.
- 28.­ Pelegrín Valero C. La esquizofrenia de inicio tardío. Monografías de Psiquiatría, 1994; 6: 37-48.
- 29.­ Seenman MV. Gender diferences in schizophrenia. Can. J. Psychiatry, 1982; 27: 107-111.
- 30.­ Castle DJ y Murray RM. The neurodevelopmental basis of sex differences in schizophrenia. Psychol. Med., 1991; 21: 565-576.
- 31.­ Jablensky A, Sartorius N, Ernberg G, et al. Schizophrenia: manifestations, incidence and course in differents cultures. A World Health Organization Ten-Country Study. Psychol. Med., suppl. 20, 1992.
- 32.­ Miller BL, Lesser IM, Boone KB et al. Brain lesions and cognitive functions in late-life psychoses. Brit. J. Psychiat., 1991; 158:76-82.
- 33.-Kraepelin E. Dementia praecox and paraphrenia. En versión inglesa. Editada por Barclay RM, Robert E. New York, Krieger Publishing, 1971, pp 282-283
- 34.­ Roth M. The natural history of mental disorder in old age. J. Ment. Sci., 1955; 101: 281-291.
- 35. Shy; Grahame PS. Schizophrenia in old age (Late Paraphrenia). Br. J. Psychiat.,

1984; 145: 493-495,

36.­ Levine RJ. Sex differences in age of onset and first hospitalization in schizophrenia. Am. J. Orthopsychiat., 1980; 50: 316-322.

37.­ Harris J y Jeste DV. Late-onset schizophrenia: an overview. Schizophr. Bull., 1988; 14: 39-55.

38.­ Pearlson GD, Kreger L, Rabins PV, el at. A Chart review study of late-onset and early-onsetschizophrenia. Am. J. Psichiatry, 1989; 146: 1568-1574.

39.­ Lobo A. Saz P, Día JL y González JL. El Geriatric Mental State en poblaciones españolas. Estudio de validación de parámetros orgánicos y afectivos. Actas de la XIII Reunión de la Sociedad Española de Psiquiatría Biológica, 1988, pp333-339.

40.­ Purohit DP, Davidson M, Perl DP, Powchick P, et al. Severe cognitive impairment in elderly schizophrenic patients: a clinicopathological study. Biol. Psychiatry, 1993; 33: 255-260.

41.­ Tueth MJ. La ansiedad en pacientes ancianos: diagnóstico diferencial y tratamiento. En Programa de autoevaluación de conocimietnos y técnicas psiquiátricas (VI edición española). American Psychiatric Association, 1994, pp 75-78.

42.­ Allen A y Busse EW. Obssesional disorders. En: Principles and practice of geriatric psychiatry. Editado por Copeland JRM, Abou-Saleh MT y Blazer DG. Chichester, John Wiley & Sons, 1994, pp 751-756.

43.­ Pilowsky I. A general classification of abnormal illness behaviour. Br. J. Med. Psychol., 1978; 51: 131-137.

44.­ Allen A y Busse EW. Hipocondriacal disorder. En: Principles and practice of geriatric psychiatry. Editado por Copeland JRM, Abou-Saleh MT y Blazer DG. Chichester, John Wiley & Sons, 1994, pp 757-760.

45.­ Bergmann K. Psychiatric aspects of personality in older patients, en Psychiatry in the elderly. Editado por Jacoby R y Oppenheimer C. (2ª ed.). Oxford, Oxford University Press, 1993, pp 863-866.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro, Isabel S.: "Reflexiones sobre la Tercera Edad: una apertura hacia el mundo". Revista "Conceptos". Nro. 1 UMSA. enero/febrero 1998.
- Allman, P., The nature and process of adult development. In M. Tight (ed.).
 Education for adults. Vol. I Adult Learning and Education. London: Croom Helm (in association with the Open University); 1983.
- Agruso, V. Learning in the Later Years: Principles of Educational Gerontology. New York: Academic Press; 1978.
- Arenberg, D., Anticipation interval and age differences in verbal learning. Journal of Abnormal Psychology 70. 419-25.1965.
- Cognition and aging: Verbal learning, memory, problem solving and aging. In
 C. Eisdorfer & M. Lawton (eds.), The Psychology of Adult Development and Aging.
 Washington DC: American Psychological Association; 1973
- Memory and learning do decline late in life. In J. P. Birren, J. P. Munnichs, H.Thomae & M. Marois (eds.), Aging: A Challenge to Science and Society. Volume 3. Behavioural Sciences and Conclusions. OUP, 1983.
- ♠ Anders, T. & Fozard. J., Effects of Age upon Retrieval from Primary and Second Memory, Developmental Psychology 9, 411-15; 1973.
- ♦ Asher, J., and García, G. The optimal age to learn a foreign language. Modern Language Journal 38, 334-341.
- Baltes, P. & Schaie, W., Aging and IQ: The myth of the twilight years. Psychology Today. March 1974, 35-40; 1974.
- Barrow, G. & Smith, P., Aging, Ageism and Society. St. Paul MO: West Publishing Co., 1979.
- ♦ Broomley,D. 1974, *The Psychology of Human Ageing*. Second Edition. Harmondsworth: Penguin.
- Adulthood and ageing. In J. Coleman (ed.), Introductory Psychology. London:

Routledge & Kegan Paul; 1977.

- Brown, A. & Smiley, S., Rating the importance structural units of prose passages: a problem of metacognitive development. Child Development 48, 1-8; 1977.
- The development of strategies for studying texts. Child Development 49, 1-8; 1978
- Cabrera Francisco.(2):Los abuelos pueden ser un buen sostén educativo de sus nietos.Diario "Clarín" 27-2-2000. Buenos Aires. Argentina.
- ◆ Caffarella, R.S. and Merriam,S.B., Perspective on Adult Learning: Framing Our Research Northern Illinois University, 1999.
- ♦ Cattell, R. 1963 The theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. Journal of Educational Psychology 54, 1-22. ;1963.
- Abilities: Their Structure, Growth and Action. Boston MA: Houghton-Mifflin; 1971.
- ♦ Canestrari, R. Paced and self-paced learning in young and elderly adults. Journal of Gerontology 18, 165-68; 1963.
- ♦ Centro Interamericano de Estudios de la Seguridad Social "El Adulto Mayor en América Latina" México ; 1995.
- ◆ Comfort, A., A Good Age. London: Mitchell Beazley; 1977.
- Cook Vivian, Experimental Approaches to Second Language Learning, Pergamon Press, England, 1986.
- Craik, F. 1977, Age differences in human memory. In J. Burren & K. Schaie (eds.),
 Handbook of the Psychology of Aging. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Cropley, A. Lifelong Education: A Psychological Analysis. Oxford: Pergamon; 1977.
- ♦ Elkind, D., Children and Adolescents: Interpretive Essays on Jean Piaget. New York: OUP; 1970-

- ◆ Fathman, A., The relationship between age and second language productive ability. Language Learning 25, 245-253; 1975.
- Fernández Lópiz E., Explicaciones sobre el desarrollo humano. Ed. Pirámides.
 Madrid. 2000.
- ♦ Flavel, J., Beach, D. & Chinsky, J., Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. Child Development 37, 283-99; 1966.
- Flavel, J., Frederichs, A. & Hoyt, J., Developmental changes in memorization processes. Cognitive Psychology 1, 324-40; 1970.
- ◆ Flavel, J. & Wellman, H.. Metamemory. In R. Kail & J. Hagen (eds.), Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum. 1977.
- ♦ Gruber, H. Vonéche J., *The Essential Piaget: An Interpretive Reference and Guide.* Paperback Edition. London:Routledge and Kegan Paul; 1982.
- ♦ Hunter, I., Memory. Baltimore MD:Penguin; 1964.
- Huppert, F., Does mental function decline with age? Geriatric Medicine January,
 32-7; 1982...
- Hussian, R., Geriatric Psychology: A Behavioural Perspective. New York: Van Nostrand Reinhold, 1981.
- Inglis, T. Empowerment and Emancipation. Adult Education. Quarterly 48, #1 ;1997.
- ♦ Kezheradze, E. 1960, Rol" slova v zapominanii i nekotorye osobennosti pamyati rebenka (The role of the word in memorization, and some features of the memory of the child). Voprosy Psikho. 1,78-85. Abstracted by D. Slobin in F. Smith & G. Miller (eds.) , 1966, The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach. Cambridge, MA: M.I.T. Press

- Kinsbourne, M.. The ontogeny of cerebral dominance. In D. Aaronson and R. Rieber (Eds.), Developmental psycholinguistics and communication disorders. New York:New York Academy of Sciences. 1975.
- ♦ Klein, H. & Shaffer, K., Aging and memory in skilled language performance. Journal of Genetic Psychology 146, 389-97; 1985.
- Krashen, S.D. Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. Language Learning, 23, 63-74; 1973.
- ◆ Lamieux A., Los Programas Universitarios para Mayores: Enseñanza e investigación; Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales IMSERSO Madrid 1997.
- ♦ Lehman, H., Age and Achievement. London: Oxford University Press; 1953.
- ◆ Lennenberg, E. ,Biological Foundations of language. New York: John Wiley and Sons; 1967.
- ♦ Lentini D. F. y otros, *Aprendizaje en la vejez*. Third Age Learning International Studies. Université de Toulouse. France. 1998
- ♦ Long, M., Maturational constraints on language development. University of Hawaii Working Papers in ESL, (7) 1, 1-53; 1988.
- ♦ Maltseba, K. 1957, Naglyadnye i slovesnye opory pri zapominanii u shkol'nikov (Visual and verbal aids in memorizing by schoolchildren) Doklady Akad. Pedag. Nauk RSFSR1, pp 111-15. Abstracted by D. Slobin in F. Smith & G. Miller (eds.), 1966, The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Mezirow, J, Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Murray, D. & Roberts, B. ,Visual and auditory presentation rate and short term memory in children. British Journal of Psychology 59, 119-25; 1968.

- Murrell, H. & Humphries, S., Age, experience and short-term memory. In M.
 Gruneberg, P. Morris & R. Sykes (eds.), Practical Aspects of Memory. New York:
 Academic Press; 1978.
- Oddone M J., Dimensiones de la vejez en la República Argentina. Compilación 1995.
- ♦ Oyama, S., A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. Journal of Psycholinguistic Research, 5,261-285; 1976.
- Piaget, J. and Inhelder, B., The Psychology of the Child. Translated by C. Gattegno
 F. Hodgson. London: Routledge & Keagan Paul; 1969.
- ♦ Raboni Giovanni.(1), La vejez. Elogio del tiempo reencontrado. Diario "Corriere della Sera". Febrero 2000. Milán. Italia.
- ♦ Rybash, J. and Hoyer, W. J., *Life span theory* in J. E. Birren et al. (Eds.), Encyclopedia of gerontology, Volume 2..Academic Press, 1995.
- Rybash, J.Rakfedlt, J. and Roodin, P. A., Affirmative coping as a marker of success in adult therapeutic intervention in M. L. Commons, C. Goldberg, & J. Demick (Eds.), Clinical approaches to adult development .Ablex Publishers, 1996.
- Rybash, J., Aging and implicit memory: A cognitive neuropsychological perspective in Developmental Neuropsychology, 12, 127-178;1996.
- ♦ Rybash, J., Memory aging research: Real-life and laboratory relationships in Applied Cognitive Psychology, 10, 187-191 1996.
- Rybash, J., Hoyer, W. J., Brain reserve capacity and aging: Some unanswered questions in Brain and Cognition, 30, 320-323; 1996.
- Rybash, J.,Santoro, K. E., & Hoyer, W. J. Age differences in conscious and unconscious influences on memory for novel associations: Evidence from the process dissociation procedure at the Annual Meeting of the Psychonomic Society . Chicago, 1996.

- Rybash, J. Process dissociation procedure reveals age differences in conscious and unconscious influences on memory for structurally possible and impossible objects at the Cognitive Aging Conference ;Atlanta, 1996.
- Rybash, J.Rakfedlt, J. and Roodin, P. A., Affirmative coping as a marker of success in adult therapeutic intervention in M. L. Commons, C. Goldberg, & J.
 Demick (Eds.), Clinical approaches to adult development .Ablex Publishers, 1996.
- Rybash, J., Hoyer, W. J., Cerella, J., Lincourt, A., Jenkins, L., Halperin, S., & D'Eredita, M., Memory-based skill acquisition: Are there age-related differences? at the Second International Conference on Memory; Padova, Italy, 1996.
- Rybash, J. Process dissociation procedure reveals age differences in conscious and unconscious influences on memory for structurally possible and impossible objects at the Cognitive Aging Conference; Atlanta, 1996.
- ♦ Richards, J. C. (ed.) , Classroom Language: What Sort? London: Routledge: George Allen & Unwin; 1978.
- Richmond, P., An Introduction to Piaget. London:Routledge and Kegan Paul;
 1980.
- ♦ Riegel, K., Dialectic operations, The final period of cognitive development. Human Development 16, 346-70; 1973.
- Schaie, K. ,Age changes in adult intelligence. In D. Woodruff & J. Birren (eds.).
 Ageing: Scientific Perspectives and Social Issues. New York: Van Nostrand; 1975,
- ◆ Schaie, K. & Gribbin, K. , Adult development and aging. Annual Review of Psychology 26, 65-96; 1975.
- ◆ Schaie, W. & Willis, Sherry. Adult Development and Aging, Barnes & Noble, 1993
- Seliger, H., Krashen, S., and Ladefoged, P. , Maturational constraints in the acquisition of second languages. Language Sciences, 38, 20-22.; 1975.

- ♦ Sokolovsky , Jay. *The cultural context of aging: Worldwide Perspectives,* 2nd. Edition. Greenwood Press; 1997
- ◆ Tajta. S., Wood, M., and Loewenthal, K., Foreign accents: Factors relating to transfer of accent from the first language to a second language. Language and Speech, 24 (3), 265-272; 1981.
- ◆ Tamer N. L. y otros., El aprendizaje sistemático en los Adultos Mayores: un desafío educativo para el siglo XXI. T.A.L.I.S. Université de Toulouse. France. 1998.
- ◆ Tamer N. L., Calidad y equidad en la educación de los Adultos Mayores. Escuela Abierta Nº 3. Universidad de Sevilla. 1999.
- ◆ Tamer N. L.., El envejecimiento humano: sus derivaciones pedagógicas. Colecc. Interamer. № 51. OEA/OAS 1995.
- ♦ Thomson, R., The Psychology of Thinking. Harmondsworth: Penguin; 1959.
- Velázquez Clavijo y Fernández Portero C., Aprendizaje universitario y personas mayores. Escuela Abierta Nº 3. Universidad de Sevilla. 1999.
- Wechsler, D., The measurement and Appraisal of Adult Inteligence. Fourth Edition.
 Baltimore MD: Williams & Wilkins; 1958.
- Williams, L., The modification of speech perception and production in second language learning. Perception and Psychophysics, 26 (2), 95-104; 1970.
- Wingfield, A. & Byrnes, D.. The Psychology of Human Memory. New York: Academic Press; 1981.
- ♦ Yuni J. A., Aprender en la Tercera Edad: una respuesta de múltiples sentidos frente al problema de la distancia sociocultural. Third Age Learning International Studies. Université de Toulouse. France. 1997.

- Yuni J. A., Motivación académica en la segunda mitad de la vida. Trabajo de investigación. Universidad de Granada (sin edición).
- Yussen, S., & Levy, V. . Developmental changes in predicting one's own span of short-term memory. Journal of Experimental Child Psychology 19, 502-8; 1975.
- ♦ Revista Conceptos. UMSA. Nº 1 enero-febrero 1998.
- ◆ "How emancipatory is language learning?" Internet Address: www.yarranet.net.au/aceweb/mailarch/00000786.html
- ♦ U3A Internet Address: www.u3a.org.uk/Describes U3A.html