

La postura epistemológica del docente en la educación de adultos. Entre lo enunciado y lo concertado: el caso de un CENS

Por Adriana Paola Vega¹

Fecha de recepción: Septiembre de 2018
Fecha de aceptación: Noviembre de 2018

Resumen

El presente trabajo es el resultado de la observación de una clase de Lengua y Literatura en un CENS (Centros de Educación de Nivel Secundario) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y una serie de entrevistas realizadas a diversos actores que conforman el espacio del CENS.

Se propone identificar el estilo de trabajo del docente observado, intentando vislumbrar si en sus prácticas pedagógicas se yuxtaponen distintos enfoques de enseñanza de la Lengua de acuerdo con las necesidades de la población a la que atiende.

A través de la empiria se pudo comprobar que las características de este grupo de adultos condicionan a la docente en su postura epistemológica para diseñar las propuestas que presenta, saliendo de la propuesta enunciada inicial.

Como Marco Teórico en relación a la enseñanza de la Literatura (qué hay que enseñar, para

¹Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA) – Facultad de Filosofía y Letras. Cursa el profesorado en Ciencias de la Educación en la UBA para terciarios y universitarios. Asesora pedagógica de la modalidad a distancia en el área de Posgrados de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Orientación profesional en la psicopedagogía y en educación no profesional. Fue funcionaria de la Secretaría Académica de la Fundación Universitaria Iberoamericana en Buenos Aires. Correo de contacto: adrianapvega@gmail.com

qué, cómo se aprende y qué papel tiene el lector) se tomará como referencia a Colomer (2005) quien expone cómo la teoría literaria ha puesto su foco de interés en distintos aspectos, también incluiremos la noción de obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria que propone Quiróz (1993). Concepto y teorías de aprendizaje en la didáctica de adultos que plantea Arnold (2004).

En el marco de las dos inmersiones realizadas, tres observadores no participantes realizaron las siguientes actividades. En la primera jornada se observaron y registraron distintos aspectos de la rutina institucional. En la segunda jornada se realizó la observación y registro de la clase las entrevistas al docente y estudiante. Se ha utilizado como instrumento de recolección de datos las observaciones, registro de clases, entrevistas de tipo cualitativas sin estructurar y semiestructurada.

Consideramos que este análisis podría resultar un aporte significativo en relación a la postura docente y la enseñanza de adultos en el espacio de los CENS, dada la escasa Literatura sobre el tema.

Palabras claves

Didáctica de la Lengua; Educación de adultos; Enfoque epistemológico; CENS

Abstract

The present work is the result of the observation of a class of Language and Literature in a CENS (Centers of Education of Secondary Level) in the Autonomous City of Buenos Aires and a series of interviews realized to diverse actors who shape the space of the CENS.

It is proposed to identify the style of work of the observed teacher, trying to glimpse if in his

(her,your) pedagogic practices there are juxtaposed different approaches of education of the Language of agreement by the needs of the population to whom he(he) attends. Across the empiria it was possible to verify that the characteristics of this group of adults determine teacher in his (her,your) position(attitude) epistemológica to design the offers that he(he) presents, going out of the enunciated initial offer.

As Marco Teórico in relation to the education of the Literature (what it is necessary to teach(show), why what paper(role) it (he, she) has the reader) will take as a reference to Colomer (2005) who exposes how the literary theory has put his (her,your) area of interest in different aspects, also we will include the notion of obstacles for the appropriation of the academic content in the secondary school that Quiróz (1993) proposes. Concept and theories of learning in the adults' didactics that Arnold (2004) raises.

In the frame of both realized dips, three observers not participants realized the following activities. In the first day they observed and registered different aspects of the institutional routine. In the second day there realized the observation and record of the class the interviews to the teacher and student. One has used as instrument of compilation of information the observations, record of classes, qualitative interviews of type without structuring and semistructured.

We think that this analysis might turn out to be a significant contribution in relation to the educational position (attitude) and the adults' education in the space of the CENS, given the scanty Literature on the topic.

Keywords

Didactics of the Language; adults' Education; Approach epistemológico; CENS

Resumo

O trabalho presente é o resultado da observação de uma classe de Idioma e Literatura em um CENS (Centros de Educação de Nível Secundário) na Autonomous City de Buenos Aires e uma série de entrevistas levada a cabo atores diversos que conformam o espaço de CENS.

Propõe-se identificar o estilo de trabalho observado do educacional, enquanto tentando olhar brevemente se nas práticas pedagógicas deles/delas são justapostos focos diferentes de ensinar do Idioma de acordo com as necessidades da população para qual ajuda.

Pelo empiria poderia ser provado que as características deste grupo de condição de adultos para o educacional no epistemológica de postura deles/delas para projetar as propostas que apresenta, enquanto deixando a proposta enunciada inicial.

Como Marco Teórico em relação ao ensino da Literatura (o que é necessário ensinar, por que razão, como ele/ela memoriza e que papel ele/ela tem o leitor) levará como referência a Colomer (2005) que expõe como a teoria literária pôs seu foco de interesse em aspectos diferentes, nós também incluiremos a noção de obstáculos para a apropriação do conteúdo acadêmico na escola secundária que Quiróz propõe (1993). Conceito e aprendendo teorias na didática de adultos que o Arnold esboça (2004).

Na marca dos dois levada a cabo imersões, três observadores não os participantes levaram a cabo as atividades seguintes. No primeiro dia foram observados eles e eles registraram aspectos diferentes da rotina institucional. No segundo dia ele/ela foi levado fora a observação e inscrição da classe as entrevistas para o educacional e estudante. Foi usado como instrumento de juntar de dados as observações, inscrição de classes, tipo qualitativo entrevista sem estruturar e semiestructurada.

Nós consideramos que esta análise pudesse ser uma contribuição significativa em relação à postura educacional e o ensino de adultos no espaço de CENS, determinado a Literatura escassa no tópico.

Palavras-chave

Didáticas do Idioma; a Educação de adultos; Focaliza epistemológico; CENS

Introducción

A lo largo de la historia de la escuela media, mucho ha sido lo que se ha dicho y escrito, especialmente en lo que respecta a sus objetivos, funciones, y los significados que tanto docentes como estudiantes le han atribuido a ésta. Encontramos por un lado, la construcción que el sentido común ha hecho de la escuela media: un puente entre educación superior o salida laboral; por el otro la construcción conjunta que ha concebido al estudiante como un sujeto particular que puede ser naturalizado como el destinatario de la educación media, el adolescente “promedio”, “normal”; todos estos debates cuando no son trabajados y problematizados se denominan “**el problema**”, en palabras de Mastache (2007).

La Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006, contempla dentro de sus modalidades la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la cual incluye los CENS: instituciones educativas que permiten completar la formación media a jóvenes y adultos mayores de 18 años en tres años. Desde aquí y dicho lo anterior, sobre el binomio alumno-adolescente, nos acercamos a la experiencia del CENS a través de una clase de Lengua y Literatura para problematizar y trabajar tanto la visión sobre el alumno del nivel medio como en las prácticas y visiones que tienen los docentes en el momento de trabajar con estos estudiantes.

Antecedentes de la creación del CENS

Para relacionar los antecedentes de la creación del CENS, se describe la información parafraseada de Puiggrós y Rodríguez (2007-2008) tomado del texto *La especificidad de la educación media de adultos de la Provincia de Buenos Aires: análisis prospectivo de los obstáculos y alternativas que inciden en la matriculación y retención de la población destinataria*, así:

(...) “En el marco del trabajo conjunto del equipo APPEAL y la Unión de Trabajadores de la Educación, sindicato docente de base de la CTERA de la Ciudad de Buenos Aires, se llevó adelante en el año 2000 para las provincias de La Pampa, Entre Ríos, Mendoza y Tucumán un trabajo exploratorio sobre la experiencia de aprendizaje de los alumnos del nivel medio de adultos. Se realizaron entrevistas a alumnos de cuatro Centros del Nivel Secundario de Adultos (CENS) de la Ciudad de Buenos Aires. Surgieron como algunas de las conclusiones centrales:

1. Los principales motivos de los adultos para concurrir eran seguir estudiando y avanzar en el plano laboral.
2. La integración grupal era central para hacer grata la experiencia y evitar el abandono.
3. Los aprendizajes más valorados eran desarrollar mejores capacidades de expresión oral y favorecer un cambio de mayor seguridad.
4. El paso por el CENS se vivía como una experiencia altamente gratificante, vinculado con la posibilidad de “saldar viejas deudas”, de mejorar la capacidad de interacción social, y de encontrarse contenido en un grupo. En un estudio sobre las representaciones de egresados de escuelas medias de adultos se realizó en 1995 un trabajo de campo, en el que se analizaron alrededor de 200 encuestas aplicadas a una muestra intencional de egresados de esa modalidad,

del ámbito estatal y privado, en las provincias de Entre Ríos, Mendoza, La Pampa y Tucumán. [Rodríguez (2000)] Cabe señalar como conclusiones más importantes de ese estudio:

1. Un porcentaje de alrededor del 30% de los encuestados modificó su situación laboral al egreso de la escuela.
2. Aproximadamente el mismo porcentaje señaló que no existía “ninguna” relación entre su trabajo actual y los estudios que realizó en el establecimiento.
3. Alrededor del 90% señalaba como principal causa de no encontrar trabajo el de cierre de fuentes laborales, y la “falta de experiencia”.
4. Los aspectos de la escuela que se señalaron como más significativos para encontrar trabajo fueron la “preparación básica para el desenvolvimiento social”, la “habilidad para cálculos matemáticos” y un “título acorde a las necesidades del medio”.
5. Más de la mitad señalaba como principales motivaciones para seguir estudios secundarios “aprender más y enriquecerme como persona”, la “preparación para un mejor desempeño laboral” y “asumir un desafío personal”.
6. Más de la mitad de los encuestados consideraba que los estudios cursados le sirvieron para seguir estudiando.

En el marco de la carrera de Formación de docentes de adultos de nivel medio en la Universidad Nacional de Luján la Lic. Luisa Izaguirre dirigió en el año 2005 una serie de estudios exploratorios sobre los CENS, surgidas de preocupaciones y problemas detectados por los docentes en el espacio de sus prácticas. Algunas de las conclusiones se refieren a:

1. La mayoría de los alumnos elige el centro por cercanía y para terminar sus estudios secundarios, y sólo una minoría lo hace considerando su orientación laboral.

2. Razones externas como demandas laborales o la necesidad de atención familiar se refuerzan con ciertas prácticas institucionales para favorecer el abandono.

3. En la Ciudad de Buenos Aires parece haberse producido una feminización de la matrícula a partir del momento en que los centros dejan de realizar convenios con instituciones vinculadas a oficios.”

Desarrollo

El presente trabajo se acerca al análisis didáctico de los datos recolectados desde una mirada que incluya los aportes tanto de la didáctica del nivel medio como así también de la didáctica de la Lengua y la Literatura.

La institución elegida para realizar nuestro trabajo de campo es un CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) que funciona en el barrio de Flores, Buenos Aires Argentina en el turno vespertino, de 17:00 a 20:45 horas dentro del edificio de una escuela primaria.

El CENS tiene la orientación en Administración de Empresas y su duración es de tres años. El primer año corresponde al primero y segundo año de la escuela media común; el segundo al tercero y cuarto; y el tercero, a quinto año, donde se dictan las materias de la orientación.

La matrícula escolar cuenta con aproximadamente 250 estudiantes, provenientes de los barrios aledaños, en general todos mayores de dieciocho años.

Gran parte de la matrícula se compone por estudiantes que provienen de una escuela primaria

de adultos cercana con la que el CENS tiene un proyecto de articulación, así a sus estudiantes pueden continuar su trayecto educativo formal.

El mencionado ciclo de tres años se divide en dos primeros años; tres segundos y dos terceros años. El siguiente es un fragmento de entrevista a docente de Lengua y Literatura 1er año turno tarde de CENS donde a docente del establecimiento entrevistada, comenta que se mantiene el grupo por escuela primaria de origen:

Hay chicos que vienen de una escuela primaria y los chicos piden estar juntos se mantiene el grupo de la escuela primaria para que no pierdan sus referentes y se sientan más tranquilos por el cambio. Y después que los dos cursos tengan la misma cantidad de alumnos (2016).

Las observaciones y jornadas de inmersión Institucional se realizaron durante el mes de Abril de 2017. De lo observado durante las jornadas de inmersión institucional se destacan algunos aspectos que parecen centrales y que dan carácter identitario al CENS. Estos se refieren a lo vincular, lo pedagógico y lo organizativo: tranquilidad, cordialidad, amabilidad, compromiso, autonomía y organización permitirían describir la institución observada.

Desde el inicio de la jornada, al momento de ingreso a la institución, un clima tranquilo, cordial, y amable se observa en el trato entre quienes conforman la comunidad escolar; saludos afectuosos, interés por alguna situación personal, comentarios por alguna fiesta familiar se oyen en los pasillos. Del mismo modo entre docentes, no docentes y los alumnos; saludos cordiales dirigiéndose a los alumnos por su nombre de pila, alguna pregunta por su ausencia días anteriores, entre otras cosas.

Se observa preocupación e interés genuino por el bienestar del otro. Así resultó también para con quienes nos acercamos a conocerlos, una bienvenida muy amable, mucho respeto e interés por nuestro trabajo y una atención permanente para asegurarse nuestra comodidad durante la

estadía en la institución. Así es el contexto, el clima del CENS que se eligió para desarrollar el trabajo de campo. El compromiso observado en los estudiantes, en la asistencia a clase, en la presentación, en la preocupación por explicar un retraso e incluso en el hecho de quedarse durante el recreo para continuar la consulta con el docente y aclarar dudas mientras comparten la merienda; en los docentes, el personal administrativo (preceptoras y secretario) y de conducción, tanto en la recepción de los estudiantes como en el interés por comentarnos su trabajo y las ideas y convicciones e incluso las experiencias personales por las cuales está atravesado.

La autonomía, otro aspecto observado, se vio reflejada principalmente en los momentos del recreo en el cual los estudiantes deciden si salen de la escuela o si se retiran; también en la organización para repartir las viandas (Programa de Alimentación Escolar), se observó que hay un encargado/da del reparto de estas en cada grupo, nos indicaron que generalmente son los delegados.

El sistema de asistencia es otro ejemplo, esta se contabiliza por materia, así los estudiantes pueden elegir si asisten a la totalidad de las materias que se dictan en una jornada o no. Por último, en la organización lo que se destaca es la articulación, ya sea con otra institución, por ejemplo, la escuela primaria de adultos cercana, como la articulación en las planificaciones de los profesores de las distintas divisiones.

Se considera, luego de las observaciones realizadas, que la participación activa de todos los miembros de la comunidad tiene como uno de sus principales objetivos, como horizonte, sostener este espacio educativo.

Para abordar el análisis de las estrategias de enseñanza se retoman los aportes de Juan Pozo. El autor, define a las mismas como un conjunto de decisiones con respecto a la organización de los materiales y a las actividades que han de realizar los alumnos con el fin de alcanzar un óptimo aprendizaje (Pozo, 1987). Distingue tres enfoques de la enseñanza: la enseñanza repetitiva

tradicional, la enseñanza por descubrimiento y la enseñanza expositiva.

La enseñanza tradicional adhiere a una concepción de aprendizaje reproductivista, memorística y asociativa, mientras que la enseñanza por descubrimiento entiende que el alumno sigue los pasos del método científico y mediante la experimentación debe reinventar los conocimientos elaborados por ciencia.

Finalmente, la enseñanza expositiva representaría una síntesis entre las dos anteriores. La misma se caracteriza por explicitar la estructura conceptual de las disciplinas científicas, de forma clara y organizada, permite así ligarla a conocimientos previos de los alumnos y da lugar a una reorganización conceptual.

Desinano y Avendaño (2006), desde la didáctica de la Lengua, abordan el tema de la enseñanza gramatical, como un punto de controversia dentro de la enseñanza de los temas correspondientes a las ciencias del Lenguaje, luego presentan un espectro más amplio de los estudios lingüísticos en la escuela.

Respecto a la **enseñanza de la Literatura** en la escuela, Colomer (2005) realiza un recorrido sobre las funciones de la enseñanza de la Literatura inicialmente, sus evoluciones y cambios durante el siglo XIX hasta mediados del siglo XX, cuando se comenzó a hablar de la formación de la capacidad interpretativa, postura en donde también aparecen distintas perspectivas y tensiones.

A propósito de estas, la autora explica que las teorías literarias de los años ‘70 fueron las que difundieron la reivindicación del acceso directo a la lectura de las obras en las escuelas. Los planteamientos didácticos se basaron en la reflexión impulsada por los **formalistas** y los **estructuralistas** sobre el carácter de lo definido como *literario* y de sus análisis de la obras como construcción textual.

Se criticó la enseñanza histórica y la abstracción del discurso explicativo que sólo conducía a la memorización, es decir, se cuestionó la idea de saber literario como saber historia literaria y se reivindicó la sustitución del conocimiento enciclopédico por el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos a través de la lectura y la formación de instrumentos interpretativos, basados en los análisis de elementos que configura las obras.

La atención de la teoría literaria se desplazó desde el *autor* hasta el *texto* como objeto de estudio, luego el interés fue ampliado en dos direcciones dice Colomer (2005). Por una parte, “hacia fuera”, hacia factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario con la contribución de la **Teoría de la Pragmática**.

Por otra parte, “hacia adentro”, hacia los factores internos de la construcción del significado por parte del lector, tal como lo analizaron las Teorías de la Recepción. A ella se añadió la idea de que en las aulas se encuentra un tipo específico de lector: aquel que se halla en situación de “aprender”.

Respecto a los avances teóricos que analizaron la Literatura a la luz de *criterios internos* , estuvieron más, como dice la autora, “fundados sobre los efectos de la lectura”. Las **Teorías de la Recepción** tomaron al lector como objeto de estudio, analizaron el papel cooperativo que le otorga el texto y ofrecieron nuevos conceptos a partir de los cuales se reformularon los objetivos educativos.

Otra perspectiva es la que presenta la **Psicolingüística** que concede atención a la Literatura en relación al estudio del desarrollo del Lenguaje, la forma en que se establece el esquema narrativo, en que se percibe la relación entre realidad y fantasía o aprenden las connotaciones culturales de los personajes de los cuentos.

En el marco cognitivista de estas investigaciones, se hace foco en los mecanismos y procesos

a través de los cuales el lector construye el significado del texto escrito. Colomer (2005) explica que las consecuencias de estos avances se comienzan a reflejar hacia la década de 1970 a través de nuevas prácticas de adquisición de las estrategias y habilidades de lectura que se enfocaron sobre todo en la comprensión de textos informativos, pero, como el acceso a la Literatura se produce en gran medida como lectura del escrito, estas investigaciones pudieron relacionarse con la reflexión literaria sobre el papel del lector y revertir en la enseñanza de la Literatura.

Así el contexto social de la enseñanza, la idea de la Literatura, objeto de estudio, y la concepción del aprendizaje cambiaron profundamente, la escuela redefinió los objetivos de la enseñanza literaria, los contenidos que se proponía facilitar y la mejor forma de hacerlo. Se trataba de desarrollar la **capacidad interpretativa** y era necesario hacerlo a través de la lectura de las obras. La finalidad de la educación literaria era la formación de un lector competente, que sabe construir sentido, y la formación de la persona. Estas prácticas innovadoras también trajeron aparejado problemas y confusiones.

Tres problemas se presentan dice Colomer (2005) además de destacar la carencia de programación de un itinerario creciente de aprendizajes con objetivos concretos. Los problemas observados son: la dificultad del profesorado para llevar a los alumnos a la lectura, la vacilación didáctica sobre la historia de la Literatura como eje pertinente de la enseñanza en secundaria y la fuerte concepción utilitarista de la lectura (desde uso cotidiano de lo escrito o acceso a la información o el conocimiento). Así mismo se presentan tensiones relacionadas con estas cuestiones se pueden expresar en las siguientes dicotomías.

Leer o leer Literatura, es decir, en el primer caso el objetivo real y prioritario de la nueva escuela obligatoria fue enseñar a leer (especialmente textos informativos) en donde la Literatura queda como un lujo superfluo; en el segundo caso la retórica era el eje de aprendizaje y la educación lingüística se daba a través de la Literatura.

Desde el último cuarto del siglo XX las teorías lingüísticas se centran en la producción oral y escrita en la cual la función de la Literatura queda como uno de los usos sociales de la Lengua. A partir de los `80, dice la autora, la nueva perspectiva comunicativa está a favor de integrar la enseñanza de la Lengua y la Literatura, pero otra vez la dificultad de organizar las clases hace que se privilegie la enseñanza de la Lengua por sobre la Literatura.

Otra dicotomía que se presenta es la de *leer o saber Literatura*, aquí la disyuntiva se presenta, según Colomer (2005), en decidir si la enseñanza de la Literatura tiene la función de traspaso de legado literario en donde el docente es un formador en relación al texto, se analizan las obras de patrimonio literario e inicia la “lectura sabia” con métodos tradicionales de comentario (se produce más distancia con los textos); o si la función es animar a la lectura en la cual el docente es un mediador en relación a los textos, lucha contra la desafección a los libros y la lectura en general, motiva la lectura personal y da a conocer el placer inmediato del texto de ciencia ficción.

Se presenta aquí, entre otras tensiones, la tensión entre la lectura guiada y la lectura libre. Los dos modelos coexisten, pedagogía impositiva y pedagogía de la iniciación y, destaca la autora, que incluso se han dejado de ver como modelos contradictorios, hay que leer para informarse y por entretenimiento; lo señala como un modelo contemporáneo de lectura.

La siguiente dicotomía trata sobre *leer por gusto o leer por obligación*, formulaciones vinculadas al traspaso patrimonial como “educación moral y formación del gusto” -propio de los ‘60 y ‘70 que se sostuvo- se sustituyeron por “maduración personal y placer por la lectura”, ambos se fusionaron en la “lectura por placer”. El principal problema del modelo “es que asimila totalmente la lectura escolar con una lectura de tipo privado, de manera que el placer designa la apropiación personal, mientras que la obligación de leer se sitúa en el terreno escolar de la utilidad” (Colomer, 2005, p. 55).

Colomer propone avanzar por el lado de la inmersión en la ficción que ofrece gratificaciones

inmediatas, y allí el docente tendría la función de aportar los títulos que considera más apropiado. No obstante, teniendo en cuenta otros aspectos como por ejemplo, el placer obtenido al final de un esfuerzo por hallar sentido a algo que parecía no tenerlo o que no era evidente, entonces allí necesita un acompañamiento, que se los aliente y ayude de manera sostenida a realizar esos descubrimientos.

Se necesitan dispositivos didácticos que lleven a la relectura, el descubrimiento o la construcción de sentido que el alumno debe poder explicar hasta un cierto punto y confrontar por el obtenido por los demás. Según Colomer (2005) la función de la enseñanza de la Literatura en la escuela puede definirse también como *la acción de enseñar qué hacer para entender en corpus de obras cada vez más amplio y complejo*.

Colomer destaca que el problema radica en que cuando la escuela copió las prácticas de la burguesía cultivada, se intenta proyectar sobre el conjunto de la sociedad, en un contexto de escolaridad de masas prolongada por razones socioeconómicas y desarrolladas en una sociedad de consumo, un modelo de enseñanza creado para una minoría.

La última dicotomía que presenta la autora, *leer en la escuela o leer socialmente*. Se propone analizar mejor la realidad, desistir de las proyecciones mencionadas y definir mejor la tarea específica de la escuela y las de animación a la lectura que esta debe compartir con las instancias sociales (familia, biblioteca, promotores de lectura, entre otras).

Dado que hasta aquí se han seleccionado distintas categorías para abordar los enfoques de enseñanza en general y de la didáctica de la Lengua y de la enseñanza de la Literatura en particular; no se puede dejar de mencionar, en referencia a las características de la institución educativa en donde se ha desarrollado el presente trabajo de campo, un CENS, categorías vinculadas a la **didáctica de adultos** propuestas por Rolf Arnold (2004).

Respecto al aprendizaje, el autor Arnold (2004) aclara en primer lugar que:

El aprendizaje se puede definir como la apropiación, que forma competencias, de conocimientos, capacidades y habilidades. Tiene lugar no solo de manera intencional (aprendizaje intencional) sino también ocasional (aprendizaje funcional o “al pasar”); no solo en el contexto institucionalizado de la escuela, la formación, la universidad, etc. (aprendizaje formal), sino además en la praxis vital (aprendizaje informal) (...). En numerosos estudios internacionales se ha destacado que el aprendizaje informal da cuenta del 60% al 80% de la adquisición completa de competencias (...). En consecuencia, aprender no es en primer lugar una práctica institucionalizada, sino más bien una “forma de vida” (p. 39).

Desde esta perspectiva el autor sostiene que todas las teorías del aprendizaje, conductista, cognitivista, constructivista y de la ciencia del sujeto, resultan insuficientes y destaca que esas teorías interpretan y guían con sus concepciones en las instituciones educativas, muchos de los esfuerzos y procesos de aprendizaje que son los que realmente forman competencias en jóvenes y adultos.

Sostiene por lo tanto, que el análisis y la interpretación teórica del aprendizaje todavía tienen dedicarse más intensamente a los procesos de aprendizaje informales y autodirigidos en la vida cotidiana, la profesión y la praxis vital.

Arnold (2004) destaca **nuevas formas de aprendizaje** dentro de las cuales menciona las *competencias emocionales*, por ejemplo:

La competencia de transformación, en tanto capacidad de configurar el cambio y superar las crisis, presupone capacidades emocionales básicas para manejar el miedo (a lo nuevo, por ejemplo) (...) Uno no aprende únicamente cosas nuevas, sino que modifica en esos procesos de aprendizaje transformadores sus modos de ver y de sentir habituales, al tiempo que estos últimos podrían ser prioritarios, porque hay motivos para pensar que vemos el mundo como lo “sentimos”, o como nos sentimos (pp. 44-45).

Delimitado así el punto de partida y la perspectiva del autor resulta pertinente observar algunas características vinculadas por ejemplo, al cambio de población estudiantil que concurre a las instituciones, en este caso el CENS, Arnold plantea la necesidad de que los docentes contemplen este contexto e insiste en la necesidad de reflexionar también en la **formación profesional** sobre las características y las “particularidades” didácticas de un aprendizaje adecuado a los adultos. Dos cuestiones para tener en cuenta a la hora de pensar un aprendizaje “adecuado para adultos”.

Dado el contexto actual de *juvenilización* -destaca la categoría social de *viejo joven*- en primer lugar, Arnold (2004) explica que:

En el debate moderno sobre la formación de adultos se ha abandonado en buena medida la idea de determinar las “particularidades” del aprendizaje de adultos contrastándolo en primer lugar con el aprendizaje de los jóvenes, aunque esto no significa que ese contraste sea completamente obsoleto hoy en día (p. 46).

Así, ya a principios de los años ´80, dice el autor, O. Peters afirmaba que la “autodeterminación”, la “autoorganización” y el “aprendizaje comunicativo abierto a la experiencia” son principios didácticos importantes “también para niños y jóvenes”, y concluía: “Si estos principios valen ya para los niños y los jóvenes, más aún debería aplicárselos con estudiantes adultos”. En segundo lugar, marca la necesidad de abandonar la ilusión didáctica de que se aprende lo que se enseña.

Arnold (2004) dice que un “rasgo característico del aprendizaje de los adultos es la **“biograficidad”**, o los antecedentes y el arraigamiento biográficos de la motivación, el proceso y el resultado del aprendizaje:

Otra característica es que se ha visto la necesaria **subjetividad de los procesos de apropiación**, cuyo éxito solo se puede promover en forma indirecta, “diseñando” o “modelando mundos de aprendizaje”. Lo que en última instancia alcanzará

significación para los adultos –según la tesis de la biograficidad– tiene que surgir del contexto de significación del adulto, o bien diseñarse y presentarse como vinculable con ese contexto o explorable a partir de él. Esta perspectiva didáctica se diferencia claramente de los supuestos básicos (...) de los modelos de representación de la enseñanza académica, según los cuales: se aprende lo que se enseña, y el contacto entre sujeto y objeto en el contexto de aprendizaje se puede lograr en cierto modo “a la fuerza” profesionalmente (p. 48) -el resaltado es propio-.

A partir de estas reflexiones Arnold (2004) plantea ciertos **aspectos y criterios didácticos del aprendizaje** “adecuado a los adultos”:

Elección didáctica propia, los objetivos, contenidos y temas de aprendizaje se pueden definir en colaboración, se pueden integrar y seguir elaborando proyectos de aprendizaje propios; *autoorganización didáctica*, la organización del aprendizaje tiene flexibilidad temporal y metodológica, deja abiertas varias vías de aprendizaje, se implementan conscientemente métodos de los que aprenden, de actividad y de autoexploración; *aprendizaje comunicativo y abierto a las experiencias*, se parte conscientemente/ en lo posible de situaciones de vida y/o experiencias profesionales, se promueve intencionalmente el plano social y comunicativo del proceso de aprendizaje; *fundamentación disciplinaria y de contenidos*, la selección de contenidos se funda en el currículum, en términos didácticos o de teoría de la formación, la oferta de contenidos de aprendizaje se reduce en términos de “asequibilidad”; *fundamentación extradisciplinaria*, la oferta de contenidos puede explorarse desde la propia actividad (tesis de la actividad), las problemáticas ligadas a la acción son tema explícito (p. 55).

A si mismo abordaremos el concepto de **tarea**, siendo este analizado desde el enfoque ecológico propuesto por **Doyle (1998)**. El autor propone definir a la tarea como una estructura situacional que dirige el pensamiento y la conducta de los alumnos. Es decir, una hipótesis que refiere a significados más o menos compartidos acerca de aquello que se espera que los alumnos realicen, dirigiendo su modo de pensar y de actuar.

Desde esta perspectiva se busca caracterizar y desentrañar el medio ambiente de la clase, esta

es entendida como nicho ecológico. La tarea no es simplemente el trabajo dado a los alumnos sino que a su vez se involucran otros aspectos.

Además posee **dos dimensiones** por un lado, en la definición de la tarea el **carácter situacional** en cual los protagonistas aprender a pensar y actuar en ese nicho ecológico. Los alumnos por ejemplo, deben desarrollar ciertas competencias situacionales que le permiten leer el medioambiente y llevar adelante con éxito el trabajo académico. Esta estructura situacional comporta dos sub estructuras: de aprendizaje, vinculados con fenómenos propios del aprendizaje.

De orden: vinculado con los fenómenos propios de la situación de interacción social. El docente opera (con mayor o menor énfasis relativo) en ambas subestructuras de ahí la complejidad de llevar adelante el management (división de grupos por ejemplo ahora les toca hacer este ejercicio) de la clase.

Por otro lado el **carácter interpretativo**: la tarea supone una doble interpretación por un lado, la de los actores o protagonistas que aprenden a interpretar los rasgos del ambiente y la del analista que interpreta esas interpretaciones. Hay multiplicidad de tareas porque hay multiplicidad de interpretaciones. La tarea no es solo lo que el docente pensó en para esa clase, sino la complejidad de lo que va sucediendo en el entramado de la clase.

También recurriremos a los conceptos de **pre-tarea** y **tarea**, dos instancias que no suponen momentos cronológicos de la clase, sino vaivenes emocionales de dicha clase. En la pre-tarea, con el fin de postergar la elaboración de ciertas ansiedades que actúan como obstáculos epistemológicos, el grupo termina activando estrategias defensivas frente al cambio. Mientras que por el otro lado, en la tarea”, es preciso resolver aquellas cuestiones de orden emocional para que el grupo pueda llevar adelante los objetivos que se ha propuesto.

La **tarea académica** se define por las demandas (explícitas o no), presentes en el medio

ambiente, ya sea de tipo cognitivo como social. De acuerdo con la demanda se distinguen tipos de tareas: memoria, rutina o procedimiento, comprensión y opinión.

Doyle (1998), señala dos modelos de intervención: por **instrucción directa**, en la cual el trabajo es pautado y especificado en un importante grado de detalle. Es identificable el producto a alcanzar, los medios, los recursos esto es, lo que se espera como resultado de la tarea y los medios para resolverlos con éxito.

Por **instrucción indirecta**, donde hay un rol central del autodescubrimiento del alumno, a que formule propias generalizaciones e inferencias y escoja sus propios caminos de resolución.

Fenstermacher y Soltis (1999) definen distintos enfoques de la enseñanza y para distinguir a cada uno de ellos apelan a una fórmula útil: un docente que enseña, el estudiante, un cierto contenido a fin de alcanzar cierto propósito. Tomaremos especialmente el **enfoque ejecutivo** enfatizado en la psicología conductista, experimental que a su vez se basa en la Filosofía del Empirismo Lógico o positivismo.

Este enfoque ve al docente como un ejecutor y encargado de producir ciertos aprendizajes utilizando las mejores habilidades y técnicas disponibles. Es de gran importancia los materiales didácticos bien elaborados para cada clase dando a los estudiantes la oportunidad de aprender lo que se les enseña sean temas o ideas complejas, se valoriza el aprendizaje. El contenido son estos datos específicos que se van a inculcar en la mente de los estudiantes.

En la actividad de enseñar se encuentra caracterizada por el uso extensivo de aptitudes ejecutivas como el manejo del tiempo, adecuación del contenido enseñado a lo que miden con pruebas y ofrecen varias oportunidades para aprender. Hay un alto énfasis en las técnicas de enseñanza y evaluar que haya correlato entre la enseñanza y el aprendizaje. El propósito es que los estudiantes adquieran un contenido específico comunicado por el profesor, este contenido

presentado puede ser proveniente de otras fuentes. El docente debe procurar el alcance del contenido utilizando ciertas aptitudes organizadas y de manejo para impartir a los estudiantes datos, habilidades o ideas a fin de que tengan más posibilidades de adquirir y retener ese conocimiento específico. Pone el acento en correcciones directas ante lo que el docente hace y lo que el estudiante aprende.

De lo observado y entrevistado con la docente de lengua se destaca como su experiencia personal de este grupo alumnos: es muy participativo, responsable. Sus planificaciones destacan compromiso ya que muchos de ellos trabajan, salen del trabajo y vienen a la escuela, con la lluvia vienen igual - señala a un alumno que acaba de llegar- eso es re positivo, re positivo. Destaca su gusto por trabajar con ellos ya que son un grupo de alumnos muy unidos (Fragmento de la entrevista-abril 2017).

Rafael Quiróz (1993), expone en el trabajo que utilizaremos los “**obstáculos para la apropiación del contenido académico**” en algunas escuelas de México, aunque opina que sus hipótesis se aplican en varios países de América Latina. Sostiene la idea de que la apropiación de los contenidos depende en gran medida de la práctica escolar diaria. Al describir esta apropiación se refiere a la *integración efectiva* de nuevos elementos al saber cotidiano que trae el alumno consigo. Para dar cuenta de la problemática, el autor expone tres obstáculos: el nivel de significación de los contenidos, la lógica de la actividad, el esfuerzo del estudiante y el énfasis que los docentes ponen en la evaluación formal.

Metodología

Este trabajo parte de una propuesta de la cátedra de didáctica de nivel medio de acercamiento al nivel y al campo de una escuela media que supone, especialmente, la didáctica de la Lengua.

Para alcanzar los objetivos previamente mencionados se utilizó una metodología de tipo

cualitativa. Los instrumentos de recolección de datos fueron la observación y la entrevista semi-estructurada.

En una primera instancia realizamos una inmersión institucional, en la cual vivenciamos una jornada completa en la escuela. En ésta instancia registramos todo aquello que pudimos captar de su dinámica, así como de la distribución del tiempo, los espacios, el recreo y los roles. Se entrevistó al director del CENS y a la preceptora. En todo momento procuramos sostener una mirada holística y desprejuiciada respecto de lo que nos fuimos encontrando. En un segundo momento observamos una clase de Lengua, de un bloque de ochenta minutos, seguida de una entrevista al de Lengua y a una alumna de la clase observada.

Se ha utilizado como instrumento de recolección de datos las observaciones, registro de clase, entrevistas de tipo cualitativas sin estructurar y semiestructurada. En el marco de las dos inmersiones realizadas a la institución, tres observadores no participantes realizaron las siguientes actividades.: en la primera jornada de inmersión se observaron y registraron distintos aspectos de la rutina institucional: ingreso de los alumnos, docentes, entrevista al director, observación de un recreo (45 minutos) y egreso de todos los integrantes de la institución. En la segunda jornada de inmersión se realizó la observación y registro de la clase de Lengua y la entrevista a la profesora de Lengua. El análisis didáctico de la clase de Lengua se realizó a la luz del material teórico aportado por la cátedra y material de apoyo provenientes de otras fuentes teóricas.

Resultados/Análisis Didáctico

Con base en la observación de una clase de Lengua destacamos:

Tesis general:

La hipótesis de trabajo estaría arraigada en la idea de que la docente de Lengua y Literatura

utilizaría el enfoque estructuralista de la Lengua a raíz de las características que presentan los estudiantes.

En relación a las características del grupo y a la importancia del aprendizaje de las **competencias emocionales** que señala Arnold (2004), el fragmento de entrevista que se transcribe a continuación expresa la consideración de la docente del contexto y sus necesidades:

P- Es un grupo muy participativo, responsable, porque vienen. Ha pasado de alumnos que a esta altura ya habían abandonado, estamos ya casi en mayo y la matrícula se mantiene. Trabajan, salen del trabajo y vienen a la escuela, con la lluvia vienen igual - señala a un alumno que acaba de llegar- eso es re positivo, re positivo. Entre ellos son muy unidos tienen su grupo de WhatsApp para avisar si llegan tarde, si no vienen o les pasa algo. Se ayudan un montón y eso es muy bueno porque si no se encuentran cómodos se van. Esto pasa enseguida.

E- El tema del vínculo es muy fuerte.

P- Si, la gente adulta es así, donde no se siente cómoda no va más, no tienen nada que los obligue. Vienen porque quieren y entonces eso hace que cuando vienen trabajen, sean responsables, trabajen, no pierden el tiempo ni te hacen perder el tiempo. Te da gusto trabajar (Fragmento de entrevista).

Asimismo se considera que se contemplan el aprendizaje de las competencias emocionales también en el desarrollo de las actividades, específicamente de lectura, tanto por parte de la docente como del grupo en general, hay un trabajo que se puede suponer que parte del concepto de **biograficidad** que plantea Arnold, al tener muy presente la situación de contextos, las trayectorias y experiencias de los estudiantes así como los **aspectos y criterios didácticos** que propone el autor, aunque no desarrollados plenamente: antes de comenzar con la lectura del cuento “*cada alumno tiene su copia, comienza una de las alumnas y dice: - ¡Ojo que soy una señora mayor! - el resto del grupo se ríe. - ¡No! Acá son todos niños. - dijo la profesora en tono sonriente-*

La alumna comenzó a leer y todos en silencio siguen la lectura del cuento (...) Otra

alumna continúa con el cuento, mezcla lo que dice el texto con su propia situación. Lo hace con cierta dificultad. Las compañeras la ayudan. Ella dice “Hilario está nervioso, como yo” (en relación al personaje del cuento). Todos se ríen y le dicen que lo está haciendo bien. -¿Quién sigue? - dice la profesora- o ¡voy por lista! A ver quién no tiene nota... Miren que el que no tenga nota, si no lee, le tengo que poner un uno! No es para presionar... -Risas-. (Fragmento de registro de observación).

Más allá de las teorías de aprendizaje desde las cuales parte la Profesora, que se analizan a continuación, se entiende, dado el análisis de los fragmentos seleccionados, que se contemplan por parte de la docente el aprendizaje de la competencias emocionales ya que genera las condiciones para que los estudiantes se sientan confiados y puedan llevar adelante las actividades, esta actitud se hace extensiva a todo el grupo formando una red de contención importante, poniendo al descubierto y desarticulando, en algunos casos aspectos vinculados a la biograficidad de los estudiantes.

Tesis particular 1-

Vinculada a la enseñanza de la Lengua y la Literatura ¿Qué necesidades tienen los adultos sobre la Lengua? La profesora presentaría sus propuestas diseñadas desde la posición epistemológica de la didáctica de la Lengua anclada en el enfoque estructuralista. La propuesta de la Profesora y cómo refiere a la asignatura que dicta, *Lengua y Literatura*, permitiría suponer que la postura está anclada en esta dicotomía de *leer o leer Literatura* que señala Colomer (2005), se ubica en las perspectiva comunicativa de los ‘80 que proponía la integración de la Lengua y la Literatura.

En cuanto al trabajo sobre la Lengua surgieron tanto en la observación como en la entrevista situaciones vinculadas a la lectura en clase, la corrección ortográfica y materiales de lectura que tienen como objeto el estudio mismo del texto, no sobre el sentido sino sobre la correcta construcción.

En términos de lo que Colomer explica, se puede suponer que la docente parte de la postura cuya está más orientada hacia el texto, orientado más hacia los *factores externos* con contribuciones de las Teorías de la Pragmática. Pero además se suma la singularidad del grupo, un grupo de adolescentes y adultos heterogéneos en su edad, experiencias, intereses y trayectorias, incluso motivaciones por la cuales se acercan al CENS que constituye una variable importante a la hora de definir la propuesta de acuerdo a las necesidades a satisfacer. Esto se refleja en la intencionalidad del trabajo de la Profesora que se aprecia en los siguientes fragmentos de entrevista:

E- ¿Y los ayudás mucho con lo que es la ortografía?

P- Sí sí, porque tienen muchos errores de ortografía (...) eso sería como bárbaro porque cuesta, cuesta, cuesta leer. Esa fotocopia que estamos trabajando hace cinco clases que estamos trabajando. Ahora vamos a exprimir, la están analizando después hacemos la puesta en común.

E- ¿De qué trata el material?

P- Habla del texto, qué es el texto, cómo se compone, qué es necesario para que un texto tenga. Yo quiero que más allá de que lo lean y que lo entiendan, lo puedan poner en práctica, por eso la lectura, la escritura, que lo puedan poner en práctica.

También en el siguiente fragmento de registro de clase cuando:

Comienzan con la corrección de un ejercicio en el cual tenían un texto al que debían colocarle los puntos las mayúsculas y separar los párrafos (...) la Profesora lee el texto en voz alta y los alumnos le van diciendo dónde colocaron los puntos.

Luego de la corrección de la tarea iniciaron otra actividad de lectura compartida (lectura en voz alta, un fragmento cada alumno). Comenzaron a trabajar con el cuento “Aquel cuadro” (...) cada alumno tiene su copia, comienza una de las alumnas (...)

Aquí se ven reflejadas la posición epistemológica de la docente desde los planteamientos didácticos de los formalistas y estructuralistas que se dieron a partir de los ‘70 que menciona

Colomer.

Asimismo se refleja la dicotomía *leer o saber literatura*, que señala Colomer, en la otra parte de la propuesta para trabajar. En los términos de la autora sería la formación de la capacidad interpretativa vinculado a la formación del lector competente que construye sentido y a la formación de la persona. Esta intencionalidad en la propuesta se refleja en los fragmentos de entrevista que se transcriben a continuación.

Respecto de los propósitos de su asignatura de los cuales parte su propuesta de enseñanza, la profesora comenta:

Y... yo quiero que... además de leer y escribir correctamente que puedan interpretar lo que lean y que puedan argumentar. Eso sería como un logro importante, que no digan todo que si viste, que sean cuestionadores, pero siempre con algún sustento, con algún argumento (...) pienso que eso sería bárbaro.

(...) Ahora vamos a empezar con la novela, entonces es tratado porque todos vienen de realidades diferentes, hay gente que hace mucho tiempo que no lee (...) como te decía que estaba con el análisis y después claro cuando veamos la novela ahí ellos van a tener que argumentar, y ahí van a tener que empezar a buscar información de otros temas que se relacionan con la novela. Y entonces bueno, tenés que ver qué es lo que saben, hay mucha variedad en cuanto al conocimiento (...) el tema de que escriban, lean, también es un objetivo importante, si a eso le sumamos también que puedan pensar por sí mismos, en esto de poder argumentar cuando están de acuerdo o no están de acuerdo, que puedan criticar con ideas concretas, con lo que ellos creen, no porque si o no porque no. (Fragmento de entrevista).

Dicha intencionalidad se refleja también en el siguiente fragmento de observación de clase: “La profesora les dice a los alumnos *les traje los libros que les prometí*. Se los pasa a algunos alumnos. La docente dice *saquen sus textos, este es un libro que se lee rápido, aprovechen el finde largo* y le dice a una alumna “*Vos sos buena lectora*” (Registro unificado, observación de clase).

El acceso directo a las obras completas es parte de la propuesta de la profesora, se observó en

clase la lectura del cuento completo “Aquel cuadro” y dice: “*Ahora vamos a empezar con la novela*”, comentó que leerán “Los ojos del perro siberiano”. Aquí se reflejan dos de las dicotomías que plantea Colomer, una, *leer por gusto o leer por obligación*, al buscar generar gratificación con la lectura, *vos sos buena lectora*, pero a la vez les dice que *se lee rápido*, marca cierta obligación; y la otra, *leer o leer socialmente*, específicamente con la propuesta de leer “Los ojos del perro siberiano” que trata temáticas actuales.

De igual forma respecto del acceso a la biblioteca plantea la siguiente situación como obstáculo:

P- Sí, ahí lo que pasa que no hay muchos ejemplares, el año pasado que éramos poquitos si podíamos trabajar porque hay tres libros de cada uno. Hay variedad, pero no hay cantidad; entonces te encontrás con que tenés tres ejemplares para veintidós alumnos. No se puede, además el alumno necesita tener el libro en su casa porque por ahí tiene un ratito libre y lo puede leer, otros lo leen en el colectivo o el fin de semana; entonces tenerlo acá en la escuela y sólo leer acá en la escuela, sólo leerlo cuando tenés la materia, eso limita” (Fragmento de entrevista).

La postura epistemológica de la Profesora, de acuerdo al análisis realizado, se enmarca en los planteamientos didácticos que plantean los formalistas y estructuralistas a partir de los ‘70, orientada más hacia los *factores externos* que se enfocaron en la visión de la Literatura como un uso específico de la comunicación social y que reformularon lo literario atendiendo al análisis de los elementos paratextuales, al circuito de producción-recepción del libro y a las prácticas sociales de lectura.

La propuesta de la Profesora se encuentra atravesada por las características del grupo con el cual trabaja y por las dicotomías que presenta Colomer (2005) como parte de los problemáticas actuales en donde coexisten en el modelo contemporáneo de enseñanza la pedagogía impositiva y la pedagogía de la iniciación pero que de acuerdo a las características del grupo de estudiantes y de la formación docente adquiere matices singulares.

Para la situación de enseñanza y aprendizaje Desinano y Avendaño (1998), nos ayudan a tomar los temas correspondientes a las ciencias del lenguaje. La enseñanza gramatical en esta clase de Lengua podría observarse que se trata de que el alumno hable, escuche, lea y escriba bien. Es decir, que sea competente en la realización de las prácticas lingüístico-discursivas.

La enseñanza de la gramática basada en sistema formal en el que la lengua presenta su estructura variada: variables fonológicas, morfológicas, sintácticas, léxicas y gramaticales distintas:

Siguen leyendo otros alumnos. *¿Estoy leyendo bien?*- le preguntan-. La Profesora siempre hace comentarios para relajar, para distender, los anima. Una vez finalizada la lectura, la Profesora comienza a realizar preguntas de comprensión, los alumnos le van contestando. Son preguntas más bien dirigidas, algunos responden (dónde están los puntos y las mayúsculas iniciales fijense, si hay sangría por qué es) (fragmento observación de clase).

Sería un momento de enseñanza tradicional epistemología de la palabra es decir, se escribe así y la lengua es estática. Se trataría de una literatura de la lengua clásica basado en un enfoque didáctico de lo correcto y lo incorrecto.

Tesis particular 2

¿Qué acomodaciones tiene que hacer la docente en función de la enseñanza del adulto?

Para comprender cómo se enseña en esta clase de Lengua y conocer el estilo docente vamos a centrarnos en el tipo de material didáctico propuesto a los estudiantes y en el modo de conducir la clase.

El estilo del docente ejecutivo propuesto por Fentemacher y Soltis (1999) nos ayudaría a presuponer que el trabajo en esta clase se basaría en una buena administración de medios Siendo estos muy claros y directos para trasladar un conocimiento específico. Si esto se consigue

cuidadosamente en este enfoque aumentaría la posibilidad de que los estudiantes aprenden más del contenido. La persona educada adquiere un campo amplio de conceptos y habilidades específicas.

E- ¿Si vos tuvieras que decir un propósito que tenés con tu materia, cuál sería?

P- Y... yo quiero que... además de leer y escribir correctamente que puedan interpretar lo que lean y que puedan argumentar. Eso sería como un logro importante, que no digan todo que si viste, que sean cuestionadores, pero siempre con algún sustento, con algún argumento... a mí me parece o yo pienso... pienso que eso sería bárbaro (fragmento entrevista, docente de Lengua).

Durante la etapa de planificación podemos observar en uno de los contactos con la profesora que ella luego de determinar que hay que hacer, es preciso hacerlo. Por mejor y bueno que haya sido el diagnóstico previo (plan) siempre se dan situaciones que imponen una modificación. Toda esta complejidad exige de una cuidadosa planificación.

Si, antes de planificar se toman unas clases para hacer un diagnóstico y a partir de estos resultados se planifica, pero con el transcurrir de las clases pueden surgir modificaciones, como incluir más temas, suprimir otros, etc. Generalmente siempre se cumple tal cual lo planificado (fragmento respuesta de email de la profesora de Lengua).

Los ejecutores, en alusión al enfoque que venimos tratando, por lo general manejan personas toman decisiones sobre lo que harán sobre el momento que será el tiempo que puede llevarles y sobre los niveles de rendimiento que podrían determinar si se sigue avanzando en nuevas tareas o si es necesario repetirlas hasta que se hayan realizado con éxito.

La fórmula útil que Festemacher y Soltis toman (1999) para determinar las características de este enfoque ejecutivo nos brindaría la posibilidad de analizar la actividad de enseñanza en esta clase de Lengua. El propósito de la actividad que presenciamos sería que los estudiantes de primer año “A” adquieran el conocimiento específico comunicado por la docente de Lengua. La profesora utilizaría aptitudes organizacionales para impartir a los alumnos: detalles de un tipo de

cuento, la correcta lectura en voz alta y la correcta escritura. Los modos en que se presentaría este contenido serían tendientes a que los estudiantes tengan las posibilidades de adquirir y retener ese conocimiento específico.

Propósito de la actividad: *Describe la novela-* luego trabajarán con la novela “Los ojos del perro siberiano”.-La profesora utiliza el pizarrón donde les escribe que tienen que *completar en un cuadro comparativo entre cuento tradicional y cuento moderno* - les pide tres características de cada uno. Preguntan si “El Principito” es tradicional, la docente explica que no, que es una novela breve, mira su reloj, dice **“Son las seis y diez, tienen tiempo”**.

Aptitudes organizacionales: “¿Quién sigue? - dice la profesora- o ¡voy por lista! A ver quién no tiene nota... Miren que el que no tenga nota, si no lee, le tengo que poner un uno! No es para presionar... -Risas-. Un alumno dijo ¡yo, yo! Y comenzó a leer aceleradamente. Termina de leer un fragmento y pregunta “¿Estoy leyendo muy rápido?” la Profesora le dice que lee bien, los compañeros también (...)” (Registro observación de la clase).

Aptitud organizacional y de manejo para impartir a los estudiantes un cierto contenido: “Uno de los alumnos que lee en voz alta le pregunta a la profesora estoy leyendo bien ella le dice: si, fíjate la puntuación” (Registro unificado, observación de la clase).

Distribución del tiempo:

Entra otra alumna. Entonces se interrumpe la actividad. La profesora les dice que después de que su compañera se acomoda, otra alumna continúa leyendo el texto, todos escuchan atentamente hay sólo un alumno más distraído. Todos siguen el texto con la mirada en silencio (fragmento observación de la clase).

En esta concepción de la enseñanza que la profesora de Lengua tendría para con sus alumnos podría suponerse que el acento se encontraría en establecer una unión directa entre lo que los

estudiantes realizan y lo que ella hace.

Al analizar fragmentos de la clase de Lengua observada y la entrevista a la docente, encontramos lo que Rafael Quiróz denomina “obstáculos para la apropiación del contenido académico” en algunas escuelas de México. Sostiene la idea de que la apropiación de los contenidos depende en gran medida de la práctica escolar diaria.

Al describir esta apropiación se refiere a la *integración efectiva* de nuevos elementos al saber cotidiano que trae el alumno consigo. Para dar cuenta de la problemática, Quiróz expone cuatro obstáculos: el nivel de significación de los contenidos (de interés o no), la lógica de la actividad (tipo de enfoque), el esfuerzo del estudiante y el énfasis que los docentes ponen en la evaluación formal.

Luego, respecto a los obstáculos de apropiación del tipo de nivel de significación, encontramos un ejemplo similar al que expone el autor cuando observa la clase de Química. Los estudiantes no logran entender, apropiarse los contenidos debido a las características de éstos.

E: ¿Y acá con qué materias te sentís más cómoda y cuáles sentís que te cuestan más?

A: Y a mí lo que más me cuesta es Contabilidad y Matemática, después las demás me gustan mucho, Historia... Literatura me encanta, en realidad todas me gustan pero lo que más me cuesta es Contabilidad (Entrevista a estudiante).

Y agregamos que en la clase observada, la reacción de los estudiantes y su participación, parecería no haber obstáculos de del tipo de nivel de significación, pues la lectura en voz alta supone ser una actividad de atención con contenido de incumbencia en el grupo de estudiantes.

A la vez se hallan obstáculos para la apropiación relacionados a los saberes cotidianos, ya que este grupo particularmente trae consigo una historia de estigmatización (abandono de la escolarización formal reiteradas veces, sentimiento de expulsión por parte del sistema, inserción

laboral a pronta edad) “no terminé el secundario porque hice primero y segundo y después me costó mucho tercero porque eran muy chicos los chicos y yo sentía que era grande entonces dejé. Y no estudié nunca más y empecé a trabajar” (Entrevista a estudiante).

Siguiendo con el enfoque ecológico de Doyle (1998) sobre la clase de Lengua observamos que serían varios los alumnos que se introducen en situación de tarea, la mayoría se mantendría durante toda la clase en una instancia de **tarea**.

Dentro de los tipos de tareas académicas, en esta clase podríamos establecer que se trataría de una tarea de memoria en la que se espera que los estudiantes reproduzcan o realicen una transcripción lineal información previamente encontrada.

Una vez finalizada la lectura, la Profesora comienza a realizar preguntas de comprensión, los alumnos le van contestando. Son preguntas más bien dirigidas, algunos responden (dónde están los puntos y las mayúsculas iniciales fíjense, si hay sangría por qué es) (...)” Uno de los alumnos que lee en voz alta le pregunta a la profesora estoy leyendo bien ella le dice: si, fíjate la puntuación. Alguien dice “*¡Qué bueno, letra grande!*” En relación a la fotocopia” (fragmento observación de la clase).

El carácter situacional que tomaría la clase permite observar lo siguiente:

Luego, comienzan con la corrección de un ejercicio en el cual tenían un texto al que debían colocarle los puntos las mayúsculas y separar los párrafos. Se realiza la corrección de la tarea. la Profesora lee el texto en voz alta y los alumnos le van diciendo dónde colocaron los puntos.

Luego de la corrección de la tarea iniciaron otra actividad de lectura compartida (lectura en voz alta, un fragmento cada alumno). Comenzaron a trabajar con el cuento “Aquel cuadro”. La profesora preguntó si alguien lo había leído, sólo lo había leído un alumno. Iniciaron entonces la lectura, cada alumno tiene su copia (fragmento observación de la clase).

Continuando analizando la clase podríamos analizar cómo se llevan a cabo los procesos de aprendizajes en función de la organización del trabajo en el aula.

Doyle (1999) distingue dos modos de intervención: Directa e indirecta. En este caso podríamos decir que la intervención que realiza la docente sería de un tipo de **instrucción directa** ya que a través de preguntas formuladas por ella, guía a los alumnos a ser capaces de dominar el contenido.

Una de las preguntas que hace la Profesora es

-¿*Qué tipo de cuento es?*

- ¡*De ciencia ficción, suspenso, miedo!*

-¿*Podría ser realista?*- pregunta otro alumno.

La Profesora les dice que es de suspenso y pregunta por distintas experiencias personales.

(Fragmento observación de la clase).

La clase había sido preparada en esencia por este tipo de instrucción mediante la presentación explícitamente del material didáctico para que los estudiantes sean guiados por medio de la profesora y sean capaces de lograrlas.

Conclusiones

Respecto a la enseñanza de la Literatura, de acuerdo al análisis realizado se puede suponer que la postura epistemológica de la Profesora se enmarca en los planteamientos didácticos que plantean los formalistas y estructuralistas a partir de los '70 orientada más hacia los factores externos que se enfocaron en la visión de la Literatura como un uso específico de la comunicación social y que reformularon lo literario atendiendo al análisis de los elementos paratextuales, al circuito de producción-recepción del libro y a las prácticas sociales de lectura.

La propuesta de la Profesora se encuentra atravesada por las características del grupo con el

cual trabaja y por las dicotomías que presenta Colomer (2005) como parte de los problemáticas actuales en donde coexisten en el modelo contemporáneo de enseñanza la pedagogía impositiva y la pedagogía de la iniciación pero que de acuerdo a las características del grupo de estudiantes y de la formación docente adquiere matices singulares.

Trabajar con un grupo de adultos que se ha quedado por momentos, fuera del Sistema Formal y que vuelven a acercarse, implicaría la posibilidad cambiar la postura epistemológica enunciada desde la cual se diseñan las propuestas para este, dadas las demandas de enseñanza vinculadas a un enfoque más tradicional y/o estructuralista de la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Más allá de las teorías de aprendizaje desde las cuales parte la Profesora se entiende que se contemplan por parte de la docente el aprendizaje de la competencias emocionales ya que genera las condiciones para que los estudiantes se sientan confiados y puedan llevar adelante las tareas cotidianas, esta actitud se hace extensiva a todo el grupo formando una red de contención importante, poniendo al descubierto y desarticulando, en algunos casos aspectos vinculados a la biograficidad de los estudiantes.

A partir de la experiencia de inmersión institucional, de las observaciones y entrevistas realizadas, es posible concluir que más allá de los aciertos y desaciertos, de teorías que coexisten y a la vez se contradicen, se pudo apreciar una gran disposición de parte de todo el equipo docente para generar las condiciones de aprendizaje que faciliten, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico y político actual, las experiencias educativas y las características de los estudiantes, el aprendizaje primordialmente que se oriente hacia la autodeterminación, la autoorganización y el aprendizaje comunicativo abierto a la experiencia. Tal como cita Arnold, no es algo que esté resuelto ni mucho menos concretado, pero sí, a criterio de este equipo, el trabajo en este CENS se orienta en ese sentido.

Por último, es necesario destacar que nuestro análisis y las categorías seleccionadas no agotan

todas las posibilidades de abordaje que tiene el material con que contamos y la experiencia transitada.

Referencias bibliográficas

Arnold, R. (2004). Pedagogía de la formación de adultos. (Cap. 2).

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (Cap. 1). Aportes Teóricos, OPFyL, 1998.

Desinano, N. y Avendaño, F. (1994). *El problema de la enseñanza de las ciencias del Lenguaje*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Doyle, W. (1998). Academic work and educational excellence: Raising student productivity. Traducción de la cátedra del artículo aparecido en T. M. Tomilson & H. J. Walberg. Berkeley: McCutchan, 1986. Trabajo académico. En *Ficha de Cátedra, Aportes Teóricos*, OPFyL.

Mastache, A. (2007). El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas*, Número Especial "Instituciones Educativas". Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Vol 3, pp. 165-178.

Pozo, J. (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid, Aprendizaje Visor. (Cap. 9).

Puiggrós, A. V. y Lidia M. Rodríguez, L. M. (2007-2008). *La especificidad de la educación media de adultos de la Provincia de Buenos Aires: análisis prospectivo de los obstáculos y alternativas que inciden en la matriculación y retención de la población destinataria*. Subsidio FONCyT – PICTO 2005 / N° 36537. Recuperado de

http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/textos/23_Puiggros_Ed_media_adul.pdf

Quiroz, R. (1993). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En *Propuesta Educativa*, Año 5, N° 8, Abril de 1993. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores