

**PROCESOS DE INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN LECTOESCRITURAL EN
AMBIENTES ANDRAGÓGICOS: UNA PROPUESTA EDUCATIVA**

CRISTIAN CAMILO OTÁLVARO QUINTERO

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN Y EDUCACIÓN A DISTANCIA
MEDELLÍN
2008**

**PROCESOS DE INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN LECTOESCRITURAL EN
AMBIENTES ANDRAGÓGICOS: UNA PROPUESTA EDUCATIVA**

CRISTIAN CAMILO OTÁLVARO QUINTERO

**Requisito Para Optar Al Título De Licenciado En Educación Énfasis En
Humanidades Lengua Castellana**

**Asesor
Norberto Caro Torres
Magíster En Docencia**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN Y EDUCACIÓN A DISTANCIA
MEDELLÍN
2008**

DEDICATORIA

Indiscutiblemente a las personas que están cerca de mi corazón y a la labor de pensar la educación.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia y compañera por la paciencia y apoyo durante toda mi formación como docente.

A los amigos que hice en la carrera y serán para toda la vida.

CONTENIDO.

INTRODUCCIÓN.....	6
EL CONTEXTO.....	8
ANTECEDENTES.....	13
MARCO TEÓRICO.....	18
DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.....	18
Génesis Y Evolución De La Educación Adultos.....	19
La Situación Actual De La Educación De Adultos En Colombia Desde La Realidad Efectiva.....	22
LA ANDRAGOGÍA, UNA TEORÍA DEL APRENDIZAJE DE LOS ADULTOS.....	26
Aportes De Las Ciencias Sociales.....	29
Fundamentos De La Andragogía.....	32
Relación Entre Pedagogía Y Andragogía.....	34
LA ALFABETIZACIÓN DEL ADULTO: PUERTA DE ENTRADA A LA CULTURA ESCRITA.....	36
El Acceso: Planteamiento Del Ministerio De Educación Desde Los Lineamientos Curriculares De Lengua Castellana.....	37
El Adulto: Entre La Lectura Y La Escritura.....	42
Un Método: Proyectos De Indagación.....	45
EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	50
Presentación De Resultados.....	62
Balance y Retos.....	65

COMO CIERRE.....	66
ANEXOS.....	70
ANEXO 1.....	70
ANEXO 2.....	71
ANEXO 3.....	73
ANEXO 4.....	74
ANEXO 5.....	80
ANEXO 6.....	83
REFERENCIA.....	85

INTRODUCCIÓN.

Después de muchos años de asumirse la educación nocturna como una oferta remedial y supletoria para cumplir parcialmente con la educación elemental y básica de los adultos, que por diferentes razones sociales o culturales no habían accedido a la escuela, hoy por hoy el panorama de estos centros de educación supletoria es bastante diferente dado al alto índice de menores de edad que acceden a dicha alternativa.

Dado a esta situación social las políticas educativas en Colombia, desde el Ministerio de Educación, han generado cambios que buscan la integración de dichas poblaciones (jóvenes y adultos) y a la vez los especialistas en educación han generado alternativas para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La educación nocturna al ser propuesta por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) busca temáticas oportunas para los estudiantes, que partan de necesidades concretas y se desarrollen a partir de la autonomía y la capacidad de trabajo en equipo de dicha población.

Gracias a los pocos avances con los que se cuenta en el cómo aprenden los adultos (y más aún en el desarrollo de procesos lectoescriturales) existen diferentes propuestas que buscan subsanar las necesidades de dicha población. Uno de estos supuestos es el planteamiento Andragógico del norteamericano Malcolm S. Knowles, acogido por algunas instituciones educativas del país y al mismo tiempo promovido por editoriales y estudiosos del tema.

Al iniciar mi proceso de Práctica Profesional en la Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla sección Sofía Ospina de Navarro en la jornada de la noche con el CLEI 3A y al revisar los módulos propuestos para las diferentes áreas, encontré que la propuesta educativa no partía de principios Pedagógicos (Ciencia en la que me formo como profesional), sino del paradigma Andragógico, concepto nuevo

para mí. Al darse dicha situación, inicié una indagación con la simple intención de reconocer el concepto y entender el cómo se integraba la comprensión y producción lectoescritural para iniciar la propuesta de investigación, encontrando una teoría amplísima sobre el aprendizaje de los adultos y centrando a la vez mi interés en el tema.

Con el deseo de aportar con estrategias didácticas a los centros de educación de adultos y de extender la misma Andragogía al aprendizaje de la lengua castellana desde la praxis educativa, el trabajo de grado **“Procesos De Interpretación Y Producción Lectoescritural En Ambientes Andragógicos: Una Propuesta Educativa”** presenta la siguiente estructura: en la primera parte se expone el contexto en el que se desarrolló la experiencia de práctica teniendo en cuenta los actores, los entornos y los diferentes componente didácticos y metodológicos del centro educativo.

En la segunda parte se hace un rastreo del estado del arte del tema de educación de adultos, alfabetización e implementación de la Andragogía en Medellín. En la parte tres se presenta el marco teórico en el que hay una distribución de las diferentes categorías analizadas, tales como una delimitación del concepto educación de adultos, su evolución desde la década del cincuenta, las implicaciones legales del tema, los procesos de alfabetización desde la interpretación y la producción, la andragogía como teoría de aprendizaje de los adultos y la implementación de una propuesta de aprendizaje de la lengua desde una integración de la teoría andragógica con los lineamientos curriculares del área, a partir de la implementación y ejecución de proyectos de indagación.

En las partes cuatro y cinco, respectivamente, se desarrolla la metodología de investigación con sus respectivas técnicas e instrumentos, con una aproximación a la representación de los resultados en una muestra del proceso con tres estudiantes del curso; y de igual forma se presenta una última reflexión sobre la experiencia a manera de resumen.

EL CONTEXTO.

La sección Sofía Ospina de Navarro de la Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla está ubicada en el barrio Sevilla (Centro del Municipio de Medellín), sector que se viene proyectando como polo de desarrollo para la cultura, la ciencia y la tecnología del Municipio en cuanto a estructuras mobiliarias; por esto, la institución está rodeada de un ambiente urbanístico que sufrió un proceso de remodelación durante el año 2007 gracias a las obras que se desarrollaron, como Carabobo Peatonal, El Parque Explora, El Parque Norte y El Jardín Botánico Joaquín Antonio Uribe; al finalizar el año aún se ejecutaban las obras de Metroplus en la calle Barranquilla y la carrera Ferrocarril, el nuevo bloque de extensión de La Universidad de Antioquia y El Centro Cultural Moravia, que si bien no hace parte del entorno cercano de la institución, un gran número de estudiantes pertenecen a dicha comunidad. Además de la proyección Municipal para el sector, la institución se encuentra cerca de la Universidad de Antioquia, el Parque de los Deseos, el Planetario Municipal, La Clínica León Trece, el Museo Cementerio San Pedro, el Hospital Universitario San Vicente de Paúl y a las estaciones del Metro Hospital y Universidad.

La institución es un plantel oficial de instalaciones muy sencillas, en el centro de los complejos antes mencionados, brindando cobertura educativa en el día y la tarde a básica primaria y en la noche, educación para jóvenes y adultos en los CLEI (Ciclo Lectivo Especial Integrado) tres, cuatro y cinco. Los recursos didácticos con los que cuenta son limitados, las aulas de clase están estructuradas desde lo tradicional y sin ningún apoyo audiovisual, los patios de descanso se distribuyen en dos, uno como zona de descanso, junto a la cafetería y el otro para zona de recreo utilizado como cancha múltiple; la sala de informática está acondicionada para que cada computador sea usado por dos o tres estudiantes; las salas de profesores están separadas para los docentes de cada una de las jornadas, siendo pequeñas, poco ventiladas y hacinadas por libros y cuadernos.

Se podría decir que la institución vive un cambio de dinámicas entre el día y la noche, tanto para docentes como para estudiantes, pues ni los recursos didácticos, ni la organización de los espacios y los tiempos puede ser igual dado a las caracterizaciones de los integrantes de dichas jornadas.

En la jornada de la noche, los pocos recursos didácticos utilizados con diligencia por los docentes, dependen en su mayoría por los tiempos y los espacios disponibles, ya que las horas de clase son de cuarenta minutos, con muy pocos bloques; además de esto, continuamente se vive una anomalía académica por las ausencias de algunos docentes, estos por incapacidades médicas o por razones personales, lo que lleva a adelantar horas de clase o a dividir los bloques para tratar de darle un mejor uso al tiempo.

La Institución Javiera Londoño Sede Sevilla, luego de su fusión con la institución Juan del Corral y la Escuela Sofía Ospina de Navarro, presentó a la comunidad en el año 2004 El Proyecto Educativo Institucional con una proyección al 2010. En el manual de convivencia de la institución (2004.) se presenta la Visión institucional de la siguiente manera "...a 2010 será líder en educación a la diversidad personal, social, cultural, de género y desarrollo humano para contribuir en mejor desempeño académico y laboral de los estudiantes y a la convivencia de la comunidad y la familia". En el planteamiento de su Misión se exponen unos principios que parten del concepto de inclusión: "(...) Es una institución Educativa inteligente, abierta al aprendizaje y al cambio, que forma personas competentes desde un enfoque de la inclusión en: Las dimensiones del desarrollo humano integral, el conocimiento científico tecnológico, el mundo del trabajo, valores sociales, personales y familiares, convivencia pacífica, respeto y valoración de la diversidad y la continuación de la educación superior"; centrándose en líneas adelante en la construcción de una educación liberadora en aras de aportar a los educandos el acceso a diferentes aspectos socioculturales.

Los principios institucionales se basan en la convivencia, la participación, la formación humana, la gestión financiera, administrativa, la eficacia, el respeto, la economía, la dignidad, la autonomía y la inclusión. Los principios filosóficos buscan formar un modelo de persona que “respete la vida y a los demás derechos de las personas (...) ejercitando lo humano, lo cognitivo hasta llegar a ser una persona enteramente preparada para toda buena obra, como ciudadano que promueva la liberación de la esclavitud como legado de los principios reformadores de Javier Londoño”

En lo referido a la propuesta pedagógica se parte de un modelo pedagógico que denominan como “Humanizante Participativo Para La Dignidad” desde una concepción holística con énfasis en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el aprendizaje cooperativo o en equipo, la metodología experimental y se tienen en cuenta componentes como: propósitos, principios, conocimientos, aprendizaje, metodología de enseñanza, evaluación, concepto de desarrollo humano, relación maestro-estudiante y recursos. Con un enfoque curricular integrado por lo espiritual, cognitivo, comunicativo, tecnológico, biofísico, estético-valorativo-actitudinal, bajo núcleos temáticos problemáticos.

El área de lengua castellana en el nocturno se centra el enfoque de la comunicación y la significación, ciñéndose a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación propuestos en el año 1998. Hasta el año 2005 la planeación curricular del área se realizó con proyectos pedagógicos por CLEI, los que buscaban desarrollar las habilidades comunicativas y las competencias lingüísticas sugeridas en los Lineamiento Curriculares del área, cada uno de éstos con una intensidad de un semestre académico. A partir del año 2006 la institución viene en la búsqueda del cambio del contexto pedagógico del nocturno por el planteamiento Andragógico, con el modelo de aprendizaje significativo de Ausubel y bajo una metodología propuesta por los módulos de trabajo del fondo editorial Sagitario “CLEI 4. Lenguaje: Hablar, escribir y comunicarse asertivamente” de la Colección “Aprendiendo” (2005) dirigida desde

una concepción Andragógica. Los contenidos parten de una metodología problémica y una evaluación que parte de la metacognición.

El grupo asignado para la práctica docente es el correspondiente al CLEI 4B (octavo grado de la básica secundaria), siendo grupo mixto de catorce estudiantes cuyas edades oscilan entre los catorce y los cuarenta años, con una intensidad horaria de tres horas a la semana. El grupo en su mayoría viene con los mismos integrantes del CLEI anterior (3A), los que trabajan lo hacen en oficios varios en el día y los motivos por los que estudian en el nocturno son heterogéneos; el mayor número de adolescentes se encuentran matriculados por solicitud de sus padres debido a que en la educación regular presentaron dificultades disciplinarias o académicas, con excepción de algunos jóvenes que han llegado a la educación nocturna por problemas personales como embarazos prematuros o por el fenómeno de la violencia y el desplazamiento forzoso. El caso de los adultos, regularmente son personas que en su juventud no terminaron la educación básica, por dificultades económicas o problemáticas socioculturales y ahora tiene el deseo de terminar su educación por sentirse realizados como bachilleres, buscando dar una mejor educación a sus hijos o según el deseo de permanecer vinculados laboralmente a sus lugares de trabajo. Los docentes del plantel coinciden en decir que el grupo es tranquilo y comprometido.

Los estudiantes en su mayoría son provenientes del sector aledaño al colegio, de barrios como El Bosque, Moravia, Sevilla, Prado Centro y El Chagualo; de un estrato socioeconómico entre uno y tres. Aún cuando los barrios están cercanos unos de otros, tanto los fenómenos históricos de formación y desarrollo, como las problemáticas sociales, culturales y económicos son diversos; encontrando así estudiantes que están a punto de ser reubicados en el sector de Pajarito, entre barrio Robledo y el corregimiento de San Cristóbal, o en el barrio Nuevo Amanecer en el corregimiento de Alta Vista, gracias a la transformación del barrio Moravia. También se cuenta con estudiantes que viven en barrios como Prado Centro,

Sevilla, entre otros, y esperan con ansia la transformación del sector para disfrutar los cambios.

El docente a cargo del grupo es el único del nocturno encargado del área de lengua castellana, viene en su desempeño docente hace veintiún años, inicialmente como normalista y luego como licenciado por la Universidad de Antioquia. Su discurso se enmarca dentro de un planteamiento de aula abierta y de educación para la vida. Reconoce que aún cuando su formación se dio en un contexto tradicional siempre está en la búsqueda de nuevos aprendizajes. Éste ha venido trabajando con el grupo gramática y sintaxis y existe un fuerte reconocimiento del grupo por su labor; antes de mi llegada como maestro en formación el docente a cargo pensaba centrarse en el módulo de la Editorial Sagitarios antes citado. Cada estudiante dispone de un texto para sus clases dotado por parte de la institución.

Los estudiantes tienden a exigir una educación tradicional en tanto lo académico y lo disciplinar, en la medida en que trabajan a partir de lo que el docente les escribe en el tablero y presentan la preferencia a la regulación de la norma por medio del regaño y el castigo.

ANTECEDENTES.

En Colombia venimos de la experiencia de “La educación por Radio”, que es quizá el referente histórico recordado por los adultos de hoy sobre el cómo ha sido la alfabetización de adultos en el país. Esta experiencia se implementó entre las décadas del setenta y el ochenta, la cual estaba dirigida a los adultos analfabetas que voluntariamente se inscribían a los cursos, recibiendo por correo diferentes módulos, los que se desarrollaban desde lo conceptual y didáctico durante las emisiones diarias.

Hoy en día la educación de adultos no es desarrollada a fondo desde lo conceptual y metodológico dentro de los sistemas académicos de pregrado en las licenciaturas de diferentes universidades, posiblemente por esto, muchas de las experiencias de los docentes en formación en sus prácticas docentes tienden a infantilizar al adulto con didácticas propuestas para la pedagogía infantil y juvenil, implementando además enfoques comunicativos y de lingüística textual que se centran en el constructivismo. La educación de adultos en el contexto general se está desarrollando desde diferentes enfoques pedagógicos y sociales, los que buscan suplir en esta población la educación que no tuvieron en su momento determinado de la vida, tratando de generar procesos que aporten al desarrollo social, laboral y económico del país.

En el contexto de Medellín se viene trabajando en el tema desde la capacitación de docentes y el desarrollo curricular, no específicamente en los pregrados universitarios, sino en los centros educativos de adultos, los que a partir de las diferentes demandas y necesidades de dicha población se han visto en la tarea de iniciar con diseños más parecidos la realidad de los adultos y que de alguna manera respete los estados de adultez satisfaciendo sus necesidades. En el caso concreto existen dos instituciones que están en la tarea de direccionar los procesos de educación en otra vía. En el centro de educación de adultos de la caja de compensación Comfenalco, sede Colombia, los docentes que llegan a

cubrir las plazas educativas de dichos centros inician con una serie de capacitaciones sobre la educación de adultos y Andragogía, en el que aprenden sobre diseños curriculares e implementación de ésta teoría del aprendizaje; además de este centro, la institución educativa Fe y Alegría Limonar en el corregimiento de San Antonio de Prado ha implementado en el diseño curricular de los planes de área en el semiescolarizado la andragogía, fortaleciendo las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes adultos.

La teoría para el aprendizaje de los adultos denominada Andragogía aparece en el contexto Norteamericano luego de diferentes críticas a la implementación de la pedagogía en el adulto, justificando que la forma de aprender del adulto es diferente a la del niño y el joven. Luego de que el paradigma experimenta un recorrido histórico de continuos debates, toma fuerza en la década del cincuenta y trasciende a los demás países americanos y a otros europeos como España e Inglaterra. Es en la década del noventa cuando toma fuerza en dichos centros educativos de Medellín, generando interés en los demás centros y editoriales de cartillas y módulos de los Ciclos Lectivo Integrados (CLEI). Aún así son más los centros que implementan la educación de adultos desde lo pedagógico aplicando enfoques que eligen por la pertinencia y viabilidad que consideran efectiva.

En los diferentes textos escritos sobre el tema de la educación de adultos y desde los diferentes enfoque propuestos por la educación formal, no formal e informal, se hace evidente que en su mayoría están centrados en los procesos de alfabetización dado a que el fin último del acceso del adulto a la educación regular es alfabetizarlo en tanto los sistemas lingüísticos de su lengua materna, en relación a los oficios laborales y demás sistemas comunicativos dentro del contexto sociocultural; además del acceso a dichos alfabetos plantean desde la necesidad de educar en cálculo dado a la importancia de los sistemas numéricos y de la lógica matemática, encontrando así que desde la educación por radio hasta la concepción contemporánea la educación de adultos se centra las diferentes alfabetidades según los diferentes contextos y necesidades de los estudiantes.

Dentro de los textos más específicos de alfabetización de adultos, se encuentra el texto “Guía teórico metodológica para la enseñanza de la lectura y la escritura en población adulta”, elaborada por Rubén Darío Hurtado, en un intento de dar respuesta a las necesidades de los docentes de adultos del departamento de Córdoba en el año de 1990, por lo que se elabora el material dirigido a los docentes con la intención de darles herramientas como apoyo para sus tareas en la enseñanza de la lectura y la escritura. Los contenidos y las metodologías propuestas se centran básicamente en los principios del constructivismo y la psicolingüística con el deseo de formar a los docentes en pedagogía, todo esto direccionado a permitir en los alfabetizados apropiarse de la lectura y la escritura de manera funcional y comunicativa, buscando el desarrollo de la argumentación. Esta guía teórico-práctica centrada en la enseñanza de la lectoescritura estuvo acompañada de una capacitación a 200 maestros para que ejercieran el oficio de la enseñanza en 60 centros de educación de adultos. Para los aportes conceptuales, didácticos y metodológicos el autor distribuye el texto en seis capítulos en los que hace un contraste en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica primaria para niños y adultos analfabetas e iletrados en relación con la clasificación evolutiva de los diferentes métodos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura.

Además de los aportes del profesor Hurtado y otros estudiosos del tema, son muchos los estudiantes en formación que han pasado por la experiencia de la educación de adultos en sus prácticas profesionales, presentando posteriormente sus trabajos de grado en un intento de sistematización de la propuesta desarrollada. En la revisión general de dichos trabajos se hace evidente, en términos generales, el desconocimiento y el desinterés de los estudiantes por comprender dinámicas complejas en el aprendizaje del adulto, quedándose en la descripción de una “experiencia” cualitativa de la implementación de sus propuestas, sin reflexiones que trasciendan de las que tradicionalmente se hace en la educación compensatoria, con una mayoría de casos en los que se

presentan buenas ideas, pero a la hora de la sistematización no se hace evidente una investigación.

Dentro de los trabajos presentados en el semestre inmediatamente anterior se encuentra el propuesto por el estudiante David Quevedo (2007), titulado “la literatura: una herramienta útil en la formación de adultos”, en el que, según el autor buscó una “reflexión frente a un objeto observado (el adulto), con el cual se dio una interacción social, un intercambio humano y emocional que se convirtió en una invitación a relacionarse con un saber (la literatura)” (p. 4), experiencia que se desarrolló en la institución COMPUSOCIAL. El planteamiento de la experiencia inicia con una queja del olvido por parte del estado hacia la educación de adulto y sobre la carencia de nuevas metodologías educativas para la población pertinentes al contexto, planteando posteriormente la necesidad de centrar su estudio en didácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura apoyadas por la comprensión y aceptación de los contextos de los estudiantes, construyendo estrategias de vida para dar significado a su existencia dentro de lo social y de igual forma entendiendo el error como una posibilidad de interpretación de la realidad.

En la escritura de esta experiencia se hace evidente el deseo del estudiante por buscar innovar en la educación de adultos desde el trabajo del contexto para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, apoyándose en el planteamiento constructivista Vygotskiano desde un enfoque social en el que supuestamente se desarrollan una serie de habilidades comunicativas superiores e inferiores. Este planteamiento aparentemente está postulado a trascender como propuesta educativa para adultos, pero se hace evidente la concreción de una propuesta como tal desde una investigación rigurosamente sistematizada, sirviendo este trabajo como evidencia en la medida de encontrar un trabajo con adultos con aportes conceptuales, pero con poco desarrollo metodológico, dado a lo anecdótica que se vuelve la descripción.

En el plano nacional es evidente que toda la construcción educativa desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la población adulta se postula desde la pedagogía y en ocasiones se integra con las formulaciones para las demás poblaciones, dejando a los docentes la tarea de llevar a lo específico los contenidos y las didácticas. Dado a atención tan estricta hacia la pedagogía por parte del MEN, Iván Giraldo y María Lucía Pineda (1998) hacen una propuesta para la educación de adultos en Colombia titulada “Andragogía más allá en la educación de adultos para el desarrollo de la ley 115 de 1994”, pretendiendo aportar a la erradicación del analfabetismo funcional y el desempleo de los adultos analfabetas, justificando la andragogía como el camino a seguir, puesto que el adulto requiere metodologías y técnicas curriculares distintas a las de los niño y jóvenes.

Dicha propuesta sugiere la recontextualización de la educación de adultos dado a que es necesario un trato diferente, puesto que si bien los niños tienen unas estructuras de aprendizaje diferenciadas por unos estadios y por unas etapas, las cuales requieren unas didácticas de enseñanza diferenciadas y específicas, en el caso del adulto es igual, por lo tanto el adulto aprende de una manera que está expuesta claramente por la andragogía desde unos principios que se ampliarán en las próximas líneas y que sobresalen por diferenciarse del planteamiento pedagógico. Para fundamentar dicha tesis en la recontextualización propuesta, Giraldo y Pineda exponen que ésta debe hacerse desde la autogestión comunitaria de los proyectos educativos, el mejoramiento de la calidad de vida como direccionalidad del proceso y el acervo educativo comunitario construido a partir de la organización y el movimiento popular, el trabajo y la acumulación histórica de saberes, todo en aras de encontrar coherencias teóricas entre paradigma educativo y realidad contextual, la asignación de recursos financieros específicos para dicha población y la construcción participativa del currículo pertinentes.

MARCO TEÓRICO.

DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.

En 1976 en la XIX Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, en Nairobi, se propuso una definición de la educación de adultos que luego fue tomada como marco de referencia por otras organizaciones y gobiernos. Citada a continuación:

“La expresión educación de adultos, designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, en nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en la forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrados e independientes (Ander-Egg, Gelpi, Kambarage, Fluitman; 1996. p 9)”

Ésta definición no permite definir un campo delimitado de lo que puede ser en sí la educación de adultos en lo concreto dado a que en cierta manera abarca todo tipo de educación. Podemos decir que en Colombia se permite más la complejidad sabiendo que la constitución política del 1991 define al adulto luego de los 18 años de edad; definiendo luego en la ley 115 la educación de adultos como aquella “... orientada a las personas relativamente adultas.”

En el contexto de la definición presentada por la UNESCO, Ander-Egg (1996), al presentar una crítica sobre lo “abarcaltodo” de dicha definición, desde el plano de lo concreto presenta una clasificación en tres denominaciones de las formas de intervención sociopedagógicas en la Educación de Adultos. Una primera

denominada como **Educación Compensatoria**, la que se caracteriza por la educación del adulto que en años atrás no tuvo la oportunidad del acceso a una educación básica y por esto se encuentra en desventaja en su contexto social; en síntesis es aquel adulto que no recibió ninguna educación y que en el caso de haber recibido hasta algún nivel, fue deficitaria; la educación compensatoria de alguna manera busca una forma de equilibrar las desigualdades, en la que regularmente se logra la alfabetización, suplir las carencias educativas por el abandono o falta de acceso al sistema escolar, la adquisición tardía de certificados y la alfabetización funcional que va más allá de la lectura, la escritura y el cálculo. Entendiendo así que en el caso de la educación nocturna o semiescolarizada de la educación básica o media en relación al sistema educativo Colombiano dirigido a adultos puede ser ubicada en esta denominación.

Una segunda clasificación es la **Educación Transitoria** comprendida como aquella que brinda la posibilidad de una actualización continua en tanto a la formación en seminarios, talleres, capacitaciones, etc. y además permite la orientación profesional. Es una forma de estar actualizando en relación a los cambios que se van produciendo. Una tercera y última la reconoce como **Educación complementaria**, como el nombre lo representa es el complemento a la formación ya recibida en la básica y la media, permitiendo la profesionalización en pregrados y posgrados, ampliando las diferentes formas de participación y realización personal.

Génesis Y Evolución De La Educación Adultos.

Ander-Egg (1996), presenta cuatro momentos en cuanto a la evolución de la educación de adultos, tomando como punto de partida la evolución que se da desde mediados del siglo XX; ésta partiendo del contexto de los cambios socio-económicos que se dieron en las sociedades latinoamericanas y a escala mundial.

El primer momento lo sitúa en la década del cincuenta, luego de la experiencia en procesos de alfabetización vivida en Ecuador, República Dominicana, Perú, entre otros, en el que se intentó a partir de algunas campañas educativas relacionadas con la agricultura, de las cuales en su mayoría terminaron en fracaso. A partir de la influencia de algunos conceptos difundidos por la UNESCO en la década del cuarenta y por las sistematizaciones que se venían dando de la experiencia, es entendida desde el concepto de **Educación Fundamental** y estaba destinada primordialmente a los adultos que no habían tenido la oportunidad de recibir una educación formal. Lo que se buscó fue que tuviesen elementos para participar en la vida social. En sí lo que se pretendió fue desarrollar programas educativos para adultos que permitieran una *educación compensatoria* en relación a las oportunidades que no habían tenido en otras etapas de la vida, con el objetivo de suplir las deficiencias del sistema escolar y se pretendió que dicha educación se centrara en el aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo y algunas actividades adicionales. Aún cuando el número de adultos no alfabetizados era bastante considerable, se privilegiaron los trabajadores; en cuanto a las metodologías simplemente se acudió a una réplica del sistema escolar, en el que los mismos docentes de los niños educaban a los adultos con los mismos contenidos, métodos y técnicas. Es de resaltar e importante rastrear en el proceso histórico el papel o el rol del estado y demás entidades que asumen estas responsabilidades educativas, pues siempre van a desempeñar roles protagónicos por momentos históricos, por ejemplo en esta década son las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) las que asumen dicha empresa.

En la década del sesenta en el plano internacional se desarrolla la II Conferencia Mundial de Educación de Adultos, en Montreal (1960), proporcionando algunos elementos que darían orientaciones a seguir durante dicha década. El concepto que se venía trabajando desde un enfoque de *Educación Compensatoria* evoluciona o se direcciona hacia **La Alfabetización Funcional**, entendida por la UNESCO como “desarrollar las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo, que permita al individuo participar activamente en todas aquellas

actividades que requiere el uso de estas capacidades (...) movilizar, entrenar y educar la mano de obra, aún la subutilizada para volverla más productiva y útil, tanto para el educando como para la sociedad” (1960, documento de la II Conferencia Mundial De La Educación Del Adulto). Ya no trata entonces de la educación sólo de las habilidades comunicativas y matemáticas sino de convertir el analfabeto en un buen trabajador. Esta educación ya no es sólo destinada al trabajador adulto sino a los adultos en general. Para este momento los países que asisten a la conferencia asumen la responsabilidad de institucionalizar la educación de adultos en un sistema específico como parte del sistema general de educación y se da un avance en cuanto a las metodologías, dado a que se empieza a ver al adulto como un sujeto con estructuras de aprendizaje diferentes a los niños, por lo que los educadores inician un proceso de capacitación en dichos temas; además llega el aporte de los llamados Métodos Activos, pretendiendo concordar con la especificidad psicológica del adulto.

Para la década del setenta llega un nuevo paradigma en cuanto al estudio de la Educación De Adultos; tras el abordaje desde los conceptos de *Educación fundamental* y *Alfabetización Funcional*, aparece un nuevo concepto que inicia un proceso de complejización de la educación. En el contexto de la UNESCO y de Europa se propone el paradigma de **Educación Permanente**, el que consideran como el sistema de todos los sistemas educativos y con el objetivo de que los sujetos vayan formándose a lo largo de la vida, no se piensa sólo en el adulto, se integra la noción de la formación en las diferentes etapas de la vida como un proceso que no acaba. Este nuevo ideal educativo trata de integrar lo que el adulto aprende de la realidad y de su experiencia con las tareas del aprendizaje. Sin alejarse de la idea de educación básica y para el trabajo se reorienta hacia la formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas. Se incorporan métodos y materiales que permiten el trabajo en grupo y se incorporan las ayudas audiovisuales como la educación a distancia. El rol del educador es más desde el animador, coordinador o facilitador de un grupo de aprendizaje. En este momento es el estado el que tomo la tutela de los procesos educativos del

adulto, llevándolos incluso a actos legislativos, desarrollando dichas acciones educativas con la compañía de algunas ONG.

Un cuarto momento está marcado por una separación entre el enfoque latinoamericano de los países industrializados. En la década del ochenta, mientras en los países industrializados continuaron con el enfoque de la educación permanente, con diferentes aportes en relación a métodos y estrategias, en Latinoamérica, gracias a los aportes de Paulo Freire desde la década inmediatamente anterior, emerge la **Educación Popular** y se extiende hasta la década del noventa. La Educación Popular plantea la contribución a la transformación social de cara a la construcción a una nueva sociedad, en la búsqueda de potenciar la capacidad de los grupos populares para convertirse en sujetos de su propio proceso educativo y de su destino. La dinámica y las metodologías buscan ser participativas, se generan momentos de horizontalidad entre docentes y estudiantes, pues el rol de educador es más de un intelectual y militante social que convive con la comunidad y converge con los movimientos populares. Se genera una ruptura entre el estado y las ONG. La Educación Popular se desinstitucionaliza y son estas últimas las que la promueven como proyecto político de expresión pedagógica.

La Situación Actual De La Educación De Adultos En Colombia Desde La Realidad Efectiva.

Si el contexto latinoamericano y mundial en relación a la educación de adultos fue de continuos cambios y diversas apuestas, Colombia no se alejó de dicho fenómeno. Martínez (1998) coincide en afirmar que la situación de la educación de adultos en Colombia ha sufrido una transformación significativa en cuanto a dicho concepto; según el autor la educación de adultos inicialmente se orientó hacia la población con un clásico analfabetismo absoluto, que por lo regular se concibió como una oportunidad supletoria para quienes no habían tenido el acceso a la oportunidad educativa; posteriormente se pasó por el concepto de analfabetismo

funcional que estaba más orientado hacia la necesidad de formar mejores trabajadores, personas que integraran su aprendizaje con la productividad; luego el planteamiento fue hacia la educación continua y/o permanente. Finalizando la década del noventa y a inicios del nuevo siglo se plantea el analfabetismo tecnológico que entendido como “aquel que implica desconocimiento, falta de dominio o competencia en cualquier ámbito de la actividad humana” (Martínez, 1998).

Dicho tema ha evolucionado en cuanto a enfoques y metodologías, hoy día la educación de adultos en los centros nocturnos o semiescolarizados dentro del concepto de Ander-Egg (1996), en lo que denominó **Educación Compensatoria** y que explicamos líneas atrás, vista como una simple acción supletoria, encaminada a realizar en determinados sujetos aquello que no se cumplió en su debida oportunidad y con la intención de suplir necesidades específicas en tanto a la alfabetización funcional y tecnológica, es mucho más complejo de lo que parece ser, pues en la realidad efectiva los centros de educación para adultos están siendo integrados más por jóvenes y adolescentes que por los mismos adultos y en el caso concreto es común encontrar la situación de grupos integrados por adolescentes entre los catorce años de edad que han llegado por diferentes problemáticas sociales, económicas, culturales, regularmente por problemas con la norma y a la vez, por adultos entre los dieciocho y cuarenta años de edad.

Al encontrar este fenómeno en las instituciones de educación de adultos es necesario revisar el planteamiento nacional desde El Ministerio de Educación Nacional en relación al tema y así poder dilucidar, por lo menos de un modo sumario, algunas formulaciones o propuestas teóricas, la normativa legal que la regula y su realidad efectiva; pues como plantea García Carrasco (1997) sólo así es posible captar, a partir de la interacción existente entre estos tres aspectos, su diferente evolución y sus desfases.

La ley 115 de 1994 en el artículo 50 define La Educación de Adultos como “(...) aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios.” (MEN, 1995) y a la vez la UNESCO refiriéndose a quienes debe ser dirigida la educación de adultos cita que es a “(...) las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen.” (UNESCO, 1976). Es de entender que si en nuestro país la adultez es a partir de los 18 años y el artículo habla de las personas de edad relativamente mayor a la aceptada, es claro entonces que en nuestra sociedad, según la declaración de la UNESCO y dicho artículo, la educación de adultos está más dirigida a sujetos en extraedad que a adultos como tal y que dichos sujetos han sido llevados a verse como adultos sociales, con las responsabilidades de sostenimiento familiar y las obligaciones laborales del adulto jurídico.

Otro elemento clave es la edad hasta la cual el Estado está en la obligación de garantizar la educación básica de todos los colombianos. La Constitución Nacional en el Artículo 67 expone que “(...) La educación es un derecho de la persona (...) será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad”, entendiéndose así que en términos normales dicha educación debe terminar a los quince años, por lo que la educación de adultos solo debe ser dirigida a personas mayores de quince años; dado al fenómeno de la extraedad y a esta ley permitiendo a los jóvenes de este rango de edad acceder a la educación por Ciclos Lectivos Integrados (CLEI) con los adultos, hoy día en Colombia se habla en términos de Educación Para Jóvenes y Adultos, desde una perspectiva de **Formación Integral** desde lo postulado en el artículo 51 de la ley 115 de 1994.

En cuanto a la metodología se ha planteado en el decreto 3011 de 1997, en el artículo 10 que tanto la educación básica como la media en población adulta podrá ser ofrecida “...mediante programas educativos estructurados en ciclos lectivos regulares o especiales integrados dentro de su proyecto educativo institucional, en

jornada escolar nocturna.” Y luego en el artículo 16, del mismo decreto, expresa quienes son las personas que pueden tener acceso a la metodología de CLEI, dejando ver nuevamente que la educación de adultos es entendida desde la extraedad.

Los CLEI pueden ser entendidos como “(...) el ejercicio de diseccionar los principales aprendizajes que se encuentran inmersos en el desarrollo de las áreas, identificar los procedimientos y prácticas que permitan de manera participativa construir conocimiento (...)” (Naspirán, 2000). Entendiendo entonces los CLEI como un proceso estructurado entre saberes, estrategias y metas a cumplir en un tiempo menor al de la educación regular; no es de menos importancia el hecho de que éstos deben estar planteados desde las necesidades de las personas para así poder plantear construcciones curriculares coherentes, pertinentes, flexibles y participativas.

LA ANDRAGOGÍA, UNA TEORÍA DEL APRENDIZAJE DE LOS ADULTOS.

Como se ha planteado desde el inicio del texto la educación de adultos ha venido planteado desde diferentes enfoques y con diferentes metodologías a saber. Aun cuando han pasado varias décadas desde que inició la preocupación por iniciar con un sistema estructurado para la educación de adultos, se continúa en algunos espacios con la misma concepción de que este tipo de educación es supletoria y que acceden solo aquellas personas que en algún momento de sus vida fueron excluidos del sistema escolar.

De los planteamientos presentados en cuanto a la educación de adultos, cada uno con sus contradictores y defensores, la concepción que aparece en la década del setenta relacionando dicha educación con el ideal de educación permanente o educación para toda la vida, entendiendo al ser humano como un sujeto permanentemente educable, es quizá el que toma más fuerza en Europa y Estados Unidos para las siguientes décadas, incrementando a ésta, discusiones relacionadas con nuevos sistemas de información y de interpretación.

Al darse este abordaje se mira la educación que se está dando a los adultos generándose una preocupación en algunos teóricos al encontrar que la Pedagogía, centrada en la infancia y la adolescencia desde sus inicios, se había “mimetizado indiscriminadamente la educación de adultos con los métodos de educación infantil y de animación escolar, infantilizando y escolarizando al adulto.” (Bernet,1984). Profundizando en el tema se reflexiona sobre la educación de adultos como un subsistema o un sector de la educación permanente, pues esta no podría ser un tipo de educación, un nivel o estadio de la educación sino, como lo plantea Jaume Trilla Bernet, “un ideal o ideología de extensión vertical del concepto de educación de la vida y de extensión horizontal, en la que no es solo la escuela, sino otras situaciones y ámbitos de lo No Formal e Informal”. Dadas estas discusiones sobre la viabilidad de los métodos y los enfoques que se venían

trabajando con la educación adultos toma fuerza la Andragogía como teoría del aprendizaje del adulto.

Si bien los intentos de sistematizar y estructurar la educación de adultos desde lo formal inician luego de la segunda guerra mundial, el planteamiento Andragógico tiene unos orígenes anteriores a dichos intentos. En Estados Unidos, a partir de la fundación de la Asociación americana para la educación del adulto en 1926, surgen dos corrientes de investigación: *una científica* centrada en la capacidad de aprendizaje del adulto; sobre la cual, Edward L. Thorndike siendo uno de sus principales exponentes, publica en 1928 el texto “Adult Learning”, presentando evidencias científicas sobre la capacidad que tienen los adultos para aprender, demostrando que estos tienen intereses y habilidades diferentes a las de los niños. La segunda corriente de investigación fue *la artística*, expuesta por Eduard C. Lindeman en su texto “*The Meaning of Adult Education*” en 1926 con el fin obtener conocimiento a partir de la intuición y el análisis de la experiencia, interesándose por saber cómo aprendían los adultos.

Estas dos corrientes de investigación dan grandes aportes a los estudiosos del tema, dilucidando las necesidades específicas del adulto y sus características, diferenciándolos de niños y jóvenes, pues dan claras evidencias de los contextos reales en cuanto a los saberes adquiridos, el deseo de indagación y las necesidades reales para el aprendizaje de contenidos útiles para sus desempeños en el ámbito social y desde las mismas exigencia para dicha población; generando así interés en distintos campos de estudio buscando respuestas, remitiéndose a épocas antiguas desde Confucio en China, los hebreos en el tiempo bíblico y la Grecia antigua con Aristóteles, Sócrates y Platón; encontrando que el acto de educar por parte de estos pensadores estaba dirigido hacia adultos y no hacia niños, que sus métodos se centraban en procesos de indagación mental y no desde contenidos para transmitir.

El debate inició en el ámbito pedagógico y epistemológico al querer dar claridades en cuanto a la aplicabilidad de dichos aportes en el campo educativo, pues si realmente el aprendizaje del adulto era diferente al del niño y el joven, se debía iniciar un constructo metodológico que permitiera el fácil acceso del adulto a una educación pertinente a sus necesidades, más aún con la necesidad urgente de erradicar el analfabetismo existente en los diferentes países durante el periodo de la primera guerra mundial y de la posguerra.

En Norte América, con la intención de diferenciar los procesos de enseñanza aprendizaje entre niños y adultos, previo a la primera conferencia Mundial De Educación de Adultos de la UNESCO y finalizando la segunda Guerra Mundial, se inicia una serie de publicaciones sobre el aprendizaje del adulto, acuñando el término Andragogía, diferenciándolo de la ciencia que estudia la educación de niños y jóvenes, Pedagogía. Malcolm Knowles en 1968 refuerza este intento con la publicación del artículo **“andragogía, no pedagogía”** y en 1971, en el Texto **“Andragogía: El Aprendizaje del Adulto”**. A partir de su publicación presenta una teoría más completa sobre los fundamentos y las estructuras viables de la Andragogía en aras de presentarla como la teoría del aprendizaje de los adultos.

En el momento en el que Knowles inicia con la campaña conceptual del término Andragogía, como se ha expuesto, a nivel mundial se venía discutiendo sobre la educación de adultos desde el concepto de *Educación Permanente* y específicamente en Latinoamérica con los aportes de Paulo Freire se iniciaba el discurso de Educación Popular. Un logro significativo del pensamiento Andragógico durante este momento histórico fue que llevó a teóricos a centrarse en el alumno, proporcionando una alternativa respecto al diseño educativo enfocado en un método. Dicha teoría de aprendizaje, bajo un modelo Holístico, se centra únicamente en el individuo desde el crecimiento individual, dejando a los educadores u “organizaciones” la libre elección de metas y propósitos; dado a que las metas y los propósitos de aprendizaje del adulto son diferentes a los del niño y el joven, se considera que la Andragogía es un conjunto de principios

fundamentales sobre el aprendizaje del adulto que se aplican a todas las situaciones del aprendizaje.

Si bien la Andragogía es insistente en su ubicación dentro de lo que son unos principios básicos del aprendizaje de adultos, en Latinoamérica y países Europeos como España, han estudiado el tema y de hecho han implementado desde la aplicación hasta la profesionalización de los educadores en el tema. Si bien hoy por hoy la Andragogía se está ubicando dentro de los modelos de aprendizaje de la educación básica, media, técnica y profesional, Knowles (2001, p. 9-11) postuló el estudio de dicha teoría como estrategia para mejorar la productividad en cuanto a lo laboral y el desarrollo de recursos humanos en las empresas.

Knowles en su interés de estructurar la Andragogía como la Teoría del Aprendizaje del Adulto, apoyándose en bibliografía holandesa, distingue **Andragogía** como cualquier actividad guiada intencional y profesionalmente, cuya meta sea lograr un cambio en las personas adultas; **Andragógicas** como las bases de los sistemas ideológicos y metodológicos que gobiernan el proceso actual de la Andragogía; y la **Andragología** como el estudio científico tanto de la Andragogía como de lo Andragógico. Además busca el aporte de otras ciencias para fundamentar sus tesis, las cuales se desarrollan a continuación.

Aportes De Las Ciencias Sociales.

Aportes de la psicología del desarrollo: sus aportes han sido en relación al conocimiento en el cambio de la edad de los sujetos en características físicas y mentales, no menos importante en tanto a la evolución y cambio de intereses dado a las diferentes edades, igual en relación a las actitudes, posturas, valores en relación a las estructuras morales por las diferentes épocas de vida y relevos generacionales, en tanto a la creatividad y estilos de vida, pues es evidente que el sujeto según su etapa de desarrollo tiene diferentes estructuras.

Se resalta además el tema de las tareas de desarrollo asociadas con las etapas de crecimiento en relación a la búsqueda de estrategias que refuercen la disposición para aprender cosas distintas en diferentes momentos de la vida.

Aportes de la sociología y la psicología social: Han nutrido el postulado andragógico desde las conductas de los grupos, desde sus ambientes culturales y desde las diferentes maneras de apropiarse del mundo, además desde los diferentes grupos sociales como las minorías étnicas o grupos excluidos. Si bien la Andragogía se ha postulado en tanto el individuo, no desconoce la necesidad de reconocer las diferencias individuales de los estudiantes y a la vez las diferentes situaciones de la vida que permiten aprendizajes de alto grado de significación.

Psicología clínica: Al entender la educación en el adulto desde el concepto de reeducación la psicoterapia da aportes importantes sobre el aprendizaje del adulto desde las investigaciones de Sigmund Freud, Carl Jung, Eric Erikson y Abraham Maslow.

Freud identificó la influencia de la mente subconsciente en la conducta, pero no formuló una teoría de aprendizaje como tal; sus ideas no se alejaron de la concepción conductista en cuanto a la naturaleza animal del hombre, pero consideró al ser humano como un animal dinámico que crece y madura en la relación recíproca de fuerzas biológicas y ambientales. Jung planteó la idea de que los procesos humanos conscientes poseen cuatro funciones: sensación, pensamiento, emoción e intuición siendo este un concepto más holístico fundando cimientos para los conceptos de personalidad y currículo equilibrado.

Erikson consideró ocho etapas del hombre como marco teórico para entender el desarrollo de la personalidad, las cuales son: oral sensorial, muscular anal, locomoción genital, latencia, pubertad y adolescencia, juventud, edad adulta y etapa final; de las cuales las tres últimas ocurren en los años adultos (Erikson, citado por Knowles, 2001). Maslow por su parte se centró en el papel de la

seguridad a partir de ciertos elementos relacionados con el proceso de crecimiento.

Otro exponente que rescató la andragogía fue Carl Rogers, quien entendía la terapia como un proceso de aprendizaje y por ende quiso aplicarla en la educación, lo que condujo a concebir la enseñanza centrada en el estudiante, fundado en cinco hipótesis básicas: “1. No podemos enseñarle a otra persona directamente, sólo facilitar su aprendizaje. 2. Una persona aprende significativamente solo lo que percibe que mantiene o mejora la estructura de su yo. 3. La experiencia tiende a resistir, a través de la negación o la distorsión de la simbolización, el conocimiento que, de asimilarse, implique un cambio en la organización del yo. 4. la estructura y la organización del yo parecen volverse más rígidas en situaciones amenazantes y relajar sus límites cuando no hay amenaza. La experiencia que se percibe como incongruente con el yo sólo se asimila si la organización actual del yo está relajada y expandida para incluirlo. 5. La situación educativa que promueve un aprendizaje significativo es aquella en la que a) la amenaza del yo del aprendiz se reduce al mínimo y b) se facilita una percepción diferenciada de este ámbito.” (Carl Rogers, citado por Knowles 2001).

Aportes de la filosofía: En lo pertinente para la educación del adulto la filosofía ha permitido desarrollar interrogantes acerca de las metodologías implementadas y los contenidos a desarrollar a partir de los intereses y necesidades de los adultos, además de los conocimientos de la naturaleza del hombre y su relación con la sociedad. A partir de la necesidad de que el adulto se forme como individuo y además que dicha formación se dirija al mejoramiento de la sociedad se ha planteado en diferentes ocasiones por parte de la filosofía educativa la educación de adultos como movimiento social.

Fundamentos De La Andragogía:

Partiendo de la diferencia entre Pedagogía y Andragogía, la primera como la ciencia que estudia la educación y la enseñanza en niños y jóvenes; y la segunda como cualquier actividad guiada intencional y profesionalmente, cuya meta sea lograr un cambio en las personas adultas; la andragogía plantea una definición del concepto de adulto desde cuatro consideraciones: *la primera* biológica, que identifica al adulto a partir del momento en que puede reproducirse; *la segunda* legal, que entiende al adulto justo en el momento en que puede votar y logra la independencia decisoria frente a los padres; *La tercera* social, entendida desde el momento en que socialmente se desempeñan roles sociales de adultos; y *la cuarta* psicológica, que es cuando se llega a formar un autoconcepto de ser responsable de su propia vida y gobierno

A partir de esta diferenciación y categorización, se plantea el modelo andragógico, el cual se basa en los siguientes principios:

1. La necesidad de saber: el aprendizaje del adulto parte de la necesidad de aprender, sea por iniciativa del aprendiz o por labor del facilitador del aprendizaje; igualmente el adulto debe saber qué va a aprender y por qué debe aprenderlo antes de iniciar cualquier proceso. el facilitador del aprendizaje necesariamente debe ayudar a los estudiantes a darse cuenta de la necesidad de aprender algo, desde los beneficios hasta los costos de no hacerlo.

El rol del facilitador es llevar a los estudiantes a hacer conciencia sobre el valor del aprendizaje y su relación con la vida. La mejor estrategia que se plantea es partir de la realidad misma o experiencias simuladas y a partir de éstas, generar aprendizajes que se relacionen con la cotidianidad y permitan entender dinámicas complejas en las que los estudiantes quizá no han pensado o no han podido interpretar, pues de esta manera podrán mejorar su desempeño en su calidad de vida.

2. El autoconcepto de los alumnos: al entender al adulto como aquel que tiene el auto concepto de ser responsable de sus acciones, igualmente siente la necesidad psicológica de ser tratado y considerado como capaz de dirigirse. Debe entenderse entonces que no deben existir situaciones que se impongan sobre la voluntad de los aprendices.

Una experiencia andragógica debe evitar las situaciones en las que hay una dependencia obligada y de tratamiento infantil hacia con los estudiantes, los estudiantes deben sentir y actuar bajo el autoconcepto de dependencia, dado a que el aprendizaje será independiente e individual. El facilitador simplemente apoyará el aprendizaje que busca el estudiante y lo guiará, más no impondrá las tareas a seguir.

3. El papel de la experiencia de los alumnos: el adulto llega con un alto grado de conocimientos de acuerdo a su contexto, experiencias de vida y edad, en relación al joven o al niño, los que deben ser abordados desde técnicas que lleven a nuevas ideas y con hábitos mentales que permitan otras formas de pensar. Posiblemente en un grupo de adulto hay una gama de personalidades muy diferente a un grupo de jóvenes, por lo que quizá puedan presentarse recursos más ricos e interesantes.

Dado al papel de la experiencia de los grupos se recomienda en la andragogía técnicas experimentales, que recurran a la experiencia de los estudiantes; y a la vez se hace un mayor énfasis en las actividades en parejas.

4. Disposición para aprender: Los adultos están dispuestos a aprender lo que necesitan saber y a la vez que sean capaces de hacer. Los adultos llegan a la escuela con un estado de aprendizaje y estarán preparados para adquirir aprendizajes relacionados con sus saberes previos con el propósito de enfrentar situaciones de la vida real. Estas situaciones de aprendizaje deben

ser entendidas como etapas de desarrollo que posibiliten avanzar a otras etapas, en la medida de evitar vacíos conceptuales y estructurales entre temáticas o dominios.

5. Orientación del aprendizaje: No se trata de que el adulto siga un currículo alejado de su realidad, más bien que se construya a partir de su necesidad y sus problemáticas de vida; de hecho las construcciones curriculares deben ser construidas en conjunto con el grupo y centrados en la vida, no quedarse en una propuesta temática alejada del contexto del grupo, en muchos casos propuestos por los intereses personales del docente.

6. Motivación: por un lado la motivación desde el capital en cuanto a la adquisición de mejores empleos, salarios, ascensos, entre otros; por otro lado esta la motivación interior en cuanto al deseo de avanzar en sus metas y superar los obstáculos que en épocas pasadas pudieron presentarse, esto en tanto al imaginario de continuar avanzando en la vida, creciendo y desarrollándose; en palabras de los mismos estudiantes, “darse otra oportunidad y salir adelante”.

Relación Entre Pedagogía Y Andragogía.

La Pedagogía además de centrar en el profesor la responsabilidad por las decisiones sobre lo que hay que aprender y el cómo desarrollar el plan curricular, tiene a su disposición un conjunto de métodos didácticos que con frecuencia utiliza para llevar a la práctica el proceso relacionado con la enseñanza de niños y adolescentes. Estos métodos de dirección del aprendizaje se fundamentan en las características del crecimiento, desarrollo y madurez mental del ser humano, en las dos etapas mencionadas de su existencia. Los métodos didácticos utilizados para educar al hombre en su niñez y adolescencia, se fundamentan en el nivel de maduración psicológica que a medida que pasa el tiempo van logrando paralelamente a sus desarrollos bio-fisiológico. La metodología pedagógica

considera las etapas sucesivas del desarrollo y se adecúa a las experiencias de las personas a quienes se desea educar.

La metodología del aprendizaje del adulto, la andragogía, se puede situar dentro de un campo específico referido a la forma de planificar, administrar y dirigir la praxis educativa de los adultos, enfatizando en aquellos aspectos que además de sustentar el proceso orientación-aprendizaje cooperen a enriquecer los conocimientos generales o profesionales del participante adulto mediante el auto-aprendizaje. Lo analizado induce a asegurar que la Metodología Pedagógica y la Metodología Andragógica se basan en principios psicológicos diferentes.

Los métodos utilizados para enseñar a niños y adolescentes se fundamentan en los grados de maduración que aparecen en los períodos sucesivos correspondientes a sus desarrollos. Cuando la persona logra la adultez, es decir, la edad cronológica que le permite tomar decisiones y tener conciencia de sus deberes, derechos y responsabilidades, la metodología apropiada a su proceso de aprendizaje toma en cuenta su correspondiente estado de madurez.

LA ALFABETIZACIÓN DEL ADULTO: PUERTA DE ENTRADA A LA CULTURA ESCRITA.

Como se ha visto hasta el momento la educación de adultos se comprende desde la falta de dominio por parte del adulto del sistema alfabético de la sociedad a la que pertenece o que se encuentra. El concepto de alfabetización ha evolucionado desde el ideal del desconocimiento del sistema de signos lingüísticos, pasando por la concepción de falta de aplicabilidad de ciertos saberes al sistema laboral o comercial, hasta llegar al concepto de desconocimiento de los mecanismos y sistema tecnológicos e informáticos; en este contexto la alfabetización como tal puede entenderse entonces como “(...) la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta.” (Cassany, Luna, Sanz. 1997), pues la lectura como tal es quizá la herramienta de más alto nivel para acceder al conocimiento, siempre y cuando ésta sea entendida no sólo como la adquisición del código escrito, pues como se hace evidente en el concepto de analfabetismo funcional o tecnológico, implica el desarrollo de capacidades cognitivas que permiten aprender sobre todos los campos del saber humano.

Dentro de lo que se pretende con la educación de adultos en Colombia, en el Artículo 51 Ley 115, se presentan los objetivos a seguir, dentro de los cuales se encuentra “(...) facilitar el acceso a la educación en los distintos niveles; erradicar el analfabetismo; actualizar los conocimientos por niveles educativos y desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria”. Si bien se presentan cuatro objetivos específicos, en orden jerárquico, luego de garantizar el acceso al sistema educativo, se presenta la erradicación del analfabetismo, que quizá puede interpretarse como el punto de partida para el desarrollo de los demás objetivos, los que se centran en la actualización del conocimiento y la participación de los diferentes sistemas sociales, es necesario un acercamiento y búsqueda de las bases epistemológicas de la enseñanza de la lengua y la literatura que propone el Ministerio De Educación Nacional (MEN, 1998), que permita en los estudiantes el desarrollo de

las habilidades comunicativas y el desarrollo de competencias para la comprensión y el aprendizaje, en los Lineamientos Curriculares para el área del lenguaje.

Para la comprensión de dichos lineamientos en el contexto de la educación de adultos, se debe entender que éstos se presentan como la construcción de un núcleo curricular común para el país, que busca, desde las políticas educativas, orientar hacia una construcción de identidad local y nacional (Pérez, S.f.). Si bien estos lineamientos presentan unos ejes curriculares, unas habilidades comunicativas y unas competencias a desarrollar, unificadas para el país en el marco de un currículo abierto y flexible, se debe resaltar que se postulan algunas metodologías y didácticas centradas en procesos educativos concebidos desde la pedagogía.

El Acceso: Planteamiento Del Ministerio De Educación Desde Los Lineamientos Curriculares De Lengua Castellana.

En el marco de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se presentan tres componentes (**lenguaje como comunicación y significación, las competencias y los ejes curriculares**) sobre los cuales deben estar estructurados los planes curriculares en el área de lengua castellana, los cuales son presentados desde el planteamiento pedagógico y que si bien se busca un diálogo con la andragogía se pueden encontrar articulaciones sin necesidad de forzar epístemes.

En esencia se pretende el **lenguaje como comunicación y significación**, buscando ir más allá del enfoque semántico comunicativo planteado desde la década del ochenta, reorientando la enseñanza del lenguaje desde lo conceptual e investigativo hacia los campos de estudio de la *lingüística*, ciencia que estudia el lenguaje humano; la *gramática*, disciplina que estudia las estructuras de la lengua; la *fonética*, la disciplina que tiene como objeto de estudio los sonidos del lenguaje

en su concreta manifestación física; la *fonología*, la disciplina que estudia el nivel funcional de la expresión; la *semántica*, la disciplina que estudia el significado; la *sociolingüística*, la disciplina que estudia en sentido amplio la relación entre sociedades y variedad lingüística; la *pragmática*, la disciplina que estudia cómo se establece, se mantiene y se modifica la relación entre interlocutores y cómo se puede influir sobre los otros a través del lenguaje o cuáles son las condiciones para la consecución del acto lingüístico; entre otros.

Al pensar en el lenguaje desde un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación, entendidos en tanto la significación, se postulan las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escribir, leer y escuchar, como el centro de los procesos curriculares, desde diversos tipos de textos y discursos, en aras de fortalecer la construcción de sentido en los actos de comunicación.

Las competencias pueden ser entendidas como el componente del conocimiento, definidas como “la capacidad con la que un sujeto cuenta para” (MEN, 1998. P. 50), con el interés de ir más allá de la competencia lingüística e incluso más allá de la competencia comunicativa, por lo tanto se constituyen unos referentes que permiten visualizar y anticipar énfasis en las propuestas curriculares sea alrededor de proyectos o de trabajos a nivel de talleres dentro del área del lenguaje. Dentro de las competencias más importantes están la *textual*, que se refiere a los mecanismos que dan coherencia a un enunciado, al uso de conectores y a la estructura del discurso; *semántica*, que se refiere a la capacidad de reconocer el significado léxico, a los idelectos y al eje o hilo temático en la producción discursiva; *literaria*, como la capacidad de poner en juego todos los procesos de lectura y escritura; *poética*, como la capacidad para inventar mundos posibles a través del lenguaje e innovar el uso de los mismos; *enciclopédica*, se refiere a la capacidad de poner en juego los actos de significación y comunicación; *pragmática*, Se refiere al uso de las reglas contextuales de la comunicación; y

gramatical, que se refiere a las reglas sintácticas, morfológicas y fonéticas que rigen producción de los enunciados lingüísticos.

La propuesta de enseñanza curricular se presenta desde cinco **ejes curriculares** (MEN, 1998. P, 53-102), como componentes que facilitan el trabajo metodológico en el sentido de definir énfasis y concreciones. Estos ejes son: *los sistemas de significación, producción e interpretación de textos, la literatura desde los procesos culturales y estéticos, el desarrollo del pensamiento y la ética comunicativa*. Si bien se presentan cinco ejes o nodos, el centro de desarrollo estará en el eje de producción e interpretación textual. Someramente:

El eje orientado a los procesos de construcción de *sistemas de significación* están diseccionados al trabajo educativo (Pedagógico o no) orientado a la construcción de las diferentes formas a través de los cuales se construye la significación y se da la comunicación, estos sistemas son construidos por los sujetos en procesos de interacción social y se pretende un desarrollo a partir de la adquisición del sistema de significación, un uso del dicho sistema en diferentes contextos, un nivel de explicación del funcionamiento de los sistemas de significación y los fenómenos asociados al mismo y un nivel de control sobre el uso del mismo.

En el eje referido a *la literatura*, desde los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, se hace énfasis en el estudio de la literatura no sólo desde el concepto de leer y dar cuenta de lo leído, sino desde la literatura como representación de las culturas y suscitación de lo estético, la literatura como lugar de convergencia entre de las manifestaciones humanas y la literatura como ámbito testimonial de tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras. Para ello se propone los siguientes paradigmas como profundización del saber literario: la estética, la historiografía y la sociología y la semiótica. Además se propone la intertextualidad, entendida como el diálogo entre los textos de diversa clase, la experiencia de la lectura y el desarrollo de la argumentación

crítica, para mejorar modos de leer, de escribir y argumentar sobre los textos objeto de lectura.

Como tercer eje se puede presentar el *desarrollo de pensamiento*, que se refiere a la relación existente entre el desarrollo del lenguaje y desarrollo de la cognición. Para éste eje se contempla la construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación, dichas herramientas del lenguaje y la cognición se adquieren en la interacción sociocultural y luego los sujetos la internalizan para usarlas en diferentes contextos (MEN, 1998. P 95.). En este eje es necesario trabajar algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual, como lo es el antes, el durante y el después, desde el saber previo hasta la predicción. Se recomienda además la implementación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora, en las que se pueden observar las habilidades para reflexionar sobre el propio proceso de comprensión y sobre las habilidades para evaluar, planificar y regular la lectura personal.

La ética de la comunicación como “eje está referido a los procesos asociados con la construcción de los principios básicos de la interacción desde el lenguaje y la construcción del respeto por la diversidad cultural” (MEN, 1998. P. 89), se trabaja sobre los derechos y deberes de la comunicación, los límites y alcances de la comunicación, reconocimiento de códigos sociales, formas de comprender e interpretar el mundo, diversidad étnica y cultural.

Como quinto eje a presentar es el referido a *los procesos de interpretación y producción de textos*, en el que se centra éste estudio y se desarrolla a partir de los diferentes elementos que conforman un texto, comprendido como “un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas” (MEN, 1998. P. 61). Según el aporte se considera que para la comprensión, el análisis y la producción se debe entender el eje desde tres

procesos, los que se representan desde el **nivel intratextual**, el nivel **intertextual** y el **nivel extratextual**, expuestos con más detalle a continuación.

El primer nivel, **intratextual**, está compuesto por las estructuras semánticas y sintácticas y se ocupa de las *microestructuras* en tanto la estructura y la relación entre las oraciones, la coherencia local y lineal, las concordancias, la cohesión, la segmentación de las unidades y los párrafos; de las *macroestructuras* comprendidas desde lo que la coherencia global; de las *superestructuras* entendidas como la forma global como se organizan los componentes de un texto, desde el esquema lógico de organización del texto; y del *léxico* en relación a los campos semánticos, léxicos particulares y coherencias semánticas.

Como segundo nivel, el **intertextual**, tiene un componente relacional entre textos en tanto a contenidos e informaciones, citas literales, estilos de otros autores y referencias a otras épocas o culturas. El tercer nivel se presenta como **extratextual** y se compone desde lo pragmático, comprendiendo las situaciones de comunicación en las que se dan los actos de habla, la intención de los textos, los usos sociales del texto en contextos de comunicación, entre otros.

Desde dicho abordaje se plantea entonces que para los procesos de interpretación y producción de textos se parte de los diferentes elementos que conforman un texto, desde los diferentes niveles expuestos, desarrollando así en el oficio escolar las diferentes categorías de la producción escrita y los diferentes factores que determinan la comprensión lectora. Estas categorías básicas para el análisis y la producción de textos dan un énfasis para el trabajo curricular según la especificidad que se pretenda en el proceso educativo y si bien los lineamientos curriculares no agotan las diferentes formas de abordar el trabajo sobre la producción escrita es por que se deja la tarea a cada docente para que sea quien construya las categorías y énfasis en el trabajo curricular. Dado a que los planteamientos del Ministerio se centran en el trabajo pedagógico con niños y

jóvenes, se pretende una conceptualización desde la educación de adultos y específicamente desde la andragogía.

El Adulto: Entre La Lectura Y La Escritura.

Como se ha presentado desde los antecedentes de este trabajo la enseñanza de la lectura y la escritura en la población adulta se ha abordado regularmente desde la pedagogía. De hecho, Paulo Freire quien es reconocido por muchos como el padre de la educación de adultos ha planteado como propuesta lo que él denominó en algún momento “pedagogía liberadora” o “pedagogía del oprimido” (1985. P. 28). Si se entiende entonces que **una de las principales diferencias** entre pedagogía y andragogía radica en que mientras la pedagogía puede echar mano de los diferentes enfoques y modelos para la intervención en el aula, según la población, el tiempo, el espacio, entre otros, la andragogía se centra específicamente en el aprendizaje del adulto y a la vez no se reconoce como ciencia (algo que muchos autores ahora están trabajando) sino como una teoría del aprendizaje del adulto.

Entendiendo esto, es evidente que en el desarrollo de los procesos de interpretación y producción lectoescritural desde el planteamiento andragógico tan solo es concebible hablar desde enfoques comunicativos que permitan a los estudiantes adultos comunicarse mejor con la lengua y a la vez tomar un distanciamiento de los diferentes modelos y teorías pedagógicas. Si bien lo que pretende el enfoque comunicativo propuesto por el MEN (1998), es recrear situaciones reales o verosímiles de comunicación desde contextos cercanos, si se pretende que en los ejercicios de clase se trabaje con unidades lingüísticas de comunicación y se plantea que la lengua que aprendan los estudiantes sea una lengua real y contextualizada, en aras del desarrollo de las cuatro habilidades de la comunicación, fácilmente la andragogía permite el diálogo y el desarrollo de éste propósito puesto plantea el aprendizaje desde, dentro y para el contexto.

Dentro de la concepción de aprendizaje de la lengua, como se ha visto en cuanto a los tres niveles, se puede decir que su uso es el auténtico sentido, fin último y a la vez el objetivo real del aprendizaje en lengua castellana, por lo cual se deben presentar dos fenómenos en dicho uso entendidos desde la *producción* en el hablar y el escribir y *la recepción* en tanto el escuchar y el leer, éstos en desarrollo desde las habilidades según los códigos orales, que se entienden desde el oír y el hablar, y los códigos escritos desde el leer y el escribir (Cassany, Luna, Sanz. 1997. P. 84); por lo tanto, para toda manifestación comunicativa es necesaria una producción, una interpretación y debe existir a la vez una disposición y un dominio de la competencia lingüística para el manejo de los diferentes códigos de su lengua materna.

En ésta línea en la discusión en la que se presenta la alfabetización como un fenómeno que trasciende del conocimiento y el dominio de la estructura gramatical de la lengua materna en cuanto lo funcional o laboral, se puede plantear los términos de “competencia” y “actuación” planteados por Chomsky (1978), comprendiendo la “competencia” como “(...) el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua tal como es representado por una gramática generativa.” (p. 6) y “actuación” como el uso real del lenguaje en el contexto; entendiendo así que tanto el conocimiento, el dominio y el uso de la lengua están vinculados entre sí desde el uso de la lengua materna, en tanto la competencia se refiere al conocimiento gramatical en el uso de la lengua. En este contexto se presenta una variable en tanto el sistema de reglas y principios que rigen una gramática generativa, puesto que éstos pueden ser reconocidos por el hablante oyente durante los usos discursivos, de hecho pueden hacer una excelente interpretación y producción de mensajes efectivos en una conversación, pero en el momento de la producción o interpretación del mismo mensaje desde el código escrito, pueden existir faltas en el conocimiento de la gramática como tal, dando a entender así que la noción de “competencia” es menos compleja que la noción de “actuación”.

En el caso del adulto que llega a la educación compensatoria, es común encontrar que aspectos como el fracaso escolar se relacionan con dificultades en el acceso a la lectura y la escritura desde la posibilidad de dominar la estructura gramatical de su lengua materna y en algunos casos aquellos que a pesar de haber aprendido a leer y escribir han quedado estancados en un analfabetismo funcional al no poder saber utilizar estas habilidades para defenderse en la vida diaria. Pues como lo plantea Cassany (P. 194) hay que entender que los analfabetas no son sólo aquellos que no han asistido a la escuela, existiendo jóvenes y adultos que lo son aún con sus certificados escolares, encontrando entonces la connotación de una carencia de la competencia, dando a entender la necesaria relación de ésta con las diferentes habilidades relacionadas con la interpretación y la producción. Además de esta posible causa de fracaso escolar del adulto, se pueden presentar casos en los que los tratamientos didácticos que recibieron en la escuela por parte de los docentes durante su infancia no fueron los adecuados, creando en ellos traumas o desinterés por el estudio del lenguaje.

Respecto al tema del desarrollo de habilidades y competencias por parte del adulto y el joven en la educación compensatoria, el educador de adultos Paulo Freire (1985), quien como se ha planteado su postulado se direcciona desde el planteamiento pedagógico, igual permite dilucidar algunos elementos relacionados con el ejercicio educativo y formativo. Dentro de su aporte se plantea la educación centrada en el acto de conocimiento orientado a la transformación del hombre, conocimiento, que según Knowles (2001) desde la perspectiva Andragógica, está determinada por los intereses, necesidades y motivaciones del adulto, entendiendo así que los centros de educación compensatoria deben estar al tanto de una praxis educativa (Andragógica en el caso específico) en la que *lo social*, en cuanto al Ser social y comunicativo, y *lo histórico*, en tanto los estudiantes como sujetos históricos, primen en una praxis estructurada desde un pensamiento socio-andragógico.

Continuando con el concepto de los actos de conocimiento Freire plantea el pensamiento como el resultado de un proceso de conocimiento colectivo en cuanto “nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí, mediatizados por su mundo” (1985, P.9), entendiendo entonces que tanto lo social como el lenguaje hacen parte estructural de la evolución o transformación del hombre y es por medio de la práctica social y los actos de conciencia donde se aprenden los sistemas de comunicación lingüísticos y no lingüísticos y se desarrollan las diferencias competencias. Para este ejercicio la Andragogía postula la experiencia como punto de partida para todo aprendizaje, mediatizada igualmente por la interacción grupal y lo social como la posibilidad de cimentar estrategias basadas en la práctica social como la base del conocimiento y como punto de partida para la construcción metodológica, regresando a la vez a la misma práctica social, luego de su reflexión, y transformarla.

Dentro de la reflexión social en cuanto la relación del lenguaje y conocimiento es necesario un pronunciamiento de la realidad mediatizada por una alfabetización que permita participar en la creación y recreación de su cultura y de su historia, haciendo la distinción en que “saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo requiere un esfuerzo mayor” (Freire, 1985. P. 17), por lo que es de resaltar la importancia de que el adulto debe tomar una actitud, una posición pensante y creativa de su realidad y la de su contexto. Aprender y escribir las letras no implica entonces, el desarrollo de la capacidad reflexiva, por lo que el texto se debe desarrollar como algo concreto relacionado con la realidad del contexto social. Se concibe entonces el acto de leer como un proceso dialéctico en el que existe una relación entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación del sujeto en sí mismo, entendiendo el acto de leer como un pronunciamiento del mundo reflexivo y conciente que busca la transformación y la creación.

Un Método: Proyectos De Indagación.

Tras el planteamiento andragógico en el que se presenta a cada aprendiz con un modelo único de realidad respecto a su situación de aprendizaje y a la vez con unas metas y necesidades únicas en el contacto con el mundo y con diferentes contextos (Torres, González, Piñero, Arroyo. 1994), es en los actos comunicativos con el medio y el contexto, por medio de los diferentes códigos comunicativos, donde se requiere una capacidad de comunicar el propio modelo de la realidad a los otros y de igual forma, de interpretar a los demás para evolucionar en su propio proceso de aprendizaje, pues “(...) de la experiencia que el ser humano tiene de la realidad en el trato directo o indirecto con las cosas y los demás, es siempre una experiencia interpretada” (Valencia, 1999. p, 7). Para esto es menester comprender, valorar y desarrollar aspectos compartidos del propio modelo de realidad o de los propios intereses con el grupo a que se pertenece, el que se debe ir integrando a los contextos socioculturales desde la práctica social, a través del lenguaje y las palabras, implicando el binomio experiencia-pensamiento, permitiendo así la comprensión de las nuevas experiencias.

Dentro de las implicaciones metodológicas para generar dichos procesos se propone la indagación desde la perspectiva de proyecto como alternativa de desarrollo curricular y a la vez, como estrategia que permita la adquisición del aprendizaje desde la interpretación y el pensamiento constructivo, flexible y crítico. El trabajo por proyectos desde una planificación curricular, según el MEN (1998, p.40) permite lograr un alto nivel de integración de los saberes específicos con el propio sujeto siempre y cuando sean acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan. Si desde el planteamiento Andragógico se pretende el aprendizaje a partir del comprender lo que se hace y desde el conocer lo que se busca, es a partir de la construcción conjunta (adulto-adulto) de lo que se va a hacer. Es conocida la realidad del sistema educativo del país, y bien se ha planteado, en el que se tienen unos estándares de calidad y unos indicadores de evaluación sobre los que se miden los conocimientos de los

estudiantes; entendiendo esto, es tarea del docentes buscar el cumplimiento de los diferentes estándares entre los intereses de los estudiantes y el desarrollo del currículo establecido en los diferentes planes de área que atiende, permitiendo las transversalidades del pensar y el hacer en el contexto.

Al pretender el desarrollo de las habilidades y competencias que presenta el área del lenguaje desde el MEN en los lineamientos curriculares bajo el planteamiento andragógico, al igual que desde los diferentes saberes específicos, el ejercicio de indagación desde el concepto de proyecto curricular es uno de los caminos a seguir. Dentro de los aportes de Splitter y Sharp (1996) sobre el ejercicio de la indagación plantean una metodología que denominan “comunidades de indagación”, las que bajo una estructura del trabajo en equipo y de diálogo se permite el desarrollo del pensamiento, el análisis y la argumentación, la actitud frente a la crítica, el acceso a diferentes conocimientos y el análisis escrito y verbal.

Frente al ejercicio de la indagación dentro de una comunidad conformada bajo una estructura concreta y planificada en el aula de clase, se permite el ejercicio de integrar el vivir cotidiano como un ejercicio de la razón dado a que a partir de los diálogos intencionados y elegidos por los mismos estudiantes en el aula de clase queda la “calle” para el hacer conciencia de las diferentes realidades y reconocer diferentes dinámicas del contexto. En el ejercicio se considera un desarrollo en los sujetos que integran dicha dinámica en tanto la razonabilidad, el pensar y el fortalecimiento del juicio (Splitter, L. Sharp, A 1996), fortaleciendo la interpretación, entendida por la hermenéutica desde una dualidad entre intelección y la misma razón, la razón como la capacidad del pensamiento conceptualmente discursivo y la intelección como la capacidad más alta de percepción inmediatamente espiritual (Valencia, 1999. p, 53), unidas desde la necesidad de ser mediadas entre sí, la una de la otra.

En diálogo con la hermenéutica la razonabilidad planteada por Splitter es vista como una disposición social construida a partir de la propia experiencia con la interacción con los demás y de igual forma, influenciada por la opinión del otro; entendiendo este concepto es entonces a partir de los actos comunicativos y específicamente del diálogo, de donde proviene el ejercicio de razonar. Si bien se implementa dentro de los ejercicios curriculares y de las temáticas elegidas por el grupo de estudiantes la escucha y el diálogo activo, en un primer momento se estarían fortaleciendo las habilidades que intervienen en la producción y en la interpretación; y trascendiendo más allá se generarán oportunidades para desarrollar las diferentes competencias comunicativas y lingüísticas.

En tanto se conforman dichas comunidades en las que se indaga a partir del razonar, aparece el “Pensar” como componente pilar, caracterizado como una actividad mental de cualquier tipo, que si bien está en función permanentemente en tanto el ser humano es un ser racional, se plantea como una herramienta de la reflexión y la razón, pues a partir de los diálogos y el ejercicio constante de la creación se entrena el pensar a través de diferentes estrategias. Dentro del proyecto de indagación que se plantea en el área de lengua castellana desde una perspectiva andragógica se debe pretender entonces en un primer momento, contemplar la relación que se da entre la andragogía en tanto sus principios de aprendizaje (Knowles M, Elwood H, Swanson R. (2001). P. 205) con la Razón y el Pensar. Entendida la relación vendrá el didactizar los componentes del lenguaje en tanto la interpretación y la producción.

Si bien el adulto llega a la educación complementaria con una necesidad de saber el por qué, el qué y el cómo va a aprender, en una construcción colectiva entre los integrantes del grupo de los contenidos y las metodologías en relación a su experiencia, autonomía, disposición, inclinaciones y sus motivaciones es pertinente la indagación; primero en una perspectiva introyectiva en la que permita reconocerse en cuanto a sus esquemas de aprendizaje y en un segundo momento en una proyección al grupo en el que expresa su manera interpretarse y a la vez

reconoce los esquemas de sus compañeros. Para esto el diálogo es el elemento central y la razón y el pensar es el equipamiento para que realicen bien los juicios acerca de la calidad de los que se propone y de los que se está logrando.

En un caso personal en el ejercicio de práctica profesional, en un ejercicio de indagación, buscando seguir los lineamientos curriculares de lengua castellana en un ambiente andragógico, luego desarrollar un periodo académico el tema de los Mitos y las Leyendas trascendiendo a la dinámica urbana, los estudiantes presentaron el interés de indagar sobre “La Muerte” encontrando una relación con el tema antes visto. Partiendo de éste interés, como docente a cargo, propuse a los estudiantes un proyecto de indagación sobre los imaginarios que giraban en torno a la muerte en sus espacios familiares y laborales. Mientras los estudiantes indagaban y traían a las clases discusiones el proyecto tomó una estructura fuerte en cuanto se integraron componentes literarios desde el análisis concreto del concepto hasta el rastreo de figuras literarias, el manejo de tiempos narrativos y la relaciones con el lenguaje cinematográfico; también se dieron transversalidades en cuanto a los saberes del ser humano dado a que luego de las discusiones sobre los diferentes lenguajes e imaginarios sobre muerte habían se planteo la posibilidad de realizar una salida de campo a un Cementerio.

Desde un interés colectivo se inicio con una indagación en el contexto cercano, se aproximó a la literatura y posteriormente se transversó dicho fenómeno con otros intereses de los estudiantes en torno al simbolismo y los diferentes lenguajes que se encuentran alrededor de la muerte, tales como los rituales de muerte, los monumentos funerarios, las historias personales de los difuntos y la salubridad. En proyectos de indagación como estos en los que existe una planeación y construcción permanente con el grupo de estudiantes adultos, si se toman en cuenta los principios de aprendizaje expuestos por la andragogía y se tienen claros los roles y los productos a lograr se adquiere una mejor comprensión del estudiante adulto de las diferentes alfabetidades, de la relación de los diferentes textos y los sistemas simbólicos de su contexto sociocultural.

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo enmarcado en la metodología de La Teoría Fundamentada planteada por Strauss y Corbin (2002). Ésta teoría fue construida por dos sociólogos norteamericanos, Barney Glaser y Anselm Strauss, ambos de una larga tradición en investigación. Strauss en su formación fue influenciado por escritores interaccionistas y pragmatistas, antecedentes que le aportaron al desarrollo de esta metodología y su concepción en cuanto a principios investigativos como la interacción con el campo, la importancia de la teoría fundamentada en los datos, la complejidad y variabilidad en los fenómenos de acción humana, la creencia de las personas como seres activos y cargados de intencionalidades, y una sensibilidad a la naturaleza evolutiva en desarrollo permanente de los acontecimientos.

Glaser por su parte, fue influenciado por Paul Lazarsfeld, conocido como innovador en los métodos cuantitativos; además de una formación en investigación empírica en unión con la construcción teórica, al analizar la investigación cualitativa vio la necesidad de construir y relacionar conceptos. Staruss y Corbin años más tarde desarrollaron la teoría con nuevos aportes, sin abandonar sus principios.

En este trabajo con La Teoría Fundamentada como metodología se pretendió generar teoría y a la vez fundamentarla en datos. Para la construcción de la teoría y el análisis de los datos se partió de una indagación que se realizó en el proceso de investigación de manera rigurosa y sistemática. En el desarrollo se implementaron algunos métodos cualitativos para la recolección y el análisis de los datos; durante el proceso de *recolección, de análisis y construcción de teoría* se buscó mantener una estrecha relación entre los contenidos desarrollados en los tres momentos. Desde el componente por parte de los autores de ésta

metodología se presenta una sola manera de desarrollarla con diferentes procedimientos, los cuales son de libre elección para el investigador.

Lo que se hizo en el proceso fue tomar una teoría preconcebida, en caso concreto la Andragogía, y se buscó una ampliación en dirección de la educación de adultos o educación complementaria para el desarrollo del área de lengua Castellana, pues si bien una de las preocupaciones sobre el tema de la educación es que los modelos o teorías en desarrollo son descontextualizadas de la realidad, como la andragogía creada para el desarrollo empresarial y de recursos humanos (Knowles, Elwood, Swanson. 2001, p 256 - 295), la investigación bajo la metodología de la teoría fundamentada hace aportes más parecidos a la realidad dado a que la construcción a partir de los datos es más posible generar conocimientos, aumentar la comprensión y proporcionar una guía significativa para la acción.

Los procedimientos de codificación que plantea ésta metodología y que de igual manera se buscaron cumplir en el proceso, cumplen con una estructura en la que se inició con la concepción de que lo que se pretendía no era hacer una nueva teoría, el centro de atención fue en relación al extender una teoría existente, implementando herramientas útiles para manejar grandes cantidades de datos brutos, desarrollar análisis significativos de los diferentes fenómenos siendo a la vez sistemático y creativo y finalmente identificando, desarrollando y relacionando los conceptos básicos en la teoría.

Para el proceso y su desarrollo se llevaron a cabo tres grandes momentos, los cuales son **la descripción, el ordenamiento conceptual y la teorización**, descritos a continuación desde los aportes de Strauss y Corbin (2002).

La descripción es entendida como un fenómeno cotidiano que generalmente se ejecuta en conversaciones y está cargada de acciones, personas, objetos, escenas, acontecimientos, emociones, entre otros, y que a la vez se utiliza para

ejercicios más técnicos o profesionales como la escritura. La descripción como tal cumplió la función de herramienta para expresar lo que estaba pasando, como se veían los panoramas y cuáles eran los actores. Se destaca en este ejercicio la selección de detalles descriptivos concientemente selectivos y a la vez en aras de proteger a las comunidades e informantes (Goetz, Lecompte. 1988, p 18) buscando un alejamiento de los juicios morales; a la vez fue la base de la interpretación de los datos y de la construcción de teoría por lo que se buscó incorporar conceptos de manera explícita, entendiendo que describir y hacer teoría son fenómenos bastante diferentes pues la descripción es uno de los momentos que aportan elementos para la construcción y explicación teórica.

En cuanto al **ordenamiento conceptual** se desarrolló luego de la descripción y lo que se pretendió fue la organización de los datos en categorías según las propiedades y dimensiones, éste momento estuvo acompañado de un procesamiento y análisis, siendo importante el hecho de tener claras las dimensiones y clases a partir de pregunta y comparaciones entre las mismas. En el proceso de hacer preguntas y comparaciones cuando se estaba analizando y ordenando conceptualmente, fue necesaria una adecuada definición y agrupación de los conceptos de acuerdo con sus propiedades y dimensiones específicas.

Luego de estos dos momentos, aun cuando en muchas investigaciones el objetivo es llegar hasta el ordenamiento conceptual, se planteó la **teorización**. Teorizar, como proceso “ (...) es un trabajo que implica no solo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo” (Strauss y Corbin. 2002, p. 24). Entendiendo que para una construcción teórica bajo esta metodología depende básicamente de los dos momentos antes expuestos y debe ser explorada en plenitud desde sus diferentes perspectivas, implicaciones y de igual forma cotejarla con los diferentes datos que se van recogiendo, los autores expresan que una “teoría denota un conjunto de categorías bien construidas (...) interrelacionadas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que

explica algún fenómeno social, psicológico, educativo (...)" (Strauss y Corbin. 2002, p. 25), se presentó la tarea de definir muy bien quiénes eran los actores, qué fenómenos se presentaban y se estaban trabajando, en cuáles momentos era aplicable, dónde era pertinente, el por qué hacerlo, cómo desarrollarla a partir de lo concreto en los contextos reales y a la vez qué consecuencias ocurrían a partir de la propuesta, encontrando así la extensión de la teoría andragógica con estrategias de intervención que no riñen con su naturaleza y son aplicables para el currículo de lengua castellana.

Luego de la descripción de la metodología investigativa y antes de continuar con los diferentes métodos aplicados según el momento de investigación, es necesario presentar algunas consideraciones prácticas como el problema de investigación, los objetivos que se buscaron, el primer encuentro con la práctica docentes y ciertas reflexiones que se generaron al iniciar el trabajo de investigación e intervención del postulado Andragógico.

En el planteamiento del problema de investigación se optó por hacer la formulación por medio de enunciado y durante el proceso tuvo su propia evolución, expuesto en los siguientes términos: "Los procesos de interpretación y producción lectoescritural en relación con el contexto de los estudiantes del CLEI 4B de la institución Educativa Javiera Londoño Sevilla, sección Sofía Ospina de Navarro, en un ambiente Andragógico: Una propuesta educativa", buscando así una integralidad entre lo que es el saber específico del lenguaje en estudiantes iletrados, el aprendizaje reflexivo desde el contexto y la apropiación de los ambientes Andragógicos.

El objetivo general se centró en potenciar el desarrollo de estrategias didácticas lectoescriturales en el CLEI antes mencionado, con la aplicación de la teoría de aprendizaje de los adultos, la Andragogía; con tres objetivos específicos, los cuales se expusieron así: el primero, "extender los principios Andragógicos planteados por Malcolm S. Knowles en el desarrollo de procesos educativos del

área de Lengua Castellana en un contexto real”; el segundo, “generar didácticas lectoescriturales a partir de ejercicios innovadores que partan del contexto de los estudiantes y fortalezcan su interpretación”; y el tercero, “fortalecer mis búsquedas didácticas en el ejercicio de formación docente con el proceso lectoescritural del CLEI 4B”.

Completando estos primeros postulados para la investigación y el desarrollo de la práctica profesional, en las lecturas iniciales aparecieron intereses que permitieron entender que después de muchos años de asumirse la educación nocturna como una oferta remedial y supletoria para cumplir parcialmente con la educación elemental y básica de los adultos, que por diferentes razones sociales o culturales no habían accedido a la escuela, hoy por hoy el panorama de estos centros de educación era y es bastante diferente dado al alto índice de menores de edad que acceden a dicha alternativa. Encontrando además que dado a esta situación social las políticas educativas en Colombia, desde el Ministerio de Educación, han generado cambios que buscan la integración de dichas poblaciones (jóvenes y adultos) y a la vez los especialistas en educación han generado alternativas para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) que buscan suplir dichas falencias con temáticas oportunas para los estudiantes, que partan de necesidades concretas y se desarrollen a partir de la autonomía y la capacidad de trabajo en equipo de dicha población.

Encontrando los pocos avances con los que se cuenta en el cómo aprenden los adultos, la institución educativa Javiera Londoño exploró diferentes propuestas que buscando subsanar las necesidades de dicha población, encontrándose con el planteamiento Andragógico del norteamericano Malcolm S. Knowles, acogido por algunas instituciones educativas del país y al mismo tiempo promovido por algunas editoriales y estudiosos del tema.

En este contexto, en el que ya existía un campo de acción concreto, unas temáticas definidas y unas metodologías de investigación propicia para lo que se quería, inició la reflexión, construcción y desarrollo de los diferentes métodos y técnicas a implementar. Las primeras acciones que se llevaron a cabo partieron de una visualización de la metodología en el plano general identificando cada uno de los momentos, llevando esto a la construcción de ciertos instrumentos que permitieran el desarrollo de cada una de las etapas por las cuales se pasaría, además de un rastreo teórico sobre investigación cualitativa, dado a las carencias formativas en dicho ejercicio.

Durante el proceso de **descripción** se llevaron a cabo diferentes técnicas de recolección de datos. La “observación participante” (Guber, 2001. p, 55 - 74) fue una de éstas y se implementó como técnica de obtención de información del grupo objeto de investigación, permitiendo la percepción y la experiencia directa, garantizando la confiabilidad de los datos recogidos y el aprendizaje de los fenómenos que iban apareciendo en las diversas actividades; para direccionar la implementación de ésta técnica hacia lo objetivo dado a que si no hay una buena observación sería evidente una descripción no confiable, se nutrió el ejercicio con la construcción de un primer instrumento denominado “diario de campo” (ver anexo 1) en el que se comprometieron descripciones como las actividades desarrolladas, los comentarios personales sobre los diferentes fenómenos y los hallazgos dado los continuos cambios y evoluciones tanto del grupo como de sujetos específicos.

La “entrevista a informantes claves” (Goetz, Lecompte. 1988, p 134) fue una segunda técnica en aras de encontrar sujetos con conocimientos especiales y aportes de profundidad desde su práctica dado a su dedicación al tema de la educación de adultos y de la implementación de la Andragogía en sus procesos educativos; éstas entrevistas se hicieron bajo un esquema de entrevista no estandarizada permitiendo aspectos espontáneos de los informantes, claro está llevando un hilo conductor de ciertas categorías de interés para el análisis posterior (ver anexo 2). Tres fueron las entrevista claves que permitieron visualizar

el tema de la educación de adultos en diferentes contextos y bajo diferentes campos del saber humano; una primer entrevista se realizó al coordinador académico del centro nocturno dado que es la persona que tiene mayor conocimiento de la andragogía entre sus compañeros, además de ser quien viene proponiendo el tema para la estructura curricular; el segundo informante entrevistado fue un docente de lengua castellana que implementa la andragogía en el saber específico de la lengua castellana en el colegio Fe y Alegría Limonar; y un tercer entrevistado fue un docente universitario que a diferencia de los anteriores que implementan la andragogía en la educación compensatoria, lo hace en el contexto de la educación complementaria.

Se implementó además el “muestro teórico” (Strauss y Corbin. 2002, p. 218 - 235), que se centró en una recolección de datos guiado por los conceptos derivados de las categorías propuestas en el problemas de investigación y bajo un “régimen” de continuas comparaciones buscando diálogos entre sí y variaciones entre conceptos. Además del muestreo teórico en el tema de la investigación cualitativa, la metodología elegida, la recolección y análisis de datos, los pilares centrales fueron los procesos de interpretación y producción lectoescritural desde los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional enfocada hacia los adultos, la educación de adultos en cuanto los diferentes conceptos y evolución, el planteamiento andragógico como teoría del aprendizaje de los adultos, la educación desde el contexto y la implementación de proyectos de indagación. Para la sistematización de dicho muestreo y el posterior análisis el memorando (ver anexo 3) fue el instrumento a seguir, dado a que permitió recoger datos en dicho muestreo relacionados con los contenidos categorizando los temas y permitiendo un orden de búsqueda y de seleccionar la mejor bibliografía, con el uso de palabras claves que permitieron centrar los temas y con observaciones sobre hallazgos y el valor de los mismos textos consultados.

Durante la implementación de estos insumos en el proceso investigativo y el afianzamiento en el desarrollo metodológico en la práctica con el grupo de

estudiantes se inició la construcción de las unidades de aprendizaje con el mismo grupo partiendo de los principios de aprendizaje expuestos por Knowles. Antes de llegar al concepto de proyectos de indagación se venía indagando por fuera del aula de clase ya que los temas (el mito, la leyenda, medios masivos de comunicación, específicamente el periódico) desarrollados en ese momento permitieron con facilidad la interacción con el contexto, llegando a la construcción de periódicos literarios centrados en los mitos y las leyendas urbanas. Posterior a esta unidad, por iniciativa del grupo se construyó un proyecto de indagación sobre la vida y la muerte (ver anexo 4) que partió con los principios Andragógicos, con unas bases conceptuales para el área como lo fue el lenguaje como objeto de conocimiento, las competencias como objeto de aprendizaje y unos procesos de interpretación y producción textual, de construcción de sistemas de significación, culturales y estéticos asociados al lenguaje y otros de desarrollo de pensamiento como componentes curriculares.

Lo antes expuesto como proyecto de indagación fue la planeación curricular que implementé como docente de grupo pero tanto la temática y el plan de acción como tal, que fue la manera en la que los estudiantes se aproximaron a dicha planeación previa fue construida en consenso del grupo y con los aportes y respectivas negociaciones sobre las metodologías y la forma de evaluar. Dicha implementación estuvo compuesta por una temática, ya expuesta de líneas atrás; una pregunta problematizadora centrada en la concepción de muerte a partir de la interpretación y producción literaria; unos ejes problémicos, siendo estos los ritos fúnebres, la muerte y cotidianidad, la expresión literaria y la mirada estética en la representación de la muerte; unos objetivos, una justificación, una metodología, un plan de actividades, unos recursos, unos logros y una evaluación.

Al margen de la continua investigación, construcción de instrumentos, desarrollo del proceso descriptivo y entrando rápidamente a los momentos de análisis fue construido un nuevo instrumento denominado plan de trabajo (ver anexo 5) con el fin de organizar la estructura de sistematización por medio de los diferentes

momentos en desarrollo, con sus respectivas tareas, objetivos y fechas como una auto exigencia para mejorar el desempeño.

Si bien se puede entender que la investigación desde la teoría fundamentada inicia con la descripción y está propuesta en tres momentos, no se puede decir que se sigue una línea matemática entre un momento y el otro, dado a que mientras se está describiendo se está analizando y mientras se analiza se teoriza, pero si es claro que hay momentos más intensos para cada uno de éstos, por lo que no tendría claridad al decir en que momento pasé de una etapa a otra aun cuando las tenía previamente planeadas.

Ya en el momento de **ordenamiento conceptual** y la implementación de la propuesta, que dependió directa y básicamente de la **descripción** llevada a cabo desde la implementación de los diferentes instrumentos antes citados, los cuales se fueron integrando unos con otros en la medida en que se avanzaba en la investigación e intervención y que se implementó con una estrategia de análisis denominada procesamiento y análisis, el primer instrumento construido fue el referenciado como “plan de análisis” (ver anexo 6) que generó un primer análisis del mismo proceso que se estaba proponiendo. La riqueza en aportes para el análisis y el ordenamiento conceptual del plan de análisis radicó en que cada uno de los componentes de la investigación, desde la metodología de investigación, pasando por las diversas categorías y las diferentes técnicas a implementar pueden ser vistos en panorama y encontrar los diferentes diálogos que se dan entre sí, permitiendo así eliminar componentes innecesarios y traer aportes a las carencias que se van encontrando, por esto el anexo 6 en el que se presenta dicho plan es el mismo que se elaboró en un primer momento y ahora en la lectura de esta parte metodológica pueden encontrarse variaciones entre esta última elaboración y la presentada en el anexo.

Luego de la elaboración y análisis del mismo proceso propuesto se prosiguió con el análisis de los diferentes insumos hasta el momento recolectados. Para éste

análisis se implementaron tres procedimientos de codificación propuestas por Strauss y Corbin, reconocidas como *“la codificación abierta”*, *“la codificación axial”* y *la “la codificación selectiva”*. Durante la codificación abierta se buscó identificar los conceptos y descubrir en los datos las propiedades y dimensiones relevantes para la investigación que se adelantaba a partir de las categorías que ya estaban definidas con el apoyo de las entrevistas, los memorandos y el rastreo teórico. Este tipo de codificación permitió encontrar que la educación de adultos regularmente está propuesta desde la pedagogía y que se centra en el tema de la alfabetización en tanto el sistema alfabético y los sistemas numéricos, entendiendo que cuando se habla de educación de adultos pocas veces se hace referencia a aquellos que ya son alfabetizados y que carecen de un mejoramiento de sus procesos, además de presentar los modelos pedagógicos y las didácticas de enseñanza de manera infantilizada y con teorías de aprendizaje de los niños.

En el plano de lo general durante el análisis abierto aparecieron diferentes enfoques de enseñanza y formación de los adultos, por lo regular centrados en enfoques sociales. En cuanto al tema del desarrollo de los procesos de lectura y escritura es abundante la bibliografía, sin embargo en el trabajo específico con adultos es poco lo que se encuentra y como se ha planteado, son aportes que se centran en la pedagogía, más no en la andragogía. En tanta el tema Andragógico, que tal vez fue en la categoría que más se aplicó la codificación abierta por el desconocimiento del tema al inicio de la investigación, se logró encontrar aportes en el saber específico del lenguaje en la ciudad de Medellín, dado a que existen instituciones en las que ya se viene implementando el tema, pero en cuanto a la búsqueda bibliográfica, se podría decir que entres las bibliotecas y librerías de las ciudad consultadas pueden aparecer entre cuatro y seis publicaciones sobre el tema; en Internet es donde más se encuentran documentos sobre el tema, siendo de una calidad bastante pobre.

De igual forma, mientras se hacía la codificación de los insumos ya existentes, estaba el trabajo del aula de clase en el que se venía en una serie de

observaciones entre las población, identificando diferencias y similitudes entre la población adulto y la población adolescente, tratando de entender el como implementar la andragogía y a la vez en los conceptos que sería ejes centrales para la construcción teórica; es durante esas observaciones y lecturas que se toma la decisión de centrarse en los principios de enseñanza de la andragogía, buscando un alejamiento de lo general y subjetivo.

Llegando ya al momento de la codificación axial en la que se definieron las categorías con sus subcategorías. Al analizar las codificaciones que se presentaban en torno a las categorías en desarrollo se optó por seleccionar las subcategorías que gracias a sus propiedades y dimensiones permitieran enlazar todas las categorías; es así como en la investigación de la categoría andragógica aparecen las subcategorías de la historia de la educación de adultos, la definición de las diferentes concepciones de educación de adultos, la educación de adultos en la realidad efectiva del país, todo esto en relación a la aparición y desarrollo de la andragogía, por lo menos en sur América. En la categoría de los procesos de interpretación y producción lectoescritural, que bien puede ser vista como un cuerpo conformado por lo que es la interpretación, la producción, la lectura y la escritura, luego analizar un sin número de teorías y propuestas educativas de alfabetización para adultos durante la codificación abierta, se tomó la decisión de abordarla desde los lineamientos curriculares de lengua castellana dado a que lo que se pretendía era hacer teoría para el plano de la educación colombiana. En este desarrollo se encontraron subcategorías como las competencias, las habilidades comunicativas y los ejes curriculares.

Al desarrollar la propuesta educativa por medio de proyectos de indagación, la categoría educación en contextos pasó a ser una subcategoría de lo que es planteamiento andragógico y de igual forma de lo que es la interpretación y la producción, puesto que es un componente que está cubriendo estos componentes centrales, ayudándoles en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, de discusión y de apropiación. Encontrando las diferentes relaciones que se daban

entre las categorías, unas con otras y encontrando así los ejes centrales de la teoría que se estaba trabajando con sus respectivos conceptos, permitiendo una explicación y fundamentación de la propuesta educativa, la construcción de la teoría se fue refinando evitando al máximo la saturación ya en el momento de la codificación selectiva.

Durante la última codificación en la que se habían analizados los datos, tanto de los muestreos teóricos, las observaciones, las entrevistas y las diferentes implementaciones en el aula de clase y fuera de ella, desde una óptica axiológica, gracias a la integración y los diálogos de los diferentes datos fue emergiendo la propuesta educativa en la que se extendió la teoría de aprendizaje del adulto, pensada para el desarrollo de los recursos humanos en las empresas, hacia el desarrollo de procesos educativos en la enseñanza de la lectura y la escritura por medio de proyectos de indagación, contruidos curricularmente y metodológicamente por el docente y los estudiantes.

Un cuarto momento en el proceso de investigación y que quizá no es analizado con detenimiento fue el proceso de sistematización y de escritura, pues de haber llevado una sistematización de sistematización y de escritura riguroso quizá no se hubiesen presentado algunos detalles, puesto que éste proceso tubo una duración de quince meses, tiempo que permite el olvido. Para el ejercicio de escritura y sistematización, además del aporte de los autores hasta ahora citados, toman relevancia Coffey, Atkinson (2003) y Wolcott (2003), por centrar la investigación en muchos momentos en los que los datos, la interpretación y la selección de conceptos desviaban los fines que se pretendían desde el postulado problémico, además de los aportes sobre como llevar una sistematización utilizando ayudas por medio de computadores y el enriquecimiento de las diferentes exposiciones y sustentaciones del mismo trabajo.

Presentación De Resultados.

De la misma manera, la sistematización de la experiencia en el CLEI 4b de institución educativa Javiera Londoño Sevilla, sección Sofía Ospina de Navarro, para responder al enunciado investigativo y a los diferentes objetivos se presentan a continuación tres momentos a partir de los cuales se puede estructurar la exposición de los resultados de la experiencia.

Momento Andragógico: Éste momento se entiende de acuerdo con los **principios de aprendizaje** establecidos por Knowles vistos y analizados en el contexto de los estudiantes del CLEI y en general, la reflexión y los imaginarios asociados a la educación de adultos. Expuestos así:

Categoría	Principio
1	Necesidad de saber del alumno.
2	Concepción personal de alumno de ser autónomo.
3	Experiencia del alumno.
4	Disposición para aprender.
5	Inclinación al aprendizaje.
6	Motivación para aprender.

Momento Metodológico: Éste momento se comprende en relación con la propuesta que se venía desarrollando en la institución educativa desde el manejo del Módulo de trabajo publicado por la editorial Sagitario y demás, en contraste con la implementación de la propuesta andragógica; es decir, se refiere a los métodos, medios y estrategias para lograr los aprendizajes de los estudiantes, lo cual incluye el acompañamiento del docente en el proceso, la implementación de los mecanismos para la selección y desarrollo de los temas y lo propiamente relacionado con la evolución de la experiencia. Se refiere también al diseño y desarrollo de la propuesta andragógica en los periodos académicos y el desempeño de los estudiantes respecto a dichos planteamientos.

Dimensión de Interpretación y Producción Lectoescritural: Esta dimensión se refiere al propósito formulado desde el principio en cuanto a la interpretación y producción de los estudiantes con estrategias planteadas desde el contexto. Se plantea en este sentido la evolución de los estudiantes y la apropiación de las diferentes experiencias del contexto en relación al aprendizaje.

Partiendo de lo anterior:

Delimitación: El grupo objeto de estudio fue el CLEI 4b, correspondiente al grado octavo de la educación básica secundaria, de la institución educativa Javiera Londoño Sevilla, Sección Sofía Ospina de Navarro. Conformado por catorce estudiantes jóvenes y adultos encontrando una variabilidad en edades así:

3 estudiantes de 14 años de edad.

5 estudiantes de 15 años de edad.

1 estudiante de 17 años de edad.

2 estudiantes de 18 años de edad.

1 estudiante de 25 años de edad.

1 estudiante de 35 años de edad.

1 estudiante de 37 años de edad.

1 estudiante de 40 años de edad.

Focalización: se toma como muestra para el ejercicio tres estudiantes, uno de 15 años, uno de 25 años y uno de 37 años.

Primer caso: Estudiante de 15 años.

Momento Andragógico: se cumplen los principios 1, 3, 4, y 5; presentado fortaleza en el principios 3 y con dificultades en el principio 4.

Momento Metodológico: el papel del docente es de suma importancia para su aprendizaje. Se presenta variable en la continuidad del proceso, con unos momentos de motivación y otros de disminución en el interés. Dificultades para participar en la toma de decisiones del grupo. Su experiencia personal trae buenos aportes al grupo de clase. Dentro de su círculo de compañeros es hábil en la comunicación, pero en las diferentes socializaciones se presenta introvertido.

Momento de Interpretación y Producción Lectoescritural: hay un cambio y un desarrollo en la medida en que participó en el desarrollo de la propuesta, más no en la formulación. Empodera al maestro para que él tome las decisiones por él. Se fortalece en el sentido de la interpretación discursiva de los demás compañeros, de los diferentes contextos pero se le dificulta la lectura fluida e interpretativa. Convencimiento e identificación de la necesidad de progresar en el manejo gramatical de su lengua materna.

Segundo caso: Estudiante de 25 años.

Momento Andragógico: se cumplen todos los principios, con fortaleza en los principios 2 y 3, y con dificultades frecuentes en los principios 5 y 6.

Momento Metodológico: horizontalidad con el docente. Relación del contexto con los aprendizajes sin necesidad de forzarlos. Participación en la planeación y la ejecución de los diferentes momentos de los planes aprendizaje y el proyecto de indagación. Convencimiento de la propuesta educativa. Fortalecimiento en el trabajo en equipo. Dificultad para cumplir con algunos compromisos por su oficio laboral durante el día.

Momento de Interpretación y Producción Lectoescritural: cambio, desarrollo, hacia el mejoramiento de la interpretación y la producción. Se fortalece en el dominio de la competencia lingüística en cuanto al conocimiento y dominio

gramatical en la escritura y la escritura. Nueva representación de los entornos en que habita a partir de los análisis y las indagaciones propuestas en la clase.

Tercer momento: estudiante de 37 años.

Momento Andragógico: se cumplen todos los principios, con fortaleza en los principio 1, 2 y 4; con dificultad en el principio 3.

Momento Metodológico: respeto por el docente y participación en las propuestas a desarrollar, más no hay un cuestionamiento. Existe un afianzamiento en el desarrollo de la propuesta pero necesita una continua aprobación de lo que está desarrollando por parte del docente. Buen trabajo en equipo. Relación entre contexto y aprendizaje de los contenidos del curso. Cumple con los compromisos y expresa la participación de sus hijos en los ejercicios.

Momento de Interpretación y Producción Lectoescritural: carece del dominio gramatical de su lengua. Su aprendizaje es lento. Empodera al maestro para que lo guíe en el proceso de aprendizaje y se dispone como tal. Encuentra coherencia entre el contexto, los sistemas gramaticales y de significación. Nueva representación de los contextos en los que habita.

Balance y Retos.

- Los principios andragógico se cumplen mientras se es más adulto.
- La evaluación deberá estar más centrada en el conocimiento y dominio de la estructura gramatical de la lengua en uso.
- El aprendizaje desde el contexto es viable siempre y cuando existan transversalidades claras e intencionalidades conocidas por los estudiantes.

COMO CIERRE.

Como se ha planteado la situación de la educación de adultos en Colombia ha sufrido una transformación significativa en cuanto a lo conceptual y metodológico. La educación de adultos inicialmente se orientó hacia la población con un clásico analfabetismo absoluto, que por lo regular se concibió como una oportunidad supletoria para quienes no habían tenido el acceso a la oportunidad educativa; posteriormente se pasó por el concepto de analfabetismo funcional que estaba más orientado hacia la necesidad de formar mejores trabajadores, personas que integraran su aprendizaje con la productividad; luego el planteamiento fue hacia la educación continua y/o permanente y hoy en día se plantea el analfabetismo tecnológico entendido como aquel que implica desconocimiento, falta de dominio o competencia en cualquier ámbito de la actividad humana.

Dicho tema ha evolucionado en cuanto a enfoques y metodologías. Hoy día la educación de adultos en los centros nocturnos o semiescolarizados dentro de lo que se puede denominar como **Educación Compensatoria**, vista como una simple acción supletoria, encaminada a realizar en determinados sujetos aquello que no se cumplió en su debida oportunidad y con la intención de suplir necesidades específicas en tanto a la alfabetización funcional y tecnológica, es mucho más complejo de lo que parece ser, pues en la realidad efectiva los centros de educación para adultos están siendo integrados más por jóvenes y adolescentes que por los mismos adultos y en el caso concreto, es común encontrar la situación de grupos integrados por adolescentes entre los catorce años de edad que han llegado por diferentes problemáticas sociales, económicas, culturales, regularmente por problemas con la norma y a la vez, por adultos entre los dieciocho y treinta y siete años de edad.

La ley 115 de 1994 en el artículo 50 define La Educación de Adultos como "(...)" aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada

regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios.” (MEN, 1995) y a la vez la UNESCO refiriéndose a quienes debe ser dirigida la educación de adultos cita que es a “(...) las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen.” (UNESCO, 1976). Es de entender que si en nuestro país la adultez es a partir de los 18 años y el artículo habla de las personas de edad relativamente mayor a la aceptada, es claro entonces que en nuestra sociedad, según la declaración de la UNESCO y dicho artículo, la educación de adultos está más dirigida a sujetos en extraedad que a adultos como tal y que dichos sujetos, jóvenes y adolescentes, han sido llevados a verse como adultos sociales, con las responsabilidades de sostenimiento familiar y las obligaciones laborales del adulto jurídico.

Dentro de la complejidad de la educación que se está dando a los adultos, o por lo menos en los centros de atención a adultos, existe la preocupación en algunos teóricos al encontrar que la Pedagogía, centrada en la infancia y la adolescencia desde sus inicios, se ha “mimetizado indiscriminadamente con la educación de adultos, utilizando los métodos de educación infantil y de animación escolar, infantilizando y escolarizando al adulto.” (Trilla Bernet. 1984). Profundizando en el tema se reflexiona sobre la educación de adultos como un subsistema o un sector de la educación permanente, pues ésta no podría ser un tipo de educación, un nivel o estadio de la educación sino, como un ideal o ideología de extensión vertical del concepto de educación de la vida y de extensión horizontal, en la que no es solo la escuela, sino otras situaciones y ámbitos de lo No Formal e Informal. Dadas estas discusiones sobre la viabilidad de los métodos y los enfoques que se venían trabajando con la educación de adultos toma fuerza la Andragogía como teoría del aprendizaje del adulto, la que plantea unos principios de aprendizaje específicamente de personas adultas y deja de un lado los métodos o didácticas pedagógicas, replicas de la educación infantil.

En cuanto a lo específico, la educación de adultos se ha centrado en trabajar en los estudiantes el dominio del sistema gramatical de su lengua materna, en una alfabetización que puede ser vista como "(...) la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta." (Cassany, Luna, Sanz. 1997), pues la lectura como tal es quizá la herramienta de más alto nivel para acceder al conocimiento, siempre y cuando ésta sea entendida no sólo como la adquisición del código escrito, pues como se hace evidente en el concepto de analfabetismo funcional o tecnológico, implica el desarrollo de capacidades cognitivas que permiten aprender sobre todos los campos del saber humano.

En ésta línea de la discusión en la que se presenta la alfabetización como un fenómeno que trasciende del conocimiento y el dominio de la estructura gramatical de la lengua materna en cuanto lo funcional o laboral, es necesario trabajar desde los conceptos de "competencia" y "actuación" planteados por Chomsky (1978), comprendiendo la "competencia" como "(...) el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua tal como es representado por una gramática generativa." (p. 6) y "actuación" como el uso real del lenguaje en el contexto; entendiendo así que tanto el conocimiento, el dominio y el uso de la lengua están vinculados entre sí desde el uso de la lengua materna, en tanto la competencia se refiere al conocimiento gramatical en el uso de la lengua.

En este contexto se presenta una variable en tanto el sistema de reglas y principios que rigen una gramática generativa, puesto que éstos en el mayor de los casos son reconocidos por el adulto hablante-oyente durante los usos discursivos, de hecho pueden hacer una excelente interpretación y producción de mensajes efectivos en una conversación, pero en el momento de la producción o interpretación del mismo mensaje desde el código escrito, pueden presentar faltas en el conocimiento de la gramática como tal, dando a entender así que la noción de "competencia" es menos compleja que la noción de "actuación". Para desarrollar dicha competencia y actuación, tanto en la interpretación y la producción discursiva es menester que el adulto en el contexto real en el que se

encuentra parte de sus principios de realidad y a la vez interactúe con lo social haciendo parte de ejercicios de indagación en los que la razón, el pensamiento, y la interpretación de los diferentes sistemas informáticos, le faciliten el conocimiento y el dominio de la gramática.

Frente al ejercicio de la indagación, planteada dentro de una comunidad conformada bajo una estructura concreta y planificada en el aula de clase, se permite el ejercicio de integrar el vivir cotidiano como un ejercicio de la razón dado a que a partir de los diálogos intencionados y elegidos por los mismos estudiantes en el aula de clase queda la “calle” para el hacer conciencia de las diferentes realidades y reconocer diferentes dinámicas del contexto. En el ejercicio se considera un desarrollo en los sujetos que integran dicha dinámica en tanto la razonabilidad, el pensar y el fortalecimiento del juicio (Splitter, L. Sharp, A 1996), fortaleciendo la interpretación, entendida por la hermenéutica desde una dualidad entre intelección y la misma razón, siendo esta la capacidad del pensamiento conceptualmente discursivo y a la vez, la intelección como la capacidad más alta de percepción inmediatamente espiritual (Valencia, 1999. p, 53), unidas ambas desde la necesidad de ser mediadas entre sí, la una de la otra.

En diálogo con la hermenéutica la razonabilidad es vista como una disposición social construida a partir de la propia experiencia con la interacción con los demás y de igual forma, influenciada por la opinión del otro; entendiendo este concepto es entonces a partir de los actos comunicativos y específicamente del diálogo y la interacción, de donde proviene el ejercicio de razonar. Si bien se implementa dentro de los ejercicios curriculares y de las temáticas elegidas por el grupo de estudiantes la escucha y el diálogo activo, en un primer momento se estarían fortaleciendo las habilidades que intervienen en la producción y en la interpretación; y trascendiendo más allá se generarán oportunidades para desarrollar la competencia lingüística a partir principios derivados de una teoría de aprendizaje estructurada desde la realidad del adulto.

ANEXOS

ANEXO 1: FORMATO PARA LLEVAR EL DIARIO DE CAMPO.

Fecha:
Actividad:
Descripción:
Hallazgos:
Comentarios:
Bibliografía:

ANEXO 2: ESQUEMA DE ENTREVISTAS.

ENTREVISTAS.

Guía general.

INFORMANTES:

- **Coordinador Institución Educativa.**
- **Docente Institución Educativa Fe y Alegría Limonar.**
- **Docente De Adultos Universidad De Antioquia.**

Coordinador Institución Educativa.

1. ¿Cómo entiende el postulado Andragógico?
2. ¿Está de acuerdo con que la Andragogía es el camino a seguir para la educación de adultos y por qué?
3. ¿Cómo está pensando la institución la implementación de la andragogía?
4. Teniendo en cuenta la administración de la institución, los docentes, la población estudiantil y los principios andragógicos ¿Cree que La andragogía es aplicable para el contexto del nocturno?
5. ¿Qué ha sucedido en el área de lengua castellana en relación a la búsqueda de implementar ambientes andragógicos?
6. ¿Cómo ve la relación entre la andragogía y el ministerio de educación nacional?
7. ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas que le encuentra a la andragogía?

Docente Fe y Alegría.

1. ¿cuál es su experiencia con la educación de adultos?
2. ¿cómo percibe hoy en día el tema de la educación de adultos en el contexto colombiano?, desde lo político, lo educativo, lo social, entre otros.

3. ¿cómo llega a usted la andragogía?
4. ¿cuál y cómo ha sido la historia de la implementación de la andragogía en la institución educativa?
5. en relación al contexto y la realidad de la población que atiende la institución en el semiescolarizado, ¿qué piensa de la aplicabilidad de los principios andragógicos?
6. desde el saber específico, ¿cómo ha integrado la andragogía como teoría de aprendizaje del adulto con la lengua castellana?
7. ¿cree posible la integración de los lineamientos curriculares del área con los principios andragógicos?

Docente Universidad De Antioquia.

1. ¿Cuál es su experiencia en la educación de adultos?
2. ¿Cómo ha integrado la andragogía con la docencia universitaria?
3. Si bien usted educa desde la andragogía, ¿hay una reflexión del postulado andragógico dentro de sus cursos universitarios?
4. ¿qué diferencias encuentra entre pedagogía y andragogía?

ANEXO 3: MODELO DE MEMORANDO

IDENTIFICACIÓN No. _____	
CONTENIDOS	PALABRAS CLAVE
OBSERVACIONES	
BIBLIOGRAFÍA	

NOTA: Este ejercicio de planeación de trabajo para la sistematización de mi práctica profesional, se basa en la plantilla elaborada por los investigadores Gonzalo Ospina y Alejandro Pimienta, para la sistematización de la experiencia de formación ciudadana de la fundación Terpel en Medellín.

ANEXO 4: ROYECTO DE INDAGACIÓN.

Lengua Castellana. CLEI 4b.

PRINCIPIOS ANDRAGÓGICOS.

Este modelo se basa en las premisas propuestas por Malcom Knowles para la educación de adultos en el año 1956:

7. *La necesidad de saber:* el aprendizaje del adulto parte de la necesidad de aprender, sea por iniciativa del aprendiz o por labor del facilitador del aprendizaje. Parte de la necesidad de que el adulto conozca lo que va a aprender para que pueda comprometerse con un aprendizaje. Paulo Freire (1970) ideó un proceso que denominó “el surgimiento de la consciencia”.
8. *El auto concepto de los alumnos:* Al entender al adulto como aquel que tiene el auto concepto de ser responsable de sus acciones siente la necesidad psicológica de ser tratado y considerado como capaz de dirigirse. Debe entenderse entonces que no deben existir situaciones que se impongan sobre la voluntad de los aprendices.
9. *El papel de la experiencia de los alumnos:* el adulto llega con un alto grado de conocimiento de acuerdo a su contexto, experiencia de vida y edad, que deben ser abordados desde técnicas que lleven a nuevas ideas y con hábitos mentales que permitan otras formas de pensar.
10. *Disposición para aprender:* Los adultos están dispuestos a aprender lo que necesitan saber y a la vez que sean capaces de hacer con el propósito de enfrentar situaciones de la vida social. Estas situaciones de aprendizaje deben ser entendidas como etapas de desarrollo que posibiliten avanzar a otras etapas.
11. *Orientación del aprendizaje:* No se trata de que el adulto siga un currículo alejado de su realidad, más bien que se construya a partir de su necesidad y sus problemáticas de vida.
12. *Motivación:* más que la motivación desde el capital es la motivación interior en cuanto al deseo de avanzar en sus metas y superar los obstáculos que en épocas pasadas pudieron presentarse.

BASES CONCEPTUALES PARA EL ÁREA: son fundadas en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana publicados por el Ministerio de Educación Nacional en el año 1998. Se propone:

Objeto de conocimiento: El objeto de estudio del área de lengua castellana es EL LENGUAJE como comunicación y significación y los objetos de las disciplinas que conforman el área son:

- Lingüística: Ciencia que estudia el lenguaje humano.
- Gramática: Disciplina que estudia las estructuras de la lengua.
- Fonética: Disciplina que tiene como objeto de estudio los sonidos del lenguaje en su concreta manifestación física.
- Fonología: Disciplina que estudia el nivel funcional de la expresión.
- Semántica: Disciplina que estudia el significado.
- Sociolingüística: Disciplina que estudia en sentido amplio la relación entre sociedades y variedad lingüística.
- Pragmática: Disciplina que estudia cómo se establece, se mantiene y se modifica la relación entre interlocutores, y cómo se puede influir sobre los otros a través del lenguaje o cuáles son las condiciones para la consecución del acto lingüístico.

Objeto de aprendizaje: Se refiere a las COMPETENCIAS definidas como “la capacidad con la que un sujeto cuenta para”, por tanto se constituye fundamentalmente unos referentes que permiten visualizar y anticipar énfasis en las propuestas curriculares sea alrededor de proyectos pedagógicos o de trabajos a nivel de talleres dentro del área del lenguaje. (MEN, 1998).

Las competencias más importantes son:

a. TEXTUAL.

Se refiere a los mecanismos que dan coherencia a un enunciado, al uso de conectores y a la estructura del discurso.

b. SEMÁNTICA O CRÍTICA LITERARIA.

Se refiere a la capacidad de reconocer el significado léxico, a los ideolectos y al eje o hilo temático en la producción discursiva.

c. LITERARIA.

La capacidad de poner en juego todos los procesos de lectura y escritura.

d. POÉTICA O ARGUMENTACIÓN ORAL.

La capacidad para inventar mundos posibles a través del lenguaje e innovar el uso de los mismos.

e. ENCICLOPÉDICA.

Se refiere a la capacidad de poner en juego los actos de significación y comunicación.

f. PRAGMÁTICA.

Se refiere al uso de las reglas contextuales de la comunicación.

g. GRAMÁTICA.

Se refiere a las reglas sintácticas, morfológicas y fonéticas que rigen producción de los enunciados lingüísticos.

Componentes Curriculares:

Procesos de interpretación y producción textual: En este es necesario entender el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Para la comprensión, el análisis y la producción de diferentes tipos de texto se puede trabajar sobre tres procesos: intra-textual, inter-textual, extra-textual.

Procesos de construcción de sistemas de significación: tiene que ver con el trabajo pedagógico correspondiente a la construcción de las diferentes formas a través de los cuales se construye la significación y se da la comunicación, estos sistemas son construidos por los sujetos en procesos de interacción social.

- Un nivel de construcción o adquisición del sistema de significación: se refiere a las formas de acercamiento de los niños a la lengua escrita, tales como, el manejo del código alfabético, el dibujo como forma de simbolización, formas convencionales de escritura, lectura, escritura, oralidad, imagen (cine, publicidad, caricatura, música, pintura, televisión y otros), diferentes medios de comunicación, Conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas.
- Un nivel de uso de estos sistemas en contextos educativos: este proceso está asociado con la apropiación y uso de la lengua, las prácticas de lectura y escritura, la oralidad, el lenguaje de la imagen, la pronunciación, las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de texto (texto descriptivo, argumentativo, narrativo, periodístico, poético), las categorías lingüística que se trabajan sobre los usos sociales y culturales del lenguaje.
- Un nivel de explicación del funcionamiento de los sistemas de significación y los fenómenos asociados al mismo: este proceso está relacionado con la reflexión sistemática sobre el funcionamiento de los sistemas de significación, en el caso de la lengua la teoría gramatical, la lingüística del texto, la ortografía, la sintaxis o la pragmática para explicar y comprender cómo funciona el lenguaje, cómo se producen los textos, qué características poseen, qué variables están asociadas con la comunicación.
- Un nivel de control sobre el uso del sistema de significación: se refiere a la toma de distancia y a la regulación consciente de los sistemas de comunicación con finalidades comunicativas y significativas determinadas, tales como la autocorrección y autoevaluación del proceso escritor, la anticipación de hipótesis de comprensión, la selección de la estructura y el

tipo de texto, las señales de control sobre la comprensión y producción textual.

Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: es importante hacer énfasis en el estudio de la literatura desde las siguientes perspectivas, no sólo para leer y dar cuenta de lo leído, sino para averiguar por los modos de leer, de escribir y argumentar sobre los textos objeto de lectura y para ello se propone la intertextualidad, o sea generar el diálogo entre los textos de diversa clase, la experiencia de la lectura y el desarrollo de la argumentación crítica.

- La literatura como representación de la cultura y suscitación de lo estético.
- La literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes.
- La literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras.

Todos estos aspectos podrían abordarse desde la estética, la semiótica, la historiografía y la sociología.

Un eje referido a los procesos de desarrollo de pensamiento: se refiere a la relación existente entre el desarrollo del lenguaje y desarrollo cognitivo, este último tiene que ver con la construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación, dichas herramientas del lenguaje y la cognición se adquieren en la interacción social y luego los sujetos la internalizan para usarlas en diferentes contextos. En este eje es necesario trabajar la estructuración del discurso, estilos discursivos, la toma de apuntes, descripciones, sustentaciones, comparaciones, contrastaciones, síntesis, clasificaciones, jerarquizaciones, argumentaciones, técnica del recuento, relectura, parafraseo, redes conceptuales, inferencias, predicción.

IMPLEMENTACIÓN DESDE LA ANDRAGOGÍA:

Temática: La vida y la Muerte.

Pregunta problematizadora:

¿Cómo representan la concepción de muerte los estudiantes del CLEI 4b a partir de la interpretación y la producción literaria?

Ejes problémicos:

- Ritos Fúnebres.
- Muerte y cotidianidad.
- La expresión literaria.
- La mirada estética en la representación de la muerte.

Objetivos:

Integrar la teoría Andragógica planteada por Malcolm S. Knowles en el desarrollo de procesos educativos a partir de los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana en un contexto de educación nocturna.

Generar didácticas lectoesriturales que partan de la interpretación con de ejercicios innovadores en relación al contexto de los estudiantes.

Justificación:

La razón por la que se presenta esta propuesta es con el ánimo de encontrar caminos a seguir en cuanto a los planteamientos del ministerio de educación en sus lineamientos curriculares para el área de lengua castellana en aras de justificar la validez de propuestas que la Andragogía hace en relación al aprendizaje de adultos. A través del ejercicio andragógico en un caso específico, se pretende encontrar luces entre contradicciones pragmáticas, como lo son las construcciones curriculares.

Si básicamente los lineamientos Curriculares del área del lenguaje son seguidos en aspectos tan cotidianos como la enseñanza; ésta puede convertirse en una experiencia que sirva de punto de partida para el diseño andragógico, por parte de los docentes de educación para adultos, de propuestas de intervención para sus cursos y que a la vez sirvan efectivamente para un correcto aprendizaje de los individuos.

Metodología:

En la andragogía el aprendizaje se da a partir de la sinergia, por lo cual se permite que los contenidos curriculares partan de vivencias, experiencias e intereses de los estudiantes; entendiendo además que dichos contenidos serán seleccionados partiendo de los principios andragógicos. Dichos contenidos curriculares se construyen con el grupo y se fijan metas de aprendizaje, los que se enmarcan en los principios de autonomía y responsabilidad del adulto. Para el desarrollo se plantean cuatro estrategias metodológicas.

Experiencia directa: busca experiencias cotidianas y las relaciona con la temática elegida por el grupo.

Trabajo en grupo: busca un compartir de experiencias y aprendizajes a partir de la dialógica en la que se expresa, se argumenta, se critica y se buscan mecanismos de control de procesos por el mismo grupo. Partiendo esto de la responsabilidad del grupo y la autonomía.

Mesa redonda: las socializaciones de grupo parten del principio de horizontalidad e inclusión, el que todos los integrantes merecen el mismo trato, por lo que nadie debe darse la espalda.

Ejercicio de indagación: los estudiantes indagan sobre la temática propuesta por ellos mismos y lo problematizan en relación al desarrollo de los diferentes objetivos planteados en el curso.

Plan de actividades:

Entendiendo que el curso cumple una intensidad horaria de tres horas semanales se propone: una hora al trabajo por grupos, una hora para la socialización y una hora para la producción y revisión individual. Además se proponen los siguientes momentos:

Introducción:

- Elección de temática consensuada con el grupo: La vida y la muerte.
- Planteamiento de posibles actividades: salida de campo, indagaciones del contexto cultural y social, rastreo literario.

Planeación:

- Construcción de acuerdos en cuanto a metas de aprendizaje.
- Elaboración de plan de trabajo y herramientas en consenso con el grupo: Indagación individual sobre la temática, construcción literaria como proceso.

Profundización:

- Rastreo de temáticas en relación a lo planeado.
- Análisis y producción literaria.
- Socializaciones continuas.

Evaluación.

- Socialización y evidencia escrita de resultados del ejercicio de indagación.
- Resultados en el proceso de escritura literaria.

Logros:

- Reconoce e interpreta las diferentes construcciones simbólicas que se dan en torno a la muerte.
- Entiende la construcción de textos como un proceso que lleva a la coherencia comunicativa y los produce.
- Analiza fenómenos cotidianos y los relaciona con la producción literaria.
- Avanza en estrategias de interpretación y producción comunicativa.

Recursos:

- Entradas al sitio a visitar en salida de campo. Museo Cementerio San Pedro.
- Fuentes literarias (cuentos y poesía)
- Utensilios escolares por parte de los estudiantes.

ANEXO 5: PLAN DE TRABAJO

PLAN DE TRABAJO.

Teniendo en cuenta que los objetivos de la práctica son:

GENERAL.

Potenciar el desarrollo de estrategias lectoescriturales en el CLEI 4B de la institución Educativa Javiera Londoño Sevilla sección Sofía Ospina de Navarro con didácticas que partan del planteamiento Andragógico.

ESPECÍFICOS.

Ampliar la teoría Andragógica planteada por Malcolm S. Knowles en el desarrollo de procesos educativos del área de Lengua Castellana en un contexto real.

Generar didácticas lectoescriturales a partir de ejercicios innovadores que partan del contexto de los estudiantes y fortalezcan su interpretación.

Fortalecer mis reflexiones acerca de mi ejercicio de formación docente con el proceso lectoescritural del CLEI 4B.

A continuación se presenta detalladamente la ruta de acción para los meses de julio, agosto y septiembre, que arrojará como resultado el informe de avance que permitirá planear el trabajo sucesivo.

Este momento se denominó en la propuesta **Observación, Documentación y Ajuste:** descripción, ajuste, programación, selección de los perfiles relevantes de la población objeto y de los fenómenos que se presentan en el grupo, como casos negativos, casos discrepantes, muestreo teórico, selección y comparación de casos para la comprobación de implicaciones teóricas. Diseño de instrumentos y estrategias para la investigación. Rastreo documental bibliográfico sobre andragogía y estrategias lectoescriturales con población adulta.

Actividad	Objetivo	Productos y tiempos
Desarrollo del proceso curricular (investigativo) planeado para el primer periodo del segundo semestre	Continuar con el proceso curricular del área de Lengua Castellana con el CLEI 4b.	Selección de los perfiles relevantes de la población objeto. Memorandos. Diario de Campo. Julio, agosto y primera quincena de septiembre.
Aplicación de prueba de medición y comparación de procesos entre los estudiantes del Grupo.	Selección de los perfiles relevantes de la población objeto y de los fenómenos que se presentan en el	Memorando y análisis de la prueba realizada. Sistematización de la experiencia. 4 , 11 y 8

	grupo en relación a la lectoescritura.	de septiembre.
Análisis bibliográfico sobre Investigación Etnográfica, Anragogía y Procesos Lectoescriturales en población adulta.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización teórica • Diseño de instrumentos de recogida y análisis de datos. • Identificar bibliografía pertinente que sirva como soporte teórico. 	Memorandos y análisis. Diario de Campo. Hasta el 15 de septiembre.
Tres entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y comprender la representación que tienen sobre el concepto Andragogía y su contextualización. 	Entrevistas realizadas, analizadas y sistematizadas. Se realizarán entre el 1 y el 15 de septiembre.
Contextualización de la andragogía en Medellín	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar la experiencia con respecto a otros procesos en Medellín 	Documento de una extensión de máximo 10 páginas. Viernes 28 de Septiembre.
Reunión con el asesor de práctica	Monitorear y asesorar el avance del proceso investigativo	Reconstrucción y análisis. Fechas por definir.
Elaboración de informe	Elaborar un informe: avance y propuesta de intervención para el segundo periodo.	Informe (Avances) el lunes 1 de octubre.
Salida pedagógica con el grupo al Museo Cementerio San Pedro	Potenciar procesos de lectura y escritura desde el entorno. Comparación de casos comportamentales fuera del aula de clase.	Diario de campo. Memorando. Septiembre 26.
Elaboración de propuesta de intervención para el segundo periodo.	Construir una ruta a seguir desde una propuesta andragógica para el área de lengua castellana.	Propuesta de intervención. 15 de septiembre.

Una vez se elabore la propuesta de intervención desde el enfoque andragógico y el informe de avance, se detallará la ruta a seguir en los otros tres momentos

Momento 2 ordenamiento conceptual e Implementación de la propuesta:

Organización de los datos, de acuerdo a con un conjunto selectivo y especificado de propiedades y dimensiones. Acercamiento directo y aplicación de procesos para la comprensión de las concepciones teóricas en los ambientes andragógicos. Se realizará el trabajo andragógico, aplicando las siguientes estrategias cualitativas:

- Monitoreo de los planteamientos andragógicos en el proceso desarrollado en el contexto del CLEI 4b.
- Observación participante en salidas pedagógicas que se planeen, en los procesos lectoescriturales que partan del contexto y de evaluación.
- Evaluación permanente de los procesos adelantados a partir de la propuesta de intervención planeada y de los avances de los actores.

Duración: dos meses, entre septiembre, octubre y noviembre. .

Procesamiento y análisis: recopilación, sistematización y análisis de la información generada a partir de los resultados obtenidos en las dos (2) fases anteriores.

Duración: 4 semanas, mes de noviembre

Fase 3 Teorización y Elaboración de Informe: Deducción de los resultados de la sistematización y elaboración del informe escrito.

Duración: 4 semanas, mes de noviembre.

4. Cronograma

FASE / MES	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Documentación y ajuste	xxxx	xxxxxxx	xxxxxxxxxxx		
Ordenamiento conceptual e implementación de la propuesta			xxxxxx	xxxxxxxxx	xxxxxx
Ordenamiento Conceptual, Procesamiento y análisis					xxxxxxxxxxx
Teorización y Elaboración de informe					xxxxxxxxxxx

5. Productos a entregar

- Documento escrito que sistematice la experiencia de la práctica profesional
- Documento escrito de la ruta metodológica de la sistematización.
- Evidencias del trabajo en el aula y las salidas de campo.

ANEXO 6: PLAN DE ANÁLISIS.

PLAN DE ANÁLISIS.							
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Procesos de interpretación y producción lectoescritural en ambientes Andragógicos: Una propuesta educativa.							
OBJETIVO GENERAL: Potenciar el desarrollo de estrategias lectoescriturales en el CLEI 4B de la institución Educativa Javiera Londoño Sevilla sección Sofía Ospina de Navarro con didácticas que partan del planteamiento Andragógico.							
ENUNCIADO DE INVE.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUPUESTOS/ HIPÓTESIS	CATEGORÍAS/ VARIABLES	FUENTES	MÉTODO	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Los procesos de interpretación y producción lectoescritural en relación con el contexto de los estudiantes del CLEI 4B de la institución Educativa Javiera Londoño Sevilla, sección Sofía Ospina de Navarro, en un ambiente Andragógico: Una propuesta educativa.	Ampliar la teoría Andragógica planteada por Malcolm S. Knowles en el desarrollo de procesos educativos del área de Lengua Castellana en un contexto real. Generar didácticas lectoescriturales a partir de ejercicios	Parten del postulado andragógico: La necesidad de saber del adulto. El auto concepto de los alumnos de ser responsable de sus acciones. El papel de la experiencia de los alumnos. Disposición para aprender lo que necesitan	Procesos de interpretación lectora. Procesos de producción lectoescritural Estrategias lectoescriturales Relación del lenguaje con el contexto. La educación nocturna y de adultos en el marco	Desarrollo del proceso curricular (investigativo) en el primer y segundo semestre. Aplicación de pruebas de medición y comparación de procesos entre los estudiantes del Grupo. Análisis	Enfoque cualitativo enmarcado en la metodología de la teoría fundamentada El método se propone a partir de tres fases: Descripción, Ordenamiento conceptual y teorización.	Codificación abierta. Codificación axial. Codificación selectiva.	El muestreo teórico. La entrevista. La observación. El memorando.

	<p>innovadores que partan del contexto de los estudiantes y fortalezcan su interpretación.</p> <p>Fortalecer mis reflexiones acerca de mi ejercicio de formación docente con el proceso lectoescritural del CLEI 4B.</p>	<p>saber en relación a situaciones de la vida social. Orientación del aprendizaje desde un currículo construido a partir de su necesidad y problemáticas de vida.</p> <p>Motivación por el deseo de avanzar en sus metas y superar los obstáculos.</p>	<p>colombiano.</p> <p>Educación de adultos en relación jóvenes y adultos.</p> <p>El planteamiento andragógico (enseñanza/ aprendizaje)</p>	<p>bibliográfico sobre Anragogía, Procesos Lectoescriturales en población adulta y educación desde el contexto.</p> <p>Tres entrevistas con docentes conocedores de la educación de adultos y la Andragogía</p> <p>Contextualización de la andragogía en Medellín.</p>	<p>A partir de la dinámica que se adelanta se a propuesto un cuarto momento denominado procesamiento y análisis, el que se desarrollará luego del Ordenamiento conceptual.</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

REFERENCIAS

Ander-Egg, E., Gelpi, E., Kambarage, J., & Fluitman, F. (1996). *La Educación de Adultos Como Organización Para El Desarrollo Social* (Conferencia Internacional en Tanzania). Argentina: Magisterio Del Río De La Plata.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1997). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graò.

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar El Sentido A Los Datos Cualitativos. Estrategias Complementarias De Investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Constitución Política Colombiana de 1991 (1996). El Pensador Editores LTDA. Santa Fe De Bogotá, D.C.

Chomsky, N. (1978). *Estructuras Sintácticas*. México: Siglo XXI Editores S.A.

Decreto 3011 de 1997.

Documento de la II Conferencia Mundial De La Educación Del Adulto, 1960

Freire, P. (1985). *La Importancia De Leer Y El Proceso De Liberación*. México: Siglo Veintiuno Editores.

García Carrasco, J. (1997). *Educación de Adultos (Compilación)*. Barcelona España: Editorial Ariel.

Giraldo, I., & Pineda, M. (1998). *Andragogía más allá en la educación de adultos para el desarrollo de la ley 115 de 1994*". Folleto.

Goetz, J, & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo En Investigación Cualitativa.* Madrid: Morata.

Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad.* Bogotá: Norma.

Hurtado, R. (1990-1991). *Guía Teórico Metodológica Para La Enseñanza De La Lectura y La escritura En La Población Adulta.* Córdoba: Universidad de Antioquia.

Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla. (2004). Manual De Convivencia.

Jurado, F., & Bustamante, G, (1997). *Los Procesos De La Lectura. Hacia La Producción Interactiva De Los Sentidos (Compilación).* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio..

Knowles, M., Elwood, H., & Swanson, R. (2001). *Andragogía. El Aprendizaje de los Adultos.* México: Oxford. Traducción al español por Oxford University Press México S. A de C. V.

Ley General De Educación Ley 115 de Febrero 8 de 1994.

Martínez, O., Revista Debate en Educación de Adultos. (Junio-Julio 1998 N 8).
La Educación De Adultos En El Contexto De La Ley 115. Pág. 36 – 43.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares De Lengua Castellana.* Bogotá, D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.

Naspirán, P., Revista Debate en Educación de Adultos. (Diciembre 2000 N 12). *Nuevos Desafíos de la Educación De Adultos En Colombia Para El Tercer Milenio.* Pág. 5 -13.

- Soto, A., & Gómez, J. (2005).** *Lenguaje. Hablar, Escribir y Comunicarse Asertivamente. Educación Para Jóvenes y Adultos. Módulo De Autoinstrucción, CLEI 3.* Medellín: Fondo Editorial Sagitario, Colección Aprendiendo.
- Splitter, L., & Sharp, A. (1995).** *La Otra Educación. Filosofía Para Niños Y La Comunidad De Indagación.* Buenos Aires: Manantial.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002).** *Bases de la investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos Para Desarrollar La Teoría Fundamentada.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres. M., González. I., Piñero. M., & Arroyo. C. (1994).** *La Praxis Andragógica. La Horizontalidad y La Participación En La Situación Del Aprendizaje.* Merida: Universidad de los Andes.
- Trilla, B. (1984).** *Otras Educaciones: Animación Sociocultural, Formación de Adultos y ciudad Educadora.* España: Editorial Anthropos.
- Valencia, J. (1999).** *Hermenéutica.* Santa Fe De Bogotá: Universidad Santo Tomás. Editorial Códice LTDA.
- Quevedo, D. (2007).** *La Literatura: Una Herramienta Útil En La Formación De Adultos.* Trabajo de Grado Pregrado no publicado.
- Wolcott, H. (2003).** *Mejorar La Escritura De La Investigación Cualitativa.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.