

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Educación

Licenciatura en
Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana



NORMA VS PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN PARA ADULTOS: EL CASO DEL
CENTRO EDUCATIVO BOLIVARIANO

Por:

Nini Johana Pico Gaona

Juan Carlos Velásquez

Presentado a:

Gloria Bernal

Bogotá D.C.

2013

Contenido

1.	PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN	4
2.	JUSTIFICACIÓN.....	6
3.	LAS BASES PARA PENSAR EL ASUNTO	9
3.1	El Decreto 3011 de 1997	9
3.2	La educación para adulto	11
3.3	La educación del adulto y la cultura escrita	11
4.	LAS PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y LA CULTURA ESCRITA.....	13
4.1	Modelos conceptuales	13
4.2	Cultura escrita y aprendizaje permanente.....	14
5.	CULTURA ESCRITA Y TECNOLOGÍA	16
5.1	Nuevas alfabetizaciones.....	16
6.	LA PERSPECTIVA DEL ACERCAMIENTO	20
6.1	La investigación	20
6.2	El enfoque	21
6.3	Los instrumentos.....	22
6.4	La intervención	23
6.5	El análisis	25
7.	LOS HALLAZGOS	26
7.1	Las prácticas pedagógicas en la institución.....	26
7.2	Un abismo entre la legislación y las prácticas.....	29
7.3	Cerca de lo funcional y lejos de la cultura escrita	31
7.4	Prácticas de la lectura y la escritura.....	33
7.5	Prácticas y tecnologías	35
7.6	La perspectiva de los estudiantes	37
8.	EN CONCLUSIÓN.....	38
9.	BIBLIOGRAFÍA	41
	ANEXO 1	43
	ANEXO 2	45

1. PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

El presente trabajo tiene como intención hacer una contrastación entre los postulados del Decreto 3011 de 1997, la ley que regula el ejercicio de la educación para jóvenes y adultos en Colombia, y las prácticas pedagógicas cotidianas que se llevan a cabo en una institución educativa como el Centro Educativo Bolivariano. A la vez también dejamos planteada la posibilidad de innovar o de enriquecer dichas prácticas mediante la utilización de las TIC, como una manera de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. Por ello revisamos las prácticas pedagógicas en relación con el texto de la ley, en contraste con las prácticas del alfabetismo funcional y la cultura escrita, con las perspectivas y alternativas que brindan las nuevas alfabetizaciones, en particular la alfabetización tecnológica, y por último, frente a las percepciones, expectativas y motivaciones de los estudiantes, desde la perspectiva de la investigación cualitativa con un enfoque de estudio de caso. Para este fin realizamos observaciones de clase, grupos de discusión con estudiantes y entrevistas a docentes y directivos de dos grupos de adultos de 16 personas, entre los 17 y 52 años, que cursan el último ciclo del bachillerato en la localidad de Suba.

En un análisis de las fuentes, y en contraste con las mismas durante nuestras disertaciones, encontramos prácticas pedagógicas muy tradicionales, lo que denota el abismo entre el discurso que sobre la educación para adultos evidencia la legislación y su expresión en las prácticas pedagógicas cotidianas en las aulas de la institución. Estas prácticas tradicionales, sumadas a las percepciones y expectativas de los estudiantes y de los docentes, incluyendo las de los directivos de la institución acerca de la educación para adultos, muestran la cercanía de la concepción funcional, pues coinciden en que su importancia y finalidad radica en su capacidad para insertar al estudiante en el mundo productivo, dándole así una función meramente adaptativa en total desconocimiento del concepto de cultura escrita, en tanto que no demuestran prácticas de lectura y escritura que conlleven reflexiones que susciten la comprensión y resignificación del mundo social, con prácticas de la enseñanza del lenguaje totalmente desligadas de los contextos comunicativos reales,

donde no hay cabida a la multiplicidad de interpretaciones y no se dan los espacios para la producción escrita.

Creemos que el texto de la ley y su instauración en las instituciones de educación para adultos exige una transformación de las prácticas pedagógicas, de modo que estas puedan responder a las necesidades y particularidades del adulto que realiza su proceso de educación. Pensamos en la implementación de las TIC como una forma de enriquecer y comenzar a transformar dichas prácticas, esto requiere un proceso de alfabetización tecnológica y la articulación de los procesos institucionales con las dinámicas que se deriven de la respectiva implementación.

2. JUSTIFICACIÓN

Alguna vez vimos como algo obvio, con mucha tranquilidad por cierto, el tema de lo legal en la educación de nuestro país, pensamos más a menudo en las formas de aplicar y de ajustarnos a la legislación que va haciendo su aparición en esta materia, muchas veces sin hacer un alto en el camino para reflexionar acerca de las implicaciones de lo legal en la práctica pedagógica cotidiana. Es así como encontramos una abundancia de manuales, cartillas y guías que ayudan a las instituciones y actores a tomar los roles y a ejecutar las funciones que la implementación de la ley requiere. Por otro lado, también encontramos que es menos abundante la literatura que reflexiona sobre las implicaciones de dichas legislaciones en la práctica, y más escasa es la que refiere el tema a la educación de jóvenes y adultos. Eso sí, abundan las opiniones y polémicas, como en el caso del derogado 230.

El rector del Centro Educativo Bolivariano, Alexander Ojeda, suele decir la siguiente frase:

“Cuando uno piensa la educación debe pensarla desde lo académico, desde lo administrativo y desde lo legal”.

Por ello, cuando tuvimos la oportunidad de acercarnos desde la mirada del investigador al ejercicio de la educación para adultos, inevitablemente volvimos sobre la mirada del señor rector de la institución, pues nos parece una visión muy abarcadora. Creemos que mucho se ha hecho por teorizar desde lo meramente académico, es decir, desde la educación *per se*; que también se ha avanzado en lo administrativo, pues hoy está muy en boga el tema de la calidad, de los modelos de gestión y de la excelencia; pero también se hace necesaria la reflexión desde las implicaciones de la ley.

Al revisar el texto de la ley nos cuestionamos sobre la intencionalidad de este decreto y las implicaciones que tiene en la práctica, es decir, en el ejercicio de la educación y la alfabetización de jóvenes y adultos. Es por esto que nos dimos a la

tarea de realizar un análisis que contraste los planteamientos del decreto 3011 de 1997, la ley que regula la educación para jóvenes y adultos en el país, con las prácticas pedagógicas que se dan en el Centro Educativo Bolivariano, una institución ubicada en la localidad de Suba, con muchos años de experiencia en el ejercicio de la educación para jóvenes y adultos.

Otro elemento necesario en nuestras disertaciones es la innegable importancia de la tecnología en la vida social y productiva de los individuos que pertenecen a esta sociedad, y por ello no podemos separar la reflexión sobre la práctica pedagógica de las innovaciones que en materia educativa se han hecho con la utilización de las TIC. Creemos que a través de ellas se abre para los docentes y las instituciones un sinnúmero de posibilidades y oportunidades de innovar buscando el mejoramiento de sus prácticas.

Así es como nos encontramos en la búsqueda de insumos que nos permitan, basados en la norma y en la comprensión de la misma, enriquecidos con las experiencias de los actores del proceso, plantear la posibilidad de innovar y mejorar las prácticas mediante la utilización de las TIC, pues vemos en ellas una manera de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes que reciben su formación en esta institución educativa.

Por todo lo anterior el interrogante que planteamos es:

¿Qué prácticas pedagógicas se realizan en la educación de jóvenes y adultos para el desarrollo del decreto 3011 de 1997 en el Centro Educativo Bolivariano de Suba y cómo se fortalecerían dichas prácticas con el uso de un recurso tecnológico?

Para comenzar a responder el anterior interrogante, fue necesario revisar el texto del decreto 3011 de 1997 en el artículo 2, donde encontramos la forma como se define en esta ley la educación para adultos, el artículo 3 que describe los principios básicos de la educación para adultos y el artículo 4 que, atendiendo a los fines de la

educación y los objetivos específicos de la educación para adultos, establecidos por la Ley 115 de 1994, define los propósitos de dichos programas.

También realizamos una revisión de las prácticas pedagógicas con el objetivo de caracterizarlas para luego contrastarlas con el texto de la ley; con las prácticas del alfabetismo funcional y la cultura escrita; frente a las perspectivas y alternativas que brindan las nuevas alfabetizaciones, en particular la alfabetización tecnológica; y por último, de cara a las percepciones, expectativas y motivaciones de los estudiantes que cursan el bachillerato por ciclos en la institución.

Así fue como se definieron las perspectivas del acercamiento al contexto y a las situaciones y personajes que nos darían cuenta del mismo, con sus respectivos instrumentos. Seguido de esto enunciamos los resultados de la aplicación de dichos instrumentos con sus análisis para luego realizar las contrastaciones antes mencionadas.

Para finalizar dejaremos abierta la discusión en torno de la necesidad de que esta reflexión se traduzca en pasos hacia la transformación de las prácticas en busca del mejoramiento.

También esperamos que este trabajo inaugure un camino para posteriores análisis sobre la utilización del recurso tecnológico en escenarios donde es menos común, como la educación rural, la educación para jóvenes y adultos y la alfabetización de los mismos.

3. LAS BASES PARA PENSAR EL ASUNTO

3.1 El Decreto 3011 de 1997

Es la legislación que desarrolla lo dispuesto en el Capítulo 2º del Título III de la Ley 115 de 1994, y que regula todo lo relacionado en materia de educación para jóvenes y adultos en el país. A continuación mostramos los artículos del decreto 3011 de diciembre 19 de 1997 que se relaciona con nuestro problema de investigación:

Artículo 2º. Para efectos de lo dispuesto en el presente decreto, la educación de adultos es el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales.

Artículo 3º. Son principios básicos de la educación de adultos:

- a) Desarrollo Humano Integral, según el cual el joven o el adulto, independientemente del nivel educativo alcanzado o de otros factores como edad, género, raza, ideología o condiciones personales, es un ser en permanente evolución y perfeccionamiento, dotado de capacidades y potencialidades que lo habilitan como sujeto activo y participante de su proceso educativo, con aspiración permanente al mejoramiento de su calidad de vida;*
- b) Pertinencia, según el cual se reconoce que el joven o el adulto posee conocimientos, saberes, habilidades y prácticas, que deben valorarse e incorporarse en el desarrollo de su proceso formativo;*
- c) Flexibilidad, según el cual las condiciones pedagógicas y administrativas que se establezcan deberán atender al desarrollo físico y psicológico del joven o del adulto, así como a las características de su medio cultural, social*

y laboral;

d) Participación, según el cual el proceso formativo de los jóvenes y los adultos debe desarrollar su autonomía y sentido de la responsabilidad que les permita actuar creativamente en las transformaciones económicas, sociales, políticas, científicas y culturales, y ser partícipes de las mismas.

Artículo 4º. Atendiendo los fines de la educación y los objetivos específicos de la educación de adultos, establecidos por la Ley 115 de 1994, son propósitos de los programas de educación de adultos:

a) Promover el desarrollo ambiental, social y comunitario, fortaleciendo el ejercicio de una ciudadanía moderna, democrática y tolerante, de la justicia, la equidad de género, los derechos humanos y el respeto a las características y necesidades de las poblaciones especiales, tales como los grupos indígenas, afrocolombianos, las personas con limitaciones, menores trabajadores, y personas en proceso de rehabilitación social;

b) Contribuir, mediante alternativas flexibles y pertinentes, a la formación científica y tecnológica que fortalezcan el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades relacionadas con las necesidades del mundo laboral y la producción de bienes y servicios;

c) Desarrollar actitudes y valores que estimulen la creatividad, la recreación, el uso del tiempo libre y la identidad nacional;

d) Propiciar oportunidades para la incorporación de jóvenes y adultos en procesos de educación formal, no formal e informal destinados a satisfacer intereses, necesidades y competencias en condiciones de equidad;

e) Recuperar los saberes, las prácticas y experiencias de los adultos para que sean asumidas significativamente dentro del proceso de formación integral que brinda la educación de adultos.

3.2 La educación para adulto

En el trabajo de Liberio Victorino Ramírez (2010), encontramos la perspectiva del modelo de educación para la vida y el trabajo en México, que define la educación para adultos como “la que se brinda a un sector de la sociedad que concurre a los centros, con el fin de iniciar, continuar y terminar su proceso de desarrollo o persiguiendo múltiples fines u objetivos; por tanto, este tipo de educación está dirigida a una población con características, estructuras e intereses propios. La educación para adultos tiene que partir de una visión más inclusiva que admita acciones educativas de variada índole” (Liberio Victorino Ramirez, 2010). Entonces “...debe partir de las necesidades de los adultos, de cada grupo y con sus características específicas” (Kalman S. S., 1996).

3.3 La educación del adulto y la cultura escrita

Un concepto que nos parece relevante en nuestro trabajo, es una tipificación de la alfabetización que se menciona en el artículo de Kalman (2008) como “alfabetismo funcional”, del cual afirma:

“Relacionado con el uso de capacidades en la vida diaria (Scribner, 1988). Allí la autora nos muestra cómo dicho término se acuñó durante la Segunda Guerra Mundial y su uso se atribuye al ejército norteamericano para señalar la habilidad de un soldado para leer y seguir órdenes sencillas (Levine, 1986). En 1956, Gray (en Harris y Hodges, 1995, p. 90) definió la noción de alfabetismo funcional como «el conocimiento y las capacidades de lectura que posibilitan que una persona participe en todas aquellas actividades en las que el uso de la alfabetización se asume como normal en su cultura o grupo». El término fue rápidamente asociado con las economías en desarrollo del tercer mundo (Vincent, 2000) para señalar los niveles mínimos necesarios para oportunidades de empleo y desarrollo, y nunca ha perdido su connotación de ser una habilidad poco diestra (Levine, 1986). Incluso, ha sido vinculada en repetidas ocasiones con una educación de cuarto o quinto grado” (Kalman J. , 2008).

Por lo anterior, realiza una distinción fundamental entre el “alfabetismo funcional” y lo que se denomina “cultura escrita” (Kalman J. , 2008), la autora dice que:

“...Mientras el alfabetismo funcional enfatiza la adaptación de individuos a las exigencias sociales (Scribner, 1988), la cultura escrita, en tanto herramienta de emancipación, es un punto de vista que insiste en el uso de la lectura y escritura como medio para entender las relaciones sociales que constituyen el mundo social. Esta noción, atribuida al educador brasileño Paulo Freire (1970), ve en la educación en general, y en la lectura y escritura en particular, una forma de «leer el mundo». La agenda educativa de Freire incluía enseñar a otros a entender las relaciones de poder de su mundo, cómo participar en ellas y, sobre todo, como transformarlas por medio de acción social y política”.

4. LAS PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y LA CULTURA ESCRITA

4.1 Modelos conceptuales

Judith Kalman(2008) también nos muestra un panorama del trabajo que en 1984 Brian V. Street publicó: *Literacy in Theory and Practice* (La alfabetización en teoría y práctica), en el cual propone dos modelos que nos ayudan a comprender la cultura escrita.

El primero es el modelo “autónomo”, donde la autora (Kalman J. , 2008) afirma que las habilidades de leer y escribir se consideran actividades aisladas, descontextualizadas de otros aspectos de la vida social, ajustadas a sus resultados inherentes. El autor sostiene que dicho modelo “funciona con base en la suposición de que la alfabetización en sí misma, de manera autónoma, tendrá efectos en otras prácticas sociales y cognitivas”, y afirma que “este modelo enmascara las suposiciones culturales e ideológicas que lo apuntalan, de modo que estas se presentan como si fuesen neutrales y universales” (Street, 2008).

En el modelo ideológico, según el autor la cultura escrita es:

[...] Una práctica social, no solamente una habilidad técnica y neutral; esto significa que siempre se incrusta en principios epistemológicos socialmente contruidos. Se trata del conocimiento: las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y escritura son en sí concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser. También se inserta en las prácticas sociales, como aquellas de un mercado laboral específico o un contexto educativo particular y los efectos de conocer esa cultura escrita dependerán de esos contextos concretos. En este sentido, la cultura escrita siempre se discute, tanto en sus significados como en sus prácticas, de tal forma que las versiones determinadas siempre son «ideológicas», siempre están enraizadas en una visión del mundo particular que desea imponer esa visión de la cultura escrita para dominar y marginar a los demás” (Street, 2008)´.

En un artículo que tituló “Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos?”, Brian V. Street (2008) nos muestra que la práctica no se puede desligar de sus sustratos culturales y que como práctica social afecta “...tanto a la naturaleza de la alfabetización aprendida como a las ideas sobre la alfabetización que tienen los participantes, lo anterior se aplica tanto para los nuevos aprendices como para sus posiciones en relación con el poder. No resulta válido sugerir que la alfabetización puede “darse” de manera neutral y que sus efectos sociales sólo se experimentan o se añaden posteriormente” (Street, 2008).

El autor afirma que “la cultura escrita es una construcción múltiple, puesto que leer y escribir se logran mediante formas diversas y heterogéneas (...) que la cultura escrita en plural –culturas escritas–, y señala que las prácticas del lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral, donde el habla puede incluir o invocar textos escritos; los eventos de la cultura escrita ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos, en el contexto de las relaciones de poder e involucran la circulación de distintas tradiciones discursivas” (Street, 2008).

4.2 Cultura escrita y aprendizaje permanente

Nos parece importante mencionar una perspectiva desde la cual el acceso a la cultura escrita se desliga de un tipo específico de individuos y de un momento específico de la vida de dichos individuos, así, Rosa María Torres afirma que la alfabetización se realiza en “cualquier momento y a lo largo de la vida, en la infancia, en la juventud y en la edad adulta” (Torres, 2006). Par respaldar esta premisa afirma que:

“La convención social asume que la infancia –y más específicamente la llamada “edad escolar”– es la edad “normal” para aprender a leer y a escribir. Dicha convención social se basa, no obstante, en dos falsos supuestos: (a) sociedades que aseguran a todos los niños y niñas el derecho a acceder a la escuela, y (b) escuelas que aseguran el derecho a aprender. Falsos supuestos porque en la

mayoría de los países del sur –y en muchos países del norte– millones de niños y niñas no acceden a la escuela, mucho menos a una escuela que asegure el derecho al aprendizaje, o no cuentan con las condiciones para permanecer en ella el tiempo suficiente para aprender a leer y escribir de manera autónoma. En consecuencia, millones de niños, jóvenes y adultos son obligados a alfabetizarse fuera de la escuela, en su juventud o en su edad adulta, a través de programas de educación no formal” (Torres, 2006).

Así mismo, nos muestra la alfabetización no como una etapa sino como un proceso, lo que nos pone en una perspectiva amplia y nada reduccionista del acceso a la cultura escrita en la medida que se inscribe en el aprendizaje permanente, la autora hace la siguiente aclaración:

“En resumen: la alfabetización ya no puede concebirse como un aprendizaje terminal sino apenas como una puerta de entrada, ya no puede verse como una etapa de aprendizaje sino como un proceso de aprendizaje que pasa por diferentes momentos y niveles y que se instala como aprendizaje permanente. Es difícil imaginar e incluso identificar hoy personas sin ningún contacto con, o conocimiento sobre, el lenguaje escrito. Por otro lado, entre la persona considerada analfabeta y la persona considerada alfabetizada existen múltiples grados de dominio y uso de la lectura y la escritura. Términos tales como “alfabetización básica”, “alfabetización inicial”, “analfabetismo funcional”, “neoalfabetizados” o “semialfabetizados”, “postalfabetización”, entre otros, expresan de alguna manera la necesidad de ir más allá de la dicotomía simplista analfabeto/alfabetizado y de reconocer los vínculos estrechos entre alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Torres, 2006).

5. CULTURA ESCRITA Y TECNOLOGÍA

5.1 Nuevas alfabetizaciones

The New literacies (nuevas alfabetizaciones) (Street, 2008) es un término que sintetiza “esta forma de conceptualizar el auge que el uso de las tic aborda la tecnología desde la perspectiva de su inserción en configuraciones sociales, en relaciones de poder asimétricas y el potencial que ofrecen como espacio para la representación y expresión de significados” (Kalman J. , 2008).

Judith Kalman hace referencia a la necesidad de incluir el tema de la tecnología en las conceptualizaciones actuales sobre la cultura escrita, cuando menciona el término “alfabetización tecnológica”, pues afirma que “...el uso continuo y la distribución de la conectividad, computadoras y otros ambientes digitales, ha aumentado la reflexión sobre «alfabetización tecnológica»...” (Kalman J. , 2008).

La autora afirma que el término tiene muchas variantes en su definición, así por ejemplo nos referencia la concepción de Lankshear y Knobel (1997) quienes señalan que en un sentido estricto, todas las culturas escritas son tecnológicas ya que los sistemas de escritura, implementos de escritura, imprentas, fotocopiadoras y demás, son tecnologías. Sin embargo, también mencionan que la noción de «alfabetización tecnológica»:

[...] surge del hecho de que las tecnologías que forman parte de las prácticas de cultura escrita convencionales o «normales» se han vuelto invisibles como resultado de «estar siempre» en nuestra práctica [...] las damos por hecho y no resaltan como tecnologías (Kalman J. , 2008).

También afirma que la alfabetización tecnológica tiende muchas veces a referirse a los ambientes de alfabetización digital (computadoras, agendas electrónicas, sistemas GPS, etc.), por ello Kalman cita a Bigum y Green (citados por Lankshear y Knobel) (1997) quienes distinguen cuatro definiciones para el concepto:

Tecnología para la alfabetización: aplicar las tecnologías de la información y comunicación (tic) a la enseñanza de la cultura y escritura.

Alfabetización para la tecnología: la habilidad para operar tecnología por medio de prácticas de alfabetización (leer un manual o, por ejemplo, pedir información al «soporte técnico»).

La alfabetización como tecnología: el reconocimiento de herramientas y técnicas históricamente desarrolladas para lograr el aprendizaje de la lectura y escritura.

Tecnología como alfabetización: conocimiento y uso de la tecnología.

Para Kalman (2008), otra de las discusiones se refiere al *tipo* de alfabetización que se promueve o logra cuando se usa la tecnología, creemos que se refiere a su intencionalidad dentro de la formación, ya que para ella es evidente la distinción entre el equipo o artefacto tecnológico y el propósito que se le da a su uso, así por ejemplo “algunos programas educativos usan la computadora simplemente para distribuir materiales, como depósito de textos, y los aprendices simplemente realizan con un teclado, ejercicios similares a los que harían con pluma y papel. Sin embargo, otros educadores aprovechan las capacidades dinámicas de la computadora para crear despliegues multimodales que van más allá de lo que permite la representación en una página inerte, como por ejemplo, un modelo dinámico de figuras geométricas. Para trascender un recuento ingenuo de la alfabetización tecnológica entendida como cualquier cosa que utiliza una computadora (o algo similar), es fundamental la apreciación de los propósitos y las prácticas (Lankshear, 1997)” (Kalman J. , 2008).

Con el fin de entender este escenario donde los complejos sistemas de los «modos representativos» –imagen, animación, notación matemática, sonido, movimiento, gesto– son el común denominador, esta autora referencia a Kress (2003), quien propuso la noción de la multimodalidad como concepto para:

[...] La reconstrucción de las relaciones entre lo que una cultura ofrece como medios de creación de significado y lo que ofrece como medios para distribuir estos significados como mensajes (los medios de diseminación: libro, pantalla de computadora, video, cine, radio, *chat*, y demás) (Kress, 2003).

Brian V. Street evidencia como Kress (2003) nos muestra que hay otras alternativas que no solo incluyen la escritura y la oralidad para la realización del propósito de la educación, sino que herramientas como lo audiovisual o lo gestual enriquecen las significaciones de manera que se abre muchísimo el campo de las prácticas de alfabetización, en la medida en que dichas prácticas y herramientas transforman las formas de la cultura escrita. Por ejemplo, Kalman (2008) devela la forma como los artefactos tienen efectos sobre la transformación de las formas de la cultura escrita, cuando afirma que “Kress (2003) describió el cambio de lógica de textos escritos a multimodales comúnmente ubicados en ambientes digitales: la escritura es gobernada por una representación lineal del significado mientras que la imagen se rige por la representación simultánea del significado. Esto implica que entender un texto (en papel o pantalla), incluso cuando tiene ilustraciones, es muy diferente a la creación de significado a partir de representaciones multimodales de imagen, sonido, texto y movimiento que se encuentran regularmente en espacios digitales” (Kalman J. , 2008).

En este orden de ideas, Street (2008), en el artículo antes citado, nos lleva a reflexionar sobre los artefactos que nos hacen posibles las nuevas alfabetizaciones, es decir, nos pone a pensar la relación entre la tecnología y la práctica de la alfabetización en el escenario de la globalización. En este sentido el autor nos advierte sobre el pensar solamente en los beneficios de tipo cognitivo que nos trae el uso de tecnologías, porque nos pone de nuevo en el camino del modelo autónomo y nos dice que “si bien tales formas evidentemente poseen posibilidades de acción en el sentido de Kress (2003), sería erróneo e inútil pasar de la tecnología a los efectos, sin haber primero presentado los factores sociales mediadores que dan sentido a tales tecnologías”. Así, la tecnología deberá empezar a verse en el sentido de

“pensar en la tecnología y los artefactos como recursos para ver y representar el mundo, para “representar” nuestras identidades en mundos culturales” (Street, 2008).

Básicamente Street (2008) nos hace notar que en este nuevo contexto, no podemos seguir percibiendo y realizando el ejercicio de la educación para adultos desde las perspectivas tradicionales, y lejos de los elementos que culturalmente definen este momento de la historia de la humanidad como lo es la tecnología, es decir, un nuevo contexto requiere de nuevas alfabetizaciones.

6. LA PERSPECTIVA DEL ACERCAMIENTO

6.1 La investigación

El presente trabajo se sitúa, por sus características, en lo que se refiere a sus intencionalidades, perspectivas y metodologías dentro de la rama de la investigación cualitativa.

Taylor y Bogdan consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor, 2009), y es precisamente esta es la naturaleza de la información que puede ayudarnos a caracterizar las prácticas pedagógicas que se realizan en la institución que será escenario de nuestra investigación.

Además podemos decir que nuestro trabajo se enmarca en esta línea de investigación, puesto que los grupos con los cuales nos disponemos a desarrollar nuestras actividades de recolección de la información son abordados desde una perspectiva holística, es decir, que son tomados como un todo y no como simples variables (Taylor, 2009). Es por ello que la comprensión de los individuos, sus prácticas y discursos serán realizadas en su propio contexto, no desde nuestra perspectiva sino desde la comprensión de sus propias perspectivas.

Nos sentimos inscritos en esta tendencia de la investigación por las características de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, como lo dice Le Compte cuando afirma que la investigación cualitativa se entiende como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio, video, fotografías, artefactos” (Le Compte, 1995).

En lo que se refiere a la finalidad del trabajo investigativo, no es nuestra pretensión comprobar o demostrar ninguna hipótesis o teoría, sino más bien construir una comprensión de una situación particular sin el ánimo de llegar a las generalizaciones.

6.2 El enfoque

Teniendo en cuenta estas perspectivas, decidimos darle a nuestra investigación un enfoque metodológico de Estudio de Caso, pues sus presupuestos filosóficos orientan las prácticas que creemos pertinentes para abordar la comprensión de nuestro problema de investigación:

En primer lugar están los ontológicos, porque tiene que ver con la manera como concebimos la realidad, para nosotros esta se muestra como diversa porque se construye desde la interacción de las subjetividades de los participantes o implicados, creemos que esto es importante ya que en nuestro trabajo deberán tener cabida las perspectivas de los actores de la situación particular que hemos escogido. Por ello es evidente para nosotros, como lo es para Berger y Luckmann, que “la realidad se construye socialmente” (Berger, 1966).

En segundo lugar, los epistemológicos que nos ponen en la consideración de la relación entre el investigador y lo investigado, relación en donde deben existir espacios de interacción comunicativa, por lo cual no es posible que nos distanciamos de lo que investigamos. Existe una implicación en el trabajo investigativo que afecta tanto al investigador como a los investigados cuando ambos se comprometen con el análisis de su contexto.

En tercer lugar, tenemos los metodológicos, pues en la medida que avanza el proceso se hace necesario definir cómo es la investigación, es decir, caracterizarla, y es allí donde nos damos cuenta que todos los desarrollos que vamos a emprender sobre el problema se van a dar en un contexto determinado, donde serán más provechosas las particularizaciones acompañadas de la revisión continua y sistemática de las experiencias.

Es por ello que lo anterior lo vemos pertinente para abordar la situación y el contexto de nuestro problema de investigación, ya que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de una situación particular en una entidad social o educativa única, así como lo explica Stake cuando afirma que “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas” (Stake, 1999).

Nuestra particularidad son los procesos, prácticas y discursos que se llevan a cabo en el Centro Educativo Bolivariano de la sede de Suba, en torno de la educación de jóvenes y adultos, es por ello que estaríamos ante un estudio de caso único.

Nuestra práctica investigativa se enmarca en este enfoque, porque como lo describe Pérez Serrano (1994), el estudio de caso es particularista porque “se caracteriza por su enfoque claramente ideográfico, orientado a comprender la realidad singular. El cometido real del estudio de casos es la particularización no la generalización. Esta característica le hace especialmente útil para descubrir y analizar situaciones únicas. En el ámbito educativo nos encontramos con la necesidad de analizar y profundizar en situaciones peculiares” (Perez Serrano, 1994).

6.3 Los instrumentos

En concordancia con las características y la lógica de nuestro enfoque los recursos para la recolección de información que definimos fueron:

En primer lugar realizamos una guía para la observación de clases con el objetivo de caracterizar las prácticas pedagógicas, la intención fue grabarlas en video, realizar una transcripción y así caracterizar las acciones de los estudiantes y los docentes en aspectos como la forma de comenzar la clase, la realización de la actividad propuesta para ella, el manejo de los conceptos, la utilización de recursos y materiales, la forma de interacción entre los participantes, los roles que asumen durante el transcurso de la actividad y la forma como finaliza la clase.

En segundo lugar se diseñó un cuestionario para la realización de un grupo de discusión dirigido a los estudiantes (se grabó en video y se transcribió), con el objetivo de conocer sus percepciones, motivaciones, necesidades y expectativas con respecto de la educación para adultos en general; sobre las prácticas pedagógicas, es decir, su opinión con respecto a las clases que reciben en la institución educativa; sobre el papel de la tecnología en la cotidianidad y por último, en la posibilidad de realizar su educación a través de medios tecnológicos o con la utilización más frecuente de los mismos.

En tercer lugar se realizó la construcción de un cuestionario de entrevista a docentes y directivos docentes (que se grabó en video y de la cual también se realizó transcripción), con el fin de indagar sobre la forma como se relaciona el texto de la norma con las prácticas pedagógicas y administrativas en la institución, y con sus percepciones sobre la educación de los adultos, las practicas pedagógicas de la institución, la implementación de las tic en el proceso de enseñanza - aprendizaje y su relación con el mundo laboral y productivo.

6.4 La intervención

Con todas estas herramientas, tanto conceptuales como metodológicas, llegamos a dos grupos, uno ubicado en el salón comunal de las casas de Cafam manzana 5, con 12 personas, de edades entre los 17 y 47 años y otro en el salón adjunto de la Parroquia San Pedro Apóstol del barrio Villa Gloria, con 18 personas, entre los 17 y los 52 años de edad. Ambos grupos están ubicados en la UPZ 71 de Tibabuyes de la localidad de Suba, una zona de estratos 1 y 2. Los grupos están compuestos en un 65% por mujeres y todos cursan el último ciclo del bachillerato (décimo y undécimo). Hasta estos lugares la institución desplaza sus docentes y algunos recursos para prestar sus servicios en dichas comunidades.

Pensamos que la intervención dentro del ámbito educativo es un proceso bastante complejo, ya que es realizado por los docentes a partir de la investigación de la práctica educativa. Las intencionalidades de la investigación tienen como primera finalidad establecer significaciones de las acciones del proceso, resignificar la

práctica pedagógica y responder a unas inquietudes o problemáticas derivadas del ejercicio de la misma; es por ello que nuestra intervención tiene que abordar las cuestiones que dieron origen a la investigación a través de la inmersión en el contexto donde surgieron dichas problemáticas para hacer que hable por sí mismo a través de nuestra mirada como analizadores y la de los actores implicados, como lo expresa Baracaldo (2004) citado por Gloria Bernal:

“Un analizador es un hecho, acontecimiento, situación, persona o grupo que se coloca en el borde de una práctica social y pone en cuestión a la institución. Es lo que permite revelar la estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar. [...] Es capaz de develar las determinaciones de una situación particular (Bernal).

Es así como se puede ver la investigación como una manera de intervenir en la medida que problematizamos, pues nos distanciamos y luego nos involucramos y relacionamos con los sujetos que hacen parte de la situación u objeto, en la institución o contexto. Somos un elemento extraño que entra a contrastar conceptos.

La particularidad que define a la intervención en el campo de la educación radica en transformar la práctica educativa, es por ello que la intervención también se caracteriza por el análisis, que posteriormente, como parte de la investigación o como secuela de la misma, llevará a la acción transformadora de los discursos y las prácticas pedagógicas. En este caso la intervención trae consigo la posibilidad de la propuesta para la institución de caminar hacia las prácticas pedagógicas mediadas por las TIC, y la deja plantada como posible desarrollo en las condiciones que describen los resultados del análisis, creemos que posteriores estudios brindarán las herramientas para que la institución transforme su hacer en función de los resultados de dichas intervenciones.

También nosotros podemos sentirnos intervenidos, puesto que al acercarnos a las personas en los contextos y contrastar los conceptos, nos enriquecemos y cambiamos al acceder a nuevas categorías para pensar la realidad.

Al realizar esta intervención buscamos introducir en la cotidianidad de la institución el acontecimiento de la investigación como una forma de devolverle a la misma la

posibilidad de hacer un alto en el camino, reflexionar sobre las prácticas, pensar en la transformación y buscar la mejora de dichas prácticas.

6.5 El análisis

Una vez obtenida la información a través de los registros que mencionamos anteriormente, nos dimos a la tarea de agruparla en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares para luego relacionarlas con los fundamentos teóricos que sostienen nuestro ejercicio investigativo.

Realizamos un análisis de tipo deductivo, es decir, desde los fundamentos teóricos hacia las evidencias en las fuentes, e inductivo desde la realidad que presentan las fuentes en relación con los fundamentos teóricos de la investigación, esto con cada una de las fuentes y durante la contrastación de las mismas.

Una vez caracterizadas las prácticas pedagógicas, comenzamos nuestra revisión en relación con el texto de la ley; con las prácticas del alfabetismo funcional y la cultura escrita; frente a las perspectivas y alternativas que brindan las nuevas alfabetizaciones, en particular la alfabetización tecnológica; y por último, de cara a las percepciones, expectativas y motivaciones de los estudiantes que cursan el bachillerato por ciclos en la institución.

7. LOS HALLAZGOS

7.1 Las prácticas pedagógicas en la institución

Realizamos una serie de observación en los dos grupos, grabamos clases de contabilidad, matemáticas, ciencias sociales y español, con la cuales utilizamos las guías o formatos de observación de las clases y de las cuales se realizaron las respectivas transcripciones.

Al comparar los resultados de las observaciones de cada una de las clases, así como de sus transcripciones, encontramos que dichas clases se pueden caracterizar dentro del modelo pedagógico tradicional. A continuación veremos los elementos de este modelo que se hacen presentes en la práctica cotidiana de la institución.

La clase comienza con el usual saludo y el llamado a lista, lo común es distribuir el salón en filas, el docente comienza su explicación del tema mientras usa el tablero de forma que los estudiantes transcriban a sus cuadernos lo que el docente escribe, también usan libros de texto para hacer dictado. Aquí un ejemplo:

2:08 min. Profesora: Entonces vamos a escribir la siguiente oración.
2:09 min. Profesora: (Dicta la oración) Clarita y su mamá, fueron a la papelería a comprar un estuche.
2:50 min. Profesora: ¿Dónde lleva la tilde?
2:55 min. Alumno: En la P.
2:55 min. Alumna: ¿En la a?
2:58 min. Profesora: En la i.
3:09 min. Profesora: Punto aparte. Juan Carlos y yo somos buenos amigos desde niños.

Otro ejemplo: 57 seg. Profesora: Listo, bueno entonces ahora sí vamos a copiar.

Se manejan muy someramente los conceptos, como en este caso:

05 seg. Profesora: ¿Qué es el verbo?
08 seg. Alumna: Es la acción que ejecuta el sujeto.
16. seg. Profesora: No, ¿sumercé está preguntando quién es el sujeto?
18: seg. Alumna: No, el verbo.
19 seg. Profesora: El verbo es la acción.
29 seg. Profesora: ¿Y el sujeto es quién?... es quien realiza la acción.
32 seg. Alumno: Y el complemento es lo que va a hacer.
34 seg. Profesora: Y el complemento es el que nos aclara o nos complementa lo que pasa en la acción.

Luego el docente plantea algún ejercicio, en el cual el estudiante lo único que hace es replicar lo que el docente hizo, pues está generado en una situación similar donde los cambios no son muy drásticos.

5:19 min. Profesora: Entonces... de las oraciones anteriores, extraer cuáles son los verbos.
5:43 min: Profesora: ¿Con qué se escribe extraer?
5:44 min. Alumnos: (Al unísono) con Equis.
5:54 min. Profesora: ...Subrayar los sujetos. ¿Cómo se escribe subrayar?
6:02 min. Alumnos: con BE.
6:09 min. Profesora: Subrayar los sujetos y aclarar si son sustantivos propios o comunes o pronombres.
6:50 min. Alumno: ¿Eso es tarea?
6:55 min. Profesora: No, ¡cuál tarea!, tienen cinco minuticos.

Los materiales son siempre los mismos, lápices, cuadernos, esferos, tablero, marcadores y borrador. En cuanto a los roles de los participantes, podemos decir que son los mismos, el docente propone la actividad, explica, transmite el conocimiento, revisa los ejercicios y califica; el estudiante transcribe, hace preguntas para constatar

si está en lo cierto con respeto de las apreciaciones del docente, realiza los ejercicios y espera ser bien evaluado, es quien recibe el conocimiento. Las interacciones se reducen a la impartición de una serie de instrucciones por parte del docente y las preguntas esporádicas que realizan los estudiantes con respecto a sus dudas e inquietudes acerca de las instrucciones y en ocasiones de los conceptos o el ejercicio que el docente propuso, como en este ejemplo:

<p>Uso de la pregunta por parte de los estudiantes.</p>	<p>Es utilizada para confirmar o buscar una precisión sobre la actividad.</p>	<p>-Profesora: Escriban en su cuaderno actividad: vamos a escribir tres oraciones. Alumna: ¿Corticas? -Profesora: Entonces, escribir tres oraciones usando tres verbos diferentes. Alumno: ¿Osea los tres verbos en una oración? -Alumna: Mire profe, ¿así? (le enseña sus apuntes a la profesora).</p>
---	---	---

Al finalizar, se deja al estudiante una tarea o taller que se dicta o se entrega, se agradece por el trabajo en el mejor de los casos y se despiden los participantes.

Podemos afirmar que la evidencia muestra la aplicación del modelo pedagógico tradicional, porque como lo dice Canfux, “el contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están dissociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales...El profesor, generalmente exige del alumno la memorización de la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático y detenido; en ocasiones la disertación es completamente ajena a la experiencia

existencial de los alumnos y los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad desvinculados de su totalidad...” (Canfux, 1996).

7.2 Un abismo entre la legislación y las prácticas

Las evidencias sobre las prácticas pedagógicas tradicionales, definitivamente nos llevan a plantear la idea de que existe una distancia considerable con el discurso sobre la educación para adultos, y que podemos encontrar en el texto del artículo del decreto 3011 de 1997, y su expresión en las prácticas pedagógicas cotidianas en las aulas de la institución.

El texto del artículo 2 del decreto 3011 dice:

Para efectos de lo dispuesto en el presente decreto, la educación de adultos es el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles o grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales.

Evidenciamos como parte central en la definición de la educación para adultos la atención particular de las necesidades y potencialidades de los mismos. Pero las prácticas tradicionales en las aulas de la institución son una abierta negación de lo que se postula en la ley como una atención particular, porque vemos a unos grupos dispares en composición de géneros, edades, origen social y geográfico que son tratados o atendidos de la misma forma.

Podemos afirmar que, en este orden de ideas, las prácticas tradicionalistas desconocen los ritmos de aprendizaje de estas personas, al igual que las particularidades del contexto de donde provienen y en que se encuentran inmersos, porque a pesar de que los grupos se encuentran localizados en sectores de estratos socioeconómicos distintos, las prácticas son las mismas. También desconocen las

necesidades y potencialidades de los mismos, pues en las actividades que se plantean dentro de esta metodología, se planean y evalúan de manera general.

El artículo 3 del presente decreto reza así:

Son principios básicos de la educación de adultos:

a) Desarrollo Humano Integral, según el cual el joven o el adulto, independientemente del nivel educativo alcanzado o de otros factores como edad, género, raza, ideología o condiciones personales, es un ser en permanente evolución y perfeccionamiento, dotado de capacidades y potencialidades que lo habilitan como sujeto activo y participante de su proceso educativo, con aspiración permanente al mejoramiento de su calidad de vida.

Aquí nos llama la atención la perspectiva de la educación para el desarrollo humano, donde hay un sujeto en constante evolución y por lo cual él debe ser el centro y el protagonista de su proceso de formación, cosa que como hemos visto no ocurre en la realidad de lo cotidiano en las aulas de la institución. Veamos el ítem b:

b) Pertinencia, según el cual se reconoce que el joven o el adulto posee conocimientos, saberes, habilidades y prácticas, que deben valorarse e incorporarse en el desarrollo de su proceso formativo.

Las prácticas tradicionales desconocen los conceptos, conocimientos e ideas previas de los estudiantes adultos, primero porque se desligan de los contextos y segundo porque se parte de la perspectiva del docente y no del estudiante, por ello sus saberes carecen de protagonismo en el proceso formativo, ni siquiera son un punto de partida. Revisemos a continuación el ítem c:

c) Flexibilidad, según el cual las condiciones pedagógicas y administrativas que se establezcan deberán atender al desarrollo físico y psicológico del joven o del adulto, así como a las características de su medio cultural, social y

laboral.

Aunque nos consta que administrativamente la institución se ha adecuado a los requerimientos de las personas que demandan sus servicios en la comunidad, pues tiene una amplia gama de horarios y de grupos dispersos por toda la localidad, llegando incluso a las áreas más apartadas en las periferias de la ciudad, desplazando sus docentes y algunos otros recursos, así como muchas facilidades en cuanto a pagos se refiere, lo que le da un altísimo valor agregado en comparación de otras instituciones de la localidad, queda en deuda con la parte de la flexibilidad pedagógica, pues es claro para nosotros que en este ítem se entiende dicha flexibilidad como la capacidad de atender y responder a las características y necesidades del estudiante desde su particularidad en cuanto a su desarrollo físico, psicológico y social. Sigamos revisando el ítem d:

d) Participación, según el cual el proceso formativo de los jóvenes y los adultos debe desarrollar su autonomía y sentido de la responsabilidad que les permita actuar creativamente en las transformaciones económicas, sociales, políticas, científicas y culturales, y ser partícipes de las mismas.

Las prácticas del tradicionalismo se han caracterizado por dejar de lado los conceptos de autonomía y de creatividad, así mismo ya hemos mencionado que el estudiante en este modelo no es protagonista de su proceso formativo.

7.3 Cerca de lo funcional y lejos de la cultura escrita

Un hallazgo importante para nosotros es la constatación de que algunos apartes del decreto 3011 de 1997, las prácticas pedagógicas, así como las ideas de los estudiantes y de los docentes incluyendo las de los directivos de la institución, acerca de la educación para adultos, se encuentran inscritas en lo que Scribner (1988) y Kalman (2008) denominarían “alfabetismo funcional”, pues coinciden en que su importancia y finalidad radica en su capacidad para insertar al estudiante en el mundo productivo y/o laboral, dándole así una función meramente adaptativa.

Veamos lo que al respecto de dicha función adaptativa dice el decreto 3011 de 1997 en su artículo 4:

Atendiendo los fines de la educación y los objetivos específicos de la educación de adultos, establecidos por la Ley 115 de 1994, son propósitos de los programas de educación de adultos:

b) Contribuir, mediante alternativas flexibles y pertinentes, a la formación científica y tecnológica que fortalezcan el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades relacionadas con las necesidades del mundo laboral y la producción de bienes y servicios;

d) Propiciar oportunidades para la incorporación de jóvenes y adultos en procesos de educación formal, no formal e informal destinados a satisfacer intereses, necesidades y competencias en condiciones de equidad.

Esta idea funcionalista fue también una constante evidente al realizar el grupo de discusión con los estudiantes, y en la entrevista con los docentes y directivos docentes de esta institución, como podemos verlo en el siguiente cuadro que resultó de agrupar categorías y de hallar lugares comunes para la reflexión:

CATEGORIA	GRUPO DE DISCUSIÓN - ESTUDIANTES	ENTREVISTA- DOCENTE Y DIRECTIVO
LA EDUCACIÓN PARA ADULTOS	Los estudiantes piensan que la función de la educación es adaptativa puesto que afirma que a través de ella pueden llegar a desempeñarse mejor en el mundo social y laboral.	Perspectiva de la educación para adultos como un servicio cuya función es insertar al estudiante en el mundo que pueda acceder a la formación técnica y al mundo productivo y laboral.

Kalman (2008) afirma que:

«La distinción entre el “alfabetismo funcional” y la “cultura escrita” es que “mientras el alfabetismo funcional enfatiza la adaptación de individuos a las exigencias sociales (Scribner, 1988), la cultura escrita, en tanto herramienta de emancipación, es un punto de vista que insiste en el uso de la lectura y escritura como medio para entender las relaciones sociales que constituyen el mundo social» (Kalman, 2008).

En este orden de ideas, tanto las prácticas como los imaginarios de los actores del proceso, desconocen el concepto de cultura escrita en tanto que no demuestran prácticas de lectura y escritura que conlleven a reflexiones que susciten la comprensión y resignificación del mundo social.

Para sustentar mejor esta idea acerca de cómo las prácticas en torno de la lectura y la escritura se distancian del concepto de cultura escrita, vamos a referenciar los hallazgos realizados sobre estas a continuación.

7.4 Prácticas de la lectura y la escritura

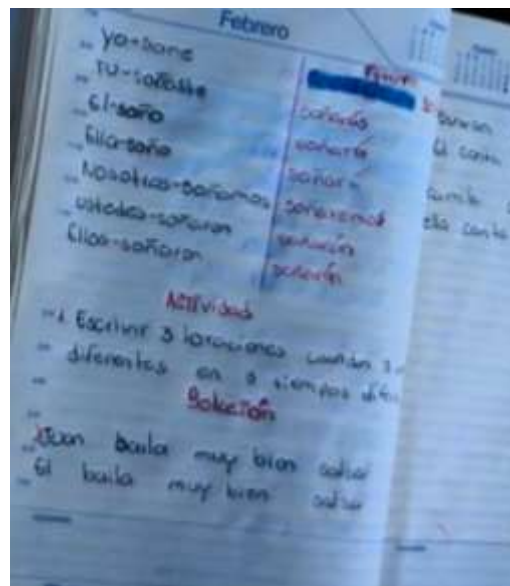
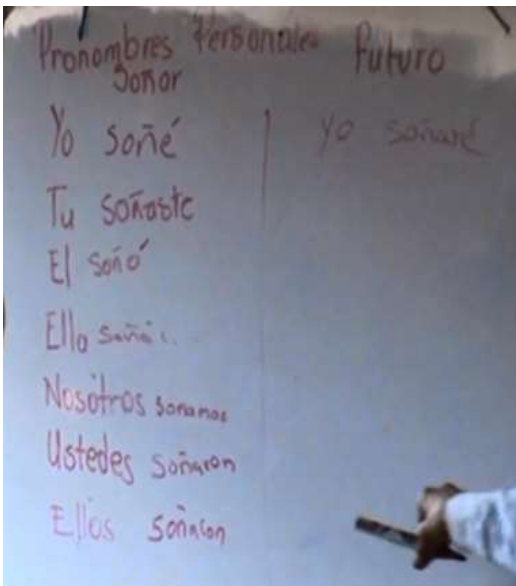
Durante el proceso de caracterización de las prácticas pedagógicas en la institución, nos encontramos con algunas referidas a la enseñanza del lenguaje, la lectura y la escritura. En primer lugar observamos que estas prácticas de la lectura y la escritura se encuentran totalmente desligadas de los contextos comunicativos reales, son abstraídas, simplificadas y mostradas de forma mecánica. En la observación de la clase de español, cuando se ejemplifica con una frase para explicar su estructura, la docente termina utilizando una frase muy simple, que no tiene la riqueza de las situaciones comunicativas reales, pues pocas veces nuestras conversaciones o producciones tienen esta forma, veamos:

Contextualización del concepto	Los conceptos no están contextualizados puesto que se presentan de una forma mecánica simulada pero no	Profesora: ¿Si me hago entender? Por ejemplo: Rosita baila muy bien (escribe la frase en el
--------------------------------	--	---

	en un escrito o situación real y cotidiana, son frases abstraídas de la realidad.	tablero).
--	---	-----------

Así es como muchos de nosotros aprendimos la estructura de la oración, pero al revisar las oraciones en una obra literaria o en una conversación normal, en un artículo de periódico o cualquier otra producción, nos damos cuenta que las oraciones reales son mucho más complejas que esto.

En segundo lugar, estas prácticas de la lectura y la escritura son ajenas a procesos de interpretación de la información, en este caso la que emite el docente y que recibe el estudiante. La constatación de esto se encuentra en la forma, como por ejemplo durante el desarrollo de las clases, donde los estudiantes transcriben lo que se les dicta y lo que está en el tablero sin ninguna modificación o aporte de su parte, además, en las actividades que realizan no hay instrucciones que les brinden la posibilidad para ello, aquí podemos ver unas imágenes que nos muestran lo anterior:



Procesos de interpretación	No se dan procesos de interpretación y transformación de la información puesto que de la misma manera como la docente presenta los
----------------------------	--

	conceptos de forma oral o en el tablero así lo transcriben al cuaderno.
--	---

Del mismo modo encontramos que las prácticas pedagógicas realizadas en la institución alrededor de la lectura y la escritura, desconocen también los espacios para que los estudiantes realicen una producción escrita, la escritura queda reducida a la realización de ejercicios mecánicos, como se puede evidenciar es este extracto de la clase de español:

Producción escrita	Se reduce solamente a la parte de la función de las partes de la oración y de vez en cuando se hace ver la importancia de la ortografía, no hay un proceso en donde haya creación o producción escrita donde el estudiante pueda plasmas sus saberes pareceres y expectativas.	Profesora: Entonces ya tenemos claro cómo era la actividad en los tres tiempos y cambiar los pronombres personales a los sustantivos propios. Ahora, vamos a encontrar las partes de la oración en estas oraciones que ustedes escribieron.
--------------------	--	---

De esta manera evidenciamos que las prácticas sobre la lectura y la escritura en la educación para adultos en el Centro Educativo Bolivariano están muy lejos del concepto de cultura escrita, pues no tienen sustento en un contexto real y no llevan a la comprensión y resignificación del mismo.

7.5 Prácticas y tecnologías

Al caracterizar las prácticas pedagógicas de la institución y al haberlas enmarcado en el modelo pedagógico tradicional, entramos en el análisis de dichas prácticas en relación con la tecnología, y más específicamente con las llamadas TIC.

La institución cuenta con pocos elementos tecnológicos y por lo que nos contaron los docentes y directivos docentes en la entrevista, no tienen desarrollados, incorporados o articulados estos elementos a las prácticas pedagógicas, es decir, que estos elementos son vistos como simples instrumentos.

Algunos docentes, más por iniciativa personal que como política institucional, deciden utilizarlos para enriquecer sus procesos de enseñanza - aprendizaje, otros simplemente no lo hacen puesto que presentan dificultades en el manejo de los recursos tecnológicos. Uno de los coordinadores nos contaba que no se impone como política de la institución la utilización de las TIC, porque muchos docentes, y también muchos estudiantes, no manejan bien los computadores, y prefieren evitar problemas con unos y otros. Con respecto a esto, encontramos en el grupo de discusión una resistencia por parte de los estudiantes de más edad a la utilización del recurso tecnológico en las actividades de las clases.

Ante la posibilidad de dar el paso hacia la educación virtual, los estudiantes dicen referenciar ciertos programas como por ejemplo el de *Open English*, pero manifiestan que les cuesta trabajo imaginar el bachillerato virtual. Los estudiantes más jóvenes ven en ello una posibilidad muy cercana, mientras que los estudiantes que tiene más edad argumentaban que a través de este medio pierden la posibilidad de aclarar sus dudas con los docentes, esto denota el desconocimiento que tienen sobre las posibilidades, los recursos y las herramientas que les permiten comunicarse con los docentes en un ambiente virtual, los mayores se sienten cómodos en las modalidades presenciales mientras que los jóvenes se muestran con mejor disposición ante la propuesta, pues se evidencia por sus comentarios sobre las opiniones de los mayores y porque tienen más relación con la internet.

Los mayores del grupo se muestran en desacuerdo con la propuesta de la educación virtual, pues manifiestan abiertamente su dificultad para manejar determinadas tecnologías, lo que los pone en desventaja con los más jóvenes, ven importante capacitarse primero, de este modo lo contemplarían como una opción a futuro.

7.6 La perspectiva de los estudiantes

En relación con las percepciones, expectativas y motivaciones de los estudiantes acerca de las prácticas pedagógicas, manifiestan estar satisfechos con el proceso que llevan a cabo, tienen una imagen favorable de la institución y de los docentes que les orientan, así como de las clases, pues ellos perciben que se les presta atención en el desarrollo de los ejercicios de la clase.

En el grupo de discusión pudimos evidenciar que los estudiantes esperan que al culminar su etapa del bachillerato mejore su calidad de vida, otros dicen que ello les permitirá alcanzar metas y/o proponerse unas nuevas, en su gran mayoría también creen que el esfuerzo que realizan redundará en el acceso a mejores opciones laborales. Dar ejemplo a los hijos parece que es muy importante para algunos de los mayores, y siempre concuerdan en que además de ser una satisfacción personal, les brinda la posibilidad de acceder a la formación técnica y con el tiempo ubicarse mejor a nivel laboral.

Sobre las motivaciones para continuar su proceso educativo, hallamos en la entrevista con los directivos y en el cruce de información con los resultados del grupo de discusión, que los adultos llegan a buscar el servicio porque ven la necesidad de acceder a nuevas oportunidades laborales. Por el contrario los más jóvenes lo hacen como requisito, según afirman, en su gran mayoría son estudiantes que tuvieron dificultades académicas y de convivencia en las instituciones de educación regular y tienen estas instituciones como opción para terminar su etapa de bachillerato.

8. EN CONCLUSIÓN...

Luego de realizar una revisión de los resultados de esta indagación en relación con nuestro problema de investigación, podemos concluir que:

El decreto 3011 es el parámetro, el derrotero a seguir para el diseño del PEI y de las directrices institucionales, además de otras leyes importantes como la ley general, este decreto, en su especificidad reglamenta y regula todo el ejercicio de la institución, sus prácticas, percepciones y discursos en torno de la educación de jóvenes y adultos. Lo que nos lleva pensar en que la norma es aplicada en los puntos que se refieren a las condiciones y requerimientos para el funcionamiento del establecimiento educativo, pero no en cuanto a los fundamentos o fines para los que fue dictada.

Las prácticas pedagógicas que se realizan en la institución se enmarcan en el modelo pedagógico tradicional, lo que hace común el distribuir el salón en filas, el uso continuado del tablero para que el estudiante transcriba, el uso de libros de texto para hacer dictado, entre otras que en definitiva nos llevan a plantear la idea de que existe una distancia considerable entre el discurso sobre la educación para adultos, y que podemos encontrar en el texto del artículo 2 del decreto 3011 de 1997, y su expresión en las prácticas pedagógicas cotidianas en las aulas de la institución, ya que estas son la negación de lo que se postula en la ley como una atención particular de las necesidades y potencialidades de las personas.

Tanto las prácticas como los imaginarios de los actores del proceso, desconocen el concepto de cultura escrita, en tanto que su concepción sobre la educación para adultos se acerca más a la definición de lo funcional y porque no demuestran prácticas de lectura y escritura que conlleven reflexiones que susciten la comprensión y resignificación del mundo social. Así encontramos, por ejemplo, prácticas de la enseñanza del lenguaje totalmente desligadas de los contextos comunicativos reales, donde no hay cabida a la multiplicidad de interpretaciones

pues todo deviene en sucesivas transcripciones y no se dan los espacios para la producción escrita.

El texto de la ley y su instauración en las instituciones de educación para adultos exige, a nuestro modo de ver, para la realización efectiva de sus postulados, unas prácticas pedagógicas que puedan responder a las necesidades y particularidades del adulto que realiza su proceso de educación, atendiendo a los principios dispuestos en el artículo 3 del decreto como el desarrollo humano integral, distinto de la mera adaptación laboral y la flexibilidad, más allá del simple ofrecimiento de una variedad de horarios para que los estudiantes puedan asistir.

Una práctica que le daría desarrollo a lo dispuesto por el decreto 3011 es la que tiene que ver con reconocimiento de los conceptos previos del estudiante, y a partir de allí derivar los temas que se van a fortalecer en el proceso, hay concordancia en lo expuesto en el decreto que se convierte en referente y el discurso de las directivas sobre los principios, cuando se habla de reconocer los saberes de los estudiantes y la práctica de comenzar la labor educativa con el reconocimiento de dichos saberes, pero no es una práctica generalizada pues las observaciones de clase denotan lo contrario.

Pensamos que una opción que brindaría a la institución la posibilidad de ajustarse a estos principios y de transformar sus prácticas, es la utilización de las TIC. Por ahora la institución cuenta con pocos recursos tecnológicos y los que hay son pensados solamente desde una perspectiva puramente instrumental de sus funciones. Los estudiantes más jóvenes ven en esto una opción para su educación, mientras que aquellos que tienen más edad prefieren que se les capacite primero para utilizar la tecnología, pues manifiestan que se encuentran en desventaja con los estudiantes más jóvenes, es decir, plantean como una importante necesidad la alfabetización tecnológica para los adultos que presentan dificultad con las TIC ya sean docentes o estudiante.

El fortalecimiento de las prácticas con el recurso tecnológico se daría si se realizara antes un proceso de alfabetización tecnológica. Las herramientas tecnológicas darían la posibilidad de darle más flexibilidad al proceso educativo, pues personalizaría la atención, lo que abre la puerta para el manejo de estrategias diversas que tengan en cuenta las particularidades, necesidades y fines de los educandos.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Berger, P. L. (1966). *La construcción social de la realidad*. Recuperado el 1 de mayo de 2013, de escriturayverdad: <http://www.escurayverdad.cl/FILOSOFIA/5.pdf>
- Bernal, G. (s.f.). HORIZONTE DE LA INTERVENCIÓN EN LA LÍNEA PEDAGOGÍA, LENGUAJE Y DISCURSO .
- Canfux, V. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. (*Mimeo*) Ibagué Corporación Universitaria de Ibagué.
- Kalman, J. (abril de 2008). *Discusiones conceptuales el campo de la cultura escrita*. Recuperado el 1 de mayo de 2013, de Revista Ibero-Americana de Educación No. 46: <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>
- Kalman, S. S. (mayo de 1996). *La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. Recuperado el 1 de mayo de 2013, de <http://licenciaturas.upnlapaz.edu.mx/Biblioteca/Biblioteca/bibliotecavirtual/investigacion/bloque3/SchmelkesyKalmanEducAdultosEstadoArte.pdf>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Le Compte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa Vol 1*.
- Liberio Victorino Ramirez, A. C. (enero- junio de 2010). *Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos?* Recuperado el 1 de mayo de 2013, de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31116163004>
- mineducacion. (19 de Diciembre de 1997). *decreto 3011 de 1997*. Recuperado el 1 de mayo de 2013, de mineducacion: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf
- Perez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muaralla.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Recuperado el 1 de mayo de 2013, de books.google: <http://books.google.com.co/books?id=gndJ0eSkGckC&printsec=frontcover&dq=Investigaci%C3%B3n+con+Estudio+de+Casos+D.+E.+Stake+pdf&hl=es&sa=>

[X&ei=2SyRUcGOC6mG0QGw9ICQBQ&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com/search?q=X&ei=2SyRUcGOC6mG0QGw9ICQBQ&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)

Street, B. (feb de 2008). *Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos, ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos*. Recuperado el 1 de mayo de 2013, de Crefal:
<http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2008-2/mirador2.pdf>

Taylor, S. J. (Septiembre de 2009). *Introduccion a los metodos cualitivos de investigacion*. Recuperado el 2 de mayo de 2013, de asodea.files.wordpress:
<http://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>

Torres, R. M. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Recuperado el 1 de MAYO de 3012, de OEI:
<http://www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf>

ANEXO 1

Formato de Entrevista

La siguiente información será de uso exclusivo para la presente investigación.

Fecha:

Hora:

Datos personales del entrevistado:

Nombre:

Edad:

Lugar de nacimiento:

Tiempo vinculado a la docencia:

Nivel de estudios:

Áreas en la que se desempeña:

Tiempo de ejercicio en la institución:

1. ¿Qué conoce acerca de la Misión y Visión de la institución?
2. ¿Conoce usted el Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997 por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos?
3. Como lo indicamos, el Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997, establece normas para el ofrecimiento de la educación de adulto, puntualmente en el artículo 3 y 4 de dicho Decreto se habla acerca de los principios básicos de la

educación para adultos, entre ellos: flexibilidad de enseñanza, participación, autonomía y sentido de responsabilidad en los estudiantes. ¿Cree usted que el CED promueve estos principios básicos?

4. Los principios básicos del Decreto se convierten en un referente para el desarrollo de los procesos educativos en la Institución. ¿Cómo considera que se hacen visibles en las prácticas pedagógicas?
5. ¿Existen dentro de los documentos institucionales algunas referencias sobre cómo abordar la educación en adultos?
6. Para la elaboración del PEI, ¿en qué basaron esa *ruta de navegación*?
7. ¿Cuáles son las grandes diferencias en la educación de jóvenes y en la educación de adultos mayores?
8. ¿Hacen uso de las Nuevas Tecnologías de la Información al momento de enseñar? Entre ellas: Internet, blogs, wikis, o analizar algún programa de televisión cultural o noticioso para luego socializarlo en clase.
9. ¿Cree usted que las políticas educativas adoptadas actualmente (o antes) favorecen o desfavorecen el rol docente?
10. ¿Considera usted que los adultos mayores en tan poco tiempo están preparados, listos y en capacidad para emprender estudios universitarios o una etapa laboral?

ANEXO 2

Guía de observación

Es necesaria la observación del grupo de 16 personas del Centro Educativo Bolivariano, ya que dentro de la investigación cualitativa dicha herramienta se presenta como una técnica metodológica eficaz.

Lo que significa que como investigadores debemos involucrarnos activamente en el entorno de los estudiantes, para identificar si lo dicho en el Decreto 3011 de 1997 se cumple o no a cabalidad.

Por consiguiente, debe considerarse la presente Guía de Observación con los siguientes indicadores:

1. Objetivo de la observación

Análisis y observación de un grupo de 16 personas, las cuales toman clases presenciales los días sábados de 3 p.m. a 7 p.m., en el Centro Educativo Bolivariano, con el fin de verificar si el Decreto 3011 de 1997 se aplica o no dentro de la institución.

2. Datos de identificación

Institución: _____

Tema o asignatura: _____

Número de alumnos: _____

Número de profesores: _____

Características de los alumnos (edad, género, lenguaje verbal): _____

Localidad: _____

Municipio: _____

Fecha: _____

Hora: _____

Observador: _____

3. Características específicas del instituto y del aula

Infraestructura: _____

Tamaño en general de la institución: _____

Recursos (tablero, computadores, video beam): _____

Número de salones: _____

Laboratorios: _____

Canchas de fútbol, baloncesto: _____

Cafetería: _____

4. Actividades del docente y ambiente de trabajo en clase

¿Cómo inicia el docente la clase?: _____

¿Cómo aborda los temas o contenidos de la clase?: _____

¿Qué tipo de material didáctico utiliza?: _____

¿Sus conceptos se transmiten de forma clara y concisa?: _____

¿Genera actividades en clase?: _____

¿Genera participación en los estudiantes?: _____

¿Genera interacción entre los estudiantes?: _____

Otras observaciones: _____

5. Observaciones generales

En este apartado se anotará todo aquello que en las anteriores preguntas no se haya abordado, con el fin de complementar el ejercicio de observación sin omisión de detalles.