

REPÚBLICA DE CUBA

Universidad de Ciencias Pedagógicas

“José de la Luz y Caballero”

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Formación Pedagógica General

MODELO DIDÁCTICO DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO-VIVENCIAL PARA ESTUDIANTES

ADULTOS SUBESCOLARIZADOS

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

RAÚL CONRADO SÁNCHEZ CORTINA

Holguín

2013

REPÚBLICA DE CUBA

Universidad de Ciencias Pedagógicas

“José de la Luz y Caballero”

Departamento de Formación Pedagógica General

MODELO DIDÁCTICO DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO-VIVENCIAL PARA ESTUDIANTES
ADULTOS SUBESCOLARIZADOS

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: MSc. Raúl Conrado Sánchez Cortina

Tutores: Dr. C. Danilo Arquímedes Quiñones Reyna

Dr. C. Vivian Hernández Louhau

Holguín

2013

Agradecimientos

A Vivian, tutora y amiga, por su ayuda y sus consejos, siempre atinados.

A Danilo, tutor que aún desde tierras lejanas me apoyó en todo momento.

A Alexander por su ayuda incondicional y sus consejos en los momentos más difíciles del trabajo.

A mis compañeros, del departamento y la facultad, por su confianza y ayuda.

A los expertos, por su gentileza de brindarme su certera ayuda.

Dedicatoria

A mis padres que ya no están. Ellos me enseñaron que la modestia es la mayor virtud y que el trabajo es fuente de belleza y placer.

Especialmente a mi madre, que dedicó toda su vida a educar y para quien estos resultados científicos habrían sido su mayor orgullo.

A mi esposa, por su comprensión y ayuda sin límites.

A mis hijos, por quienes siempre he deseado superarme.

INDICE

"Pág."

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS REFERIDOS AL TRATAMIENTO A LOS CONTENIDOS PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS SUBESCOLARIZADOS	12
1.1 Análisis histórico del tratamiento a los contenidos en la Educación de Adultos subescolarizados.	12
1.2 Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos del tratamiento a los contenidos curriculares para los estudiantes adultos subescolarizados	24
1.3 Características de los estudiantes adultos subescolarizados.	41
CAPÍTULO II. MODELO DIDÁCTICO DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO-VIVENCIAL Y SU METODOLOGÍA, PARA EL TRATAMIENTO A LOS CONTENIDOS CON LOS ESTUDIANTES ADULTOS SUBESCOLARIZADOS	49
2.1 Caracterización del tratamiento a los contenidos en las escuelas que atienden estudiantes adultos subescolarizados en Las Tunas.	50
2.2 Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados.	53

2.3 Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para estudiantes adultos subescolarizados.	59
2.4. Perfil del egresado de los centros para la educación de adultos subescolarizados.	84
CAPÍTULO III. VALORACIÓN DE LA FACTIBILIDAD DEL MODELO DIDÁCTICO DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO-VIVENCIAL Y SU METODOLOGÍA DE IMPLEMENTACIÓN, PARA EL TRATAMIENTO A LOS CONTENIDOS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS SUBESCOLARIZADOS	90
3.1. Resultados del desarrollo de los Talleres de Opinión Crítica y Elaboración Colectiva.	92
3.2. Evaluación de los resultados de la implementación de la Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados.	101
CONCLUSIONES	119
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

SÍNTESIS

El redimensionamiento de la Educación de Adultos deviene una necesidad social que requiere tratamiento a través de las investigaciones científicas. Es preocupación de los investigadores cubanos contribuir a la solución de los problemas que interfieren en el aprendizaje de los estudiantes del subsistema.

La presente investigación propone un Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados, así como una metodología sustentada en el mencionado modelo. Esta promueve acciones que se sustenten desde los conocimientos previos de los estudiantes. Ambos constituyen la contribución a la teoría así como el aporte práctico, respectivamente, de esta investigación. Con su aplicación se potencia el aprovechamiento de las vivencias del estudiante adulto subescolarizado y se sistematizan diferentes conocimientos que aportan a los profesores procedimientos para una educación que brinde a los estudiantes formas de aprovechar sus saberes en función de la transformación del contexto sociocultural donde ellos se insertan.

Los resultados teórico y práctico alcanzados en esta investigación pueden ser generalizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de los adultos subescolarizados; además pueden ser asumidos por otras educaciones u otros países en el trabajo con adultos que no hayan vencido las expectativas sociales en cuanto al nivel educacional.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la especie humana ha sido históricamente impulsado por la búsqueda constante de conocimientos en cualquier sociedad y época. La educación siempre ha desempeñado un papel preponderante en este sentido y entre sus funciones tiene un carácter relevante la de asegurar la transferencia de toda la cultura ancestralmente acumulada por la humanidad. En el proceso de apropiación de valores y normas sociales, ha primado la estrecha relación existente entre la educación y el poder. Así se puede decir, que en el progreso de las naciones desempeña una función muy importante la forma como se organice y optimice el proceso de enseñanza-aprendizaje, que a la vez representa una de las tareas más complejas y necesarias para cualquier sociedad.

Simón Bolívar expresó: "Un hombre sin estudios es un ser incompleto. La instrucción es la felicidad de la vida (...).las naciones marchan hacia el término de su grandeza con el mismo paso con que camina la educación."¹ Esta idea del Libertador de América pone en evidencia que igual que las personas necesitan de la educación como parte integrante de sus vidas, las naciones del mundo requieren de personas educadas e instruidas para ser más integrales y alcanzar mejor los objetivos sociales que cada país se trace.

Los procesos de educación para adultos alcanzan hoy en el mundo una nueva dimensión a partir de las necesidades reales de formación para unos 1000 millones de personas analfabetas que buscan su inserción en la comunidad, en una nueva etapa histórico-concreta. El analfabetismo es una expresión concluyente de la discriminación educativa y de género así como de exclusión social en general, por lo que constituye una

¹ MINED (2005) Alfabetización, Luz del ALBA. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. P1.

prioridad apoyar el cumplimiento de los objetivos declarados como política por la UNESCO para el año 2015, en cuanto a fomentar los avances en la cultura de los pueblos más rezagados, donde atraso económico y analfabetismo constituyen aristas de un mismo problema que alcanza la dimensión de flagelo universal.

Estas ideas de perfeccionamiento educacional fueron ratificadas y corregidas por los Ministros de Educación de los países miembros de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), en la primera reunión de los Ministros de la organización continental, celebrada en La Habana en enero 2013. Sin dudas es de unánime reconocimiento que los sistemas dirigidos a ofrecer educación e instrucción a los adultos que no poseen el grado de escolarización deseado por sus respectivas sociedades atraviesan un momento crucial, todo desde la necesidad de instruir y educar a aquellos para quienes una distorsionada percepción de la realidad los limita, desde una perspectiva política, social y económica, para lograr la inclusión plena en sus respectivas comunidades.

Los programas de educación elemental y media toman auge en los procesos de mejoramiento educacional que se vienen desarrollando, dadas las proyecciones de diferentes organismos internacionales para incrementar los índices de escolarización en las naciones cuyas poblaciones sufren atraso cultural. Por otra parte las etapas posteriores, de seguimiento a los mencionados programas constituyen la base para lograr que no se produzca un retroceso cultural en aquellas personas que después de saber leer, usualmente sufren un retroceso escolar por desuso.

El acceso al conocimiento es una premisa indispensable para lograr la autodeterminación y la autorrealización, ya que el dominio de la lectura y la escritura hace más fácil la percepción de los derechos individuales y la participación social; a la vez que posibilita aumentar la capacidad de trabajo y por tanto, aumenta la productividad y la calidad de este. Visto desde un enfoque de género, educar a las mujeres adultas ayuda a la inclusión plena de estas en las actividades sociales, por lo que constituye un factor determinante en la lucha

por su total emancipación. El analfabetismo es sin dudas más costoso que la cultura por sus devastadoras consecuencias en el campo económico, político y social y es además, el reflejo de las relaciones de desigualdad entre las clases sociales.

Al pensar en las condiciones reales para lograr un cambio educativo, cabría indagar en lo referente a la preparación que tienen los sistemas de educación de adultos para hacer frente a los desafíos que impone una situación histórico-concreta nueva. Otra interrogante está en determinar hasta qué punto se cuenta con los presupuestos epistemológicos que sustentan la praxis en el subsistema de Educación de Adultos, y que deben ser la base para cualquier transformación que implique un mejoramiento educativo.

En la provincia Las Tunas aun existen carencias en las formas de organización del aprendizaje en la Educación de Adultos. La experiencia del autor de esta tesis, con 36 años en este subsistema, seis como asesor para el trabajo con adultos subescolarizados en países como Méjico y Haití, además de la puesta en práctica de diferentes métodos y procedimientos, revelan un grupo de insuficiencias. Entre otras se pueden mencionar: estudiantes con rasgos de apatía durante la realización de las tareas de aprendizaje, ausentismo, baja retención y dificultades para contextualizar los conocimientos adquiridos en el aula, lo que los desmotiva en cuanto a su superación. En los docentes, los problemas se observan en la organización de los contenidos para la orientación de actividades en las que se logre motivar a los estudiantes y por tanto implicarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos docentes atribuyen los problemas, a la manifiesta rigidez de los programas, con contenidos poco atractivos para los receptores a quienes van dirigidos.

Las deficiencias anteriormente descritas afectaron de manera particular a unos 1000 estudiantes subescolarizados en los centros de la Educación de Adultos del territorio tunero, durante el curso escolar 2012-2013. Sin embargo es contradictorio que aun cuando estos estudiantes adultos subescolarizados poseen un grupo de potencialidades referidas a sus experiencias de vida, además tienen motivaciones internas y

externas que les llevaron a matricular en los cursos para elevar su nivel cultural y desde la concepción curricular los contenidos debieran satisfacer sus demandas, aspiraciones e inquietudes, este objetivo no se alcanza, lo que genera los niveles de insatisfacción en los mencionados estudiantes que se evidencian en los elementos aportados en el párrafo anterior. Además la paradoja mencionada patentiza que se necesita abordar los contenidos desde nuevas perspectivas que aseguren un mayor interés por los mismos.

En el plano internacional diversos investigadores han abordado el tema de la educación de los adultos que no han alcanzado los niveles que la sociedad demanda de ellos. Knowles M (2002) realizó importantes aportes a la teoría referida a la educación de las personas adultas y sus mayores contribuciones están en lo referente a los principios que desde la Andragogía fundamentan el trabajo en este nivel de educación (la flexibilidad, la horizontalidad y la participación). Freire P (1970) orienta sus estudios hacia el tema de la alfabetización y con un marcado enfoque concientizador de las necesidades políticas de los participantes, desde la perspectiva de lo que él llamó La pedagogía del oprimido, en la que aborda el tratamiento a los contenidos a partir de las necesidades de los participantes en el proceso, pero en grupos reducidos.

Otros investigadores como Bernard J (1985), Alcalá A (1997), Cazau P (2001) y Ferrucci G (2002), entre otros, afianzan sus investigaciones en aspectos tales como el interculturalismo, los prejuicios y estereotipos en los estudiantes adultos subescolarizados. Abordan también algunos aspectos conceptuales sobre la Educación Intercultural así como la formación de profesores para el trabajo en esta área, además de la interacción en contextos multiétnicos, y el trabajo cooperativo de integración y convivencia. Todos los elementos mencionados le confieren una gran importancia a la educación de personas adultas subescolarizadas.

En el ámbito nacional aunque existe una tradición de más de 60 años de pesquisas, los investigadores cubanos desde una perspectiva que se fundamenta en la Pedagogía de Adultos, brindan una visión analítica de los principios para el trabajo con los estudiantes de este subsistema. Las indagaciones más relevantes:

Sánchez R (2006), trata el tema de la formación de facilitadores para el trabajo con los estudiantes adultos, Cabot E (2010) y Márquez D (2012), se centran en el proceso pedagógico y la motivación de los estudiantes adultos subescolarizados, Hernández V, Sánchez R, y León J (2013), abordan los elementos que desde lo filosófico, pedagógico, psicológico y sociológico dan fundamentos a la Educación de Adultos.

Otros trabajan el aprendizaje y el tratamiento a los contenidos en el nivel de alfabetización (Relys L (2005); Solórzano R (2008); Terrero A (2008); Marbot E (2008) entre otros.

La revisión de diversos modelos para la educación de adultos, entre los que se encuentra el modelo cubano que data de los años 60, hace ver que estos presentan un carácter academicista. Son modelos generales, donde en ocasiones no se declaran explícitamente las necesidades específicas de los estudiantes adultos subescolarizados, y no prestan la debida atención al tratamiento a los contenidos desde las relaciones de estos con las vivencias de los estudiantes, así como la influencia de los contextos donde ellos actúan.

En los autores consultados existen puntos de coincidencias que en lo fundamental proponen llevar a delate el proceso de enseñanza–aprendizaje a través de contenidos seleccionados bajo criterios de que estos sean significativos para los estudiantes. Sin embargo no se encuentran referencias a promover acciones y procesos que permitan alcanzar la significación de los contenidos, sobre la base de las experiencias de los estudiantes, al aprovechar las influencias de los contextos donde estos actúan. Aunque la teoría consultada propone el desarrollo de tareas de aprendizaje que dinamicen la actividad cognoscitiva dentro del aula de forma que la misma promueva la reflexión y la comunicación de ideas, hay que reconocer que aun existe la carencia en lo referente a procedimientos que hagan posible la conexión de conceptos y que de esta forma ayude a resolver problemas sociales de la vida cotidiana.

Desde la teoría consultada, se puede concluir que ésta no ofrece abundantes soluciones para el tema del tratamiento a los contenidos, de manera que estos adquieran una gran connotación para los estudiantes a los que van dirigidos, lo que se asume como la fisura epistémica de esta investigación.

A partir de la situación anteriormente expuesta, se declara como problema científico: ¿Cómo contribuir a perfeccionar el tratamiento a los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje de los adultos subescolarizados?

El objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados, y el campo de acción es el tratamiento a los contenidos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los adultos subescolarizados.

Para la realización de este trabajo se define como objetivo fundamental el diseño del modelo didáctico que dé sustento a una metodología, para el aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados, y que posibilite la integración óptima de estos estudiantes al contexto sociocultural donde ellos se desenvuelven, con el aprovechamiento de sus vivencias, articuladas con los contenidos del currículo.

Para dar cumplimiento al objetivo anteriormente declarado se plantea la siguiente idea a defender: El tratamiento a los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados requiere de una metodología sustentada en un modelo que revele las relaciones entre los contextos socioculturales y la problematización didáctico-transformadora de las tareas de aprendizaje.

Para dar cumplimiento al objetivo previsto se proponen las tareas científicas siguientes:

1. Determinar los antecedentes del tratamiento a los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados.
2. Fundamentar teóricamente el tratamiento a los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados.
3. Diagnosticar el tratamiento a los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados en el Centro Unificado "28 de Diciembre" de Las Tunas.

4. Elaborar el Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para la educación de los estudiantes adultos subescolarizados.
5. Elaborar una Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para estudiantes adultos subescolarizados.
6. Valorar la factibilidad del Modelo y la Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la ejecución de esta investigación se pusieron en práctica los siguientes métodos del nivel teórico:

Análisis y síntesis: para la caracterización psicopedagógica del objeto y el campo de acción de la investigación, así como para determinar las características que identifican el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprovechamiento de las vivencias de los estudiantes y las características del contexto socio-cultural para el aprendizaje en los estudiantes adultos subescolarizados.

Histórico-lógico: permitió poner de relieve y determinar las principales regularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de los estudiantes adultos subescolarizados.

Sistémico-estructural: estuvo presente en todo el desarrollo de la investigación, en la argumentación del objeto y del campo de acción, además de los procedimientos didácticos que componen la metodología, y establecen los nexos para su funcionamiento.

Hermenéutico: se mantuvo en todas las etapas de la investigación. Permite penetrar en el proceso para la comprensión, explicación e interpretación del objeto y del campo de la investigación, desde el análisis de las relaciones dialécticas que se establecen entre las diferentes partes de la tesis presentada.

Inductivo-deductivo: para interpretar y generalizar los resultados de los instrumentos aplicados y realizar valoraciones, así como para llegar a conclusiones.

Métodos y técnicas del nivel empírico:

Análisis documental: para analizar, en los documentos normativos del trabajo metodológico de los departamentos docentes, y en los informes de órganos técnicos y de dirección, la problemática desde la clase, sobre el tratamiento a los contenidos.

Observación: para la búsqueda de información y diagnóstico en las actividades curriculares, y para constatar elementos esenciales de la organización y efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación de Adultos, referido al tratamiento a los contenidos de las asignaturas.

Encuesta: a docentes y estudiantes para recoger datos y conocer sus criterios acerca de aspectos esenciales del objeto y del campo de acción de la investigación. Se realizó además, para tomar los criterios de los especialistas y evaluar la factibilidad de la investigación.

Entrevista: a especialistas de la Cátedra de Educación de Adultos de la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP), coordinadores municipales, docentes y directivos de algunas escuelas, para recopilar información en cuanto al trabajo que realizan en función del aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados en la Educación de Adultos.

Triangulación: para relacionar la correspondencia que se manifiesta en los indicadores para la periodización y los aspectos que señalan las fuentes primarias, además de establecer la correlación entre los datos aportados por los instrumentos aplicados a la muestra seleccionada.

Talleres de Opinión Crítica y Elaboración Colectiva: para someter al debate colectivo las valoraciones sobre la aplicación y desarrollo del Modelo Didáctico propuesto y su Metodología, además, la presentación de los resultados parciales y finales, así como la corroboración y perfeccionamiento de los aportes.

Dentro de los métodos matemáticos y técnicas estadísticas se utilizaron:

Análisis porcentual: para la realización de los estudios analíticos de los resultados de instrumentos aplicados en el diagnóstico inicial y final, y garantizar el procesamiento cuantitativo de los datos obtenidos.

Se realizó un experimento pedagógico: para corroborar la factibilidad del Modelo y de la Metodología como aportes fundamentales de la investigación. La población fue de 55 estudiantes del Centro Unificado 28 de Diciembre, en el municipio Las Tunas y la muestra seleccionada fue de 15 estudiantes adultos subescolarizados del mismo centro objeto de investigación.

La contribución a la teoría está dada en el Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados, que potencia el aprovechamiento de las adquisiciones de los estudiantes, las articula con los contenidos de los programas, y contribuye a alcanzar una contextualización sociocultural y autogestionada de estos contenidos, lo que estimula su impacto en el contexto sociocultural donde ellos actúan. Además, se define el concepto Aprendizaje Reflexivo-Vivencial a través del cual se expresan las nuevas relaciones de interacción autogestionada de los estudiantes con su contexto sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aporte práctico de la investigación se expresa en la Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para estudiantes adultos subescolarizados, estructurada por los procedimientos didácticos de Contextualización sociocultural, Dinamización y aplicación y Evaluación del crecimiento individual y grupal, que favorece su inserción como entes activos en el contexto sociocultural donde actúan. La significación práctica está dada por la transformación favorable y crecimiento individual y grupal que alcanza el adulto subescolarizado y su repercusión en los modos de actuación durante el desarrollo de sus actividades escolares, familiares, laborales y sociales en general.

La novedad científica la se encuentra en la lógica integradora de la Proyección dinámico vivencial de las tareas de aprendizaje que enfrenta el estudiante adulto subescolarizado que propicia un Aprendizaje Reflexivo-Vivencial.

La actualidad del tema de investigación se evidencia al reconocer la necesidad existente en la Educación de Adultos de lograr métodos y procedimientos dinámicos para el aprendizaje, desde una perspectiva diferente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes adultos subescolarizados.

La tesis responde al Programa Ramal 7: la Educación de Adultos y el problema a solucionar es: ¿Cómo atender a la nueva población subescolarizada? Se sustenta además desde el Proyecto de Investigación: Didáctica y educación de adultos, un enfoque desde la Pedagogía de Adultos, de la UCP Pepito Tey, así como al Proyecto de Investigación Fundamentos Teóricos y Metodológicos de la Educación de Jóvenes y Adultos en Cuba, de la UCP Frank País, a cuyas bases teóricas, metodológicas, didácticas y curriculares se adscribe. Se asume como posición filosófica el marxismo leninismo, y desde el punto de vista psicológico, se sustenta esencialmente en los postulados de Vigotsky.

El trabajo investigativo queda estructurado en: introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografías y anexos. En el primer capítulo se caracterizan desde el punto de vista epistemológico el objeto de la investigación y el campo de acción; se presenta un análisis de la evolución histórica del tratamiento a los contenidos en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes subescolarizados de la Educación de Adultos en Cuba. En el segundo capítulo se revela el Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados, que se fundamenta desde lo vivencial y en relación con las influencias contextuales locales para lograr un aprendizaje activo y consciente en estos estudiantes. En este capítulo se ofrece además una metodología para la implementación del modelo propuesto. El tercer capítulo contiene la corroboración de la factibilidad de este Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados, y la metodología para su implementación, a través de un experimento pedagógico, además del desarrollo de los Talleres de Opinión Crítica y Elaboración Colectiva. Al final se exponen las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía consultada y el cuerpo de anexos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS REFERIDOS AL TRATAMIENTO A LOS CONTENIDOS PARA LA
EDUCACIÓN DE ADULTOS SUBESCOLARIZADOS

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS REFERIDOS AL TRATAMIENTO A LOS CONTENIDOS PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS SUBESCOLARIZADOS

En este capítulo se presentan los elementos que dan sustento al Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados y a la metodología para su implementación, en aras de instruir y educar a esos estudiantes del subsistema de Educación de Adultos. En el epígrafe 1.1 se realiza un bosquejo histórico que permite percibir las características de la Educación de Adultos en su concepción y desarrollo en Cuba, así como las formas de tratamiento a los contenidos en diferentes momentos. En el epígrafe 1.2 se abordan los fundamentos, filosóficos, sociológicos, y psicopedagógicos, que sustentan un Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados. En el epígrafe 1.3 se caracteriza al adulto subescolarizado sobre la base de los elementos que constituyen aspectos facilitadores o barreras para su educación.

1.1 Análisis histórico del tratamiento a los contenidos en la educación de adultos subescolarizados

La educación de las personas en su etapa de adultez o cuando están próximos a ella, ha sido preocupación de los pedagogos a lo largo de los siglos y aunque no se puede mencionar este hecho como algo sistemático y regulado por las instituciones sociales, sí existen ejemplos que demuestran este interés. En esta investigación se hace referencia a la evolución de este nivel de educación en Cuba, y a los elementos que tienen que ver con las formas de educar a individuos que pertenecen al segmento de personas adultas

subescolarizadas. En Cuba se puede mencionar la existencia de una educación dirigida a los adultos subescolarizados desde la evangelización forzosa llevada a cabo por los colonizadores.

A pesar de lo señalado en el párrafo anterior no se puede pasar por alto el planteamiento de la investigadora Hernández V (2009) quien argumenta que para referirse a la educación de adultos en Cuba no se puede soslayar la transmisión ancestral de padres a hijos y mediante la oralidad en los grupos aborígenes precolombinos.

Según Pérez A (2006), la primera escuela para la educación de adultos de la que se tiene referencia, fue creada en Santiago de Cuba en 1681 y su finalidad era inculcar a los negros esclavos las ideas cristianas. Esto se llevaba a cabo cada día antes del trabajo. El mismo hecho es referido por el investigador Ortiz J (2007), García G (1978), Kolésikov N (1983) y Expósito B (1985) quienes refieren la labor educativa a indios y esclavos con el empleo de libros con ilustraciones, a través de los cuales los monjes de la orden de los Betlemitas evangelizaban en conventos y monasterios a esas personas que no conocían su lengua. En esta etapa, según refiere Sosa E (2004) las lecciones se daban al anochecer y algunas veces los domingos, (...) "en lo que se llamó Escuelas Dominicales para Adultos..."². En el reglamento de esclavos que se publica en Cuba en 1842, en los artículos 1 y 2 se expresa: "Todo dueño de esclavos deberá instruirlos en los principios de la Religión Católica Apostólica y Romana (...) La instrucción a que se refiere el artículo anterior deberá darse por las noches después de concluido el trabajo..."³

Cualquier criterio que sobre educación en Cuba se emita, no puede obviar la influencia de los grandes maestros y pensadores cubanos de los siglos XVIII y XIX; Félix Varela y Morales, José de la Luz y Caballero, Rafael María de Mendive, entre otros, cuyas ideas están en los fundamentos de la Pedagogía de Adultos, sustentada por diversos investigadores actuales. Se deben mencionar además las acciones realizadas por

² SOSA E. y PENABAD E. (2004) Historia de la Educación en Cuba. En seis tomos. Editorial Pueblo y Educación. Ediciones Boloña. La Habana. Tomo VI. P 82.

³ PICHARDO H. (1973) Documentos para la historia de Cuba. Tomo I Editorial Ciencias Sociales. La Habana. P 318.

diferentes maestros cubanos que durante el período de las luchas insurreccionales contra el colonialismo español desarrollaron labores en la manigua para enseñar a leer y escribir a aquellos que lo necesitaban, tal es el caso de Rafael Morales y González, Manuel Rodríguez y Joaquín Varona González quienes se auxiliaron de una cartilla basada en el método silábico. El primer Ayuntamiento de Cuba Libre en la manigua, declaró la instrucción popular y libre, además en la Ley de Instrucción Pública redactada por la Asamblea de Guáimaro en 1869 se expresaba que la república proporcionaría gratuitamente la instrucción primaria a todos los ciudadanos.

En 1896, el periódico Cuba Libre publica una nueva cartilla que se basaba también en el método silábico, lo que evidencia la unidad entre la educación de adultos en, la formación de la nacionalidad cubana y las luchas independentistas en el país. Por esta época también se debe señalar la labor de José Martí como precursor de ideas muy revolucionarias sobre la educación de masas.

Después de 1900 la creación de la Universidad Popular José Martí, por Julio A. Mella en 1923 constituye otro ejemplo de los intereses por brindar instrucción y educación a las personas adultas que no habían podido acceder a la misma. La organización revolucionaria creada por Antonio Guiteras en 1934, La Joven Cuba, manifestaba entre sus postulados el objetivo de luchar contra el analfabetismo y posibilitar estudios a los adultos que lo necesitaran. La Constitución de 1940 reconoce la necesidad de educación para todas las personas, y en el artículo 49 del Título Quinto referido a la familia y la cultura Sección Segunda, se declara que el estado mantendrá un sistema de escuelas para adultos dedicadas a la eliminación y prevención del analfabetismo.

En la etapa final de la lucha revolucionaria liderada por Fidel Castro Ruz, el Ejército Rebelde creó escuelas para alfabetizar a sus miembros y a los campesinos en las zonas liberadas.

Para la realización de un estudio histórico referido al tratamiento a los contenidos, con los subescolarizados de Educación de Adultos, se han revisado diversas investigaciones, tal es el caso de Pérez A y Rodríguez R (2006) así como Márquez D (2012). En ambos casos se ofrecen periodizaciones que marcan hitos en los procesos estudiados y sujetos a los respectivos campos de investigación. La periodización que se propone en la presente investigación representa una abstracción que permita evidenciar el carácter de ruptura en el nivel de los hechos que se abordan y que por otra parte confieran un impacto y una característica especial al período en cuestión. Según lo percibe Miranda A (2005), las investigaciones pedagógicas, deben precisar los espacios de tiempo en el movimiento general del desarrollo histórico del objeto, así en esta periodización se irá a los elementos que ayuden a comprender las características de cada período estudiado.

Para esta investigación se ha elaborado una periodización que incluye tres etapas del proceso de la Educación de Adultos a partir del año 1959 hasta la actualidad. Se pone énfasis en las formas de tratamiento al contenido en el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes adultos subescolarizados, hecho que permite abordar los antecedentes y relevar las características más importantes de dicho proceso, sobre la base de los siguientes criterios:

- ü Objetivos y contenidos de la educación de adultos subescolarizados.
- ü Características de los programas y materiales didácticos. (Tratamiento a los contenidos)
- ü Impacto social del proceso de enseñanza-aprendizaje en los adultos subescolarizados.

La primera etapa, a partir de 1959 y hasta 1961, por ser un período que aunque muy breve generó cambios trascendentales y radicales en el posterior devenir histórico de los procesos educativos acaecidos en Cuba. Este período enmarca solo la etapa de la campaña de alfabetización que constituyó la Primera Revolución Educativa de los cubanos.

La segunda etapa se concreta entre 1962 y 1998, y tiene como punto de partida la creación de la Educación de Adultos como subsistema de la educación cubana, y en esta transcurre la Segunda Revolución Educativa.

La tercera etapa inicia en el año 1999, se extiende hasta la actualidad, y se manifiesta como un período de cambios trascendentales en la educación de adultos subescolarizados, por su impacto social no solo en el ámbito nacional sino internacional. Esta etapa inicia con la Tercera Revolución Educativa en Cuba.

El estudio de las características de cada período desde los elementos mencionados permite comprender las características y evolución de los procedimientos didácticos para el logro de los objetivos propuestos en la educación de adultos subescolarizados, así como los rasgos esenciales que caracterizan al tratamiento a los contenidos en cada uno de los momentos estudiados.

Primera etapa (1959-1961): Fundación.

Inmediatamente después del triunfo de la Revolución de 1959, se desarrollaron los aseguramientos para dar cumplimiento a los elementos que sobre la educación se expusieron en el Programa del Moncada y que ya se venían ejecutando desde los últimos meses de la lucha insurreccional.

Aun cuando este período es relativamente corto, el alcance del mismo fue tan significativo para los futuros cambios que desde el punto de vista político-social se produjeron en Cuba, que la Campaña de Alfabetización en sí constituyó un verdadero hito para la educación de adultos subescolarizados, al enseñar a leer y escribir a casi un millón de analfabetos, lo que en ese momento representaba el 23.6 % de la población. Por primera vez en la historia nacional se emprendía una acción educativa de proporciones nacionales. Una vez alcanzado el poder político por los obreros y los campesinos, se engendró un cambio radical en las estructuras socioeconómicas, necesarias a los planes de desarrollo encaminados a solucionar los problemas imperantes.

Era necesario que las masas populares se prepararan para tener una participación activa en la vida política; elevar sus niveles de conocimientos científico-técnicos; acceder a los bienes materiales y espirituales que la Revolución ofrecía, y de esta forma impulsar una nueva ideología. Por otra parte, según Canfux J (1993) "La experiencia cubana ha causado impacto en los organismos internacionales que se ocupan de este problema crucial que amenaza al desarrollo de los pueblos..."⁴ Aspecto que demuestra el alcance de las acciones educativas emprendidas en esa etapa.

Durante la Campaña de Alfabetización, el profesor Raúl Ferrer Pérez, "Arquetipo de la educación de las masas en Cuba"⁵, se convierte en la figura emblemática de la Educación de Adultos en Cuba. Ferrer se ocupa de crear las bases organizativas, metodológicas y pedagógicas para la Educación de Adultos. En su teoría pedagógica dirigida a una educación de masas se evidencia la connotación política e ideológica y el carácter formador del aprendizaje. Sus textos, de marcada cubanía, están dirigidos a fomentar el amor a la patria.

Ferrer desarrolla la teoría de los tres golpes indispensables para lograr la educación general de las masas y a través de esta expresa la necesidad de que todos los niños tengan escuela, que se alfabetice a todos los adultos sin exclusiones y que se asegure la continuidad de estudio a los recién alfabetizados y subescolarizados. Sobre este último elemento, Canfux J (2007) reconoce que esta concepción tiene repercusión en la actualidad en los proyectos de alfabetización y post-alfabetización que Cuba asesora con el método Yo, sí puedo y Yo sí puedo seguir.

En todo el período objeto de estudio se manifiesta una marcada tendencia a fundamentar la educación de personas adultas en formas de trabajo docente que respondan a las características de los usuarios de este nivel educativo. Los primeros documentos que en la etapa de referencia están dirigidos a la educación de personas adultas (El manual y la cartilla puestos en práctica para la Campaña de Alfabetización) aunque no lo

⁴ CANFUX J (1993) Política y estrategias empleadas en la campaña nacional de alfabetización de 1961 en Cuba. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. P 15

⁵ CANFUX J (2007) Raúl Ferrer Pérez. Artículo en soporte digital. P 3.

declaran explícitamente, sí evidencian por su enfoque, contenidos abordados y técnicas propuestas para alfabetizar, que sí tienen en cuenta las características del estudiante adulto; por otra parte ya en la cartilla se ofrece una breve pero muy importante caracterización del estudiante adulto, cuando al referirse a este estudiante expresa: " ... tiene amplio vocabulario y madurez y conciencia ciudadana bien probada".⁶ Sin dudas los principales contenidos en los textos para la alfabetización tenían un gran valor social, sin embargo se siguió creyendo que un examen era capaz de evaluar objetivamente estos contenidos.

Para la elaboración de la cartilla se realizó un levantamiento vocabular de tres mil vocablos usuales en el país. Se puso en práctica el método Global Compuesto en el que se partía de una oración, para en un proceso de análisis, llegar hasta la sílaba a trabajar. Con la aplicación del método, por sus contenidos, los vocablos propuestos y por la marcada intencionalidad social transformadora, que además preparaba a las personas para comprender los trascendentes cambios sociales que se estaban produciendo, este método tuvo en cuenta las características del público adulto al cual estaba dirigido, por lo que se fundamenta en una didáctica en función de las personas adultas subescolarizadas. Su sistema de evaluación con tres exámenes y una evaluación final consistente en una carta, constituye una forma sui géneris de evaluar el aprendizaje en la alfabetización de los adultos.

El vocabulario presentado y los temas a abordar en la cartilla estuvieron en consonancia con las necesidades así como los contextos donde se desarrollaban las personas analfabetas. En esta etapa, las formas de tratar los contenidos constituyeron acciones novedosas en Cuba, y a pesar de la proeza que constituyeron los resultados alcanzados con la cartilla en cuestión, aun no se logró una adecuación individual de los contenidos a las exigencias y características específicas de diversas regiones, para quienes algunas palabras del vocabulario presentadas en la cartilla no resultaban del todo familiares. En este sentido no se documentan propuestas concretas que permitieran solucionar estas situaciones particulares.

⁶ MINED (1961) Cartilla Venceremos. Sin Editorial. P 13.

El impacto social alcanzado por la alfabetización de cerca de un millón de personas y su inmediata incorporación a las tareas de transformación de la sociedad, y que por otra parte continuaron realizando estudios, constituyó un hito educativo no solo en Cuba, sino en toda América Latina.

Segunda etapa (1962 – 1998): Institucionalización y desarrollo.

Según plantea Márquez D (2012) la conclusión exitosa de la Campaña de Alfabetización le confirió a la Educación de Adultos una importancia capital para el futuro desarrollo social del país. La creación de ese subsistema de la Educación el 24 de febrero de 1962 así lo corrobora. En este mismo año se comienza la Batalla por el Sexto Grado denominada Educación Obrero Campesina (EOC), como nivel elemental, cuya finalidad es el desarrollo de las habilidades básicas en idioma y el cálculo, así como los conocimientos elementales sobre Historia de Cuba y Geografía, que asegurara una interpretación científica de hechos y fenómenos de la vida social y laboral de los participantes.

A partir de 1963, sigue desarrollándose el trabajo de seguimiento y al mismo tiempo se establece el curso de Secundaria Obrero Campesina (SOC), como nivel medio, cuyo objetivo era lograr la consolidación de las habilidades básicas y capacidades que permitieran a los estudiantes adultos subescolarizados una mejor inserción en la vida social y laboral. Estos cursos dirigidos a obreros, campesinos y amas de casa subescolarizados, aunque cumplieron sus objetivos, el hecho de que muchos de los profesores no fueran profesionales de la educación sino personas con conocimientos culturales generales y sin una preparación metodológica, constituyó una barrera, sin embargo, este nivel de educación continuó su desarrollo de manera pujante.

Según refieren Hernández V, León J y Sánchez R (2013), los materiales didácticos fueron diversos y entre los que estuvieron dirigidos especialmente para el nivel de subescolarizados se pueden mencionar algunos libros y folletos para la enseñanza de la lengua materna a los nealfabetizados tal es el caso de: El Placer de Leer,

Lecturas Campesinas, Un método para introducir el aprendizaje de la lectura: Los monosílabos significativos, así como Eso lo sabe cualquiera, un procedimiento para desarrollar el cálculo mental.

Aun cuando estos materiales tuvieron un enfoque especialmente dirigido a los estudiantes adultos subescolarizados, el tratamiento a los contenidos no promovía, desde las orientaciones para el trabajo, acciones dirigidas a demostrar la utilidad en la práctica de los nuevos contenidos en cada una de las esferas de la vida donde los estudiantes se desarrollaban.

Sin demeritar los indiscutibles logros de la Educación de Adultos durante las décadas de los años 60 a los 80 del siglo pasado, que incluye la Segunda Revolución Educacional a partir de 1971, los programas para la educación de personas adultas, vistos desde la perspectiva de su estructura, sus principios fundamentales y sus enfoques, se perciben con una connotación academicista y por tanto dirigidos fundamentalmente a los aspectos formativos, con carácter centralizado, y sin tener en cuenta las características específicas de los estudiantes, y no declaran cuáles debían ser las características de los egresados de este nivel; se trataba de programas que en muchas ocasiones eran reproducciones de las educaciones equivalentes en la enseñanza general.

En los años 90 esta situación varió poco y en la introducción de algunos programas para la Educación de Adultos se han incorporado elementos a tener en cuenta por el profesor, como son las características del estudiante adulto. El impacto del trabajo con los estudiantes adultos subescolarizados alcanzó un crecimiento significativo. Se crearon miles de aulas en centros de trabajo, lo que aseguró el estudio por parte de los trabajadores, incluso interrumpiendo su jornada de trabajo, para aprovechar los profesores de que se disponía. Los resultados se demostraron a través del aumento sistemático de la cultura del pueblo trabajador a la vez que el incremento del prestigio del nivel de Educación de Adultos.

Al analizar la Educación de Adultos desde su desarrollo científico e investigativo, un aspecto que muestra su avance paulatino y sus proyecciones es la celebración en Cuba en 1997 y 1999 del Primer y Segundo Simposios internacionales de Escuelas de Idiomas respectivamente, y el desarrollo en La Habana del Primer Simposio Internacional de la Educación de Adultos en 1999. Estos eventos demostraron la pujanza de los educadores cubanos en el área de la Educación de Adultos y son el preludio del salto de calidad que del subsistema emergía.

Tercera etapa (Posterior a 1998): Profundización teórica e impacto internacional.

La Batalla de Ideas generó a partir del año 2001 una significativa ampliación de las opciones educacionales para los adultos, entre ellas: el Curso de Superación Integral para Jóvenes, que beneficiaba a los jóvenes que no estudiaban ni trabajaban, y la Tarea Álvaro Reinoso, para los trabajadores de las empresas o industrias que transformaron sus estructuras. En ambos casos, plantea Márquez D (2012), se incluye la superación de los subescolarizados y se comprobó la existencia de trabajadores señalados como no idóneos ya que no poseían los niveles de sexto y noveno grados. Esto promovió la implementación de un nuevo plan de estudios para los niveles de EOC y SOC que comenzó a aplicarse en septiembre de 2007.

Aunque los nuevos programas puestos en vigor ofrecían una breve caracterización de los estudiantes a los que iban dirigidos, este autor considera que generaron un retroceso en cuanto a sus contenidos, ya que constituían copias o adaptaciones de otros programas de la Educación General. Esto implicó que los contenidos a trabajar carecieran de enfoques que los hicieran atractivos a sus usuarios. Lo expresado se pone de manifiesto en la introducción al programa de quinto semestre del Curso de Superación Integral para Jóvenes (CSIJ) que estuvo vigente a partir del curso escolar 2007-2008 donde se expresa: "El presente programa constituye una adaptación o adecuación de los programas de Matemática 11 y 12, realizada por el Lic. Armando Sandoval Torres, miembro del Departamento de Enseñanza de Adultos del Instituto Superior

Pedagógico Enrique José Varona”.⁷ Los ejemplos expuestos demuestran cómo aun se va al conocimiento sin considerar otros elementos de carácter formativo y que tienen que ver con las características del estudiante adulto, sus necesidades y sus potencialidades.

Este período mantuvo como rasgo que en el tratamiento a los contenidos no se tuvieron en cuenta ni las vivencias de los estudiantes adultos ni sus necesidades específicas, por otra parte, los contenidos no fueron presentados teniendo en cuenta la utilidad específica de cada uno en los contextos de actuación colectivos e individuales de los estudiantes.

Al evaluar los contenidos de algunas de las ponencias presentadas en eventos desarrollados en la Educación de Adultos en esta etapa, se evidencia que el tratamiento a los contenidos es preocupación para los investigadores. Entre otros, los problemas declarados son los siguientes: Que los contenidos curriculares debieran asegurar un aprendizaje significativo. Consideran un aspecto esencial, en la enseñanza de la Historia, la selección de contenidos históricos con alta trascendencia. Expresan que se debe buscar la forma para que los contenidos básicos de la Geografía sean útiles en su preparación para la vida. Critican los contenidos que aparecen en los programas y que en ocasiones se divorcian de libros de textos que ellos poseen. Con respecto al estudio de lenguas se expone la necesidad de que haya una relación estrecha de los contenidos de la expresión oral con las necesidades y vivencias de los estudiantes.

Es importante manifestar que la falta de textos apropiados para los estudiantes adultos subescolarizados, así como la falta de profesores para atender las aulas de este nivel, estuvo condicionado por dos factores esenciales: la crisis económica de la que venía saliendo el país y que limitó la impresión de documentos y el impacto social de los cursos para adultos que en los primeros cinco años del período se convirtió en la segunda educación con más matrícula en todo el país, solo superada por la Educación Primaria.

⁷ MINED (2006) Carpeta contentiva de los programas de todas la asignaturas de los Cursos de Superación Integral para Jóvenes, EOC y FOC. En soporte digital. P 1.

Como elemento que constituye una paradoja con respecto a las carencias declaradas en los párrafos anteriores, se puede decir que en el plano científico investigativo se produjo un singular salto cualitativo en esta etapa que se evidencia en el lugar significativo que adquiere la Educación de Adultos en los Congresos de Pedagogía 2001 al 2013, además el desarrollo en el país de otros eventos específicos de la Educación de Adultos, así como la ejecución de proyectos de investigación sobre la temática del trabajo con los estudiantes adultos subescolarizados, y la elaboración de cientos de tesis de maestría desarrolladas en este nivel educativo y especialmente en el área de los subescolarizados.

Cuba apoya con cientos de profesores a más de 50 países en la lucha por la disminución o erradicación del analfabetismo y la subescolarización, a través de la implementación de los programas Yo sí puedo y Yo sí puedo seguir, lo que condiciona un impacto social extraordinario que desborda el marco nacional para convertirse en un fenómeno internacional en el que intervienen los profesores cubanos. No obstante en los últimos años del período, en el plano interno, se ha producido una significativa desmotivación, condicionada por una situación histórico-concreta nueva en las que las necesidades y exigencias de los estudiantes deben ser satisfechas con acciones didácticas diferentes.

El análisis realizado permitió revelar como características esenciales de las etapas estudiadas las siguientes:

- ü Los objetivos y contenidos para los subescolarizados de la Educación de Adultos se mantuvieron dirigidas a lograr la elevación cultural de los estudiantes, que les permitiera insertarse en los nuevos contextos como individuos mejor preparados para hacer frente a las necesarias transformaciones sociales. De una formación centrada en habilidades básicas se transitó a una concepción más armónica, y a pesar de las marcadas carencias de orden práctico se fortaleció la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de adultos subescolarizados. En este sentido cabe señalar que aunque se tuvo en cuenta para esta formación integral, lo político, lo ideológico, lo cultural, lo axiológico, y los contenidos curriculares, no se alcanzó el dinamismo que requiere un proceso de

enseñanza- aprendizaje que asegure transformaciones esenciales en los estudiantes y que se conciba como desarrollador.

- ü Se produce una marcada evolución en la concepción de los currículos que buscan acercar en lo posible las competencias de los adultos subescolarizados a las exigencias de la Educación General, sin embargo su carácter academicista no promueve acciones didácticas en lo referente al tratamiento al contenido, para que se asegure el debate por parte de los estudiantes sobre las formas de emplear lo nuevo en sus contextos de actuación. Esta realidad creó una desmotivación por parte de los estudiantes, situación condicionada además por la influencia de factores económico-sociales, que ha llevado a un retroceso en los resultados del trabajo con adultos subescolarizados. El modelo para la educación de adultos pierde vigencia al rezagarse con respecto a las necesidades de los estudiantes a los que va dirigido.
- ü El impacto social que mantuvo su incremento durante las dos primeras etapas estudiadas y al comienzo de la tercera, a finales de esta última muestra un marcado declive en el ámbito nacional, condicionado por la falta de motivación de los estudiantes lo que deja en evidencia la necesidad de la exploración de nuevas formas de tratar los contenidos que los hagan más atractivos a los estudiantes adultos subescolarizados.

1.2 Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos del tratamiento a los contenidos curriculares para los estudiantes adultos subescolarizados

El pensamiento martiano expresado en su ideario humanista debe sustentar las bases de cualquier modelo didáctico cuyo objetivo sea lograr un profundo mejoramiento humano que garantice transformaciones en la persona y su contexto, al generar virtudes que se concreten en una coherencia entre el discurso y la acción, entre lo pensado y lo realizado. Esto es, percibir la educación del hombre como un fenómeno que se desarrolla durante toda la vida, y que debe surgir de ella misma.

Otro elemento importante a tener en cuenta lo constituye el ideario pedagógico del Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, traducido en la presencia de sus pensamientos en iniciativas en cada uno de los momentos cumbres del desarrollo de la Educación de Adultos en Cuba; desde la Campaña de Alfabetización hasta la concepción de las ideas fundamentales para el desarrollo de un método que revolucionó la proyección de los programas de alfabetización, haciéndolos fenómenos de grandes masas, ajustados a las condiciones tecnológicas del momento, y que aprovechan todo el cúmulo de vivencias de las personas adultas. Su visión futurista de fomentar un pueblo que constituya un paradigma de cultura en todo el mundo con igualdad de derechos y de oportunidades, y que representa el aspecto distintivo fundamental de un cambio de época, da también sustento a las ideas expuestas en esta investigación, a la vez que justifica la necesidad de asumir patrones didácticos que rompan con esquemas obsoletos y por tanto descontextualizados.

El pensamiento de Félix Varela y Morales, José de la Luz y Caballero, y Rafael María de Mendive, subyacen en los planteamientos teóricos referidos a la Educación de Adultos. Se asumen sus ideas sobre el acercamiento necesario que debe primar entre profesores y estudiantes, bajo el presupuesto de que no importa la edad de los estudiantes para la adquisición de conocimientos que les posibilitan perfeccionarse a sí mismos, y a la necesidad del carácter práctico de los programas que se enseñan, pues solo en la práctica se lograrán estudiantes verdaderamente capaces de transformar su contexto sociocultural.

Como basamento institucional y legal se asume lo expresado en el artículo 51 de la Constitución de la República de Cuba donde al referirse a los derechos del pueblo de Cuba a la educación, se expresa: "Los Hombres y Mujeres adultos tienen asegurado este derecho en las mismas condiciones de gratuidad y con facilidades específicas que la ley regula mediante la Educación de Adultos..."⁸

⁸ CONSEJO DE ESTADO DE LA REPÚBLICA DE CUBA (2005) Constitución de la República de Cuba. Ediciones Pontón Caribe S.A. La Habana. P 21.

Para el desarrollo de un modelo didáctico que dinamice el proceso de educación con los adultos subescolarizados se asumen además los fundamentos de la teoría marxista-leninista, específicamente en lo referido a la Teoría del Conocimiento, al tomar como base los saberes que van formando los estudiantes adultos y que son aplicados en la vida. Partir de la realidad y sus problemas para luego de reflexionar sobre estos, regresar a la realidad del medio social mejor pertrechados, es fundamental para lograr cambios en los modos de pensar y actuar de los estudiantes del subsistema de Educación de Adultos. Asumir la práctica social como impulsora del proceso cognitivo es primordial en el modelo propuesto, ya que este ve la actividad, en el contexto sociocultural del adulto subescolarizado, como vía para que el estudiante pueda actuar de manera revolucionaria en sus áreas de influencia social. El respeto al sistema de leyes y categorías de la teoría marxista-leninista constituye un elemento decisivo para poder formar una teoría que pueda tomar lo más útil y positivo de todo lo que le ha antecedido, y aplicarlo selectivamente a las nuevas condiciones históricas.

La puesta en práctica de procedimientos didácticos adecuados al caudal de conocimientos empíricos que poseen los estudiantes, a sus necesidades e intereses, y que se base en elementos epistemológicos de la educación para adultos, debe afianzar la suma de aspectos cuantitativos que produzcan un salto en la calidad de los egresados del subsistema, con el propósito de lograr un estudiante mejor preparado para su interacción social, y que los saberes adquiridos le sean más útiles para su trabajo, para su escuela y en última instancia, para el crecimiento personal, como expresión del desarrollo integral de la personalidad, que le permitirá insertarse eficazmente en su familia, su comunidad, su país y en el cambiante mundo de hoy.

Para alcanzar un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, y que asegure los requerimientos expuestos en el párrafo anterior, hoy se impone la necesidad de indagar sobre nuevos puntos de vista para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes adultos, sobre todo si se tiene en cuenta que los métodos y procedimientos que se ponen en práctica no satisfacen las exigencias que se

plantean a la escuela actual. La literatura especializada reconoce concepciones fundamentadas en enfoques que brindan la posibilidad a los profesores de las diversas asignaturas de asumir patrones, que aseguren un egresado con las capacidades para interactuar en su medio social de manera transformadora.

Así, esta investigación se encamina a revelar aquellos elementos que permitan de manera selectiva conformar un modelo propio para los estudiantes adultos subescolarizados y que promueva un estudiante protagonista del proceso de aprendizaje sobre la base de principios tales como la autonomía, socialización, la creatividad y la actividad transformadora del medio social donde él interactúa. Este estudiante debe ser capaz, sobre la base de sus vivencias, de descubrir en interacción con los demás, la utilidad para sus esferas de actuación, de cada uno de los conocimientos que se le ofrecen en el aula, hecho que además incrementará su interés por permanecer en la escuela, al sentir que esta le brinda las herramientas para crecer como ser social, a partir del logro de las habilidades que le permitan vincular la teoría adquirida en el aula con su práctica cotidiana.

Freire P (1996) expresó: "Separada la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego".⁹ En esta idea se sintetiza la necesidad de que cada uno de los conocimientos que se aporten a los estudiantes tenga una concreción en la práctica social, en las actividades que estos realizan en sus contextos de actuación. La presente investigación apunta al logro de ese objetivo.

Añorga J (2000) define la actividad como "...Relación que se da entre el sujeto y el objeto. Su estructura la conforman un conjunto de acciones, operaciones y condiciones o recursos con los que el sujeto logra determinados objetivos que satisfacen una determinada necesidad."¹⁰ ya que es en el marco de la actividad donde se ponen de manifiesto y se desarrollan las acciones de las personas en su interactuar para el proceso de formación y transmisión de los conocimientos.

⁹ FREIRE P (1996) La importancia de leer y el papel del educador. Editorial Siglo XXI. México DF. P 92.

¹⁰ AÑORGA J et al. (2000) Glosario de términos de Educación Avanzada. En soporte digital. P 2.

La presente investigación se sustenta en la idea de que la sociedad es un organismo único y marcado por la relación causa-efecto que hacen de cada fenómeno social parte integrante e influyente en otros muchos, que a su vez funcionan de la misma manera. Las reglas socialmente aceptadas constituyen puntos de referencia para evaluar quién es cada uno, no solo por sus familiares sino por la comunidad donde la persona se inserta, influye y recibe todo el sistema de influencias sociales. La aplicación de transformaciones y adecuaciones en la didáctica para el trabajo en los diferentes niveles educacionales está justificada por lo expresado por Marx C (1973) cuando dijo: "las circunstancias hacen a los hombres en la misma medida que los hombres hacen a las circunstancias."¹¹ Esta idea pone en evidencia la relación de interdependencia que se establece entre individuos y medio, donde los primeros intervienen sobre el segundo, al mismo tiempo que este ejerce una marcada influencia sobre los individuos.

Álvarez de Zayas C (1999) define como primera ley de la didáctica aquella que establece "...la relación entre el proceso docente-educativo y la necesidad social".¹² El citado autor ve este proceso como "...un subsistema de la sociedad que establece sus fines y aspiraciones."¹³ Desde esta perspectiva se evidencia la necesidad de adecuar las formas de actividad didáctica, para crear un equilibrio entre el estudiante y las necesidades de cada momento. Esta búsqueda debe garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que asegure el crecimiento personal y logro del individuo que se quiere formar.

Los postulados que enuncia la teoría de la Educación Avanzada dan plena justificación al trabajo con personas adultas subescolarizadas, toda vez que este modelo apunta a lograr la sistematización del proceso de mejoramiento de los seres humanos, proporcionándoles conocimientos generales, habilidades para interactuar, formas de comportamiento que surgen de nuevos sentimientos y percepciones de la realidad, y

¹¹ MARX C (1973) Obras Escogidas en dos tomos. Tomo II. Editorial Progreso. Moscú. P 39.

¹² ALVAREZ DE ZAYAS C (1999) Hacia una escuela excelencia. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. P 88.

¹³ ALVAREZ DE ZAYAS C (1999) Hacia una escuela excelencia. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. P 88.

valores que contribuyan a alcanzar la salud física y mental, individual y colectiva para transformar el medio donde estos se desarrollan con independencia en el pensamiento y en la actuación .

Las escuelas con estudiantes adultos que no poseen el grado de escolarización deseado por la sociedad, deben realizar su labor formativa y educativa hacia estas personas que por disímiles razones de carácter social quedaron rezagados dentro del subsistema, y su gran reto es lograr la inserción o reinserción de ellas de manera que cumplan con las expectativas sociales, para que se conviertan en una fuerza transformadora del medio social donde intervienen.

La Educación de Adultos, como parte de este sistema de influencias educativas dirigidas a una porción tan importante y heterogénea de la población, debe tener claramente definido qué valores se desean fomentar en los egresados de este nivel de educación, cómo estos contribuirán a los objetivos estratégicos del subsistema y cuál es el modelo didáctico que aportará las vías para la formación de los conocimientos. El estudiante adulto como ser social se inserta en un medio donde se hace fundamental su preparación para interpretar e interactuar adecuadamente con los demás componentes sociales. Las influencias de los diferentes agentes y agencias socializadoras condicionan la adecuación que debe realizar cada colectivo pedagógico a los procedimientos didácticos para la educación de un tipo de estudiante determinado, con el fin de que cada institución educativa pueda llevar a vías de hecho su encargo social, en el caso del modelo que se promueve a través de esta investigación, se trata de formar a un individuo capaz de incorporarse de manera activa, crítica y transformadora en sus lugares de actuación.

Todo el curso de la actividad humana está condicionado por la lógica objetiva de las tareas que el individuo debe resolver, y su estructura se establece dentro de la correlación entre esas tareas que son generadas por diferentes instituciones. El carácter con que cada institución educativa asuma y adecue el sistema de influencias que desde el medio se ejerce sobre los educandos y las articule con las potencialidades de ellos,

es primordial para llegar a la meta que la educación se trace. Freire P (1996) expresó: "La práctica realizada en un proceso de realización A no se hará ejemplar para el contexto B sino a condición de que quienes actúan en este la recreen, rechazando así la tentación de los trasplantes mecánicos y enajenantes. La cerrazón a experiencias realizadas en otros contextos es igual de equivocada que la apertura ingenua a ellas..."¹⁴

Se asume el pensamiento de Pablo Freire, también en lo referente a sus ideas de crear un estudiante que piense de manera independiente y dinámica a partir de una clase dialógica que le posibilite apropiarse en breve tiempo de los conocimientos que requiere para que pueda actuar en la sociedad sin temores, con una mejor dicción, lo que implica un mejoramiento de sus habilidades para la comunicación. Es permitirle que él participe de forma espontánea y en la que prime el intercambio estudiante-profesor, estudiante-estudiante, estudiante-colectivo de estudiantes y del estudiante con su contexto sociocultural. Para lograr esta independencia es necesario fomentar una conciencia de libertad en lo referente a la apropiación de conocimientos y a su empleo.

Solo con estudiantes que realicen y disfruten de una adecuada independencia cognoscitiva se podrán alcanzar los objetivos propuestos. En este mismo sentido Freire P (1996) preconiza la necesidad de una educación que motive hacia el trabajo y las conquistas, con un marcado carácter de clase como forma de alcanzar una verdadera toma de conciencia de los participantes para la transformación del medio en que cada cual se inserta, que es crear en los individuos una visión transformadora del mundo. Este investigador de la educación de personas adultas enfatizó además en la necesidad de poner en práctica formas de tratar los contenidos que se enseñan, para que estos estimulen a los estudiantes a superarse cada día, para crecer como seres sociales. Para alcanzar ese crecimiento individual y colectivo, cada profesor debe ser capaz de aprovechar los conocimientos previos del estudiante adulto y fomentar desde estos el aprendizaje.

¹⁴ FREIRE P (1996). La importancia de leer y el papel del educador. Editorial Siglo XXI. México DF. P 47.

Krashen S (1985) llamó adquisiciones, al proceso de conocimiento involuntario y en situaciones no estructuradas, y llamó aprendizajes, al proceso consciente del aprendizaje y en situaciones docentes bien estructuradas. Estas adquisiciones deben adquirir un espacio a la hora de organizar el aprendizaje de los adultos subescolarizados. Sobre este particular cabría señalar que para los estudiantes adultos las adquisiciones tienen un valor fundamental toda vez que son conocimientos que han ido incorporando paulatinamente durante su vida y que constituirán puntos de partida para la comprensión de las relaciones causales entre los procesos y fenómenos que encontrará a lo largo de ella.

Krashen S (1985) defiende la no existencia de relaciones o vínculos entre los dos tipos de aprendizaje, no obstante es evidente que en el caso de los estudiantes adultos subescolarizados el primero es base y sostén para el segundo, por lo que debe ser tomado como punto de referencia por los profesores para lograr una mejor comprensión por parte de los estudiantes de un fenómeno dado y del que ya los estudiantes pueden haber tenido una referencia vivencial. Por otra parte las adquisiciones deben ser tomadas como referentes de los profesores para la elaboración de problemas que constituyen elementos significativos en los aprendizajes de los estudiantes. La aplicación del método de alfabetización cubano Yo, sí Puedo en el que se parte de los conocimientos que poseen los estudiantes sobre los números para fomentar el aprendizaje de los nuevos contenidos, las letras, y posteriormente la lecto-escritura así lo avalan.

Al abundar sobre los factores que tienen que ver con el aprendizaje y su organización, y que influyen en el desarrollo de los estudiantes, Rubinstein J (1979) refiere que los contenidos deben organizarse "... de modo que ante él surjan tareas a cumplir por todas partes, tareas que resulten atractivas, tareas que él considere como suyas y en la solución de las cuales tome parte."¹⁵ Para lograr esta toma de partido de los estudiantes adultos subescolarizados en la ejecución de las tareas de aprendizaje hay que hacerlo desde la presentación de los contenidos de forma que impliquen un impacto en sus maneras de percibirlos. Se debe lograr una

¹⁵ RUBINSTEIN J (1979) El desarrollo de la Psicología, principios y métodos. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. P 195.

motivación para despertar el interés, y conseguir una orientación favorable hacia el aprendizaje; esta orientación debe llevar a la persona hacia el cumplimiento del objetivo propuesto. Lo socialmente significativo se convierte en significativo para el estudiante de forma individual, para luego llegar a convertirse en una convicción. Esta debe llevar al estudiante a apropiarse de lo nuevo y emplearlo en nuevas situaciones que aparecen en sus contextos de actuación.

Como lo expresa Petrovski A (1979) "... un acontecimiento, situación o acción se convierten en motivos de actividad si se ligan a las fuentes de determinada actividad de hombre."¹⁶ Es por ello que en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes adultos subescolarizados, se debe lograr que la presentación de los contenidos se haga teniendo en cuenta las situaciones que guarden estrecha relación con los conocimientos previos de los estudiantes, sus vivencias. Añorga J (2000) al referirse a lo que la investigadora llamó Aprendizaje en situación, percibe lo vivencial como "Proceso de aprendizaje basado en la experiencia real."¹⁷ La autora al referirse a este aprendizaje, no hace más que ubicar el estudiante, desde el aula, en un hipotético contexto que le sea familiar y afín. Esto será un elemento que agilice los procesos mentales del aprendizaje. Por medio de esta investigación se busca justamente el fomento de procesos mentales en los estudiantes adultos subescolarizados, que aseguren una forma nueva de percibir los contenidos, para articularlos con lo conocido y alcanzar nuevas vías para su empleo en los diferentes contextos.

Para Torroella G (S/F) las vivencias no son más que "valencias de las cosas que nos rodean que vamos teniendo en el transcurso de la vida."¹⁸ El profesor debe tratar de conferir un valor agregado a todos aquellos elementos que forman parte de las vivencias de sus estudiantes. Este valor agregado le será conferido, en la medida en que el estudiante sea capaz de descubrir que lo que en un momento determinado aprendió, en una

¹⁶ PETROVSKI A (1979) Psicología General. Editorial Libros para educación. La Habana. P 267.

¹⁷ AÑORGA J (2000) y otros. Glosario de Términos de Educación Avanzada. Soporte digital. P 5.

¹⁸ TORROELLA G (S/F) Significados del concepto de desarrollo humano. Soporte digital. P 45.

situación no escolarizada, hoy le será útil no solo para comprender lo nuevo, sino para aplicarlo con la ayuda de la experiencia adquirida y con la ayuda de otros.

Caballero A (2001) hace referencia al Factor vivencial, y lo define como "el control que debe tener el profesor acerca de aquellos conocimientos de la vida diaria que poseen los estudiantes, de los cuales solo hay una información empírica, dada por sus vivencias en el tránsito por la vida."¹⁹ Este autor percibe a las vivencias como uno de los recursos o compuestos que al ser combinados agregan valor al resultado. El factor vivencial debe verse entonces como uno de los elementos, circunstancias o aspectos, que intervienen en el proceso de educación de los adultos subescolarizados y que contribuyen a alcanzar un resultado superior en su formación. Es evidente que las vivencias forman parte de un conglomerado de elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que junto a factores, como son el social, el ambiental entre otros, confluyen en la formación de los individuos. Ausubel D (1996), al referirse a la importancia del conocimiento previo de las vivencias de los estudiantes para la mejor organización de su aprendizaje sentenció: "Averigüese lo que el alumno ya sabe y enséñele convenientemente"²⁰

Durante el proceso en el que el adulto se apropia de la cultura de manera empírica, mediante el reflejo de ese conocimiento en sus sentidos, él va acumulando un grupo de saberes que deben constituirse en base para los aprendizajes de forma escolarizada. Álvarez de Zayas C (1996) expresa que el cumplimiento de los objetivos que se traza el profesor depende de "...el interés, motivación y vivencias del estudiante".²¹

La importancia del aprovechamiento de las copiosas vivencias que atesoran los estudiantes adultos se presenta como uno de los elementos facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje de estos, pues les permite adentrarse en los nuevos conocimientos, partiendo de un grupo de referentes que hacen posible una

¹⁹ CABALLERO A (2001) "La interdisciplinariedad de la Biología y la Geografía, con la Química: una estructura didáctica". Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. P.59.

²⁰ AUSUBEL D (1996) Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. Editorial. Trillas. México. P.389.

²¹ ALVAREZ DE ZAYAS C (1996) La Universidad como institución social. Universidad Andina Simón Bolívar. Sucre. S/D. P 107.

comprensión desde la práctica de todo el contenido que se les aporta en el aula. Alcanzar la comprensión del significado de los objetos y fenómenos de los que se aprende, para aplicarlo en la vida diaria, habiendo partido inicialmente de ese conocimiento también en la cotidianidad, posibilita mayor solidez en lo aprendido y por tanto una aplicación de esos saberes de forma consciente, en los diferentes contextos de actuación del individuo.

Poggioli L (1989) se refiere a estas vivencias en el marco de lo que él denomina Revolución Cognitiva, al abordar las disímiles vías con las cuales los profesores buscan nuevas formas de alcanzar mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay autores como Font S (2006) que perciben las vivencias como parte del currículo y Márquez D (2012) expone que estas son poco aprovechadas en función de dar un tratamiento que contextualice los contenidos de los programas para los adultos subescolarizados. Para algunos investigadores como Hernández V (2008), las vivencias de los estudiantes adultos desempeñan una función tan importante en sus aprendizajes que al desarrollo de acciones en el aula sustentadas en lo que ya conocen los estudiantes, lo considera como proceso de "orientación-aprendizaje"²², este proceso, además lo definen y explican los autores Hernández V, León J. y Sánchez R (2013), donde enfatizan en que la función del profesor, más que enseñar lo nuevo debe ser ubicar a los estudiantes en situaciones que les permitan apropiarse de los nuevos contenidos a partir de lo que ya conocen con la ayuda de los recursos que ofrece este profesor.

De lo antes expuesto se infiere la necesidad de partir de las vivencias para un adecuado tratamiento a los contenidos de los programas, de forma que a los procedimientos que se ejecuten, se les confiera un valor práctico, en correspondencia con las exigencias del estudiante y las influencias del contexto donde este actuará. Este proceso debe partir de la posibilidad que se les brinda para poder reflexionar, valorar y llegar a

²² HERNÁNDEZ V Estrategia de superación para perfeccionar la formación investigativa inicial y permanente del profesional de la educación de jóvenes y adultos. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos, La Habana, 2008. P 21.

conclusiones referentes al alcance del nuevo contenido y su significación práctica para el contexto donde ellos actúan, para reelaborar este contenido y adecuarlo a sus necesidades y posibilidades. Este debe ser un aprendizaje cualitativamente superior en cuanto a su alcance, y en los resultados que ofrece al estudiante por su utilidad en lo colectivo y lo individual. Las consideraciones expuestas por los autores mencionados son tomadas en cuenta por el autor de esta investigación, como parte de sus presupuestos, siempre con las adecuaciones que requiere hacerlos viables en un tipo de estudiante con características especiales.

Los procesos de cognición, para la asimilación de los contenidos y su puesta en práctica en condiciones nuevas presuponen un grupo de procesos mentales tales como el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción y la generalización entre otros. La activación de estos procesos requiere de estados de ánimo de los estudiantes, que les permitan expresar sus preferencias, gustos y carencias, que muevan el interés hacia la realización de un proceso de interacción social consciente, para transformarse así mismo y transformar al medio en interacción con otros, al aplicar en la práctica del nuevo contenido.

Reiteradamente se ha percibido al aprendizaje como un proceso que transcurre limitado al espacio de la escuela, solo durante ciertas etapas de la vida y donde se maximiza lo cognitivo. Esta concepción es criticada por Castellanos D (2001) desde su teoría de Aprendizaje Desarrollador. La citada autora reconoce la importancia del aprovechamiento de las vivencias de los estudiantes como vía de acercamiento de las realidades de estos al contexto escolar, y expresa que "... el aprendizaje representa el mecanismo a través del cual el sujeto se apropia de los contenidos y las formas de la cultura que son transmitidas en la interacción con otras personas."²³ Esta definición deja claro que los contenidos no son solo aquellos aspectos del conocimiento que están presentes en los programas, sino que este es un concepto amplio y al que debe prestársele especial atención, en su tratamiento docente.

²³ CASTELLANOS D et al. 2001) Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador. Colección proyectos. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba. P 41

Álvarez de Zayas C (1995) define el Contenido como: "...aquella parte de la cultura que se traslada de esta a la disciplina docente, para el logro de los objetivos programados." ²⁴ Los contenidos de la enseñanza no son aspectos invariables, ellos cambian con las necesidades del contexto social, y según Danilov M y Skatkin M (1985) cambian "...bajo el influjo de las exigencias de la vida."²⁵. Por esto las demandas sociales son determinadas por los objetivos de la educación, y estos a su vez se hacen patentes en los contenidos. Savin N (1972) percibe a los contenidos de la educación como "... el conjunto ordenado de conocimientos, habilidades y hábitos, exactamente perfilados, que constituyen la base para el desarrollo multifacético de los alumnos..."²⁶

Se asume la definición de Álvarez de Zayas C (1995) ya que desde la perspectiva del autor de esta investigación, los contenidos, que son capaces de transmitir conocimientos, habilidades y valores como expresión de los planes de estudio, los programas de las diferentes asignaturas, además de los libros de texto, deben contener aquellos componentes de la cultura, seleccionados, para lograr la formación multilateral de los estudiantes. Entre los objetivos, los contenidos y los métodos existe una interrelación dialéctica; los primeros representan el para qué de la educación, los segundos son el qué, y el tercer elemento es el cómo. Históricamente, la motivación de los estudiantes adultos subescolarizados, ha sido una de las principales barrera a franquear, sobre todo por que los profesores no son capaces de incentivar ese aprendizaje al lograr una articulación entre aquellos elementos que ha aprendido el estudiante durante su paso por la vida, para ponerlas en función de los nuevos aprendizajes.

Rico P (S/F) al referirse al tratamiento a los nuevos contenidos, asegura que debe lograrse que se "...eleven los niveles de conciencia del alumno en cuanto a la actividad que realiza, sus condiciones, objetivos, y

²⁴ ALVAREZ DE ZAYAS C (1996) La Universidad como institución social. Universidad Andina Simón Bolívar. Sucre. S/D. P 135.

²⁵ DANILOV M. y SKATKIN M (1985) Didáctica de la Escuela Media. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. P 41.

²⁶ SAVIN N (1972) Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación La Habana. P 90.

procedimientos o estrategias que debe emplear en su solución.”²⁷ Esta autora favorece la realización de acciones que permiten el análisis y la orientación de los estudiantes en el desarrollo de las tareas de aprendizaje. Es obvio que para lograr un verdadero incremento en las acciones mentales y prácticas del estudiante adulto subescolarizado se deben lograr estrategias de aprendizaje que aseguren que este sea activo, reflexivo, que incentive la actuación protagónica de los estudiantes en sus contextos de actuación. Sobre esta base se propone también el modelo didáctico para el trabajo con los estudiantes adultos subescolarizados, al lograr que en este, lo reflexivo tenga un impacto en la calidad del aprendizaje.

Como se observa, diversos investigadores han abordado el tema referente a las formas de dar tratamiento a los contenidos, para que estos sean atractivos al estudiante y por tanto lo motive hacia el aprendizaje; entre otros están Rico P (S/F), Labarrere G (1989), Addine F (1998), Alvarez de Zayas C (1999), Silvestre M (1999), Silvestre M y Zilberstein J (2000), Hernández V et al. (2009) y Márquez D (2012). Sin embargo, aunque estos autores abordan el citado tópico, no refieren lo que para ellos significa dar tratamiento a los contenidos, elemento que este autor considera importante definir, en aras de una mejor comprensión del alcance de este tema. Por tanto, para la presente investigación se propone la siguiente definición de tratamiento a los contenidos: Son los procedimientos metodológicos y estrategias que se ponen en práctica durante la dirección del proceso de enseñanza -aprendizaje.

Los estudiantes llegarán a apropiarse de los contenidos a través de los métodos que el profesor sea capaz de poner en práctica para alcanzar sus objetivos. Danilov M y Skatkin M (1985) definen al método como “...un sistema de acciones sucesivas y conscientes del hombre que tienden a alcanzar un resultado...”²⁸. A partir de este concepto, es obvio que los métodos que se empleen en la educación de adultos subescolarizados deben

²⁷ RICO P et al. (S/F) Aprendizaje y reflexión en el aula. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. La Habana. Cuba. P 3.

²⁸ DANILOV M y SKATKIN M (1985) Didáctica de la Escuela Media. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. P 182.

ser cuidadosamente seleccionados para poder alcanzar los objetivos previstos, pues el adulto es un tipo de estudiantes con rasgos especiales.

Los métodos no pueden percibirse como elementos abstractos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que estos deben traducirse en acciones prácticas que compulsen a los estudiantes a crear las habilidades necesarias para poder transformarse como individuos e influir positivamente en sus áreas de actuación. El método puede tener diferentes manifestaciones según los objetivos a alcanzar. Algunos investigadores lo ven como una forma de asimilar la actividad, para otros es la forma de asumir tareas concretas. Para los estudiantes adultos subescolarizados, la asignación de tareas precisas, prácticas, donde ellos deban poner en función del aprendizaje no solo lo que han aprendido ese día en el aula sino además todo el conjunto de vivencias que poseen de la vida diaria, constituye la clave para alcanzar la transformación deseada.

Por lo anteriormente dicho, todo método que se ponga en práctica con los estudiantes adultos subescolarizados debe tener de forma implícita las vías de hacerles ver por qué y para qué les serán útiles esos conocimientos en su práctica diaria. Castro F (1981) expresó: "Solo se puede despertar el interés de los alumnos por un aspecto del conocimiento demostrándoles su importancia..."²⁹

Este planteamiento deja claro que para el trabajo con los estudiantes adultos subescolarizados se hace indispensable el empleo de métodos que promuevan, la búsqueda constante, la interacción con el medio, el debate, formas que lleven a la actividad creadora de cada estudiante, donde este sea capaz de comparar y realizar sus reflexiones sobre la base de sus experiencias, para de esta forma conformar sus propios juicios. Los métodos prácticos desempeñan un rol de vital importancia en el trabajo con los adultos subescolarizados, toda vez que para algunos autores, entre ellos Savin N (1972), Silvestre M y Zilberstein J (2000), la edad de los estudiantes es un elemento primordial a tener en cuenta en el momento de seleccionar los métodos. La

²⁹ CASTRO F. (19881) Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, Ciudad libertad, 7 de julio de 1981.

edad, condiciona además un grupo de características psicopedagógicas que deben constituirse en la base de la organización del proceso de trabajo con los estudiantes adultos subescolarizados.

Las funciones psíquicas superiores tienen un basamento socio-histórico, por lo que se hace indispensable concebir formas de trabajo en las que el estudiante se interrelacione activamente con su medio para que pueda transformarse a la vez que transforma al entorno físico y social.

Vigotsky, L (1988), realizó sus estudios fundamentalmente dirigidos hacia los niños y sus ejemplos están en función de estos, sin embargo muchos de sus postulados son aplicables a las personas adultas, al reconocer que el estudiante adulto, al igual que los niños, es un ser bio-psico-social que recibe todo un sistema de influencias del medio y está condicionado por factores de tipo psicológicos y sociológicos. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) puede percibirse como un diálogo del individuo (niño o adulto) con el futuro, con sus aspiraciones y potencialidades, y es la perspectiva de hasta dónde se puede llegar con la ayuda de los demás. El individuo alcanza su adultez y aun tiene dos tercios de la vida por delante, o al menos según la esperanza de vida del país en que se encuentre, por lo menos un cincuenta por ciento de toda su vida, por lo que sería lógico decir que el adulto también tiene un futuro que fomentar.

La teoría vigotskyana sustenta la idea de la maduración de algunas funciones en los niños y de otras que todavía no lo han logrado, no obstante, el hecho de que el estudiante adulto subescolarizado no haya ido a la escuela le limita en el desarrollo de funciones que no han madurado fisiológicamente (aunque es ya adulto) y alcanzarán esa eclosión a partir de los aprendizajes que realizarán en las aulas de la Educación de Adultos. El papel que Vigotsky confirió a los profesores en la determinación de las potencialidades de los estudiantes para ayudarlos a alcanzar sus objetivos es otro elemento a tener en cuenta para alcanzar las metas escolares.

El autor de esta investigación opina que las personas adultas están, en muchos casos, en mejores condiciones para alcanzar la zona de desarrollo potencial ya que ellas mismas se ayudarán y apoyarán a los

profesores, pues están más preparados para realizar inferencias y generalizaciones. Desde el punto de vista metacognitivo el adulto podrá comprender los fenómenos que intervienen en los procesos de apropiación de los contenidos, además de las diferentes estrategias de aprendizaje que le permitirán alcanzar cada día nuevos escalones en el conocimiento del mundo y en el avance hacia un ideal propio y social.

Al referirse al desarrollo de la personalidad, Moreno M (2000), expone que ocurre "...en primer lugar como función de la conducta colectiva, (...) y luego, como una función individual de su conducta", ³⁰ se puede presumir que en el proceso de formación de una personalidad armónicamente desarrollada y dirigida a lograr los cambios necesarios para alcanzar la inserción activa del estudiante adulto a su comunidad, debe estar mediado por un grupo de acciones que apunten en primer término a lo colectivo y en segundo lugar a los aspectos individuales que posibiliten un equilibrio necesario entre ambas dimensiones. El estudiante adulto subescolarizado ya tiene formada su personalidad, no obstante no se deben desdeñar las potencialidades transformadoras que tienen el colectivo y la clase sobre todo cuando el profesor o el colectivo de ellos es capaz de mancomunar esfuerzos para transformar las formas de actuación del estudiante.

Al estudiante adulto subescolarizado debe vérselo como un ente social determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como parte medular de las diferentes relaciones que se ponen de manifiesto en este proceso, y como base de los cambios que se alcancen en él mismo y en sus compañeros. Este estudiante debe saber no solo hacia dónde se le quiere dirigir con cada actividad de aprendizaje, sino que él también debe expresar y materializar las aspiraciones que le son inherentes y buscar cómo cumplirlas a la vez que satisface sus necesidades cognoscitivas. Articular vivencias, contenidos, y contextos debe fundamentarse desde procedimientos de aprendizaje en los que prime el diálogo, el intercambio, el contacto con fuentes vivas de información, la búsqueda por parte de los estudiantes, en fin los métodos que despierten sus intereses y ayuden a que estos polemiquen y creen, sobre la base de sus propias realidades; siempre, en un proceso

³⁰ MORENO M (2000) Algunas implicaciones de la relación y desarrollo de la personalidad. En soporte digital. P 2.

donde la reflexión de cada individuo sobre cómo, para qué y desde qué referentes se aprende, debe asegurar el dinamismo que cualquier modelo didáctico contemporáneo, para adultos subescolarizados debe poseer .

Todos los saberes que se pretenden formar en los estudiantes adultos deben estar condicionados por la necesidad de que se produzca un acercamiento entre sujeto y objeto de aprendizaje. De esta forma se hace necesario alcanzar mejoras en lo referente a los elementos demostrativos y objetivos que acerquen a los estudiantes a los conocimientos, habilidades y valores que, traducidos en el Saber, Saber hacer y Saber ser, se desee formar en ellos, y que estos saberes conduzcan a las actividades del contexto sociocultural relacionadas con elementos conocidos por los estudiantes, pues estos contextos son los verdaderos laboratorios de aprendizaje de este tipo de estudiante. Sin embargo, para alcanzar cualquier transformación en estos estudiantes hay que partir de sus particularidades, las que lo hacen ser diferente a otros, y que condicionan una nueva concepción de su aprendizaje en lo referente a qué importancia se le concede a las situaciones personales y sus necesidades. Para el trabajo con los estudiantes adultos subescolarizados se hace necesario considerar sus intereses en concordancia con los problemas de la vida que lo rodean.

1.3 Características de los estudiantes adultos subescolarizados

La definición de Adulto Subescolarizado es referida, entre otros, por Añorga J (2000) quien logra una adecuación conceptual a través de la cual se explica su significado desde una noción amplia de esta unidad cognitiva. Márquez D (2012) caracteriza al adulto subescolarizado a partir de aquellas habilidades que aun constituyen carencias en este individuo, al tiempo que pondera los elementos de carácter cultural que se revelan como potencialidades en esas personas. Sin embargo en las definiciones mencionadas no se observan los aspectos de carácter legal que también intervienen en la definición. Por esto, en aras de lograr un concepto con alto grado de generalización que identifique al adulto subescolarizado, y que ayude a identificar a los adultos subescolarizados, en cualquier contexto, para el autor de la presente investigación, al

hablar de esas personas se hace referencia a aquellos adultos que no han vencido el nivel de escolaridad que la sociedad demanda de ellos.

El concepto Adulto Subescolarizado es relativo, ya que está sujeto a las disposiciones legales del país donde se aplique, en cuanto a la escolaridad que se demanda de sus ciudadanos, y a la vez a la edad que defina legalmente la adultez de un individuo en ese país. Por ejemplo, en Cuba se considera adulto subescolarizado a aquellas personas mayores de 16 años que no han alcanzado el noveno grado. En gran parte del mundo se consideran adultas a las personas después que estas han sobrepasado los 16 años, sin embargo el término adulto, aunque desde el punto de vista psicológico y fisiológico está determinado, desde una perspectiva institucional no es así, pues está en dependencia de otras consideraciones de tipo económicas y sociales. Hay países de África donde la mayoría de edad se alcanza a los 14 años. Sin embargo, para la mayoría de los países latinoamericanos y algunos de Europa este concepto se establece a partir de los 18 años, para Cuba es 16 años.

Los funcionamientos psíquicos no son más que el mundo interno de las personas, este mundo interno en los adultos subescolarizados está mediatizado por un conjunto de factores que intervienen como facilitadores o barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte el estudiante adulto subescolarizado, al igual que otros adultos tiene diferentes fuentes que le proporcionan vivencias, la familia, el trabajo, las relaciones con amigos, entre otros, cada uno de estos factores aporta una importante cantidad de elementos que tienen un impacto en la vida del estudiante. Sin embargo, en cada uno de los espacios antes mencionados se producen un grupo de situaciones internas con una marcada influencia en las futuras formas de pensar y actuar de este estudiante. Los resultados de su trabajo y las valoraciones positivas o negativas que realiza de ellas van a tener una importante influencia en sus autovaloraciones.

Los lazos que se crean dentro de la familia son de gran trascendencia pues es esta una de las fuentes de mayores preocupaciones para este estudiante. La esposa, los hijos, los padres ya adultos mayores, el nivel cultural de las personas que conviven con él y sobre todo la salud de los miembros de la familia y sus exigencias son otros elementos que a la vez que generan vivencias, constituyen aspectos que pudieran facilitar o frenar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La salud de estas personas, en dependencia de sus edades, es condicionante del proceso, pues esta puede ser un obstáculo para los estudios, en dependencia de las posibilidades motoras, auditivas o visuales de cada estudiante.

Según exponen Sánchez M y González G (2004) al referirse a las características del período de la adultez, "En esta etapa aparece un nuevo nivel de autoconsciencia donde se logra un mayor desarrollo afectivo, volitivo, de autoconocimiento, responsabilidad, reflexión, decisión, creatividad e independencia para la aparición de nuevas habilidades, hábitos y capacidades que le permitan elaborar nuevos propósitos..."³¹ Todos estos factores mencionados deben ser los mayores facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje con los adultos subescolarizados, para poder potenciar un tratamiento a los contenidos de forma que estos se constituyan en aspectos de crecimiento personal y desarrollo intelectual del estudiante, para su inserción plena y transformadora en sus áreas de influencia. El conglomerado de aspectos que caracterizan el contexto cubano actual tiene una marcada influencia en las formas de pensar y actuar de los estudiantes adultos subescolarizados, por lo que cualquier caracterización de los rasgos de este adulto no puede obviar los elementos contextuales que influyen sobre ellos.

Dentro de la adultez hay otros rasgos que condicionan comportamientos y aptitudes. Un elemento importante es a la edad, cuyo promedio ha descendido convirtiendo a la Educación de Adultos en Educación de Jóvenes y Adultos. Esta es una tendencia mundial que además impone una modificación en las necesidades cognoscitivas de los adultos subescolarizados, y se traduce en nuevas formas de interacción con sus

³¹ SANCHEZ M y GONZÁLEZ M (2004) Psicología general y del desarrollo. Editorial Deportes. Ciudad de la Habana. P 159.

contextos. Al mismo tiempo sus necesidades se expresan en otras aspiraciones, otras formas de comunicación con familiares, amigos, compañeros de trabajo y sus relaciones con el medio laboral. Los currículos son más diversificados y exigentes. El uso de las nuevas tecnologías ha creado un impacto que junto a nuevos enfoques axiológicos obligan a organizar el trabajo docente de disímiles formas. En fin, la preparación de los profesores se ha incrementado y este factor abre más posibilidades para elevar la calidad de los egresados.

Los problemas que hoy se manifiestan en el subsistema de la Educación de Adultos son objetivos, pero pasan por el prisma de la subjetividad de los individuos, tanto de los profesores como los estudiantes, por lo que lograr un enriquecimiento de los elementos teóricos y prácticos que sustentan cada acción pedagógica en la Educación de Adultos es la base para alcanzar transformaciones importantes en el subsistema. Una barrera importante a solucionar es la resistencia al cambio, para muchos profesores el problema fundamental, al haberse arraigado en ellos modelos de trabajo que chocan con las características del mundo de hoy.

Fernández N (2001) caracteriza al estudiante adulto subescolarizado desde la Andragogía (Anexo XVI) y lo describe con sus potencialidades y limitaciones, aunque desde una perspectiva pragmática. Su percepción de este tipo de estudiante va sobre todo a lo externo, a lo perceptible del fenómeno, dejando escapar aquellos elementos de carácter humano que vinculan a este estudiante adulto con su comunidad y su responsabilidad en los cambios que se realizan en ella.

Canfux J (2005) presenta una caracterización de los estudiantes adultos subescolarizados, atendiendo a las ventajas que le confiere ser adultos y a los factores que entorpecen su aprendizaje. A través de los aspectos que refiere, evidencia un enfoque basado en la Pedagogía de Adultos, fundamentada desde una filosofía humanista y filantrópica. El mencionado autor hace la siguiente caracterización:

“Ventajas

- Han alcanzado madurez y desarrollo cognitivo que les permite comprender con mayor facilidad cualquier asunto.
- Cuentan con numerosos conocimientos producto de sus relaciones con el medio y por sus experiencias en el trabajo.
- Tienen interés en aprender y son conscientes de los beneficios de superarse para poder participar activamente en la vida política, económica y social de su comunidad y de su país.

Desventajas

- Carácter y personalidad ya formados.
- Algunas creencias y costumbres muy arraigadas que no les dejan integrarse plenamente al estudio.
- Conocimientos falsos, supersticiones y prejuicios, que aceptan como verdades indiscutibles.
- Tiempo limitado para el estudio ya que tienen que dedicar mucho tiempo al trabajo y a las responsabilidades con la familia".³²

El hecho de que los adultos, según el grupo etareo en que se encuentren, pueden presentar rasgos muy diferentes es otro factor a tener en cuenta para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Márquez D (2013) reconoce lo complejo que se hace el trabajo con los estudiantes adultos subescolarizados, toda vez que en esta aulas coinciden participantes que están en los períodos de juventud, adultez media y madurez "...porque en las aulas existen estudiantes que pudieran encontrarse en cualquiera de estas etapas según la modalidad de estudio que cursen, en el caso de la subescolarización."³³ La situación referida anteriormente ofrece una visión de que aunque este individuo está capacitado para gestionar su propio

³² CANFUX J et al. (2005) Desde la alfabetización presencial al Yo, sí puedo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. P 53.

³³ MÁRQUEZ D (2012) Modelo didáctico de la motivación por el aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País. Santiago De Cuba. P 23

aprendizaje, según refiere Papalia D (1997), el complejo entramado de situaciones que sus características individuales y colectivas generan en el aula, obliga a que se tengan en cuenta de manera muy especial para lograr procedimientos que motiven a unos y otros por igual, independientemente del estadio en que se encuentren.

Se puede resumir que los adultos subescolarizados disponen de muchas potencialidades beneficiosas a su educación, son individuos muy activos e independientes, tienen la capacidad de decidir sobre sus vidas y acciones. Tienen necesidad y deseo de superarse, se sienten comprometidos con las diferentes situaciones que caracterizan sus contextos de actuación y en la mayoría de los casos se implican en la solución de los problemas del contexto laboral y social; sin embargo lograr una educación desde la fusión de sus potencialidades, intereses y desventajas es una labor que requiere de la utilización óptima y oportuna de un vasto conjunto de elementos intrínsecos en los adultos, sobre los que los profesores deben trabajar para alcanzar los objetivos sociales.

Conclusiones del capítulo 1

El análisis realizado permite llegar a las siguientes conclusiones:

1. La determinación de los rasgos históricos que han caracterizado el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de subescolarizados de la Educación de Adultos, reveló que aun existen insuficiencias en el tratamiento a los contenidos, al no aprovecharse convenientemente las abundantes vivencias que ellos poseen, lo que ha creado limitaciones en cuanto a la puesta en práctica de métodos y procedimientos que aseguren su participación consciente, independiente y activa en el aula, así como en su contexto social.
2. Los fundamentos epistemológicos estudiados y sistematizados evidenciaron limitaciones teóricas en lo referente al tratamiento que debe darse a los contenidos de las asignaturas del currículo de los estudiantes adultos subescolarizados, además se revela la necesidad de proyectar formas de trabajo que aseguren una apropiación de los conocimientos de forma dinámica, donde se parta de los saberes empíricos que ellos poseen.
3. La caracterización de los estudiantes adultos subescolarizados, demostró que estos poseen rasgos, psíquicos y fisiológicos que obligan a ofrecerles una atención excepcional a la hora de organizar las tareas para su aprendizaje.

II

MODELO DIDÁCTICO DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO-VIVENCIAL Y SU METODOLOGÍA DEL
TRATAMIENTO A LOS CONTENIDOS, PARA ESTUDIANTES ADULTOS SUBESCOLARIZADOS

CAPÍTULO II

MODELO DIDÁCTICO DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO-VIVENCIAL Y SU METODOLOGÍA DEL TRATAMIENTO A LOS CONTENIDOS, PARA ESTUDIANTES ADULTOS SUBESCOLARIZADOS

En este capítulo se presenta el Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados, así como la Metodología para la implementación del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial con los estudiantes mencionados. En el capítulo se ofrecen los elementos que permiten la comprensión del modelo teórico en cuestión y la puesta en práctica de la metodología a seguir; también se presenta una caracterización del estado actual del tratamiento a los contenidos, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas que atienden adultos subescolarizados de la provincia de Las Tunas, lo que constituye el punto de partida del trabajo realizado.

El modelo y la metodología parten de la reflexión sobre los diferentes elementos de orden psicopedagógicos que deben tenerse presentes para la educación de personas que no han alcanzado el nivel de escolarización que la sociedad demanda, sus relaciones y nexos internos. Las reflexiones realizadas sobre los procesos del pensamiento que intervienen en el modelo, parten de una sistematización de los trabajos presentados por otros autores y adecuada a las circunstancias actuales. Los elementos teóricos referentes a las vivencias y su aprovechamiento en la presentación de los nuevos contenidos, constituyen el eje que va conectando cada uno de los procedimientos de la metodología, en la que se tiene en cuenta el contexto sociocultural local y su influencia sobre los estudiantes. El modelo posibilita comprender la forma de aplicar los presupuestos teóricos ofrecidos en el capítulo precedente. Este sustenta la metodología propuesta en aras de dar solución

al problema científico planteado. Se presenta una propuesta de perfil del egresado de los centros que atienden adultos subescolarizados que constituye una guía para el trabajo de los profesores.

2.1 Caracterización del tratamiento a los contenidos en las escuelas que atienden estudiantes adultos subescolarizados en Las Tunas

Para comprobar el estado inicial del tratamiento a los contenidos, en la práctica se ejecutaron diversas técnicas investigativas para hacer más efectiva la aproximación a la realidad educativa concerniente a la problemática revelada en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se trabajó con una población de 55 estudiantes subescolarizados del Centro Unificado 28 de Diciembre, en el municipio Las Tunas. Se seleccionó una muestra intencional, de 15 estudiantes y 6 profesores, estos últimos licenciados en educación.

Con el objetivo de lograr un estudio adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes adultos subescolarizados, se determinaron los siguientes indicadores en relación con la investigación.

- Conocimientos que poseen los profesores sobre el tratamiento a los contenidos en el proceso de enseñanza –aprendizaje.
- Nivel de motivación de los estudiantes adultos subescolarizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del empleo que pueden dar a los nuevos conocimientos adquiridos.
- Utilización de las vivencias y otras potencialidades que posee el adulto subescolarizado como elemento necesario para la dirección del proceso de enseñanza -aprendizaje.
- Ejecución de métodos y procedimientos que dinamicen el desarrollo del proceso de enseñanza -aprendizaje.
- Tratamiento a las características socio-psicológicas del estudiante adulto subescolarizado, en el contexto escolar.

Se emplearon técnicas tales como la entrevista a directivos de la Dirección Provincial de Educación, (DPE) y Dirección Municipal de Educación (DME) así como de la Cátedra de Educación de Adultos de la Universidad

de Ciencias Pedagógicas, (UCP) y del Departamento de Educación de Adultos del antiguo Instituto Superior Pedagógico, (ISP), que son los encargados de dirigir metodológicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes adultos subescolarizados, (Anexos I, I-A, II, II-A, III, III-A, IV y IV-A); muestreo de los informes de visitas de las diferentes instancias de Dirección en la Provincia de Educación en Las Tunas, a centros docentes que atienden el nivel de subescolarizados (Anexos V, V-A, VI y VI-A); encuesta a estudiantes, profesores, directivos y funcionarios de los niveles: Ilustrados, Educación Obrera y Campesina (EOC) y Secundaria Obrera y Campesina (SOC) (Anexos VII, VII-A, VIII, VIII-A, IX, IX-A, X, X-A, XI, XI-A y XII); observación de clases en los niveles: Ilustrados, EOC y SOC (Anexos XIII, XIII-A, XIV, XIV-A, XV y XV-A).

Del análisis de los resultados de los métodos y técnicas empíricas aplicados se han podido resumir los siguientes resultados: Las entrevistas a los directivos y funcionarios de la DPE, la DME y la UCP demuestran que existe un limitado dominio de las características del trabajo en el nivel de subescolarizados. El trabajo metodológico no se enfoca a promover métodos que hagan de la clase un momento placentero para los estudiantes. Queda claro que el diagnóstico dirigido a revelar las insuficiencias de los estudiantes subescolarizados no es el adecuado, por lo que los problemas asociados al tratamiento a los contenidos no constituyen una prioridad en las actividades metodológicas que se realizan. Lo expuesto anteriormente se demuestra a través de los informes de visitas a los centros del territorio, en los que a penas se hace alusión al nivel de subescolarizados, y la cantidad de clases controladas en este nivel, no se corresponde con el hecho de que constituye una prioridad en la Educación de Adultos.

A partir de las informaciones que aportan las encuestas a estudiantes se hace patente que su motivación es baja, debido entre otros factores, a que las clases se tornan monótonas, al no encontrar en ellas elementos que les hagan ver su importancia más allá que la de poseer un diploma de ese nivel. Los estudiantes se quejan de que la mayoría de los nuevos contenidos no son aplicables en su vida cotidiana por lo que no les ayudan a dar solución a los múltiples problemas que encuentran en sus contextos de actuación.

Los profesores expresan sus limitaciones en cuanto al conocimiento de las características psicopedagógicas de los estudiantes adultos subescolarizados y desearían que se les demuestre cómo aprovechar convenientemente sus potencialidades, entre ellas las abundantes vivencias que ellos poseen. Estos profesores expresan que sería importante disponer de un instrumento que les permita determinar las características de sus estudiantes al concluir el curso, ya que el único medidor hasta el presente son las notas alcanzadas en las asignaturas.

El 100 % de los encuestados exponen que son los contenidos los elementos más importantes a tener en cuenta a la hora de diagnosticar a sus estudiantes, sin embargo expresan dudas en cómo dar tratamiento a esos contenidos para que los mismos les sean significativos. Un 30 % señala que las situaciones personales juegan un rol definitorio en el diagnóstico. Es llamativo que ninguno de los profesores encuestados señala las vivencias de los estudiantes adultos como factor de gran importancia a la hora del diagnóstico, lo que hace inferir que no se toma en cuenta para la organización del tratamiento a los contenidos.

La mayoría de los directivos y funcionarios que son responsables del trabajo metodológico en ese nivel reconocen que el desconocimiento del trabajo con estos estudiantes hace que las actividades metodológicas tengan un enfoque hacia diversos aspectos de la didáctica general y no a lo específico en cuanto a los procedimientos de trabajo en la educación de adultos subescolarizados.

La observación de clases en los niveles de Ilustrados, EOC y SOC dejó sentado que el diagnóstico no es punto de partida para la organización de los contenidos, que las potencialidades de los estudiantes no son tenidas en cuenta y solo sus limitaciones aparecen en algunos documentos. Lo antes dicho conduce a que el tratamiento a los contenidos no promueve situaciones que dinamicen el proceso, sino que se hace muy formal sin aprovechar adecuadamente las vivencias, necesidades y potencialidades de cada estudiante.

Muy comúnmente no se logra una adecuada motivación por el aprendizaje, y de esta forma el nuevo contenido no es portador de una significación y sentido individual. Como regularidad se observa que las tareas

de aprendizaje no son variadas ni a través de ellas se promueve la atención a la diversidad y es insuficiente el empleo de métodos y procedimientos que promuevan la solución de los problemas de aprendizaje y que motiven a la discusión y el análisis, referentes a las iniciativas individuales y colectivas para resolver situaciones cotidianas a partir de lo aprendido en el aula.

Las actividades que de manera general se indican a los estudiantes, no les ofrecen un conocimiento claro de esferas de la vida donde estos conocimientos podrán ser más útiles de manera individual y por tanto estos no perciben su provecho para sus acciones en la comunidad, en su trabajo u otros momentos de la vida diaria.

La interpretación de los resultados de los instrumentos seleccionados revela dificultades de orden cognitivo, metacognitivo y motivacional, además de otros elementos que inciden de manera directa en la obtención de resultados óptimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo antes expuesto evidencia que el modelo didáctico que sustenta los procedimientos para el aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados presenta limitaciones que le impiden desarrollar un estudiante que emplee sus conocimientos en función de los retos que el mundo de hoy impone, a la vez que lo convierta en un sujeto transformador de su medio.

2.2 Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados

El estudio de cada objeto de investigación brinda la posibilidad de percibir sus características esenciales, su estructura y sus relaciones internas. Desde esa óptica, el investigador está en posición de concebir el modelo como una representación simplificada de la realidad, proceso o fenómeno que se quiera mostrar, en el que desempeñan un papel esencial las consideraciones teórico-metodológicas que lo fundamentan.

Los elementos que componen un modelo deben revelar las relaciones internas que se dan en el mismo y en estas se puedan evidenciar las nuevas cualidades que le son inherentes. Delgado M (2004) declara: "La

modelación permite la conformación de la estructura del modelo y de sus relaciones, es el proceso mediante el cual se crean modelos con vistas a investigar la realidad."³⁴

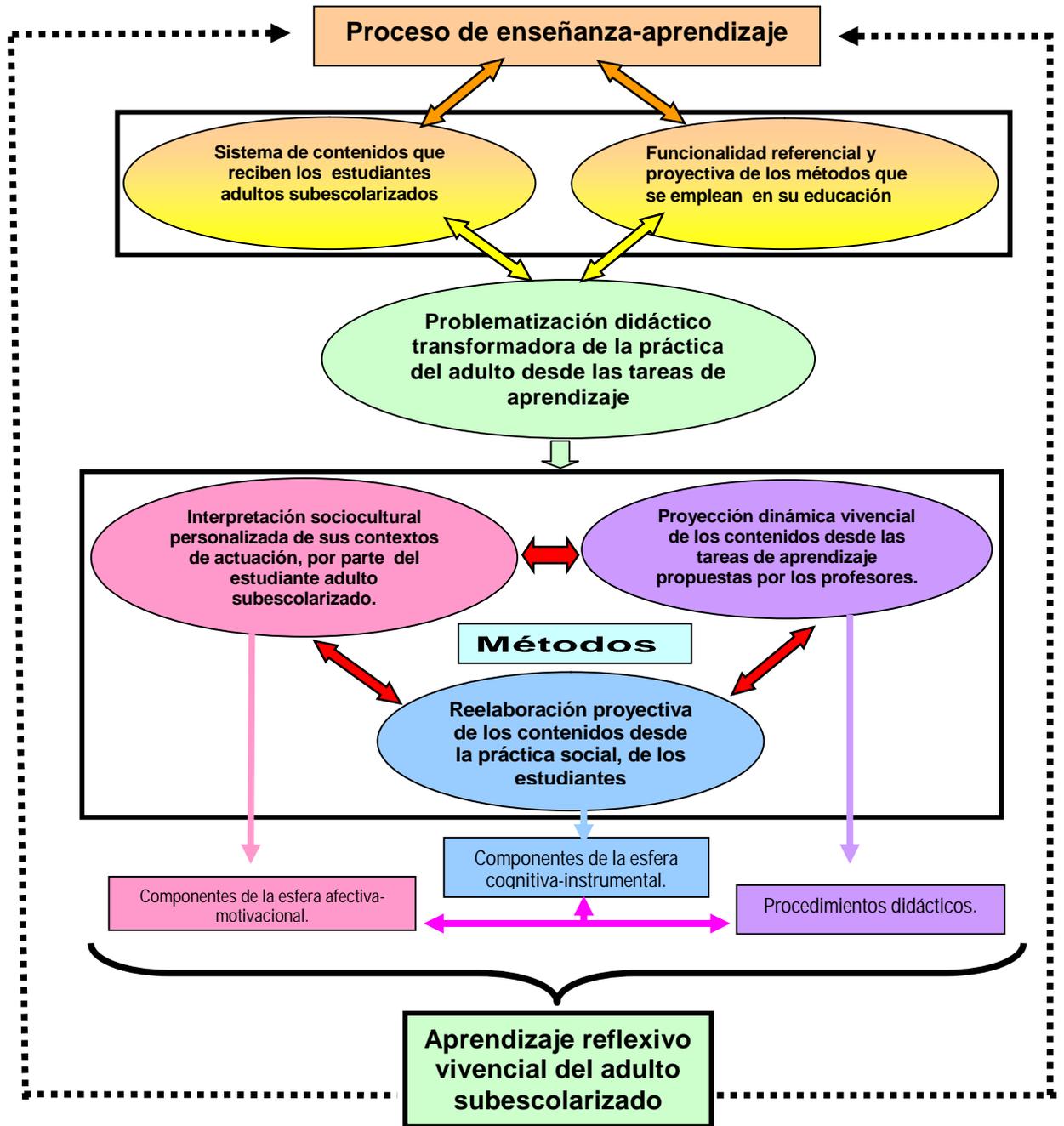
El modelo que se presenta (Esquema 1) tiene naturaleza didáctica y está dirigido a revelar una propuesta de nuevas relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en los centros de la Educación de Adultos que atienden a personas subescolarizadas. El Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados tiene sus fundamentos en los elementos de la teoría de Vigotsky, que ve al individuo formándose en estrecha interrelación con los demás elementos que forman su entorno sociocultural, además está vinculado a las relaciones teoría-práctica, que se ponen de manifiesto en el proceso de investigación y que constituyen el elemento dinamizador, al ser capaz de revelar nuevas formas de la teoría además de los métodos para la aplicación de esta.

El modelo dará respuesta, desde lo teórico, a:

- ü Las insuficiencias prácticas de los estudiantes del subsistema.
- ü Las necesidades de retroalimentación y socialización por parte de los estudiantes de las relaciones con sus familias, sus comunidades y sus lugares de trabajo.
- ü Las exigencias de los profesores en el plano didáctico-metodológico expresadas en:
 - § La posibilidad de una mejor organización del proceso desde la estimulación de una nueva perspectiva teórica que permite contrarrestar las carencias de estudiantes.
 - § El aseguramiento de mejores resultados en el aprendizaje, lo que por otra parte debe redundar en mejor asistencia y retención de los estudiantes adultos subescolarizados.

³⁴ DELGADO M (2004) Estrategia didáctica para el establecimiento del enfoque investigativo integrador de la disciplina Microbiología, en los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona. Ciudad de la Habana. P 17.

El esquema uno muestra la contradicción a resolver en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los componentes del modelo que conduce a la nueva cualidad resultante.



Esquema 1: Modelo didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados.

La contradicción a la que debe darse solución, se expresa entre el sistema de contenidos y los métodos que se emplean para hacer que los estudiantes se apropien de estos contenidos, y hagan de ellos herramientas de trabajo para su interacción con los contextos donde ellos actúan. Es por esto que la solución de la contradicción está en los métodos que se concretan en las tareas de aprendizaje. El sistema de conocimientos implícito en los contenidos, aporta todos los conceptos, cualidades, propiedades, leyes, entre otros elementos propios de aquel objeto en que está presente, sea una asignatura o disciplina. Este tiene en sí los elementos del currículo, y es detallado y analítico, además manifiesta no solo conocimientos, sino valores y habilidades. Para resolver la contradicción se debe revelar en cada método empleado, una funcionalidad referencial y proyectiva. Esta funcionalidad se expresa en el valor práctico de los métodos que se implementan para llevar a delante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos métodos deberán estar en correspondencia con las características del estudiante al que va dirigido.

La Funcionalidad referencial se evidencia en la necesidad de aportar a los contenidos un nuevo valor práctico desde el punto de vista de las referencias que sobre representaciones de la realidad poseen las personas adultas a partir de las influencias del contexto donde ellos se insertan. Lo referencial estará en los conocimientos previos, escolarizados o no.

Lo proyectivo está en la inmediatez que el adulto necesita en la aplicación de los nuevos conocimientos. Estos elementos posibilitarán activar un conjunto de procesos que asegurarán la adecuada interpretación y valoración de los fenómenos del contexto, con la puesta en práctica de procedimientos que garanticen una nueva cualidad al contenido.

Para solucionar la contradicción es necesario llegar a lo que este autor llama Problematicación didáctica transformadora de la práctica del adulto desde las tareas de aprendizaje, y para alcanzar este objetivo, se deben dinamizar las esferas cognitiva, afectiva y volitiva, del estudiante adulto subescolarizado, a través de métodos de trabajo que incentiven el debate, la reflexión, el intercambio de puntos de vista, en búsqueda de

soluciones colectivas a los problemas del entorno. El estudiante debe ser consecuente de lo que le aporta cada nuevo aprendizaje, para de manera independiente, aplicarlo en sus contextos de actuación, sin que medie la intervención del profesor. Cada contexto presenta características que le son inherentes y que le confieren rasgos particulares sobre la base del sentido y el significado que este tenga para el sujeto. La Problematicación didáctica transformadora de la práctica del adulto desde las tareas de aprendizaje, se expresa a través de tres componentes que funcionan como un todo integrado y de cuya articulación debe emerger una nueva cualidad.

El primero de estos componentes del sistema se denomina Interpretación sociocultural personalizada de los contextos de actuación del adulto subescolarizado. Esta, implica la dinamización de los componentes de la esfera inductora de la personalidad del estudiante adulto subescolarizado, y a través de las relaciones de interacción del componente afectivo, el componente motivacional y el componente volitivo, en estrecha interacción con los elementos de la esfera instrumental, lograr lo que se denomina, Reelaboración proyectiva de los contenidos desde la práctica social. Este es el segundo componente del sistema, y a través de él se expresan las capacidades del estudiante adulto subescolarizado para poder percibir en los nuevos conocimientos y tareas, aquellos rasgos que le son familiares, dados sus saberes previos. Esto le permitirá reformular los nuevos contenidos, en dependencia de sus necesidades, y en función de la práctica social en sus contextos de actuación, sea familiar, laboral o comunitario. La forma como se perciben los contextos son elaboradas y reelaboradas de manera dinámica por cada participante en la medida en que se implican en él, y cambian con cada cambio en la interpretación de la situación.

¿Pero cómo lograr esta Reelaboración proyectiva de los contenidos? Esto solo sería posible a través de la existencia de un tercer componente en sistema que se denomina Proyección dinámica vivencial de los contenidos desde las tareas de aprendizaje. Este componente debe garantizar que las tareas de aprendizaje sean presentadas, partiendo del conocimiento de las vivencias de los estudiantes. Estas tareas deben implicar

un proceso que desde las diferentes dinámicas de trabajo grupal, confiera características especiales a cada una de las tareas. En estas dinámicas o tareas de aprendizaje deben involucrarse activamente cada uno de los estudiantes, no porque el profesor lo indique, sino porque las tareas propuestas le son significativas, al tener en cuenta los conocimientos que el estudiante adulto subescolarizado ya posee, y que le estimulan a realizar una intervención personalizada en sus contextos de actuación. Los contextos, al ser una representación del individuo afectada por su subjetividad, tienen un carácter cambiante. De esta manera, desde las tareas de aprendizaje se promueve que cada estudiante manifieste el modelo que se ha formado de un contexto determinado y sobre esa base se establece el diálogo y la problematización. Así, el consenso, o al menos la reorientación de los puntos de vista, conducen a la reinterpretación del contexto y con esta transformación del modo de actuación del adulto subescolarizado.

Entre los tres componentes del sistema antes explicado se establecen diversas relaciones. Relaciones de coordinación entre las categorías Interpretación sociocultural personalizada de los contextos de actuación del adulto subescolarizado y la Proyección dinámica vivencial de los contenidos desde las tareas de aprendizaje, y relaciones de subordinación entre la categoría Reelaboración proyectiva de los contenidos desde la práctica social, con respecto a las dos primeras.

La articulación de los tres componentes dará lugar al surgimiento de una nueva calidad superior resultante. Esta cualidad superior que emerge de la combinación de las tres categorías del sistema se denomina Aprendizaje Reflexivo-Vivencial.

Esta nueva cualidad se caracteriza de la manera siguiente: El Aprendizaje Reflexivo-Vivencial emerge de los procesos mentales que realiza el estudiante adulto subescolarizado, en la activación plena, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de las esferas cognitiva, afectiva, y volitiva, que le permita revelar el sentido y valor práctico de su accionar durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje, y lo lleve, de manera independiente y consciente, a identificar los nexos entre los contenidos y los contextos, y contrastarlos con sus vivencias,

para una intervención activa y transformadora en la esfera social. Es lograr una contextualización sociocultural autogestionada de los nuevos contenidos, en función de las tareas de aprendizaje, que se exprese en el valor agregado que debe imprimirse a estos contenidos para que puedan ser aplicados en los diferentes contextos de actuación de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que el pensamiento es un proceso dirigido y regulado, el Aprendizaje Reflexivo-Vivencial asegurará el tránsito del pensamiento sensitivo al pensamiento abstracto por parte de los estudiantes adultos subescolarizados y de este a la práctica social. De esta forma los componentes del modelo didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial tendrán su concreción a través de los procedimientos que dinamizan la metodología propuesta.

2.3 Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para estudiantes adultos subescolarizados

Toda teoría debe tener su expresión en la práctica. Córdova C (2005) expresa que una metodología debe ser consecuente con los fundamentos generales de la propuesta, concretándose en las características del modelo que se pondrá en práctica a través de ella. La presente metodología contiene un conjunto de procedimientos que deben asegurar el desarrollo desde la práctica, de los procesos del pensamiento generados por el Aprendizaje Reflexivo-Vivencial por parte de los estudiantes adultos subescolarizados.

Fundamentación de los procedimientos didácticos para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados

El proceso de enseñanza-aprendizaje del adulto, según Hernández V (2008) está caracterizado por un grupo de tareas de aprendizaje en correspondencia con los objetivos a alcanzar por estudiantes y profesores, y se orienta hacia el control sistemático de las tareas de aprendizaje, así como hacia la evaluación ordenada del nivel de comprensión de ese aprendizaje, en correspondencia con el contexto de actuación del estudiante. El estudiante adulto subescolarizado trae de su paso por la vida un grupo de adquisiciones que condicionan el proceso de orientación hacia los nuevos conocimientos, con el cual el profesor lo guía hacia los aprendizajes

que considera oportuno, teniendo como punto de partida aquello que le es conocido, familiar y cercano desde sus relaciones con el contexto sociocultural donde este estudiante se desenvuelve. Según la citada autora este proceso se sustenta en conceptos básicos en la Educación de Adultos tales como la orientación, el aprendizaje, la actividad pedagógica y la adultez entre otros.

En correspondencia con lo antes expuesto, en el proceso de trabajo con los estudiantes adultos subescolarizados, los procedimientos que se pongan en práctica constituyen elementos esenciales para el alcance de los objetivos planteados. Los procedimientos que el profesor ejecuta junto a sus estudiantes, están en correspondencia con los métodos seleccionados; estos procedimientos no son más que las operaciones que permiten ejecutar los pasos necesarios para el alcance de las metas previstas. Si el profesor es capaz de lograr procedimientos que dinamicen el proceso y hagan implicarse al estudiante en él para el empleo activo de los contenidos en su medio social, estará contribuyendo a que los actores principales de este proceso puedan transformar el medio.

Labarrere G y Valdivia G (1989) consideran que "el procedimiento es un detalle del método, es decir, es una operación particular, práctica o intelectual de la actividad del profesor o de los estudiantes, la cual complementa la forma como los estudiantes asimilan los conocimientos que presupone determinado método."³⁵ Para estas investigadoras, los procedimientos descontextualizados pierden su esencia e impacto en la formación de habilidades en los estudiantes. Lo anterior condiciona la necesidad de que cada procedimiento para enseñar nuevos contenidos parta de aquellos elementos que conoce el estudiante y que además están relacionados con sus contextos de actuación.

Álvarez de Zayas C (1999) expone que: "Los procedimientos son los eslabones del método."³⁶ Este investigador percibe los procedimientos como partes que articulan el método y permiten con su empleo, alcanzar los objetivos trazados por el profesor. Sin embargo los procedimientos tienen que ver con las

³⁵ LABARRERE G y VALDIVIA G (1989). Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. P 48.

³⁶ ÁLVAREZ DE ZAYAS C (1999) Hacia una escuela de excelencia. Editorial Pueblo y Educación, La Habana. P 41.

condiciones contextuales donde se desarrolla el proceso. Desde esta perspectiva, procedimientos didácticos y contexto sociocultural deben guardar una relación estrecha en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Silvestre M y Zilberstein J (2000) apuntan que, "los procedimientos facilitan la aplicación de los métodos y concretan las acciones y operaciones a realizar por los estudiantes, en correspondencia con las exigencias de los objetivos y las características de los contenidos."³⁷

De las consideraciones anteriores se puede inferir que los procedimientos son aspectos condicionantes del dinamismo que se hace indispensable en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados, y ellos expresan la relación entre lo que orienta el profesor para la realización del aprendizaje por parte de los estudiantes, pues el objetivo de los procedimientos didácticos es guiar las acciones dentro del proceso, para que los estudiantes adultos subescolarizados sean capaces de lograr el crecimiento personal apoyándose en sus vivencias y la influencia que sobre ellos ejerce el contexto sociocultural donde actúan.

Los referentes teóricos que se declaran en el primer capítulo de esta tesis constituyen la base para la estructuración del modelo didáctico propuesto, y de la Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para estudiantes adultos subescolarizados, en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Esta metodología requiere para su aplicación de las premisas siguientes:

1. Motivación y preparación previa de los estudiantes adultos subescolarizados con la actividad que se ha de desarrollar.
2. Motivación para el cambio y preparación metodológica de los profesores.

Los procedimientos que estructuran la metodología propuesta son tres, y como expresión de los componentes del modelo didáctico del Aprendizaje-Reflexivo-Vivencial (Ver esquema 2, P. 78), deben ejecutarse de manera

³⁷ SILVESTRE M y ZILBERSTEIN J (2000) Enseñanza y aprendizaje desarrollador. ICCP. Ediciones CEIDE. P 38.

integrada; estos no constituyen esquemas rígidos a seguir por los profesores ya que aunque son la guía general de acciones a realizar, deben ser adecuados a las características de cada grupo de estudiantes, y al mismo tiempo, a las características del contexto sociocultural local donde los estudiantes se desenvuelven.

Caracterización de la Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para estudiantes adultos subescolarizados

La Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial se manifiesta a través de un grupo de características que deben asegurar el equilibrio entre sus procedimientos. Esta metodología debe ser desarrollada desde tres perspectivas esenciales, (Lo Pedagógico-Contextualizado, lo Didáctico-Vivencial y lo Contextualizado-Vivencial), las que jerarquizarán las acciones a desarrollar en cada momento de su aplicación. Estas acciones se ejecutan por medio de tres procedimientos, (Procedimiento de Contextualización sociocultural, procedimiento de Dinamización y aplicación, y procedimiento de Evaluación del crecimiento individual y grupal) los que deben asegurar en última instancia el desarrollo del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial.

Funciones de la metodología:

1. Organizar y orientar el proceso de estructuración de las clases dirigidas a la educación de estudiantes adultos subescolarizados. Para esta organización deben tenerse en cuenta las características psico-sociales, las potencialidades del estudiante, los conocimientos previos que posee, sus aspiraciones, y los rasgos del contexto sociocultural, enfatizando en aquellos elementos de carácter local que influyen en su formación, por ser parte intrínseca del medio donde el individuo se desarrolla, entre otros, la familia, el centro de trabajo.
2. Aportar los elementos de carácter teórico y sugerencias prácticas que constituyen la base para la preparación de los profesores, en la estructuración científica de la clase.
3. Crear condiciones adecuadas para la socialización de los nuevos contenidos dentro y fuera del aula, para que los estudiantes expresen sus vivencias, opiniones, perspectivas, experiencias y discrepancias, referidas a la aplicación de lo nuevo en el contexto local.

4. Demostrar a los estudiantes que los conocimientos que reciben les son útiles para la vida, y no constituyen letra muerta, únicamente importante por la necesidad de cumplir un currículo y alcanzar un título o diploma.
5. Ayudar a la consolidación de los conocimientos, y habilidades que los estudiantes van adquiriendo en el aula con su aplicación consciente en sus contextos de actuación.

Para el trabajo con los estudiantes adultos subescolarizados se hace necesario la puesta en práctica de nuevas perspectivas en las formas de organización del proceso, que indiquen los aspectos esenciales hacia donde se debe dirigir el trabajo y que a la vez vayan marcando las relaciones que se establecen dentro de la metodología que pondrán en práctica los estudiantes y profesores. La Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para estudiantes adultos subescolarizados, se desarrolla desde tres perspectivas que marcan el sentido de las acciones a realizar por estudiantes y profesores.

Carácter Pedagógico-Contextualizado

Esta perspectiva está fundamentada en la necesidad de lograr un estudiante integralmente formado; la misma aporta, en lo fundamental, todo el contenido educativo que permite la formación de un individuo con cualidades superiores. En esta se encierran los valores que deben ser alcanzados en el proceso de formación del estudiante adulto subescolarizado y que están contenidos en el perfil del egresado, explicado al final de este capítulo. Desde esta perspectiva se sintetizan elementos tales como, lo histórico-filosófico, lo ético-conductual, lo político-ideológico y lo económico-social, entre otros aspectos. Desde el Carácter Pedagógico-Contextualizado rigen un grupo de elementos de tipo formativo que condicionan los modos de actuación de los estudiantes. Tener en cuenta los elementos contextuales que ejercerán influencia directa o indirecta sobre los estudiantes es básico a la hora de organizar cada una de las actividades que propondrá el profesor en el proceso de formación de conocimientos en los estudiantes. El Carácter Pedagógico-Contextualizado debe asegurar que en el proceso de diagnóstico se tengan en cuenta los elementos siguientes:

- ü Lo que la sociedad espera del estudiante.

- ü Los elementos del contexto local que influyen en la formación de este estudiante.
- ü Lo que el estudiante necesita incorporar a su acervo cultural.
- ü Lo que conoce el estudiante.
- ü Los nuevos contenidos que el estudiante adquirirá.
- ü Las capacidades del estudiante para asimilar lo nuevo con ayuda del profesor o de otras personas.
- ü Las capacidades del estudiante para aplicar de forma creadora lo aprendido y enriquecerlo en la práctica social, o para ejecutar su parte en las acciones concebidas de manera colectiva.

El Carácter Pedagógico-Contextualizado debe constituirse en punto de partida para la organización y funcionamiento de la metodología, a la vez que guiará al profesor hacia el alcance las aspiraciones de la sociedad con respecto al estudiante que se está formando, sobre la base del modelo social al que se aspira. Sobre estas bases se deben definir aquellos elementos a los que se prestará especial atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que contribuirán a que el estudiante adulto subescolarizado alcance los niveles de desarrollo requeridos, para lograr una inclusión activa y efectiva en el medio donde él debe realizar su actividad social.

El diagnóstico es la herramienta que aportará al profesor los elementos que le permitan caracterizar a cada uno de sus estudiantes de manera individual y luego colectiva, para conocer sus aspiraciones, potencialidades y sobre todo aquellas adquisiciones que cada uno trae consigo de la vida diaria. Todo lo antes expuesto servirá de pauta para lograr una concepción de las actividades que apoyarán la formación del individuo. En este diagnóstico se enfatizará en aquellos aspectos individuales y colectivos que constituyen potencialidades, sobre la base de las vivencias que poseen los estudiantes.

Poder definir previamente aquellos elementos del contexto local que ejercerán una influencia en los estudiantes (familia, comunidad, trabajo entre otros.) debe ser la base para estructurar actividades que posibiliten el cumplimiento de cada uno de los objetivos propuestos.

Relaciones

El Carácter Pedagógico-Contextualizado debe estar presente durante todo el proceso, ya que por una parte expresa la aspiración de la educación, y por la otra, en él confluyen los aspectos ideo-políticos y ético-morales que se manifiestan en las características del individuo que se quiere formar. Esta perspectiva constituye el hilo conductor del trabajo ya que desde esta se establecen los patrones a seguir. Desde el Carácter Pedagógico-Contextualizado se sentarán las bases para lograr que el estudiante llegue a: Aprender para saber, aprender para ser, aprender para hacer y aprender para vivir en comunidad, que son conceptos a asegurar desde las demás características de la metodología propuesta.

Aprender a saber: Este aspecto, en el que desempeña una acción decisiva la escuela como parte del sistema de influencias educativas del país, hace referencia a la adquisición de los conocimientos básicos culturales que necesita todo ciudadano, a saber: alfabetización, conocimientos elementales que le permita realizar una interpretación de la realidad, adecuada a los conocimientos científicos actuales entre otros. Esos saberes deben permitir a cada ciudadano ir más allá de aquellos conocimientos convencionales que en algún momento constituyeron modelo de currículo para alcanzar en el dominio de las nuevas tecnologías, como vía para acceder además, a las nuevas interpretaciones que demanda la sociedad actual referente a la necesidad de conocer el manejo de las nuevas tecnologías. En la ejecución de esta tarea cumple una función decisiva el profesor desde el mismo momento en que el estudiante entra a formar parte de su grupo. Los saberes que el colectivo pedagógico debe transmitir al adulto están condicionados por un diagnóstico en el que se pongan en evidencia las necesidades, las aspiraciones, las motivaciones así como las potencialidades que de forma individual y colectiva presentan los miembros del grupo escolar.

Aprender a ser: Este elemento hace referencia al crecimiento personal que debe ir adquiriendo el estudiante adulto y que le permitirá transmitir una imagen más acabada como ciudadano; condición que a la vez le facilitará influir adecuadamente en la transformación positiva de su familia. En este último elemento cumplen

una función importante aquellos que son padres o madres, por sus responsabilidades en la formación de sus hijos. Sobre este particular se debe acotar que la causalidad que se manifiesta en cada uno de los procesos y fenómenos que ocurren en el marco de la sociedad, queda evidenciada cuando los adultos influyen desde la formación familiar en la cultura de los más pequeños para que estos a su vez lleguen a ser adultos mejor formados integralmente y puedan influir positivamente en la transformación de las nuevas generaciones.

Aprender a hacer: Este aspecto, que forma parte del sistema de objetivos en la formación de los adultos, hace referencia al conjunto de habilidades que deben ser creadas como herramientas de las que estará armado el individuo para su interacción con todas las agencias sociales de su medio. Aprender a emplear adecuadamente los nuevos conocimientos que la escuela brinda permitirá que cada estudiante pueda usarlos en su centro de trabajo, en su marco familiar para hacer su vida más placentera, para demostrar que lo aprendido tiene un impacto, para demostrarse a sí mismo que es más útil, que la escuela fue algo provechoso para su vida y que el tiempo invertido en ella le ha sido altamente beneficioso.

Aprender a vivir en comunidad: La interacción con la comunidad requiere una formación cívico-ciudadana que permita a los individuos comprender la situación histórico-concreta en que se desarrolla, comprender las características de la comunidad donde este se inserta además del sistema de leyes y normativas que rigen la vida social. La construcción del socialismo en Cuba requiere hoy más que nunca, por la convulsa y compleja situación del mundo globalizado actual, de la comprensión cabal del porqué de las medidas que se adoptan, de cuáles son las nuevas necesidades y cuáles las nuevas realidades, ya que en última instancia este ciudadano es parte integrante de las transformaciones necesarias que deben dar como resultante una nueva cualidad, una sociedad más armónica en su sistema de relaciones, más justa, más perfecta.

Carácter Didáctico-Vivencial

Este segundo aspecto que caracteriza la metodología constituye su eje central, dado que en él se encierran los procesos de educación e instrucción de los estudiantes que se desee formar. Su puesta en práctica

permitirá darle solución a los problemas que se plantea resolver la escuela. Es desde esta perspectiva que se ofrecen las vías fundamentales de solución al problema científico planteado. Toda la actividad pedagógica que acometen los profesores de este nivel debe estar organizada en dependencia de las pautas dictadas por una didáctica fundamentada en acciones que parten de todo el estudio pedagógico y del diagnóstico previamente realizado. Este componente debe garantizar la adecuada formación de habilidades en los estudiantes para que a través de estos, ellos puedan influir de manera dinámica y productiva en sus contextos.

El Carácter Didáctico-Vivencial de la metodología debe garantizar que los estudiantes logren las competencias necesarias desde la Funcionalidad Referencial y Proyectiva de los métodos que se empleen, para saber cómo vincular los contenidos que adquieren en el aula con sus contextos. En el caso de los profesores debe ofrecer vías para combinar dialécticamente contenidos de la asignatura, apropiaciones de los estudiantes, características esenciales del contexto local, proyecciones del programa y objetivos del curso, todo expresado en actividades que lo obliguen a razonar y que se concreten en la Problematización didáctico transformadora de la práctica del adulto desde las tareas de aprendizaje. Con estas acciones se demostrará al estudiante cómo interactuar con el medio aprovechando los nuevos conocimientos. En esta interacción estudiante-contexto sociocultural, se deben brindar las vías para informar en el aula las experiencias adquiridas, participar en los debates que se generen, para sacar las nuevas experiencias que deben derivarse de cada momento de reflexión entre los estudiantes.

Desde Carácter Didáctico-Vivencial de la metodología se deben canalizar todos aquellos aspectos que tienen que ver con los métodos de aprendizaje que se pondrán en práctica, los procedimientos más adecuados a cada una de las asignaturas y contenidos. En este aspecto cobra especial trascendencia el respeto a todos y cada uno de los principios didácticos que deben tenerse en cuenta en el momento de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es un momento donde los requerimientos que impone el sistema de principios didácticos al contenido, al profesor y a los estudiantes, desempeña una función especial y sin los

cuales sería imposible llevar a feliz término el proceso de enseñanza- aprendizaje. Las características especiales de los estudiantes adultos condicionan un estricto respeto de cada uno de los principios para lograr una articulación armoniosa de los mismos.

El carácter Didáctico-Vivencial permitirá encausar todos los elementos que tienen que ver con la organización del proceso, y en este la relación objetivo-contenido-método debe articular con otros aspectos tales como las adquisiciones que poseen los estudiantes, sus aspiraciones y como elemento básico las características del contexto local en el que se desenvuelve el estudiante. Los mismos contenidos no tendrán el mismo impacto en contextos diferentes, es por ello que toda proyección de trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados debe ser organizada partiendo de aquellos elementos contextuales que influyen en el cumplimiento de las tareas de aprendizaje encomendadas al estudiante y al colectivo donde este efectúa sus actividades.

Relaciones

El Carácter Didáctico-Vivencial de la Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial debe funcionar como un ente mediador de todos los elementos que componen el proceso, ya que asegurará una conexión efectiva entre lo Pedagógico-Contextualizado y lo Contextualizado-Vivencial. Esta característica permitirá potenciar los métodos de trabajo grupal que asegurarán los aspectos básicos para lograr una comunicación efectiva entre todos los miembros del colectivo (estudiantes y profesores) y a su vez estos en su comunicación y relaciones de interacción con la comunidad. La puesta en práctica de tareas de aprendizaje que estimulan a la reflexión, la evaluación crítica y a la autoevaluación de los problemas del entorno constituyen objetivos básicos a lograr. El estudio minucioso de todos los elementos contextuales que influyen en el alcance de los objetivos, para articular, diagnóstico, objetivos y potencialidades de los estudiantes, es el punto de partida para el logro del salto cualitativo que se necesita alcanzar en los estudiantes adultos subescolarizados.

Carácter Contextualizado-Vivencial

Su carácter Contextualizado-Vivencial, como parte intrínseca de la metodología, es un elemento modulador que permitirá armonizar los demás componentes del proceso, pues es a partir de las vivencias de los estudiantes que se articula todo el proceso. Desde esta perspectiva se podrán dinamizar todos aquellos elementos distintivos inherentes a cada estudiante y al grupo, que desde el diagnóstico se ha logrado detectar como posibles entes facilitadores o detractores del proceso. Determinar con antelación cuáles son aquellos aspectos del contexto local que estarán influyendo positiva o negativamente en el transcurso de las acciones de aprendizaje, es decisivo para articular debidamente todos estos factores externos con las características específicas del grupo y de los estudiantes de forma individual. Organizar todo el proceso, teniendo en cuenta las vivencias que aporta cada uno de los estudiantes ayudará a los profesores a determinar las vías más adecuadas para presentar y evaluar los contenidos que se imparten. La organización de las actividades, sobre la base de los componentes del entorno educativo, asegurará al profesor aceptación de los contenidos, ya que esto asegurará una mejor comprensión de los conocimientos que pueden ser aplicados por el estudiante en su contexto sociocultural local.

Dado que las vivencias o adquisiciones diversas pueden responder al contexto actual de los estudiantes, o proceder de otros contextos por los que este ha transitado, la organización de toda la actividad de aprendizaje debe tener en cuenta que los contenidos seleccionados expresen una connotación especial para que sean mejor asimilados por los estudiantes. En la conformación de la clase influyen un grupo de variables constantes que estarán marcadas por el currículo y los métodos puestos en práctica para llevarlo al estudiante. No obstante están presentes también otros factores inherentes al estudiante, tales como sus vivencias y sus aspiraciones que unidas a las características del contexto en que este ejercerá su influencia deben conformar un todo único y coherente en el momento de elaborar las actividades a realizar por el estudiante, sin perder de

vista cómo las aplicará en su contexto, para luego socializar los resultados en el aula con sus compañeros, y así crecer de manera individual y colectiva.

Relaciones

El carácter Contextualizado-Vivencial de la metodología brindará una vía expedita para que puedan armonizar su carácter Pedagógico-Contextualizado y Didáctico-Vivencial. Las aspiraciones de la educación no serán alcanzadas solo con la elaboración de objetivos que respondan a los requerimientos metodológicos para su enunciado; estos no podrán obtenerse tampoco al planificar actividades que respondan a procedimientos, tipificados como dinámicos o participativos, que promuevan la interacción de los estudiantes. Solo ese dinamismo le será conferido al proceso en la medida en que cada profesor sepa organizar como un todo único lo pedagógico y didáctico en perfecta articulación con lo contextual y lo vivencial.

Quiere decir que el carácter Contextualizado-Vivencial permitirá extraer el mayor provecho de los espacios de reflexión y de interacción del individuo con su medio, pero siempre sin perder de vista que es el contexto local el que más influencia ejercerá sobre todos y cada uno de los estudiantes. Los contextos, familiar y laboral son dos áreas muy sensibles que ejercen una alta influencia sobre el accionar del estudiante adulto, ya que generalmente son las que más presentes están a la hora de adoptar decisiones en cuanto a las acciones a acometer. Así, cualquier elaboración didáctica debe partir de procedimientos que contribuyan preferentemente a demostrar la utilidad de los conocimientos en esos contextos.

Procedimientos didácticos para la aplicación de la Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial

Al abordar los elementos estructurales que crean una sinergia dentro de la metodología propuesta, se debe tener en cuenta que a través de ellos se manifiestan las necesidades, las acciones, las relaciones de coordinación o subordinación que se establecen dentro de ella, así como las exigencias en la aplicación de cada procedimiento. Estos elementos coinciden con la concepción general de la metodología y deben sentar las bases para superar la contradicción que se establece entre los contenidos y los métodos. Los

procedimientos didácticos permitirán al profesor ubicar al estudiante ante situaciones para cuya solución se requiere de la aplicación de acciones particulares en las que intervengan las adquisiciones, los conocimientos escolarizados previos del estudiante y las influencias del contexto sociocultural para la integración de los nuevos conocimientos.

Cuando el profesor es capaz de realizar un diagnóstico que le aporte las características fundamentales de cada uno de los estudiantes le será posible organizar adecuadamente su actividad docente y por otra parte lograr un diagnóstico certero brindará la posibilidad de elaborar tareas de aprendizaje en correspondencia con aquellos elementos que desde lo Pedagógico-Contextualizado deben tenerse en cuenta y que tiene que ver con las necesidades, las potencialidades de los estudiantes y las exigencias sociales en su formación.

En su concepción, la metodología propuesta presenta los tres elementos (cognitivo, motivacional y contextual) como factores bien diferenciados, aunque en la práctica pedagógica ellos conforman un todo armónico en el que prescindir de uno sería romper con el sistema.

Con las acciones de la metodología, se articula todo lo que representa conocimientos a formar con aquellos elementos que son representativos de las motivaciones de los estudiantes, lo que les resulta significativo y por lo tanto interesante y que está condicionado por los aspectos contextuales que afectan de alguna forma la actividad social del estudiante desde el punto de vista de su interacción con la familia o la comunidad donde este se desarrolla (relaciones de trabajo, vinculación con amigos o responsabilidades familiares) .

Percibir que lo que se asimila cada día es útil, constituye un índice que desencadena procesos de mejoramiento del factor volitivo, lo que se traduce en mayor interés por incrementar los resultados escolares.

Sentir que lo que se aprende es provechoso para la ayuda que se ofrece a los hijos u otros miembros de la familia es otro factor que beneficia el interés por acceder a niveles más altos en la adquisición de conocimientos y habilidades, y a la vez eleva la autoestima del individuo. Las características del contexto sociocultural no solo influyen decisivamente sobre los modos de actuación y las motivaciones de los

estudiantes sino que deben condicionar además las proyecciones de tareas escolares dirigidas a ellos, lo que dará solución a la contradicción entre los contenidos que se les ofrecen y las formas de presentarlos.

El sistema de influencias contextuales, y el influjo de los contenidos aportados por la actividad docente desempeñan una función de gran impacto para el desarrollo individual y social que debe traducirse en el perfeccionamiento a que se aspira en de la personalidad de cada ciudadano.

Procedimientos didácticos

La metodología consta de tres etapas, y cada una de ellas está jerarquizada por la presencia de un procedimiento didáctico que debe dictar las ideas rectores de las tareas a realizar. Así, un primer momento, de análisis de la teoría, y de diagnóstico, debe estar guiado por el procedimiento denominado Contextualización sociocultural.

En los diferentes procesos que desarrolla el hombre, desempeña un importante papel todo el saber acumulado. Con estos conocimientos, este puede apelar a los saberes atesorados por generaciones para dar solución a situaciones dadas. Estos conocimientos pueden ser producto de la experiencia o de la indagación científica. A todo este cúmulo de saberes contribuye la teoría sobre el tópico en cuestión. Es justamente a la teoría existente sobre la educación de personas adultas que los profesores deben acudir, para desde esos conocimientos concebir las estrategias de aprendizaje para sus estudiantes. Este momento debe caracterizarse por la reunión del colectivo pedagógico donde cada profesor va a presentar sus consideraciones a partir de los estudios sobre los presupuestos teóricos a llevar a la práctica, para la solución de la problemática a enfrentar. Este es un momento en el que se puede comenzar la organización de los contenidos, atendiendo a diferentes aspectos que tienen que ver con la observancia de los principios didácticos para la conducción del proceso.

Esta, que es una fase de confirmación de puntos de vistas e interpretaciones, debe ser decisiva en la elaboración de las estrategias para el tratamiento a los nuevos contenidos atendiendo a las siguientes exigencias. El nuevo contenido debe:

- ü Ser presentado de forma que el estudiante perciba su utilidad.
- ü Poseer en sus formas de presentación elementos inherentes a las vivencias de los estudiantes.
- ü Llegar de forma amena al grupo.
- ü Tener formas de socialización con los compañeros del aula.
- ü Contar con vías para que el profesor pueda retroalimentarse sobre su utilización en la práctica.
- ü Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de aplicarlos en otras esferas de la vida no escolarizada.

El momento de análisis de la teoría debe constituir la guía de acción para desde esta inducir las actividades de aprendizaje que permitan llegar a la práctica escolar en una posición ventajosa con respecto a las expectativas, necesidades y potencialidades de los estudiantes. Este momento debe, por otra parte, dejar listas las condiciones para enfrentar con éxito el diagnóstico como punto de partida para todas las acciones que posteriormente se realizarán.

El diagnóstico es un proceso esencial en la preparación y ejecución de las tareas de aprendizaje, este constituye una importante vía para determinar los elementos que deben tenerse en cuenta para una organización científica de la actividad, pues revela el estado inicial y actual en el desarrollo del estudiante durante todo el período de su formación, y su característica más importante es la integralidad que se manifiesta en el equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo, entre las esferas de regulación inductora y ejecutora de la personalidad así como entre los elementos que conforman el contexto de intervención de los estudiantes y entre los tipos de contenido que contribuyen a su formación, ya sean, conocimientos, formas de relación con el mundo, vivencias de sus actividades o habilidades.

Este procedimiento presupone la exploración sobre informaciones inherentes al grupo y a los individuos que lo componen. A él se ha llegado después de un análisis de la teoría, lo que nutre a los profesores de elementos que unidos a los aportados por el diagnóstico deben ser decisivos a la hora de tomar decisiones de cómo actuar en cada una de las situaciones de aprendizaje a las que se debe hacer frente. Aquí, la actividad de diagnóstico debe apuntar a obtener la mayor cantidad de información que revele sus potencialidades y sus limitaciones reflejadas a través de: Motivaciones, perspectivas, aspiraciones, necesidades, condiciones familiares, relaciones de trabajo, relaciones comunitarias, autovaloraciones, vivencias, conocimientos y habilidades. Tiene gran significación la huella que ha dejado en el estudiante su vida laboral, su economía personal y de la familia, su valoración social como persona e incluso sus relaciones con otras personas de su trabajo o de su comunidad.

El diagnóstico debe ofrecer una primera aproximación a los problemas que tendrán un efecto positivo o negativo en el proceso de enseñanza–aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados, y su ejecución permitirá una planificación de tareas en función de lo que los estudiantes necesitan, pueden asimilar y lo que se espera de su actuación en el contexto donde actúan.

Para la ejecución del procedimiento denominado Contextualización sociocultural, se tendrán en cuenta la variedad de contextos en que pueden estar inmersos los estudiantes, donde viven, estudian, trabajan y donde se relacionen con colegas, amigos o familiares. Todos los elementos antes mencionados ejercen una influencia en las características personalógicas distintivas y sus manifestaciones en la diversidad cultural, además de las relaciones socioeducativas y las motivaciones hacia el aprendizaje. Este procedimiento debe ser expresión del carácter Didáctico-Vivencial de las tareas de aprendizaje, lo que hará posible que no exista un divorcio entre lo que estudiante conoce y los nuevos contenidos. Cada estudiante podrá formarse su propia interpretación de las características de su entorno y esta estará fomentada sobre la bases de sus conocimientos previos. Estos conocimientos posibilitan la atención a las limitaciones que posee el estudiante

adulto subescolarizado a la vez que facilitan al profesor la puesta en práctica de recursos didácticos que hagan factible el alcance de los objetivos del aprendizaje, siempre sobre la base de lograr una caracterización eficaz de aquel contexto donde ejercerá influencia el estudiante, pertrechado de los nuevos conocimientos, así como del contexto que ejercerá influencia sobre el estudiante.

Este procedimiento didáctico implicará por parte del profesor las acciones siguientes:

- ü Diagnosticar las características de todos aquellos elementos contextuales que tendrán una influencia sobre la motivación por el aprendizaje de los adultos subescolarizados.
- ü Evaluar los modos de actuación de los estudiantes adultos subescolarizados en los diferentes contextos donde ellos se insertan.
- ü Crear un ambiente psicológico motivacional favorable a las nuevas situaciones de aprendizaje que encontrará el estudiante, y a las nuevas formas de interactuar con el contexto sociocultural local de cada uno de ellos. Esto se logrará a través de la explicación de la importancia que reviste el nuevo estilo de trabajo que se está proponiendo.
- ü Concebir procedimientos dinámicos que generen en los estudiantes adultos subescolarizados la motivación por el aprendizaje.

Para el estudiante las acciones deben ser:

- ü Interpretar la importancia de las nuevas situaciones de aprendizaje a que deben enfrentarse.
- ü Reconocer las particularidades y la diversidad de contextos en que deben incidir, para poder adaptarse a cada situación diferente.
- ü Preparar sus contextos para la ejecución de las nuevas acciones de aprendizaje.
- ü Flexibilizar sus modos de interpretación y actuación con respecto a nuevos fenómenos y situaciones.

El segundo momento en la ejecución de la metodología está rectorado por el procedimiento denominado Dinamización y aplicación. Para su puesta en práctica, el profesor debe desarrollar un grupo de acciones de

elaboración individual, donde atendiendo a sus consideraciones iniciales, la discusión o debate científico en el colectivo pedagógico, debe pasar a la elaboración de sus planes de clases, ajustados a las exigencias que presupone el diagnóstico y las posibilidades que brindan los nuevos contenidos. En esta fase se elaboran todos los materiales didácticos, se concibe el trabajo en equipos, las actividades para dar atención a la diversidad y los tipos de acciones independientes que realizarán los estudiantes. Aquí, cobra especial significación la proyección de cómo se dará atención a las individualidades ya que es desde esta que podrá darse una verdadera satisfacción, no solo a inquietudes y potencialidades sino también a las vivencias como elementos capaces de desencadenar disímiles procesos cognitivos que deben coadyuvar a un aprendizaje de mayor calidad.

Como colofón de la etapa de Dinamización y aplicación el profesor debe ofrecer la posibilidad a los estudiantes, después de haber presentado el nuevo contenido, de debatir sobre estos conocimientos, cómo los perciben, cómo ven su utilidad en la práctica y el impacto que estos pueden tener en sus relaciones con el medio, y sus vínculos con conocimientos precedentes. En este momento cobra singular importancia el tipo de actividad elaborada por el profesor, con la cual debe demostrar a los estudiantes la utilidad en la práctica que presenta lo nuevo aprendido ese día, para que logre una reelaboración proyectiva de los contenidos sobre la base de su práctica social. Es un momento de marcada carga emocional pues en él deben despertarse anhelos y aspiraciones, además de descubrir posibilidades. Todos pueden estimular o frenar el aprendizaje en la medida en que estos lleguen a hacerse realidad en el momento de la socialización dentro del marco escolar.

Este procedimiento resulta un instante trascendente en el accionar de los estudiantes, es el momento en que cada uno podrá verificar cómo lo aprendido es aplicable en sus esferas de influencia, trabajo, familia o comunidad; es por ello que el diseño realizado por los profesores para esta etapa adquiere gran importancia en la concreción de acciones futuras. Antes de llegar a esta acción, es necesario que el profesor se haga las siguientes preguntas: ¿En qué momento de la vida el estudiante podrá aplicar lo aprendido? ¿Cuál es la

actividad más propicia para que lo haga? ¿Cómo orientaré la tarea de aprendizaje para que el estudiante pueda rendir cuentas en el aula de la aplicación práctica de los nuevos aprendizajes, y cómo estos conocimientos se complementarán con las adquisiciones y las características del contexto sociocultural local? Tener en cuenta estas interrogantes será la clave para el éxito en este proceso.

El procedimiento de Dinamización y aplicación permitirá explotar al máximo los saberes que el estudiante adulto subescolarizado ha adquirido desde su experiencia sobre la base de los trabajos que ha ejecutado y las características de los contextos socioculturales donde este ha interactuado durante su existencia. Es importante recordar que los adultos subescolarizados pueden tener un largo recorrido por la vida, y las percepciones que posean de la comunidad, la familia, el trabajo entre otros factores, igual que pueden ser elementos que favorecen el aprendizaje pueden entorpecerlo, si se tiene en cuenta la existencia de concepciones no científicas, arraigadas en lo referente a determinados fenómenos que serán objeto de estudio en el aula, cuyas explicaciones pueden constituir una contradicción desde los referentes que posea este estudiante.

Así, un adecuado aprovechamiento de las vivencias de los estudiantes adultos subescolarizados debe implicar las acciones siguientes por parte del profesor:

- ü Planificar y organizar el proceso de Aprendizaje Reflexivo-Vivencial que incluya la determinación eficiente de los objetivos y contenidos, las vivencias de los estudiantes y características de los contextos de actuación.
- ü Determinar los métodos y los procedimientos didácticos afines a la metodología propuesta.
- ü Emplear la clase, como forma de organización fundamental del proceso. Los procedimientos seleccionados deben ser adecuados a las particularidades del nuevo contenido, las características de los estudiantes adultos subescolarizados, la experiencia de los profesores en el uso de los procedimientos didácticos adecuados, y las condiciones de cada contexto de actuación de los estudiantes.

- ü Partir de las experiencias de los estudiantes adultos subescolarizados para relacionar las habilidades con los contextos y percibir los cambios deseados en los modos de actuación.
- ü Establecer una adecuada vinculación de los contenidos de enseñanza con las vivencias, sentimientos, emociones, intereses y potencialidades que manifiestan los estudiantes adultos subescolarizados, relacionando de esta manera diferentes aspectos de sus vidas con los nuevos contenidos.
- ü Tener en cuenta aspectos que posibiliten la interrelación de los conocimientos y los procedimientos específicos propuestos, como reflejo de la interacción didáctica que debe establecerse.

Para el estudiante las acciones deben ser:

- ü Comprender la significación de los nuevos contenidos para su práctica social.
- ü Generalizar la aplicación de lo nuevo en nuevas situaciones de sus contextos de actuación.
- ü Valorar la importancia social y personal de lo aprendido.
- ü Propiciar, mediante la interacción con otros estudiantes un ambiente comunicativo afectivo que potencie el intercambio de criterios, donde prevalezca el debate constructivo como vía para solucionar los problemas del contexto individual y colectivo.
- ü Proponer acciones que aseguren su protagonismo individual y grupal en las próximas actividades que se realicen.
- ü Proponer nuevas situaciones de aprendizaje en que se implique los miembros del colectivo y que constituyan vías para la solución de nuevos problemas a través de la socialización de las posibles soluciones.
- ü Replantear los conocimientos adquiridos sobre la base de las realidades contextuales donde estos conocimientos pueden tener aplicación.

El procedimiento de Retroalimentación, evaluación y crecimiento personal cierra el ciclo de trabajo, y funge como la acción que hará posible saber cuán eficiente es el proceso que se desarrolla. La evaluación es parte

decisiva del sistema de enseñanza-aprendizaje, pues debe estar presente en todos los momentos del proceso. Se ha hecho referencia a los objetivos, los contenidos y los métodos, y la evaluación es la encargada de brindar información precisa sobre cada uno de ellos, para de esta forma, establecer una dinámica entre cada uno de los componentes del proceso y sus resultados. No se puede perder de vista que este proceso inicia con la formulación de los objetivos a alcanzar y cierra con la evaluación, sin que esto quiera decir que solo se evalúe solo al final, como se apuntó anteriormente. El momento de la evaluación implica el comienzo de un nuevo ciclo de trabajo en la espiral del desarrollo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de adultos subescolarizados, por contar con estudiantes con características especiales, debe poner en práctica un sistema de evaluación dirigido no solo a controlar el dominio de los conocimientos, sino que debe posibilitar la percepción de cómo el estudiante es capaz de aplicar este conocimiento en la práctica de su vida diaria. Esto se traduce en una interpretación sociocultural personalizada de los contextos de actuación. Al estudiante adulto, le es indispensable sentir que lo que aprende puede ser aplicado inmediatamente en su radio de acción, la familia, la comunidad, su lugar de trabajo, y de esta forma tener la certeza de que sus esfuerzos diarios le hacen crecer como humano; así se incrementa su motivación.

Si cada nuevo contenido es enfocado y evaluado en función de lo que aporta a la vida práctica, entonces el estudiante se sentirá realizado. Esta etapa es el momento culminante del ciclo, es la demostración ante el colectivo, y ante sí mismo que sus esfuerzos no han sido en vano. Es la exteriorización de toda una serie de apropiaciones que al socializarlas en el aula pueden revelar nuevas relaciones y nexos, nuevas posibilidades en las apropiaciones individuales y colectivas. Esta retroalimentación constituirá la guía para reformular estrategias, lograr importantes inferencias referentes a las vías más adecuadas para apropiarse de nuevos contenidos.

Aunque el estímulo debe estar presente en todo momento del trabajo, no puede perderse la oportunidad de reconocer las mejores ejecuciones, las participaciones más creativas en la realización de los trabajos orientados por el profesor. No se puede perder de vista que la constante estimulación es fundamental para elevar la autoestima de los estudiantes adultos subescolarizados. A partir de este momento el profesor tendrá la posibilidad de reformular las ideas sobre el diagnóstico, las que deben actualizarse constantemente y adecuarse a las nuevas potencialidades y expectativas que vayan surgiendo durante la ejecución del trabajo. Con la evaluación del crecimiento individual y grupal se deben medir las transformaciones que las tareas de aprendizaje han dejado en el estudiante así como en el colectivo a que este pertenece. A través de este procedimiento se podrá evaluar la huella que desde el punto de vista humano han dejado las acciones realizadas, y cómo estas han permitido al estudiante desarrollarse, a la vez que le han posibilitado incidir de manera activa en cada una de las comunidades donde ejerce su influencia. Otro aspecto favorable es que permitirá percibir aquellas transformaciones que convierten al grupo en un colectivo que vela por los intereses de todos. Para el adecuado desarrollo de este procedimiento, el profesor debe ejecutar las acciones siguientes:

- ü Dar un seguimiento al diagnóstico que posibilite evaluar las transformaciones que el estudiante ha ido operando desde las formas como se manifiesta en el aula hasta aquella de interacción con la comunidad donde este se inserta.
- ü Evaluar de manera periódica las transformaciones que va teniendo el grupo, vistas desde la formas de relacionarse unos con otros, desde las formas como realizan las actividades de aprendizaje y de cómo se organizan para la ejecución de las actividades dirigidas al contexto sociocultural.
- ü Ofrecer el espacio a los estudiantes adultos subescolarizados para que se autoevalúen y coevalúen en sus modos de actuación comunitarios.

- ü Brindar las herramientas a los estudiantes para que perciban que los conocimientos formados en el aula tienen su concreción en las acciones comunitarias y no quedan como conceptos abstractos inaplicables en la vida cotidiana.
- ü Hacer de las acciones comunitarias una de las formas más importantes de evaluación de los estudiantes de forma individual y colectiva.

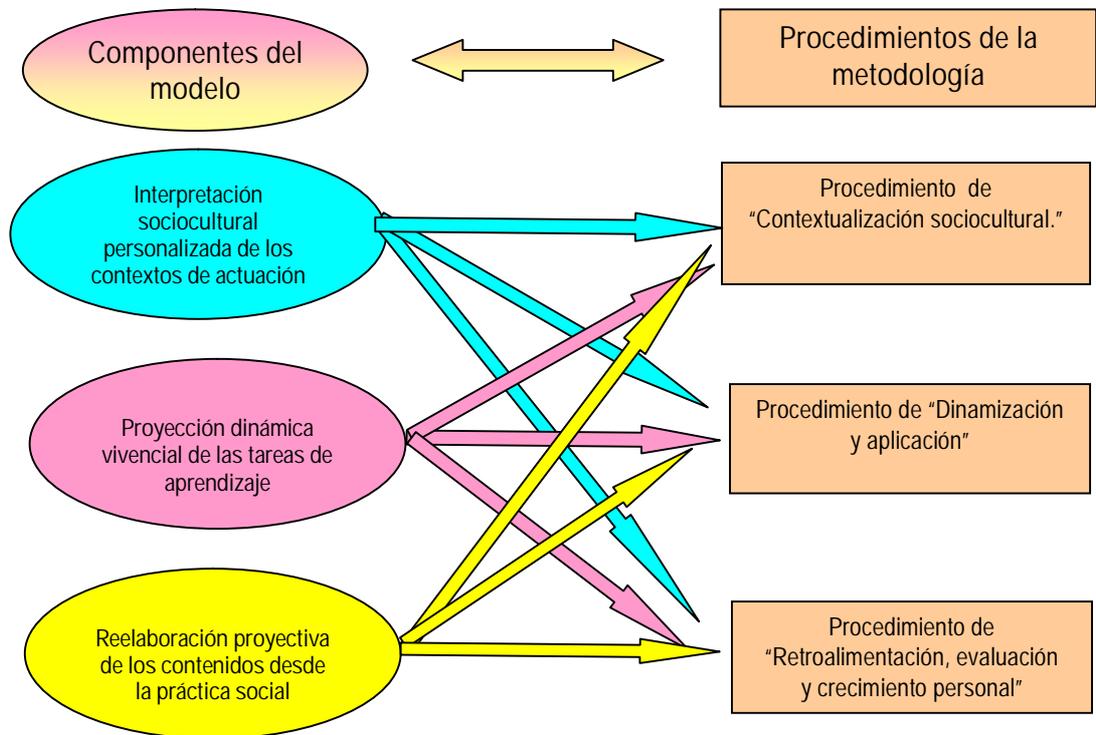
Para el estudiante las acciones deben ser:

- ü Percibir las acciones en la comunidad como vías de autoevaluación del aprendizaje.
- ü Hacer de la preparación para ejecutar acciones en el marco del contexto sociocultural local la vía para demostrarse a sí mismo cuánto se ha crecido en lo referente al aprendizaje.

La puesta en práctica de la metodología, desde de los procedimientos didácticos que la componen, debe llevar a lo que en el modelo se llama Problematización didáctico transformadora de la práctica del adulto desde las tareas de aprendizaje. Esta problematización se hará efectiva desde la sinergia que se cree entre las categorías Contenidos, Vivencias y Contexto, cuya cualidad resultante ha de ser el Aprendizaje Reflexivo-Vivencial, con el cual se hará posible que cada estudiante aporte una mirada nueva y diferente a su contexto y las formas de transformarlo. Lograr esta transformación implica que el estudiante ha crecido como individuo capaz de hacer un uso de cada nuevo conocimiento desde su reelaboración y contextualización. Las características de esa nueva persona se expresan en perfil del egresado de las aulas para la para subescolarizados en Educación de Adultos.

Como se ha dicho inicialmente los componentes del modelo tienen una concreción en la metodología, lo que hace que esta sea la expresión en la práctica del modelo propuesto.

El esquema dos demuestra cómo los diferentes componentes del modelo didáctico se relacionan con los procedimientos que conforman la metodología.



Esquema 2: Relación entre los componentes del modelo y los procedimientos de la metodología.

Cada uno de los componentes del modelo interactúa como sistema con los procedimientos que componen la metodología. Estos representan la parte subjetiva que sustenta a los elementos prácticos del proceso. El componente Interpretación sociocultural personalizada de los contextos de actuación del estudiante adulto subescolarizado, debe asegurar el desarrollo del procedimiento de Contextualización sociocultural. Cada contexto tiene un significado particular y personal para los individuos. La significación de los objetos y fenómenos que rodean al estudiante están en dependencia de sus intereses, vivencias, carencias, aspiraciones, ideales y valores. Para que los estudiantes puedan lograr una Contextualización sociocultural que les asegure sensaciones, percepciones, pensamientos, conocimientos hábitos y habilidades, que hagan posible la ejecución de las tareas de aprendizaje (Procedimiento de Dinamización y aplicación), es indispensable que cada estudiante, de manera independiente, y desde sus propios conocimientos previos, sea

capaz de dar un valor y una significación al contexto familiar, laboral o comunitario en general. Solo en ese momento estará en condiciones de autoevaluarse y de transformarse a sí mismo para transformar el contexto con el cual interactúa, (Procedimiento de Retroalimentación, evaluación y crecimiento personal)

El segundo componente del modelo, la Proyección dinámica vivencial de las tareas de aprendizaje debe permitir, a partir de las vivencias individuales, que el estudiante vincule sus conocimientos previos con aquellas características contextuales que le son significativas y que a la vez pueden tener una conexión con los nuevos contenidos expresados en las tareas de aprendizaje. El componente Proyección dinámica vivencial de las tareas de aprendizaje asegurará una aplicación ágil y personalizada de los nuevos contenidos. Cada contenido del currículo puede y debe tener una utilidad individual para cada uno de los estudiantes, y en la medida que este pueda aplicarlo en su área de actuación percibirá su provecho y le permitirá evaluar como positivos sus aprendizajes, pues a través de ellos él siente que puede transformarse para transformar el contexto. De esta forma este segundo componente del modelo resulta base y sostén de los procedimientos de Dinamización y aplicación y de Retroalimentación, evaluación y crecimiento personal.

El componente Reelaboración proyectiva de los contenidos desde la práctica social debe asegurar la capacidad del estudiante, para hacer que los nuevos contenidos puedan tener una aplicación en su práctica social contextualizada. Esta reelaboración es un proceso que debe ir sufriendo transformaciones y adecuaciones a los diferentes contextos de actuación del estudiante adulto subescolarizado. La dinámica de estas transformaciones debe permitir que el individuo sea capaz de emplear un mismo contenido de formas diferentes en dependencia del contexto donde este ejecute su actividad social, a la vez que haga posible que cada estudiante se forme su propio criterio en cuanto a las nuevas posibilidades en lo individual y lo colectivo que un determinado conocimiento le proporciona.

Entre los componentes del modelo y los procedimientos de la metodología, se establece una interrelación dialéctica ya unos y otros permiten dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje de los adultos

subescolarizados, haciendo que todos se impliquen en cada nueva tarea, con iniciativas, proyectos y soluciones en el plano colectivo e individual.

2.4 Perfil del egresado de los centros para la educación de adultos subescolarizados

Cada proyecto debe definir sus metas, y entre estas están las de alcanzar las características ideales que debe presentar el fruto del trabajo realizado. Uno de los problemas que se declaran en el diagnóstico lo constituye la falta de un perfil del egresado de los centros de la Educación de Adultos. No se puede alcanzar un objetivo formativo con estos estudiantes si el profesor no conoce, o no tiene la claridad necesaria en lo referente a las características fundamentales en el orden formativo que debe lograr en las personas con las que trabaja.

Para la elaboración de un perfil para este tipo de estudiante se han tenido en cuenta diversos elementos que parten de las características psicopedagógicas del mismo, además de las misiones familiares y comunitarias que deben desarrollar las personas que estudian en el nivel de subescolarizados en Educación de Adultos ya abordadas en el capítulo anterior. Desde una perspectiva institucional se ha trabajado en consonancia con las exigencias que se plantean a los ciudadanos cubanos en la Constitución de la República de Cuba, los Lineamientos emanados del VI Congreso del Partido Comunista de Cuba, los elementos generales referidos a la importancia del dominio de la lengua materna, que se expresa en los objetivos del sistema educativo cubano así como en los objetivos de los programas de la EOC del Ministerio de Educación Cubano. Partiendo Los elementos tenidos en cuenta son los siguientes:

- ü Proyección político-moral del egresado.
- ü Dominio de su lengua materna y hábitos de enriquecimiento constante de esta a través de la lectura.
- ü Conducta responsable hacia el cuidado del medio ambiente y el ahorro energético.
- ü Conocimiento de sus responsabilidades con la familia y sobre la equidad de género.

La elección de los elementos antes mencionados obedece a que en ellos se concretan los aspectos fundamentales que deben proporcionar una conducta equilibrada y en armonía con las necesidades de la sociedad cubana actual. Al satisfacer estas necesidades los estudiantes adultos subescolarizados deberán desempeñar un papel protagónico en lo referente a sus responsabilidades con el entorno.

Proyección político-moral del egresado

En lo referente a los aspectos políticos morales del egresado, se parte de la percepción de que el estudiante adulto subescolarizado es un ente altamente activo en lo tocante a sus responsabilidades laborales, cívicas y familiares. La elevación de los conocimientos académicos de este estudiante le posibilitará adoptar una postura de compromiso con las transformaciones sociales y con los procesos políticos que vive el país. Todo lo anterior sobre la base de una moral que responda a los intereses no solo individuales, sino familiares y comunitarios, así como a los intereses de la Revolución.

En el estudiante adulto deben formarse una serie de valores que le permitan asumir responsablemente sus deberes con el trabajo, con su familia y con la patria. Estar en capacidad de saber qué decisión tomar en cada momento, convierte al egresado de los centros que atiende la educación de adultos subescolarizados en un verdadero transformador del contexto en el que desarrolla su actividad fundamental. Estudiar y superarse no constituye la prioridad para el adulto, sin embargo no cabe duda alguna de que su preparación le permitirá asumir con responsabilidad sus prioridades.

Dominio de su lengua materna y hábitos de mejoramiento constante de esta, a través de la lectura

La comunicación como base de interacción de las personas debe estar fundamentada en un dominio de los elementos esenciales de la lengua materna, que permitan al individuo lograr una comunicación eficiente para transmitir ideas claras, y comprender lo que se propone en un momento determinado, o para explicar a su familia u otras personas de su contexto la esencia de los problemas sociales que hoy vive el mundo. La

atención a los hijos en edad escolar constituye uno de los grandes retos de la familia de hoy. El dominio de la lengua materna hace posible que se pueda comprender mejor lo que los profesores indican a los niños (hijos de los estudiantes adultos) con las tareas que les orientan, a la vez permite ser más claros al brindar explicaciones sobre las tareas escolares. Por otra parte, en el marco de la atención a la familia, es fundamental que los padres sean capaces de interpretar correctamente los consejos del médico, de los activistas sociales, de los profesores y demás agentes sociales, que de una u otra forma intervienen en la educación de la familia.

Las personas adultas en la interacción con su comunidad necesitan de la palabra para poder convencer a aquellos que en un momento determinado no logran una comprensión correcta de lo que se solicita o se espera de ellos por lo que estar en capacidad para percibir y transmitir ideas claras y coherentes es determinante para el desarrollo de las relaciones con los demás.

Conducta responsable hacia el cuidado del medio ambiente y el ahorro energético

Los actuales problemas de tipo ambiental, como expresión de los procesos de desarrollo contemporáneo, han condicionado la revisión de la relación sociedad-naturaleza, mediatizada por los problemas que impone un mundo que cambia a cada minuto como expresión de la explotación sin control de los recursos de la naturaleza. Partiendo de que la interacción humana con los diversos factores del medio circundante tiene un carácter globalizado en el que todos los individuos juegan un papel importante, es necesario crear con la educación de las personas, una conciencia que posibilite que cada uno de ellos se convierta en un ente decisivo en la lucha por la preservación de la biosfera, a la vez que un educador de los otros en lo referente al cuidado del medio ambiente. En este mismo sentido crear una conciencia de ahorro de los recursos energéticos es fundamental para la proyección del estudiante adulto subescolarizado. Estas personas, por su

nivel cultural, son en ocasiones los que más próximos están de aquellos puestos de trabajo donde se necesita una mayor eficiencia en el ahorro de los recursos.

Conocimiento de sus responsabilidades con la familia y sobre la equidad de género

Fomentar en el estudiante adulto subescolarizado un conocimiento profundo de sus responsabilidades en el marco de la familia, ayuda a la estabilidad de este desde el cumplimiento de cada una de sus responsabilidades en el hogar. La comprensión de que las diferencias de género no presuponen deberes diferentes, es base para la estabilidad y el ejemplo que se transmite a los hijos. Las conductas de equidad de género deben ser inculcadas desde las aulas para que tengan una repercusión en las formas de actuación de los adultos en sus respectivos hogares.

Crear en el adulto subescolarizado una conciencia de que las acciones individuales tienen una repercusión social, ayuda además a la lucha contra otros flagelos sociales tales como la drogadicción y las conductas sexuales irresponsables.

Conclusiones del Capítulo 2

1. El Modelo didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para estudiantes adultos subescolarizados, está sustentado en la concepción Histórico-cultural, la teoría referida a la importancia del aprovechamiento de las vivencias de los estudiantes, la eficiencia didáctica en el tratamiento a los contenidos y demás elementos teóricos, metodológicos, didácticos y curriculares de la Educación de Adultos en Cuba (Pedagogía de Adultos), por lo que constituye su fundamento epistemológico esencial.
2. La metodología propuesta, establece un sistema de relaciones dialécticas que se manifiestan a través de su carácter Pedagógico-Contextualizado, Didáctico-Vivencial y Contextualizado-Vivencial, dinamizados por las acciones que se revelan en su aspecto interno, y que son posibles desde el Aprendizaje Reflexivo-Vivencial como nueva cualidad resultante del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes adultos subescolarizados.
3. El Perfil del Egresado constituye una breve guía para los profesores que trabajan con estudiantes adultos subescolarizados, ya que enfatiza en aquellos elementos donde se debe insistir para lograr un adulto integralmente formado para su inserción activa en el medio social.

III

VALORACIÓN DE LA FACTIBILIDAD DEL MODELO DIDÁCTICO DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO-
VIVENCIAL Y SU METODOLOGÍA DE IMPLEMENTACIÓN, PARA EL TRATAMIENTO A LOS
CONTENIDOS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS SUBESCOLARIZADOS

CAPÍTULO III

VALORACIÓN DE LA FACTIBILIDAD DEL MODELO DIDÁCTICO DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO-VIVENCIAL Y SU METODOLOGÍA DE IMPLEMENTACIÓN, PARA EL TRATAMIENTO A LOS CONTENIDOS EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS SUBESCOLARIZADOS

El presente capítulo está dedicado al análisis y valoración de los resultados de la investigación. Los datos y apreciaciones registrados se explican a partir de las valoraciones sistemáticas realizadas por el investigador a través de la evaluación de un conjunto de indicadores que guiaron el proceso de la investigación. A través de estos se ofrece una visión general de los resultados alcanzados en la aplicación de la Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para estudiantes adultos subescolarizados.

Resultó de mucho interés contar con las opiniones de los estudiantes, profesores y directivos implicados en el nivel educativo objeto de la investigación, acerca de las limitaciones que se manifiestan en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados, así como referente a la efectividad de las acciones educativas llevadas a cabo. Las opiniones recogidas antes, durante y después del desarrollo del experimento pedagógico, permitieron constatar en la práctica la justeza de los presupuestos asumidos.

A partir de la experiencia del autor de esta tesis, quien se desempeñó en distintas responsabilidades en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación de Adultos, como profesor, Jefe de cátedra, Director de escuela, Jefe de Departamento de Educación de Adultos del Instituto Superior Pedagógico Pepito Tey, Jefe de cátedra de Adultos en la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) Pepito Tey, y Jefe de Proyecto de Investigación de la Educación de Adultos en la misma UCP.

Todo lo anteriormente expuesto, a lo largo de 36 años de experiencia en el subsistema de la Educación de Adultos. Además este investigador laboró durante seis años como asesor para el trabajo con estudiantes subescolarizados en países de la región de Centro América y El Caribe, hecho que hizo posible que el mismo haya tenido contacto directo, desde diferentes perspectivas, con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación de Adultos, y específicamente con los estudiantes adultos subescolarizados. Esto ayudó desde la práctica, a conformar una visión general de las limitaciones del proceso y completar sus juicios y valoraciones desde la realización de esta investigación.

Los resultados científicos obtenidos en la presente investigación se evidenciaron desde de la aplicación de los Talleres de Opinión Crítica y Elaboración Colectiva, así como la realización de un experimento pedagógico en un grupo de estudiantes del primer curso de la Educación Obrera y Campesina en el Centro Unificado 28 de diciembre de Las Tunas. En cada uno de los casos hubo el aporte que la práctica le brindó al perfeccionamiento del Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados, en lo referente a la metodología de aplicación, a la vez que hizo posible realizar una valoración general del tema con un alto grado de rigor.

Igualmente se presentan en el capítulo un grupo de elementos resultantes al asumir el modelo didáctico propuesto, y que tienen una repercusión directa en la preparación de los profesores que trabajan en el subsistema Educación de Adultos. La constatación realizada, al tiempo que permitió verificar en la práctica los presupuestos teóricos que sustentan el modelo propuesto, dieron la oportunidad de crear el espacio para el incremento paulatino y sistemático de la preparación teórica de los profesores con que se trabajó, a la vez que creó una motivación de otros que aunque no estuvieron directamente relacionados con la aplicación del experimento pedagógico, sí se sintieron atraídos por los resultados alcanzados, tanto para los profesores como para los estudiantes.

3.1. Resultados del desarrollo de los Talleres de Opinión Crítica y Elaboración Colectiva

Para la aplicación de este método se realizó un estudio de la investigación de Cortina V (2005) referida al diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización y se asumieron sus orientaciones sobre las etapas a desarrollar. Un momento importante en la aplicación del método lo representaron las discusiones científicas realizadas en el marco de los Proyectos: Hacia una nueva didáctica para la Educación de Jóvenes y Adultos y Didáctica y Educación de Adultos. Un enfoque desde la Pedagogía de adultos, de la UCP Pepito Tey. Específicamente en el caso de los debates con los miembros de los proyectos señalados, tuvo especial significación que la mayoría de los participantes tenía experiencia en el trabajo de la Educación de Adultos y en algunos casos experiencia en el tratamiento a estudiantes subescolarizados. Este último elemento constituyó una ayuda adicional en el momento de presentar las líneas fundamentales de investigación para la conformación del modelo didáctico, y en específico en lo referente a la metodología propuesta, y las mejores formas de llevarla a la práctica en los diferentes contextos donde actúan los estudiantes.

La aplicación del método estuvo dirigida a poner de relieve la objetividad del modelo didáctico propuesto y su metodología de aplicación para el trabajo con los adultos subescolarizados. El debate y la crítica estuvieron dirigidos a encontrar los aspectos facilitadores y las barreras que pudiera ayudar o frenar, según el caso, al desarrollo del trabajo. Previo a la realización de los talleres fueron seleccionados los grupos que participarían, sobre la base de su afinidad con el tema de la didáctica y de su experiencia en la educación de personas adultas. La elección estuvo dirigida a lograr que los criterios emitidos constituyeran un aporte al mejoramiento y posterior validación del modelo propuesto.

Los colectivos científicos seleccionados para la participación de los talleres son los que se relacionen a continuación, y ellos aparecen en el orden en que estos se desarrollaron. Los debates se llevaron a efecto,

primero con aquellos especialistas que más podían aportarle al tema que se investiga, y siempre se tuvo en cuenta su preparación y conocimientos requeridos en el tema que era objeto de estudio así como en el campo de acción. Esto ayudó a percibir diversos elementos que no fueron previstos desde un inicio en la concepción general de la investigación.

1. Miembros del Proyecto de investigación Didáctica y Educación de Adultos. Un enfoque desde la Pedagogía de adultos.
2. Miembros de la Cátedra de Adultos de la UCP Pepito Tey.
3. Profesores que trabajan en el Departamento de Educación de Adultos de la DPE.
4. Colectivo de profesores que labora con el Nivel EOC en las escuelas del la Educación de Adultos del Municipio Las Tunas.
5. Colectivo de profesores que trabajó como asesores en el programa de alfabetización *Wi mwen kapab* (Yo, sí puedo) en la República de Haití.
6. Colectivo de profesores que trabajó como asesores en el programa de alfabetización *Yo, sí Puedo* en el departamento de Michoacán, Méjico.
7. Colectivo de monitores de la comuna de Kinscoff en el Departamento Oeste en la República de Haití.

En el caso del último colectivo seleccionado, no todos tienen el nivel científico requerido, no obstante, fue de mucha importancia escuchar sus opiniones por el valor práctico que tienen, sobre todo, las percepciones de sus resultados de la metodología implementada. Referente a este último grupo, sería bueno señalar que aun cuando la aplicación de la experiencia en su contexto sociocultural pudo verse viciada por barreras tales como una idiosincrasia diferente a la de las personas para las que fue concebida, siempre se consideró importante escuchar sus criterios y valoraciones pues desde el punto de vista de la aplicación de los procedimientos didácticos se consideró significativo contar con sus opiniones desde una perspectiva diferente sobre la temática en cuestión.

Con cada grupo se realizó un taller y cada uno estuvo conformado por unos 10 especialistas como promedio, excepto el último en el que solo hubo seis especialistas, por las razones ya mencionadas.

Etapa previa a la realización de los talleres

Con antelación a la realización de los talleres se envió a los participantes un material con los objetivos de la actividad, su importancia y una síntesis de los aspectos más relevantes en que se centraría la discusión. El documento enviado era contentivo de lo esencial de los fundamentos teóricos de la investigación además del esquema con la explicación del modelo propuesto y la Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial, lo que facilitó que cada uno de los invitados asistiera con un grupo de criterios ya formados que ayudaran en la dinámica del debate.

En esta etapa previa se puso especial énfasis en lograr una adecuada motivación de los participantes en lo referente a la importancia de los criterios que ellos emitirían, de una parte por la contribución que realizaría a una teoría que estaba en proceso de evaluación, y por otra parte porque esta teoría estaba dirigida a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área donde ellos ejercían su influencia desde el punto de vista de la actividad docente o metodológica. La comprensión de cada uno de los argumentos emitidos al respecto constituyó una premisa indispensable para la apertura y puesta en práctica de las acciones que posteriormente se realizaron en la validación del modelo propuesto y la metodología con sus procedimientos.

Desarrollo de los talleres

En cada taller se comenzó con la presentación de los fundamentos teóricos y metodológicos del Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial y su Metodología. La explicación de las características de los procedimientos didácticos como dinamizadores del proceso modelado tuvo especial importancia, pues es con su puesta en práctica que la metodología tendría validez. El segundo taller se comenzó con la exposición de los señalamientos que se habían realizado en el anterior, así como las adecuaciones y correcciones que esto

implicó en la concepción general del modelo didáctico. En cada uno de los encuentros se aclaró que el objetivo era evaluar las críticas y sugerencias que enriquecieran el trabajo, de manera que los participantes se sintieran estimulados a no detenerse en sus valoraciones, siempre bajo la conducción de este autor como investigador principal. Siempre se contó con una persona para registrar todas las intervenciones de los especialistas, a los que previamente también se les había enviado los elementos en los que se recomendaba se centrara el debate.

En los primeros momentos del desarrollo del trabajo, varios de los especialistas invitados a los talleres se mostraron muy cautelosos a la hora de hacer valoraciones que evidenciaran aspectos que no quedaban debidamente fundamentados en el Modelo didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial y su Metodología, no obstante de manera paulatina hubo comprensión de la importancia de que todos y cada uno de los criterios, positivos o negativos, fueran expresados con entera libertad como forma de lograr un verdadero perfeccionamiento de las formas de intervención propuestas.

Los elementos más debatidos fueron:

1. Las características del modelo didáctico y la contradicción que resuelve.
2. Las formas como el modelo se vincula y sustenta la metodología.
3. Las etapas de la metodología y sus características.
4. Los procedimientos didácticos dentro de la metodología.

En el transcurso de los debates se dirigieron preguntas directas encaminadas a aclarar aspectos significativos de carácter sumamente importante en la que el autor tenía interés que los especialistas ahondaran. Una de estas interrogantes fue la concerniente a las mejores formas de organizar y orientar las vías para que los estudiantes pudieran aplicar los nuevos conocimientos en sus contextos de actuación. Este cuestionamiento aportó una lluvia de ideas muy enriquecedora, especialmente para los profesores, a la hora de concebir las actividades docentes.

Como cierre de la actividad se procedía a dar lectura a los registros de intervenciones y a aquellos aspectos más abundantemente comentados durante el debate. En cada uno de los señalamientos realizados este autor hacía intervenciones dirigidas a expresar sus puntos de vista referentes a los criterios vertidos por otros, su acuerdo o no, siempre con el objetivo de buscar los elementos de coincidencia así como aquellos que eran divergentes.

Etapa posterior a cada taller

En esta etapa se realizó un estudio de las ideas más analizadas y de los planteamientos más significativos que podrían tener influencia en el desarrollo de la investigación y sus conclusiones. En todos los casos después del estudio de los elementos a que se hacen referencia se procedió a determinar cuáles podrían ser insertados en el modelo propuesto sin que este perdiera su esencia y objetivos, siempre sobre la base de tener en cuenta las sugerencias que fueron aceptadas. Después de esta fase de la investigación, se procedió a reenviar los cambios realizados a los especialistas para que emitieran sus criterios referentes a las adecuaciones ejecutadas en el modelo y los procedimientos para su aplicación.

En cada nuevo taller se hizo al inicio un resumen de los cambios realizados para que cada especialista pudiera estar al tanto de las transformaciones que se producían, a la vez que se realizaron comentarios en lo referente a cuál o cuáles elementos de tipo teórico metodológico fundamentaban o contradecía los cambios efectuados. Esto constituyó además una forma de enriquecimiento teórico para los participantes.

Resultados obtenidos en los talleres de Opinión Crítica y Elaboración Colectiva

En cada uno de los talleres se percibió que había consenso en lo referente a las ideas fundamentales emitidas, en lo que respecta a la pertinencia del tema tratado, a los elementos de carácter conceptual asumidos y su adecuación a los objetivos de la investigación; también hubo unanimidad en cuanto al Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial y su Metodología, con los procedimientos para la implementación de esta. El análisis y la valoración de los resultados de los talleres realizados hicieron posible

arribar a conclusiones que son el fruto de razonamientos, valoraciones y evaluaciones de un grupo de parámetros referidos a formas de aplicación, elementos facilitadores y barreras, todo sobre la base de un grupo de argumentos desde lo didáctico y lo metodológico.

Miembros del Proyecto de investigación Didáctica y Educación de Adultos. Un enfoque desde la Pedagogía de adultos de la UCP Pepito Tey

El tema objeto de estudio es pertinente y apunta desde una perspectiva novedosa al enriquecimiento de la teoría referida al trabajo con los estudiantes adultos subescolarizados, todo esto visto desde la arista de la necesidad de dinamizar los procesos de la Educación de Adultos para elevar los indicadores de eficiencia del trabajo en el subsistema. Estos especialistas opinan que:

- ü Debe argumentarse más en lo referente a las relaciones declaradas dentro del modelo, dado que estas son de suma importancia para su comprensión.
- ü Se recomienda definir con más claridad lo que se entiende por Aprendizaje Reflexivo-Vivencial y sustentar mejor el término desde lo que otros autores han referido al respecto.
- ü Se recomienda que no se realice la exposición con la expectativa de que el nuevo modelo es la solución absoluta de los problemas del subsistema, si no más bien, como un complemento a lo ya existente y por tanto una forma de enriquecerlo.

Cátedra de Educación de Adultos de la UCP Pepito Tey

- ü Es un criterio común el referido a que los procedimientos didácticos empleados, traducidos en tareas de aprendizaje, es uno de los elementos más difíciles de lograr en la práctica para que los estudiantes perciban de manera fehaciente la utilidad para su interacción social de lo nuevo aprendido cada día.
- ü Una de las barreras más importantes a franquear en el curso de la investigación es la comprensión y apoyo de los estudiantes para asimilar las nuevas formas de trabajo.

- ü Opinan que el modelo propuesto rompe con viejos esquemas y puede contribuir al salto de calidad en el trabajo con los estudiantes adultos subescolarizados.
- ü Se debe profundizar y precisar cuáles son las nuevas relaciones que emergen del modelo y cómo influyen en el enriquecimiento de la teoría referente al tema.
- ü Se sugiere lograr una mayor síntesis a la hora de explicar el modelo y sus componentes.
- ü Profundizar en los elementos que justifican los procedimientos de la metodología propuesta, además de lo referente a las acciones que deben ser acometidas en cada una de ellas por estudiantes y profesores.
- ü Debe profundizarse en la necesidad desde la teoría y desde la práctica, de un modelo didáctico para la educación de adultos subescolarizados.
- ü Aunque el modelo propuesto evidencia un salto cualitativo en la ejecución del trabajo en el subsistema de Educación de Adultos, debe evidenciarse en qué supera este a la teoría precedente.

Colectivo de profesores que labora con el nivel EOC de la Educación de Adultos en las escuelas del Municipio Las Tunas

- ü Ven como muy positivo el modelo como elaboración teórica ya que condiciona una manera diferente de comprender los procesos mentales que debe ejecutar el estudiante adulto subescolarizado en la búsqueda del conocimiento.
- ü Consideran que la mayor barrera está en romper con un estilo de trabajo tradicional, para asumir otras variantes que implican un cambio profundo de mentalidad de los estudiantes y los profesores, pues los que están acostumbrados a ser evaluados exclusivamente en dependencia de sus resultados alcanzados en el examen escrito u oral, y para muchos profesores del nivel de adultos subescolarizados, la evaluación se circunscribe a los controles que se realizan en el aula.
- ü Se sugiere que se precise el empleo del término estudiante.

- ü Surgen dudas en cuanto a las acciones que se proponen para la puesta en práctica de la metodología en el nivel propuesto, dadas las limitaciones de tiempo del tipo de estudiante en cuestión.

Colectivo de profesores que trabajó como asesores en el programa de alfabetización Wi mwen kapab en la República de Haití

- ü Piensan que el modelo presentado es revolucionario, pero que para su implementación ideal en las aulas del Yo, sí puedo, o en los grupos en los que se desarrolla la etapa del seguimiento con los neo-alfabetizados, debe ser con aquellos que reciben más de 45 minutos de clase al día ya que la aplicación de la metodología debe funcionar con clases de al menos dos horas.
- ü En los participantes del programa Oui, mwen kapab (Yo, sí puedo) se hace muy fácil percibir los beneficios y aplicabilidad de lo nuevo aprendido en el marco familiar y social, y en el momento de la socialización y regulación dentro del aula y el de socialización de conocimientos en los contextos de influencia del estudiante, constituyen períodos de gran crecimiento personal donde cada participante desea contar sus experiencias en la aplicación de lo aprendido.

Colectivo de profesores que trabajó como asesores en el programa de alfabetización Yo, sí Puedo en el departamento de Michoacán en los Estados Unidos Mejicanos

- ü Opinan que la metodología propuesta resulta altamente provechosa para los estudiantes adultos subescolarizados, los que constantemente realizan valoraciones de lo que han aprendido y sobre todo lo beneficioso que resulta el aprendizaje para sentirse individuos mejor preparados para la práctica social. Los aprendizajes realizados les hacen sentirse en una escala social superior a aquella donde se sentían situados antes.
- ü Según sus puntos de vista, en el caso de las madres de niños que asisten a la escuela primaria, la aceptación es muy favorable por la ayuda que pueden ofrecer a sus hijos. En algunos casos los participantes que tienen hijos en las aulas, en ocasiones se sienten mal al ser evaluados por personas

de menor jerarquía familiar, o no cumplir con las tareas asignadas en presencia de personas para las que ellos deben de constituir ejemplos.

- ü Los especialistas consultados exponen que de forma general, la gran mayoría de los participantes sienten que poder evaluar cada día en la práctica lo aprendido, les estimula al permitirles dar solución a problemas para cuyo enfrentamiento ellos no estaban preparados con anterioridad, y que ahora los nuevos conocimientos adquiridos les brindan.

Colectivo de monitores y supervisores de la comuna Kinscoff en el Departamento Oeste en la República de Haití

- ü Expresan que con la aplicación de la metodología presentada, el trabajo ofrece nuevas perspectivas en las actividades con los participantes ya que les crea motivaciones adicionales desde la práctica de lo aprendido cada día y su aplicación en el contexto sociocultural donde se insertan.
- ü Según sus criterios el hecho de poder interactuar con sus familiares con lo aprendido en las clases (en ocasiones padres e hijos son estudiantes de los mismos grupos) estrecha las relaciones familiares y constituye un aspecto adicional para la medición del impacto del programa.
- ü La metodología propuesta rompe totalmente con los esquemas de trabajo anteriores y aunque está en consonancia que el estilo del método Yo, sí puedo, se torna mucho más exigente y complejo para las personas que entran a la etapa de seguimiento.
- ü Consideran además que la parte más difícil le corresponde a los facilitadores, que deben concebir las actividades para los estudiantes, ya que estas no están diseñadas desde libros u otros documentos anteriores preconcebidos para el trabajo para los estudiantes de este nivel educativo. Este último aspecto constituye un reto para este personal, por las exigencias que presenta en el orden didáctico y metodológico.

Evaluación general de la aplicación de los Talleres de Opinión Crítica y Elaboración Creativa

Los talleres fueron evaluados de muy provechosos, dado que la metodología sustentada en el Modelo del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial se percibe como viable en su aplicación en las condiciones actuales de la educación de personas adultas subescolarizadas. La opinión de un alto por ciento de los especialistas es que existe coherencia en la explicación de los componentes del Modelo Didáctico así como de los procedimientos de la Metodología para implementar el trabajo.

Hay consenso en lo referente a que el proceso modelado y su concreción, depende en buena medida de las condiciones objetivas y subjetivas de cada lugar donde vaya a ser aplicado, y que en la práctica, los procedimientos que son la estructura de la metodología deben enriquecerse sobre la base de las experiencias de las personas que los ejecuten.

Las posibilidades que el contexto local brinda a los estudiantes y a los profesores son marcadamente esenciales en el alcance de los objetivos propuestos, por lo que la correcta evaluación de las características de este contexto y su influencia en cada uno de los grupos es esencial para la articulación del currículo, las vivencias aportadas por los participantes y oportunamente diagnosticados por los profesores, así como las acciones a desarrollar de forma individual y colectiva por los estudiantes.

3.2 Evaluación de los resultados de la implementación de la Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados

Para la evaluación de los resultados de la implementación de la Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados se aplicaron diversos métodos tales como un experimento pedagógico, la observación, el análisis del producto de la actividad, y a partir de estos se fue capaz de percibir la existencia de divergencias entre los objetivos del subsistema y los procedimientos que usualmente se ponen en práctica.

Se hizo evidente que el proceso de diagnóstico de los estudiantes que entran a las aulas de la Educación de Adultos subescolarizados es en alto grado formal y no obedece a un análisis de las verdaderas necesidades

del subsistema que son de hacer del estudiante un ente activo y en función de las necesidades de transformar la comunidad donde se inserte. En el diagnóstico no se tienen en cuenta las potencialidades, sobre la base de sus vivencias, necesidades y las aspiraciones de cada uno de los miembros del grupo de estudiantes previo al inicio del trabajo.

Para esta etapa se trabajó con un profesor de basta experiencia en la docencia y con 23 años dedicados a la educación de adultos subescolarizados. Previo a la implementación de la metodología se le cursó un documento con una síntesis de la investigación y se le invitó a dos talleres que se realizaron en el marco de las reuniones del proyecto de investigación que referente a la educación de adultos se desarrolla en la UCP. Se le presentaron las ideas del modelo, su estructura, y la metodología con los procedimientos de implementación, siempre se tuvo en cuenta las sugerencias emanadas de los Talleres de Opinión Crítica y Elaboración Colectiva. El profesor estuvo de acuerdo en poner en práctica la metodología con sus estudiantes.

Los indicadores para el trabajo (Anexo XV) fueron los siguientes:

1. Interacción de los estudiantes en el aula.
2. Interés por los nuevos contenidos.
3. Empleo de los nuevos contenidos en su radio de acción.
4. Promedio de las evaluaciones en las asignaturas básicas del currículo.

En el caso de las vivencias que tienen los estudiantes adultos, hay un marcado consenso en que no constituye un elemento que los profesores tengan en cuenta en el momento de realizar el diagnóstico del grupo, aspecto que por otra parte no se presenta como una prioridad en la bibliografía de consulta común de los docentes, y por tanto no es tenido en cuenta en función del aprendizaje, (Anexos X y X-A). Se demostró que el currículo no está elaborado en función del tipo de estudiante al cual se quiere formar, y los ejemplos y problemas que se presentan en las asignaturas no tienen un enfoque que demuestre el nivel al que va dirigido.

Existe un reconocimiento unánime en lo referente a que el nivel de preparación teórica de los profesores que imparten docencia con estudiantes subescolarizados es bajo, y que estos carecen de un conjunto de conocimientos indispensables para el trabajo con los estudiantes adultos, específicamente sobre los principios que constituyen directrices para este trabajo, aparte de otros elementos referidos a las técnicas de trabajo en grupo entre otras. Profesores y directivos aceptan que el trabajo con subescolarizados ha recibido poca atención, debido que es residual, lo que ha estado motivado además, por la necesidad de atender otros niveles del subsistema de la Educación de Adultos que son mayoritarios y que poseen un mayor alcance estratégico para el país. Estos criterios demuestran la necesidad de continuar el perfeccionamiento del trabajo en un nivel que aunque residual, representa un considerable número de obreros y amas de casa que forman parte del desarrollo integral de cada territorio del país.

Implementación del algoritmo de trabajo de la Metodología propuesta

Desde el comienzo de la puesta en práctica de la Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para los estudiantes adultos subescolarizados hubo la percepción clara de que el tema vivencias constituía un tópico muy poco tratado por los profesores, lo que dejaba escapar un grupo de elementos que constituyen una potencialidad para la adquisición de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes adultos subescolarizados. Otro aspecto a resaltar es que el currículo no da, desde su concepción, muchas libertades a los profesores ya que las temáticas que este propone no fueron elaboradas o seleccionadas en función de las características psicológicas y pedagógicas de los estudiantes adultos.

Se evidenció en el proceso de investigación, que este nivel educacional es poco priorizado, lo que constituye una barrera, sobre todo en lo referente al trabajo metodológico con los profesores del subsistema, elemento que a la vez condiciona una débil preparación teórica de los profesores, motivado además por la carencia de bibliografía especializada en el tema de la educación de las personas adultas.

Todo lo antes expuesto ha conllevado a que los procedimientos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje estén, de forma general, dominados por formas de actuación de los profesores, que desmotiven la participación de los estudiantes y limitan sus posibilidades para un óptimo aprovechamiento del contenido aprendido. Como aspecto positivo se puede mencionar el nivel de motivación de los estudiantes al comenzar el curso.

En coordinación con el profesor seleccionado se preparó el primer taller, donde con el análisis del plan de estudio y los programas del nivel de EOC se demostraron la necesidad y pertinencia de esta investigación.

El segundo taller estuvo dedicado a la presentación y debate la metodología y sus procedimientos didácticos. En este taller se dedicó una buena parte del tiempo a analizar la pertinencia de los diferentes procedimientos de la metodología y cómo hacer que estos constituyeran un todo armónico que condujera a un aprendizaje coherente, dinámico y por tanto que permitiera el desarrollo integral de los estudiantes.

El tercer taller se dedicó al estudio profundo de las mejores formas para implementar las formas de evaluación de los nuevos conocimientos, sobre todo en lo referente a aquellas que se realizarían en los contextos de actuación de los estudiantes. Se trabajó también en la determinación de las posibles fisuras en lo referente a la motivación para efectuar esas acciones comunitarias. Durante el desarrollo de la preparación de los talleres se tuvo el constante asesoramiento de los profesores de la Cátedra de Educación de Adultos de la UCP, entre otros especialistas de este nivel de educación en la DPE.

La etapa de experimentación pedagógica o puesta en práctica en condiciones de la realidad educativa de la Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial se desarrolló con quince estudiantes del nivel de EOC (Educación Obrera y Campesina) el diagnóstico de estos estudiantes teniendo en cuenta las actividades laborales, familiares o comunitarias, así como otros elementos que influyen en el proceso que ellos realizan fue la que se presenta en la tabla siguiente:

Tabla1: Caracterización de los estudiantes que participaron en el experimento pedagógico.

Participantes						
	Sexo		Edades			No. de hijos en edad escolar
	F	M	17-35	35-55	Más de 55	
Ama de casa	5		2	3		9
Trabajador por cuenta propia		3		3		6
Albañiles		3	1	1	1	4
Bracero en una fábrica de mosaicos		2		2		3
Bracero en una fábrica de ladrillos		1		1		2
Ayudante en un comedor obrero		1			1	
Total	5	10	3	10	2	24

En lo referente a las vivencias que los estudiantes seleccionados aportaban, se debe acotar que exceptuando dos de las amas de casa que en etapas anteriores fueron trabajadoras en talleres de artesanía, y uno de los trabajadores por cuenta propia, que fungió como cocinero en un comedor estatal, los demás seleccionados siempre habían realizado la actividad laboral que en el momento del experimento estaban ejecutando. Todo esto contribuyó a tener una percepción inicial de cuáles eran los conocimientos acumulados a lo largo de la vida y de estos, qué debía ser empleado en función de los nuevos aprendizajes a realizar.

La edad promedio de los participantes es de 46,1 años, y sus niveles de motivación eran bajos al comenzar el experimento. Durante la organización de la actividad se realizó una reunión previa con los estudiantes. Se les explicó que formaban parte de una experiencia dirigida a mejorar las actividades de aprendizaje. Las primeras expresiones de los participantes fueron de escepticismo ante los resultados que se obtendrían. Los estudiantes expresaron que su estancia en el curso obedecía más a exigencias laborales que a motivaciones

y expectativas personales de cambio, lo que fue una muestra de la falta de percepción real de sus necesidades educativas para enfrentar los problemas cotidianos en sus contextos de actuación.

Previo a la realización de las diferentes tareas de aprendizaje elaboradas sobre la base de los procedimientos didácticos fundamentados en el Aprendizaje Reflexivo-Vivencial se realizó una explicación exhaustiva de los objetivos y de las formas de trabajo.

A continuación se explica una sesión de trabajo donde se aplica la Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial y que constituyó la regularidad durante el experimento pedagógico realizado.

El algoritmo de trabajo durante la clase de 45 minutos fue el siguiente:

1. Se debe recordar que los procedimientos son acciones que deben ejecutarse durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de esta forma la Contextualización sociocultural es una acción que se viene ejecutando desde el momento de preparación del profesor para la realización de las actividades posteriores con los estudiantes. Después de la organización del grupo, la primera acción a realizar en el aula será la revisión de las actividades que fueron orientadas como trabajo independiente en la clase anterior o en clases anteriores. En este momento inicial, los estudiantes comienzan ofreciendo los resultados de los problemas o ejercicios orientados por el profesor.

A continuación los estudiantes opinan referente a aquellas áreas de sus contextos de actuación donde ellos pudieron emplear los nuevos conocimientos, o donde ellos opinan que estos podrán ser puestos en práctica. Es bueno recordar que esta orientación de los contextos de posible uso de los nuevos conocimientos es una tarea que cada profesor debe realizar con cada nuevo contenido trabajado. Esta fase de debate se puede hacer muy rica pues lleva a los estudiantes a descubrir nuevas formas de empleo de los contenidos, en las que no se había pensado hasta ese momento.

Aquí el profesor debe corregir los errores, pero siempre esperar a que sean los propios estudiantes los que realicen sus propias correcciones. Esto le dará confianza y aportará dinamismo a la clase.

2. En un segundo momento el profesor presentará los nuevos contenidos. Esta presentación se hará desde aquellos elementos vivenciales que aportan una significación especial para los estudiantes. Los problemas y ejemplos deben ser formulados a partir de lo que los estudiantes conocen, de sus experiencias, de aquellos elementos que resultan significativos a su aprendizaje. Muy comúnmente los libros de textos o de ejercicios, al no haber sido diseñados para los adultos subescolarizados, no aportan muchos ejemplos que les sean significativos, por lo que se recomienda que sean los docentes los que elaboren esos ejercicios sobre la base del diagnóstico. En esta parte de la clase se generará nuevamente el debate y se formularán hipótesis referidas a uno u otro contexto donde ese nuevo conocimiento puede ser empleado por el estudiante adulto subescolarizado. En esta parte de la presentación el profesor debe aclarar las dudas, siempre sin desatender los disímiles criterios que pueden ser emitidos por los estudiantes.
3. Acto seguido el aula será dividida en dúos o equipos o se trabajará de manera individual, según las características del contenido a ejercitar y serán asignadas las tareas a realizar. El profesor debe asegurarse que los ejemplos que se ofrezcan guarden relación con las actividades que realizan los estudiantes, o al menos con los que han realizado en algún momento. En este momento de la clase hay estudiantes que por poseer vivencias más ricas sobre un tópico, podrán intervenir más, sin embargo debe lograrse que se cree un balance en las participaciones. Seguidamente los estudiantes pasarán a responder las actividades orientadas.
4. Este momento de la clase es fundamental para promover el Aprendizaje Reflexivo-Vivencial, pues en ella el profesor orientará las nuevas actividades, sobre la base de los contenidos que se presentaron en el aula y que deben ser cumplidas en la comunidad. En esta parte cobra gran importancia el procedimiento de Dinamización y aplicación y en el mismo, el profesor debe ser capaz de organizar las actividades de trabajo independiente en correspondencia con los diferentes contextos donde

ejerzan su influencia los estudiantes. Así el mismo contenido debe ser evaluado con tareas diferentes a un ama de casa y a un obrero de la construcción; a alguien que tiene niños en un nivel similar al que realizan los padres o a estudiantes cuyos hijos realizan grados superiores.

Esta es la etapa de socialización de los conocimientos en los contextos de influencia de los estudiantes y su correcta planificación y ejecución constituye la base para lograr las transformaciones que se quiere alcanzar en el individuo, para que este transforme su contexto. Si el estudiante es capaz de emplear lo nuevo en su radio de acción, entonces los objetivos se habrán cumplido y el ciclo debe reiniciarse.

La aplicación de esta metodología se ha caracterizado por las acciones que desarrollan tanto los estudiantes como los profesores y las regularidades más significativas que tienen que ver con el desempeño estos con respecto a su adaptación al nuevo sistema de trabajo fueron las siguientes:

- ü El diagnóstico de las características de los estudiantes, y de sus relaciones con el contexto así como las experiencias anteriores, requirió la realización de entrevistas individuales a cada uno de ellos.
- ü Para realizar una evaluación de los modos de actuación de los estudiantes en sus diferentes contextos, se necesitó de mucho tiempo, pues implicó diagnosticarlos en sus comunidades para conocer diferentes aspectos que no son perceptibles en el aula.
- ü La creación de un ambiente psicológico y motivacional, dirigidos a las nuevas formas de trabajo a las que se enfrentaría el estudiante fue una tarea muy compleja y en esta actividad colaboraron los demás profesores del colectivo.
- ü La evaluación de las actividades que los estudiantes realizan en sus diferentes contextos de actuación requirió también que los profesores tuvieran que desplazarse hacia esos lugares, para poner en práctica otros mecanismos que aseguraran la fiabilidad de la información necesaria.

- ü La articulación de los saberes acumulados por los estudiantes con los nuevos contenidos para su inserción en contextos diferentes es una tarea bastante compleja, sobre todo cuando no se tiene una práctica sistemática al respecto, por lo que esta actividad se tornó difícil para el profesor seleccionado, independientemente de que contó con el constante asesoramiento de este autor como investigador principal.
- ü El proceso de determinación de métodos y procedimientos a emplear en cada clase, aunque en los primeros momentos resultó una tarea difícil, fue asimilado, y en la medida que se avanzó en la aplicación de la experiencia generó nuevas habilidades.
- ü En las clases, se logró articular lo nuevo con lo conocido y los elementos del contexto, para alcanzar la calidad superior deseada resultante del proceso puesto en práctica.
- ü Se trató siempre de respetar los espacios preferidos por los estudiantes para la ejecución de las tareas de aprendizaje, lo que generó un ambiente de confianza y ayuda mutua.
- ü Se logró un seguimiento constante al diagnóstico, acción que hizo posible percibir las transformaciones en los modos de actuación de los estudiantes.
- ü La aplicación de técnicas de autoevaluación y coevaluación se hizo presente en el aula y fuera de ella, aspecto que produjo una atmósfera de seguridad en los estudiantes.
- ü En la medida en que se aplicó la experiencia se mejoró en lo referente a las técnicas para ofrecer tareas a los estudiantes para que fueran cumplidas en sus contextos de actuación.

En los estudiantes:

- ü En la medida en que se avanzó en el programa, los procedimientos puestos en práctica en las clases fueron bien asimilados y aceptados, por lo que se percibió una efectiva colaboración para su ejecución.
- ü Al final, el ambiente fue positivo y los estudiantes se adaptaron al nuevo tipo de actividad.

- ü A pesar de que fueron colaborativos, en ocasiones no todos se mostraron seguros de poder realizar el tipo de actividad que se les solicitaba.
- ü Sus potencialidades pudieron ser puestas en práctica en la medida que sus habilidades fueron aumentando.
- ü Se produjo una comprensión de la importancia de las actividades que se ejecutaban, tanto en lo individual como en lo colectivo.
- ü Fueron capaces de crear un ambiente de intercambio y socialización de lo aprendido y explicar las formas de interactuar con diferentes contextos a través de los contenidos.
- ü Ellos generaron propuestas de nuevas actividades que enriquecieron las acciones emprendidas y abrieron nuevas vías de evaluación.
- ü Como se esperaba, no todos evolucionaron, por lo que un reducido grupo se mantuvo en niveles parecidos al momento del comienzo de la experiencia.

La ejecución de este experimento pedagógico demostró que en la medida que el profesor y los estudiantes se fueron familiarizando con la metodología, ésta resultó de fácil aplicación y recibió un amplio apoyo por parte de los estudiantes que expusieron nuevas variantes para su puesta en práctica en su radio de acción, hecho que constituyó un verdadero incentivo para el desarrollo del aprendizaje individual y colectivo.

La expectativa generada con la aplicación de la metodología en cuestión, no solo creó nuevas motivaciones en los estudiantes sino también en los profesores del colectivo que constataron que era posible lograr un cambio favorable por la disminución del nivel de apatía de estudiantes que antes apenas participaban en el desarrollo de las clases y se mostraban tímidos. Se mejoró además su independencia a la hora de realizar las actividades.

Paralelamente a los aspectos positivos, también hubo barreras, tales como:

- ü Resistencia a cambiar concepciones de trabajo por parte de estudiantes y profesores.

- ü La pobre independencia cognoscitiva de este estudiante.
- ü Puntos de vistas arraigados, referentes a lo que se considera una clase dinámica y desarrolladora.
- ü Métodos y procedimientos que acomodaban al trabajo de los profesores y que desmotivaban a los estudiantes, a la vez que influían en el pobre aprovechamiento de sus potencialidades y necesidades.

Existe consenso de los estudiantes que en momentos anteriores no se tenía en cuenta lo que a ellos les interesaba ni aquellos aspectos donde eran más fuertes por sus propias vivencias o sus formas de interactuar con el contexto sociocultural donde ellos se desenvuelven.

Es evidente que se necesita trabajar más en el orden teórico con los profesores desde las direcciones municipales y provinciales, ya que el hecho de que algunos no hayan ejercido su docencia anteriormente en el nivel de adultos subescolarizados y que su formación como profesionales nunca fue enfocada hacia el trabajo con este tipo de estudiantes les crea un marcado conjunto de carencias teóricas y prácticas que generan dificultades en la organización eficiente del aprendizaje con un individuo especialmente necesitado como lo es el adulto subescolarizado.

Impacto de la aplicación de la Metodología fundamentada en el Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial en los modos de actuación de los estudiantes adultos subescolarizados y en la preparación de los profesores

Dado que el modelo didáctico propuesto tiene en cuenta los elementos que caracterizan los contextos socioculturales locales donde se desenvuelve el estudiante adulto subescolarizado, donde vive, donde estudia y trabaja, y donde ejerce su influencia sobre el medio, se logró la vinculación de las características personalógicas más importantes de cada uno y su experiencia de la vida. Las diferentes actividades de aprendizaje permitieron la conexión dinámica de los elementos externos antes mencionados con los estudiantes. Además, el conocimiento de cada uno de estos aspectos permite atender las limitaciones de los

estudiantes, a la vez que proporciona al profesor los conocimientos básicos para la organización de los recursos didácticos que aseguren el alcance de los objetivos del curso.

Los aspectos antes mencionados tienen su concreción en:

Los profesores.

- ü El diagnóstico del estado inicial de los adultos subescolarizados en lo referente a sus vivencias, y potencialidades.
- ü La determinación de otros elementos que conforman las características psicológicas y pedagógicas del estudiante adulto subescolarizado, tanto en lo intelectual como en lo fisiológico.
- ü La dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje al situar al estudiante en el centro de ese proceso, además de la profesionalización de los contenidos.
- ü La caracterización del contexto sociocultural local (escolar y extraescolar) en el que interactúa el adulto subescolarizado.
- ü La evaluación de aquellos recursos didácticos que se han de emplear para el trabajo en el contexto escolar y en el contexto extraescolar.
- ü La disposición de un banco de procedimientos que dinamicen el proceso de enseñanza-aprendizaje, y lo hacen atractivo para los estudiantes subescolarizados, al incrementar de esta forma el nivel de motivación hacia el aprendizaje.
- ü El nivel de sensibilización con las nuevas condiciones de trabajo en lo referido al empleo de procedimientos didácticos que hagan reflexionar a los estudiantes sobre cada uno de los procesos que se desarrollan.
- ü La predisposición a flexibilizar sus patrones de trabajo y hacer que sus estudiantes alcancen una interpretación justa de los hechos y situaciones que puedan surgir con la puesta en práctica de una nueva metodología de trabajo.

ü La disposición para hacer que los participantes adultos reconozcan las particularidades de las situaciones de aprendizaje, y las diversas formas de interactuar con el contexto en que desarrollan su actividad.

Los estudiantes.

ü Fomenten un clima de cooperación y ayuda mutua en el aula y fuera de ella, así como de socialización de lo aprendido.

ü Participen como entes activos en su propio aprendizaje y el de otros; por otra parte adquieren un protagonismo que es individual y es grupal, sobre la base de una mayor motivación hacia el aprendizaje.

ü Están al tanto de los problemas de ellos y de sus compañeros, pues todas las dificultades, docentes o no, tienen una implicación directa o indirecta en el aprendizaje escolar.

ü Puedan determinar y trazarse sus propias metas además de las metas para el colectivo.

ü Se proyecten como entes muy activos en el análisis de las situaciones referente a los problemas de su contexto sociocultural local y general.

ü Son capaces de evaluar sus transformaciones en bien propio y de la comunidad, como ciudadanos responsables.

ü Logran la síntesis de los nuevos contenidos para que puedan comprender su importancia y puedan hacer generalizaciones de lo nuevo y aplicarlo en otros contextos.

ü Sienten que los contenidos aprendidos en el día no son elementos ajenos a su vida diaria ya que pueden aplicarlos en su radio de acción.

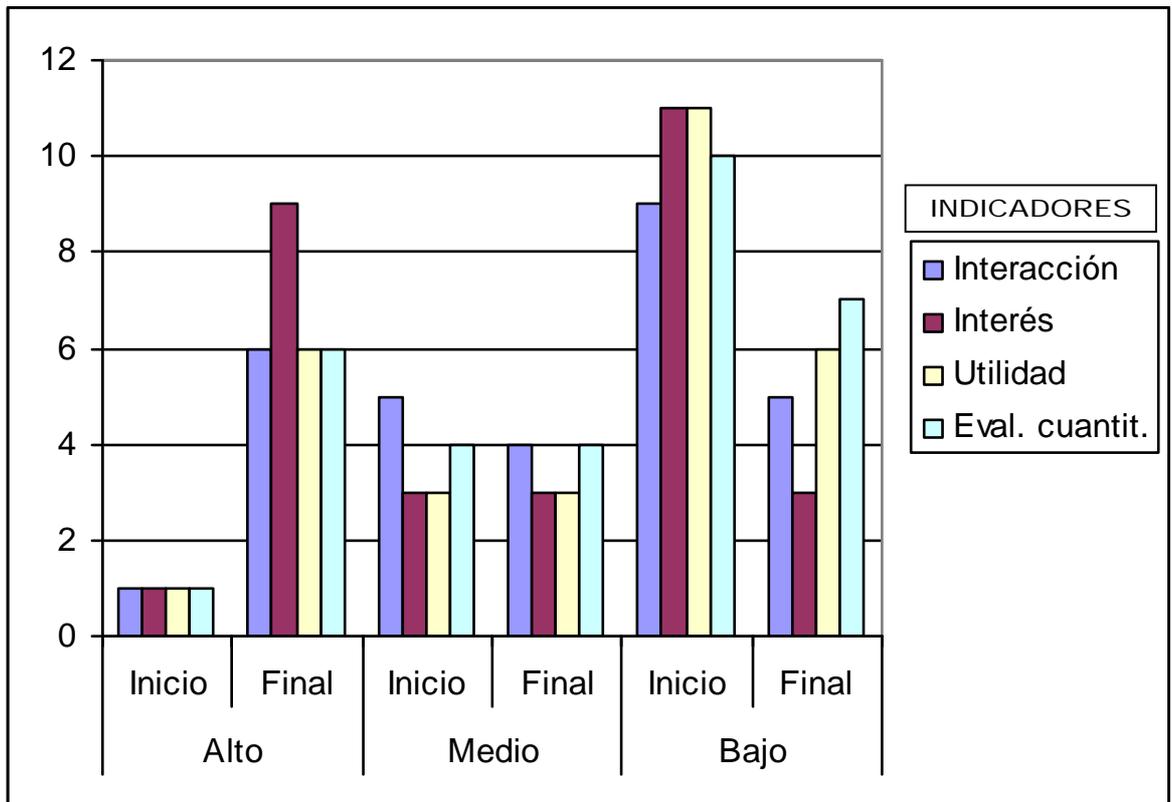
Valoración del crecimiento personal de los estudiantes objeto de estudio a través del experimento pedagógico

Los cambios en los modos de actuación de los estudiantes, y sus opiniones referente a los cursos que ellos reciben (Anexos XV y XV-A) se hicieron patentes en el mejoramiento en la comunicación que se reflejó en la relación no solo con los compañeros del aula y el profesor sino en lo referente a los niveles comunicativos en

sus esferas de actuación. Hubo un incremento en la cantidad y calidad de las actividades que se realizan en el aula además de un marcado aumento en la atención hacia los contenidos tratados.

Es indudable que esto fue generado por el acrecentamiento de las motivaciones que condicionaron una mayor disposición hacia la búsqueda de nuevos conocimientos, como muestra del despertar de un grupo de necesidades espirituales. Estas se traducen en una mayor necesidad por asistir al cine, al teatro, por la música, además de otros elementos de carácter laboral que se expresan en la indagación y discusión sobre legislación laboral y posibles violaciones de esta, temas referidos a la Constitución de la República de Cuba y sus artículos, aparte de otros elementos afines a la literatura y al deporte.

En el esquema 3 se presenta una gráfica en la que se evidencian las transformaciones de los estudiantes con respecto a su estado inicial y la evaluación de cierre del experimento pedagógico.



Esquema 3: Comportamiento de los indicadores antes y después del experimento pedagógico.

Valoración crítica del Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial y su metodología para los estudiantes adultos subescolarizados y su metodología

Independientemente de que las constataciones realizadas tanto en las consultas con expertos como en el experimento pedagógico realizado fueron favorables, lo que demuestra de manera fehaciente la logicidad del modelo teórico y de la metodología con sus procedimientos, se reconoce que también se han encontrado un grupo de aspectos a mejorar.

Los elementos a perfeccionar son los siguientes:

- ü Sería factible la confección de un banco de tareas de aprendizaje por asignaturas, sobre la base de las posibles características de los estudiantes adultos subescolarizados, que aligere el trabajo a los profesores. Esto no quiere decir que se anulará su creatividad, pero sí podrían proponerse ejercicios tipo que ayuden a la más rápida implementación del algoritmo propuesto.
- ü Puede mejorarse la ejemplificación y presentación de problemas, de manera que estos favorezcan más los aspectos inherentes a la formación en valores y la educación político-ideológica .
- ü Las condiciones previas para las actividades de preparación de los profesores y estudiantes al iniciar la implementación de la metodología, pueden ser enriquecidas si se logra determinar anticipadamente las posibles dificultades en estudiantes y profesores para darles solución. Por otra parte, no se declaran los contenidos previos que deben dominar los profesores.

La implementación de la Metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial para estudiantes adultos subescolarizados, y su perfeccionamiento debe estar relacionado con la puesta en práctica de la estrategia de superación de los profesores que laboran en este nivel en el subsistema de Educación de Adultos, para lograr el desarrollo de un trabajo que tenga carácter sistémico, flexible, participativo y desarrollador.

Disponer de las maneras adecuadas de estimular y promover la comunicación a lo largo de la actividad pedagógica, para obtener resultados cualitativamente superiores en lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo,

constituye una de las mayores preocupaciones de los profesores que trabajan en la educación de estudiantes adultos subescolarizados, ya que alcanzar los cambios antes mencionados aseguraría la elevación de su nivel de motivación hacia el estudio y la actividad independiente.

Alcanzar transformaciones evidentes en los estudiantes adultos subescolarizados, requiere de precisión didáctica en la elección y adecuación de objetivos, contenidos y formas de conducir el trabajo, toda vez que es un hecho evidente que el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje depende, ante todo de la adecuada selección de métodos y procedimientos que potencien la comunicación, el trabajo en grupo, la reflexión crítica y autocrítica, la valoración y autovaloración y la orientación hacia niveles superiores del conocimiento, lo que debe tener una concreción no solo en el aula, sino en los diferentes contextos donde ejerce su influencia el estudiante.

Lograr los cambios que el estudiante requiere, implica en la práctica poder dotarlo de las habilidades, para que pueda insertarse en su contexto con las potencialidades que le permitan transformar la realidad, ya que a través de ellas se expresan las capacidades de que el individuo dispone, para adquirir y manejar nuevos conocimientos que aseguren una transformación revolucionaria de su contexto. Las habilidades que los estudiantes adquieren, se traducen en acciones orientadas a la transformación del objeto a través de una actividad determinada, estas actividades pueden ser además sujeto-sujeto, y se encaminan a transformar el individuo, y que este último a través de la práctica social transforma su medio social.

Las necesidades, las vivencias, las motivaciones, y derivados de ellos los objetivos individuales y sociales, son componentes fundamentales de la actividad específicamente de cada estudiante. Estos componentes cambian y adoptan disímiles caracteres, en correspondencia con los cambios y transformaciones que se producen alrededor de las personas; estos cambios también repercutirán en la actividad social. En el desarrollo de las relaciones entre las personas, en cualquier contexto sociocultural, la materia se manifiesta como actividad, la

cual no es más que la forma superior de la interacción de los sujetos con el objeto. Los estudiantes adultos subescolarizados conocerán mejor sus realidades en la medida en que interactúen con ella para transformarla. Por último, este autor quiere enfatizar en que las tareas de aprendizaje sustentadas en situaciones banales no contribuyen a desarrollar el pensamiento. Es por esto que se torna decisivo que al estructurarlas el profesor deberá propiciar actividades y problemas que sugieran al estudiante la búsqueda propia, el análisis de cada situación con sus contradicciones, para llegar a razonamientos individuales y colectivos, sobre la base de determinadas deducciones y juicios, que les permitan encontrar alternativas de solución. Esto dicho en otros términos, es dar la oportunidad al estudiante adulto a que emplee los nuevos conocimientos en sus contextos de influencia y demostrarse a sí mismo cuán útiles son sus aprendizajes para su vida cotidiana, todo lo anterior haciéndoles ver que es desde sus necesidades, sus gustos y sus perspectivas de desarrollo, que el aprendizaje fluye.

La adquisición de nuevos conocimientos hace que los individuos sean capaces de percibir el mundo desde perspectivas que abren nuevos campos para su desarrollo, a la vez que con él se desarrolla todo su entorno. Transformar al hombre es la vía para transformar el entorno.

La educación de los estudiantes adultos subescolarizados deviene una imperativa social, ya que solo se podrá asegurar el futuro del país, y en él, el de las jóvenes generaciones, si todos los ciudadanos aúnan sus esfuerzos para alcanzar las transformaciones sociales necesarias e indispensables al progreso del mundo de hoy. Solo desde posiciones de una cultura responsable, este será un objetivo alcanzable, y los profesores como forjadores de ideas tienen una inmensa responsabilidad en ello, pues a través de la educación el estudiante aprende al adaptarse a un medio en el que se manifiestan diversas contradicciones, dificultades y desequilibrios, de la misma manera que lo hace la sociedad humana. Los saberes son fruto de la adaptación del estudiante al medio que el mismo va transformando, esto se manifiesta por nuevas respuestas a cada nueva situación, las que representan pruebas irrefutables del aprendizaje.

Conclusiones del capítulo 3

1. La valoración del Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial y la Metodología con los procedimientos para su implementación, expresada en las opiniones de los especialistas, en cada uno de los talleres de Opinión Crítica y Elaboración Colectiva, evidenció cómo el crecimiento teórico repercute en el perfeccionamiento de la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los adultos subescolarizados.
2. Los cambios en los modos de actuación de los estudiantes adultos subescolarizados, que participaron en el experimento realizado, demuestran la factibilidad de los procedimientos puestos en práctica para el crecimiento personal y grupal de los participantes.
3. Los usuarios, profesores y estudiantes, consideran que los procedimientos puestos en práctica para la dirección del aprendizaje en los estudiantes adultos subescolarizados, constituyen una herramienta efectiva para lograr resultados superiores, al revelar de manera fehaciente que lo aprendido es de utilidad no solo en el aula sino fuera de ella.

CONCLUSIONES GENERALES

1. La fundamentación teórica, así como el análisis histórico efectuado, ponen en evidencia que existen inconsistencias epistémicas en el aprovechamiento óptimo de las vivencias de los estudiantes adultos subescolarizados, a través del tratamiento que se da en el aula al nuevo contenido y su articulación con las características de los contextos locales, por lo que se revela la necesidad de asumir un modelo didáctico que relacione óptimamente los elementos antes mencionados a través de la problematización didáctica transformadora de la práctica del estudiante adulto, con la implementación de una metodología que permita la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y renovador.
2. El diagnóstico aplicado demostró limitaciones de los docentes de la Educación de Adultos en relación con los procedimientos didácticos a aplicar para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de la teoría general para el trabajo con los estudiantes adultos subescolarizados.
3. Las acciones puestas en práctica llevaron también a los profesores a profundizar en toda la teoría que trata la temática de los estudiantes adultos subescolarizados, al percibir que el Modelo Didáctico del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial y su Metodología permitieron poner en práctica formas dinámicas y atractivas para el crecimiento personal y grupal de los estudiantes, que en un momento inicial se encontraban desmotivados. Esto constituyó además una estimulación adicional para los propios profesores.
4. La valoración científica de los resultados, evidenciados en consultas a especialistas, en los talleres de Opinión Crítica y Elaboración Colectiva, y por otra parte el experimento pedagógico realizado, permitió la constatación de la pertinencia del modelo didáctico propuesto y la metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial sustentada desde el modelo teórico, ya que ambos pusieron en evidencia las relaciones internas y externas que se establecen en el proceso y aportan una variante de solución al problema científico abordado.

RECOMENDACIONES

Esta investigación, aunque ha revelado un grupo de deficiencias en el tratamiento didáctico de los contenidos y la forma cómo estos son aprovechados por los estudiantes, no excluye la necesidad de continuar profundizando en otros elementos que hoy constituyen insuficiencias en el trabajo del subsistema de la Educación de Adultos y que deben ser debidamente solucionados con otras investigaciones específicas del área en cuestión, toda vez que el objeto de investigación, y especialmente el campo seleccionado, constituyen espacios poco explorados en este nivel de educación. Entre las áreas menos investigadas en el subsistema de la Educación de Adultos están las actividades en los centros penitenciarios del país, pues se requiere trabajar con las personas allí recluidas toda vez que un considerable por ciento de ellos son subescolarizados. También el trabajo dirigido a los adultos mayores cobra relevancia, por el paulatino envejecimiento de la población cubana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADDINE F. (1995) Principios de la dirección del proceso pedagógico. ISP E. J. Varona.
2. _____ (1998) Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. La Habana.
3. ALCALÁ A. (1997). La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada. En: Andragogía, www.uady.mx.
4. _____ (2000) El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio. Dykinson. Madrid
5. ALVAREZ DE ZAYAS C. (1993) La escuela en la vida. MES. La Habana.
6. _____ (1995) Metodología de la Investigación Científica. Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F. Gran.
7. _____ (1996) La Universidad como institución social. Universidad Andina Simón Bolívar. Sucre. Soporte digital.
8. _____ (1999) Hacia una escuela de excelencia. Editorial. Pueblo y Educación, La Habana.
9. ALVAREZ DE ZAYAS C. Y SIERRA V. (S/F) La investigación científica en la sociedad del conocimiento. Soporte digital.
10. AMÉZOLA G. (1997) El difícil arte de cambiar. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de Historia y la transformación educativa argentina. En: Boletín 2 Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
11. ANTICH R. (1988) Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
12. AÑORGA J. et al (2000) Glosario de términos de educación avanzada. Soporte digital.

13. ARIAS A. et al. (1998) Cartilla del alfabetizador. Caracas: Ministerio de Educación Cultura y Deportes.
14. AUSUBEL D. (1996) Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. Editorial. Trillas. México.
15. AVILA A. (2001) La experiencia matemática en la educación primaria. Estudio sobre los procesos de apropiación y transmisión del saber matemático escolar. Tesis de doctorado en Pedagogía. UNAM. México.
16. BALACHEFF N. (2008). Le contrat et la coutume: deux registres des interactions didactiques. Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique. Editorial La Pensée Sauvage. Francia.
17. BAQUERO R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Editorial Aique. Buenos Aires. Argentina.
18. BARRETO I. (2006) Modelo pedagógico para la producción de la Televisión Escolar. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. IPLAC. La Habana.
19. BECCO G. (2000) Vigotsky y teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales perspectiva vigotskyana. Instituto San Martín de Tours. Buenos Aires. En: [www://http Ideasapiens .com](http://www.Ideasapiens.com) Ideasapiens.
20. BERMUDEZ R. y LORENZO M. (2004) Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Pueblo y Educación. La Habana.
21. BERNARD J. (1985). Hacia un modelo andragógico en el campo de la Educación de Adultos. En: www.sistema.itesm.mx.
22. BLANCO A. (2004) Introducción a la Sociología de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

23. BROUSSEAU G. (2005) L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. VIII École et Université d'Été de Didactique des Mathématiques. En: Actes de l'Ecole d'Été. 22 - 31 de agosto de 2005. Francia.
24. CABOT E. (2010). El proceso de formación inicial del adulto que ingresa a las carreras pedagógicas. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: ISP Frank País García.
25. CABALLERO A. (2001) La interdisciplinariedad de la Biología y la Geografía, con la Química: una estructura didáctica. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Facultad de Ciencias Naturales. Ciudad de La Habana
26. CABRERA J. (2004) Fundamentos de un sistema didáctico del inglés con fines específicos centrado en los estilos de aprendizaje. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudio de Ciencias de la Educación Superior. CECES. Universidad de Pinar del Río.
27. CALZADO D. (2004) Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico. Enrique José Varona La Habana.
28. CAMPAÑA DE ALFABETIZACIÓN POPULAR MONSEÑOR LEÓNIDAS PROAÑO. S/F. El alfabetizador como educador comunitario. Serie: La dimensión pedagógica de la alfabetización. Ecuador.
29. CANFUX J. (1981). Ponencia al Seminario Regional sobre Materiales y Prototipos Educativos y de Post-alfabetización. CREFAL, México.

30. _____ (1988) Evaluación de la experiencia cubana de educación y alfabetización en América Latina y el Caribe. UNESCO. OREALC. Brasilia, Brasil (del 18 al 22 de marzo de 1987). Santiago de Chile.
31. _____ (1993) Política y estrategias empleadas en la campaña nacional de alfabetización de 1961 en Cuba. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.
32. _____ (2000) Seminario de preparación para asesores de programas de alfabetización. Material impreso.
33. _____ (2001) Tendencias de Educación de Adultos en América Latina. Educación (No.61 C.N.T.E. La Habana).
34. _____ (2001). Apuntes para una conferencia sobre Educación de Adultos. La Habana: IPLAC.
35. _____ (2005). Hacia una pedagogía de adultos, CD Maestría en Ciencias de la Educación., La Habana: IPLAC.
36. _____ (2007) Raúl Ferrer Pérez. Artículo. Soporte digital. IPLAC.
37. CANFUX J. y MARBOT E. (2004) Metodología para la educación de personas jóvenes y adultas subescolarizadas.
38. CANFUX J. et al. (2005) Desde la alfabetización presencial al Yo, sí puedo. Editorial Pueblo y Educación La Habana.
39. _____ (2008) La alfabetización: Historia y autenticidad en Cuba. Curso preevento. Congreso Iberoamericano de Alfabetización. Cuba.

40. CANFUX J. y PÉREZ A. (2007) Pedagogía de la educación de jóvenes y adultos. Órgano editor de la Educación Cubana.
41. CANFUX J. y LIENDO T. (2009). Los procesos de aprendizaje en la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos. La Habana: IPLAC.
42. CARMEN L. (1996) El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. Barcelona : ICE de la Universidad de Barcelona / Horsori
43. CASTELLANOS D. et al (s/f) Para Promover un Aprendizaje Desarrollador. Colección Proyectos. CEE ISPEJV. Soporte digital.
44. _____ (2001) Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador. Colección proyectos. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
45. CASTRO F. (19881) Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, Ciudad libertad, 7 de julio de 1981.
46. CAZAU P. (2001) Andragogía. En: www://http Ideasapiens.com Ideasapiens.
47. CENTRE DE FORMATION ET RECHERCHE SUR LES STRATEGIES D'APPRENTISAGES. (1991) Laboratoire de didactique et épistémologie des sciences. En : <http://www.ides.unige.ch/info/membres/zimmermann/cefra.htm>
48. CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES. (2007) Didactique de FLE pour adultes migrants. En:<http://www.CIEP.Fr/formation/belchiver.2007flemigrants.php>
49. CEREZAL J. y FIALLO J. (2002). Los Métodos Científicos en las Investigaciones Pedagógicas. Soporte digital.

50. CONSEJO DE ESTADO DE LA REPÚBLICA DE CUBA (2005) Constitución de la República de Cuba. Ediciones Pontón Caribe S.A. La Habana.
51. CORDOVA C. (2005) Consideraciones sobre la Metodología de la Investigación. Centro de estudios sobre cultura e identidad. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya.
52. CORTINA V. (2005) El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Las Tunas.
53. COLECTIVO. (1984) Psicología de la Personalidad. Editorial. Ciencias Sociales. La Habana.
54. CREFAL. (1980) Siete visiones de la Educación de Adultos. Serie: Retablo de Papel 1. Pátzcuaro, Michoacán, México. Diciembre de 1980.
55. _____ (1972) Seminario Latinoamericano de Educación de Adultos. Informe Final. Cuba. Pátzcuaro, Michoacán, México.
56. CRUZ L. (2007) Modelo de lectura intercontextual en lenguas extranjeras con fines periodísticos. tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de estudios de educación superior Manuel F. Gran.
57. CYR P. (1998) Les stratégies d'apprentissage. CLE International. Paris.
58. DANILOV M. y SKATKIN M. (1985) Didáctica de la Escuela Media. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
59. DELGADO M. (2004) Estrategia didáctica para el establecimiento del enfoque investigativo integrador de la disciplina Microbiología, en los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis presentada en opción al

Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona.
Ciudad de la Habana.

60. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, PROVINCIA DE BUENOS AIRES. (2006) Filosofía política del currículo. En: Anales de la educación común. Buenos Aires. Argentina.
61. ELLIOTT J. (1990) La investigación-acción en educación. Morata. Madrid. España.
62. ENGELHARDT H. (1985) Fundamentos metodológicos de la Práctica Integral de la lengua extranjera en las escuelas de idiomas de la Educación de Adultos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
63. EXPÓSITO B. (1985) Apuntes del movimiento de los trabajadores de la educación. 1899-1961. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
64. FERNÁNDEZ E. (2004) Ideas acerca de la misión del maestro en la obra educativa de Raúl Ferrer, su contribución a la educación. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela Villa Clara.
65. FERNÁNDEZ N. (2001) Andragogía. Su ubicación en la Educación Continua. En: Web. (nfs@servidor.unam.mx)
66. FERRER R. (1976) La Educación de adultos en Cuba. La Habana. Viceministerio de Educación de Adultos. MINED.
67. FERRER M. (2004) Las habilidades pedagógico-profesionales en el maestro primario. Un modelo para su evaluación. En: Profesionalidad y Práctica Pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
68. FERRUCCI G. (2002) Didáctica para adultos. Aprendizaje de los adultos. México D.F. Oxford University Press.

69. FONT S. (2006). Metodología para la asignatura Inglés en la secundaria básica desde una concepción problémica del enfoque comunicativo. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico. Enrique José Varona La habana.
70. FREIRE P. (1996). La importancia de leer y el papel del educador. Editorial Siglo XXI. México DF.
71. _____ (1996) Palabras desde Brasil. Editorial Siglo XXI. México DF.
72. _____ (1970).Pedagogía del oprimido. Editorial Tierra Nueva. Montevideo.
73. GARCÍA A. (2005) Metodología para el perfeccionamiento constante del ambiente pedagógico en la secundaria básica. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela y Morales Villa Clara. Soporte digital.
74. GARCÍA F. (2000) Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona N° 207.
75. GARCÍA G. (1978). Bosquejo histórico de la educación en Cuba. Editorial Libros para educación. Ciudad de la habana.
76. HERNÁNDEZ V. (1998) Diseño metodológico para perfeccionar la enseñanza-aprendizaje de las estructuras lingüísticas. Tesis Doctoral, Santiago de Cuba.
77. _____ (1999) Alfabetización y Cultura: Una propuesta de cambio social en el contexto educativo. Folleto IPLAC, Pedagogía 1999, La Habana.
78. _____ (2001)Tendencias actuales de la alfabetización. Técnicas y métodos desde una perspectiva pedagógica y socio-cultural. Folleto IPLAC, Pedagogía 2001, La Habana.

79. _____ et al. (2007) Fundamentos teórico-metodológicos de la educación de jóvenes y adultos. Curso 50 Pedagogía 2007, UNESCO, La Habana.
80. _____ (2008) Estrategia de superación para perfeccionar la formación investigativa inicial y permanente del profesional de la educación de jóvenes y adultos. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos, La Habana.
81. HERNÁNDEZ V. y MATOS E. (2003) Educación de jóvenes y adultos: ¿Realidad o Utopía? Órgano Editor, Dirección Nacional de Ciencia y Técnica, La Habana.
82. HERNÁNDEZ V. y LEÓN J. (2006) Métodos y procedimientos en la actividad pedagógica de la Educación de Jóvenes y Adultos. Material Básico del Curso: Actividad pedagógica y didáctica de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). Maestría en Ciencias de la Educación, La Habana.
83. HERNÁNDEZ V. (2006) et al. Alfabetización bilingüe y multilingüe desde un enfoque intercultural. Curso Pre-reunión Seminario Internacional sobre Políticas y Programas de Alfabetización, La Habana.
84. HERNÁNDEZ V. et al. (2009) Fundamentos teóricos, metodológicos, didácticos y curriculares de la educación de jóvenes y adultos en Cuba. Curso preevento Congreso Pedagogía 2009.
85. HERNÁNDEZ V., LEÓN J. y SÁNCHEZ R. (2013) La Educación de Jóvenes y adultos en Cuba. Fundamentos teóricos, metodológicos y curriculares. Editorial Academia Española. En <https://www.eae-publishing.com/catalog/detail/store/es/book/978-3-8465-7862-9/la-educación-de-jóvenes-y-adultos-en-cuba>.
86. INSTITUTO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN ALEMANA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. Revista Educación de Adultos y Desarrollo. Números: 48/1997, 53/1999, 55/2000, 59/2002, 61/2004. Editor Heribert Hinzen. Bonn.

87. ISSAC N. (2008). De la teoría del conocimiento al aprendizaje desarrollador en la educación de personas jóvenes y adultas. La Habana: Secretaría General Iberoamericana.
88. JARA O. (1998) El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales. Documento automatizado, México.
89. JIMÉNEZ B. (1991) Los sistemas y modelos didácticos. En: Didáctica-Adaptación. Madrid.
90. KLINGBERG L. (1978) Introducción a la didáctica general. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
91. KNOWLES M. (2002) Andragogía. Aprendizaje de los adultos. México D.F. Oxford University Press.
92. KOLÉSIKOV N. (1983) Cuba: educación popular y preparación de cuadros. Editorial Progreso. Moscú.
93. KRASHEN S. (1985) The Input Hypotheses: Issues and implications. En: <http://cde.sdsu.edu/people/jmora/e>
94. _____ (1983) Theory of Second Language Acquisition. En: <http://cde.sdsu.edu/people/jmora/e>
95. KRASHEN S. y B TERRELL (1983) La base teórica del enfoque natural. En: [Sdsu.edu/people/jmora/e](http://cde.sdsu.edu/people/jmora/e)
96. KERPER J. (2000) Base teórica del enfoque natural. En: <http://cde.sdsu.edu/people/jmora/e>
97. LABARRERE G. y VALDIVIA G. (1989) Pedagogía La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
98. LEÓN J. (2008) Acciones pedagógicas para elevar el nivel de atención a la población penal. Congreso Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos, La Habana.
99. LÓPEZ J. (1998) CURSO: Metodología de la investigación pedagógica. Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe. Salvador de Bahía, Brasil. Soporte digital.

100. MARBOT E. (1999) Propuesta para el entrenamiento metodológico conjunto de forma integral al proceso docente-educativo en la educación de adultos. Tesis en opción al Grado Académico de Máster en Educación, La Habana.
101. _____ (1999.) Didáctica y Entrenamiento Metodológico Conjunto en la Educación de Adultos. Brasil.
102. _____ (2001) La formación de educadores de adultos en Cuba. Revista Decisión, CREFAL, Otoño 2001, México.
103. _____ (2002) Materiales para adultos en Cuba. El proceso de su elaboración, Revista Decisión, Primavera 2002, México.
104. _____ (2007) Metodología para la implementación de procesos de alfabetización por las ONGs y movimientos sociales. Tesis Doctoral, La Habana.
105. MARBOT E. y HERNÁNDEZ V. (2008) El planeamiento en la Educación de Jóvenes y Adultos. Curso 2, Congreso Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos, Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación, La Habana.
106. MARI J. y GONZÁLEZ M. (1989) Ética Pedagógica. Pueblo y Educación. La Habana.
107. MARQUEZ P. (2003). Cambios en los centros docentes: una metamorfosis hacia la escuela del futuro. Revista Comunicación y Pedagogía, núm. 185. ISSN: 1136-7733
108. MARQUEZ A. (1998) Andragogía: Propuesta política para una cultura democrática en educación superior. En: (nfs@servidor.unam.mx) http://ofdp_rd.tripod.com/encuentro/ponencias/amarquez.html)

109. MÁRQUEZ D. (2012) Modelo didáctico de la motivación por el aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País. Santiago De Cuba.
110. MARTINEZ M et al. (2003) Inteligencia, creatividad y talento. Pueblo y Educación. La Habana.
111. MARX C. (1973) Obras escogidas en dos tomos. Tomo 2. Progreso Moscú.
112. _____ (1884) Cuadernos filosóficos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
113. MICROSOFT® Encarta® 2007. © 1993-2006 Microsoft Corporation.
114. MINED (1961) Manual Alfabetícemos. Imprenta Nacional de Cuba.
115. _____ (1961) Cartilla Venceremos. Imprenta Nacional de Cuba.
116. _____ (1970) Maestros. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana Cuba.
117. _____ (2005) Alfabetización, luz del ALBA. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
118. _____ (2006) Programas de todas la asignaturas de los Cursos de Superación Integral para Jóvenes, EOC, SOC y FOC. Soporte digital.
119. _____ (2006) Programa de Matemática Tercer Semestre Vigente a partir del Curso 2006-2007. Soporte digital.
120. _____ Colectivo (S/F) Consideraciones acerca del papel de las investigaciones en el desarrollo de las ciencias pedagógicas. Manuscritos del ICCP.
121. MINED-OEI. (1987) La Educación en Cuba. La Habana. Editora MINED. Cuba.

122. MIRANDA A. (2005), Evolución histórico-educacional y pedagógica de la formación del maestro primario en Cuba desde 1898 hasta 1952. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Instituto Superior Pedagógico Frank País García.
123. MORA D. (2008) Metodología de Investigación cualitativa en investigación acción participativa. Instituto Internacional de Integración. Convenio Andrés Bello. Bolivia.
124. MORENO M. (2000) Algunas implicaciones de la relación entre educación y desarrollo de la personalidad. (Soporte digital)
125. NOCEDO I. et al. (2001). Metodología de la investigación educacional. Segunda parte. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
126. ORTIZ J. (2007) La Cultura de las afrodescendientes en el sistema educativo de América Latina y El Caribe. Conferencia especial desarrollada en el Congreso Pedagogía 2007 en La Habana)
127. PAPALIA D. (1997). Desarrollo humano. Monografías.com. México: Mc. Graw-Hill.
128. PARRA J. (1998). El aprendizaje grupal como vía para mejorar la comunicación interalumno. Tesis en opción al Grado Científico de Máster en Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. C. Habana.
129. PARRA I. (2002) Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana.
130. PELLAUD F. (2001) Approche didactique du développement durable, un concept entre utopie et réalité. En: Education permanente #148. http://www.Ides.unige.ch/publi/i_ontRich.htm

131. _____ (2001) Le développement durable peut-il être imposé? En : Boulettin de la Société Suisse pour le recherche en éducation. [http ://www.Ides.unige.ch/publi/i_ontRich.htm](http://www.Ides.unige.ch/publi/i_ontRich.htm)
132. _____ (2002) Le développement durable: Un concept complexe à la vie quotidienne. En: Les sciences et l'éducation pour l'ère nouvelle. Cerpe-université de Caen.ud35 #1.
133. PÉREZ A. (2005) El desarrollo de la comunicación grupal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Examen de Mínimo de Problemas Sociales de la ciencia. Las Tunas, (material impreso).
134. PÉREZ A. y RODRÍGUEZ R. (2006) Pedagogía, Andragogía, Educación de Jóvenes y Adultos. Paradigmas educativos alternativos. En: Periolibro de la Mención de Adultos de la Maestría en Ciencias de la Educación. Pueblo y Educación.
135. PÉREZ G. et al. (1996) Metodología de la Investigación educacional. Primera Parte. Editora Pueblo y Educación. Soporte digital.
136. PETRVSKI A. (1979) Psicología General. Editorial Libros para educación. La Habana.
137. _____ (1985) Psicología pedagógica de las edades. Editorial Pueblo y educación. Ciudad de la Habana.)
138. PICHARDO H. (1973) Documentos para la Historia de Cuba. Tomo I. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
139. _____ 1973) Documentos para la Historia de Cuba. Tomo IV. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
140. PIECK E. (2001) Alfabetización y escolaridad de jóvenes y adultos: Consideraciones sobre políticas y estrategias en sectores desfavorecidos. Pedagogía. Cuba.

141. POGGIOLI L. (1989). Estrategias cognoscitivas: Una revisión teórica y empírica. En: A. Puente, L. Poggioli y A. Navarro (Eds.), *Psicología Cognoscitiva: Desarrollo y perspectivas*. Caracas: McGraw Hill Interamericana de Venezuela.
142. PUPO R. (1990) *La actividad como categoría Filosófica*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
143. RELIS L. (2005) *Yo, sí puedo. Un programa para poner fin al analfabetismo*. Casa editora Abril. La Habana.
144. _____ (2003) *Manual del Facilitador Yo, sí puedo*. Editorial Abril, La Habana.
145. _____ (2005) *Cartilla Yo, sí puedo Pueblo y Educación*. La Habana.
146. REMEDIOS J. (1999) *Estrategia didáctica dirigida al perfeccionamiento del aprendizaje de la Geografía en la secundaria básica*. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela. Villa Clara.
147. RICO P. et al. (S/F) *Aprendizaje y reflexión en el aula*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. La Habana.
148. RUBINSTEIN J. (1977) *Principios de la Psicología general*. Edición revolucionaria. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
149. _____ (1979) *El desarrollo de la Psicología, principios y métodos*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
150. SAAB J. (1993) *Algunas consideraciones respecto de los contenidos de la enseñanza de la Historia*. En: *Entrepasados*, año 3, no. 4-5, Buenos Aires.
151. SAINZ L. (1998) *La comunicación en el proceso pedagógico: algunas reflexiones valorativas*. La Habana, (Soporte Electrónico).
152. SAVIN N. (1972) *Pedagogía*. Pueblo y Educación La Habana.

153. SÁNCHEZ R. (2006) La eficiencia de los procesos de alfabetización a partir de una adecuada formación de facilitadores. Congreso Internacional sobre programas y políticas de alfabetización. Soporte digital.(ISSN 959-0282—21-0)
154. _____ (2006) Los actos de graduación en la aplicación del método de alfabetización Yo, sí puedo como vía para evaluar el impacto de la alfabetización. (ISSN 959-0282-21-0 Salf 93)
155. _____ (2008) Modelo didáctico para la educación de personas subescolarizadas. Soporte digital. Congreso Iberoamericano de Alfabetización ISBN 978-959-282-077-7.
156. _____ (2013) ¿Andragogía o Pedagogía de Adultos? En: Revista Cubana de Educación Superior. Centro de estudio para el perfeccionamiento de la educación Superior. Universidad de La Habana. ISSN 0257 - 4314. La Habana.
157. _____ El rol del facilitador en los procesos de alfabetización. En: Revista IPLAC. RNPS No. 2140. ISSN 1993-6850. La Habana .2013.
158. SÁNCHEZ M. y GONZÁLEZ M. (2004) Psicología general y del desarrollo. Editorial Deportes. Ciudad de la Habana.
159. SIERRA M. (2002) Pablo Freire entre nosotros. Consejo de Educación de adultos para A. Latina. La Habana.
160. SIERRA R. (2004) Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Ciudad de La Habana.
161. SILVESTRE M. (1999).Aprendizaje, Educación y Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación.

162. SILVESTRE M. y ZILBERSTEIN J. (2000) Enseñanza y aprendizaje desarrollador. ICCP. Ediciones CEIDE.
163. _____ (2000) ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? ICCP. Soporte digital.
164. SOLÓRZANO M. (2005) Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Modelo de evaluación del impacto social de los Programas de Alfabetización. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
165. _____ (2008) Modelo para la evaluación del impacto del programa de alfabetización. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
166. _____ (2008) Evaluación y supervisión de programas de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos. Curso 3, Congreso Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos, Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación, La Habana.
167. SOSA E. y PENABAD E. (2004) Historia de la Educación en Cuba. En seis tomos. Editorial Pueblo y educación. Ediciones Boloña. La Habana.
168. SOTO M. (2004) Metodología para el desarrollo de la comunicación alumno – alumno en las clases de la disciplina FPG. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico. Félix Varela y Morales. Villa Clara.
169. TALÍZINA N. (1992) La formación de la actividad cognoscitiva en los escolares, Ángeles Editores, México.
170. TAMES R. et al. (1997) Cuaderno de ejercicios Palabra Generadora. INEA Méjico DF.
171. TERRERO A. (2006) Modelo pedagógico para la alfabetización por radio. Tesis Doctoral, La Habana.

172. _____ (2008) De la teoría del conocimiento al aprendizaje desarrollador de personas jóvenes y adultas, Curso 5, Congreso Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos, Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación, La Habana.
173. TOLEDO A. (2007) El tratamiento de los contenidos gramaticales. Soporte digital.
174. TORGA M. (2003) Vigotsky y Krashen: Zona de Desarrollo Próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera. Escuela Superior de Idiomas de la Universidad Nacional del Comahue. En: <http://cde.sdsu.edu/people/jmora/e>.
175. TORROELLA G (S/F) Significados del concepto de desarrollo humano. Soporte digital.
176. UNESCO (1965) Méthode et Moyens Utilisés à Cuba pour la suppression de l'analphabétisme. (Rapport de l'UNESCO)
177. _____ (1985) Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Informe Final. Paris.
178. _____ (1999) Estrategia regional de Seguimiento a CONFITEA V. Documento final. Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe.
179. _____ (2003) Modelo de acompañamiento-apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto.
180. _____ (2005) Mujeres en zonas rurales. UNESCO. Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
181. VACCAREZZA L. (1998) Ciencia. Tecnología. Sociedad: El estado de la cuestión en América Latina. En: Revista Iberoamericana de Educación No. 18. Editorial OEI, Septiembre. Madrid.
182. VARGAS L. y BUSTILLOS G. (1985) Técnicas participativas. ALFORJA, programa coordinado de Educación Popular. Panamá 1985.

183. VELÁZQUEZ E. (2005) Estrategia didáctica para estimular el aprendizaje reflexivo en los estudiantes de las carreras de ciencias naturales de los institutos superiores. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior pedagógico José Martí. Camagüey.
184. VIGOTSKY L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo. México.
185. _____ (1995). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
186. ZALDIVAR H. (2013) La educación ambiental para el desarrollo sostenible. Metodología que favorece la educación ambiental para el desarrollo sostenible de la educación de adultos. Editorial Academia Española. Soporte digital. ISBN 978-3-8454-9855-3.
187. ZILBERSTEIN J. y PORTELA R. (2002) Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, (IPLAC). Soporte digital.

Anexo I

Relación de algunas de las tesis doctorales nacionales, con temas relacionados con la Educación de Adultos, defendidas entre los años 1993-2012.

Nombre	Tema	Institución	Año
Jaime Canfux Gutiérrez	Políticas y estrategias empleadas en la campaña nacional de alfabetización de 1961 en Cuba.	Instituto Central de Ciencias Pedagógicas	1993
Elia M. Fernández Escanaverino	Historia de la Educación de Adultos.	ISP Félix Varela	2004
Roxana Solórzano Benítez	Evaluación del impacto de los programas de alfabetización.	IPLAC	2006
Aida Terrero Laffita	Modelo de alfabetización con la radio como soporte.	IPLAC	2006
Enrique Marbot Jiménez	Aplicación de programas de alfabetización a través de los movimientos sociales.	IPLAC	2007
Nora Isaac Díaz	Programa "Ya puedo leer y escribir" para la sistematización de la lecto-escritura e introducción en las operaciones básicas de la Matemática para los neo alfabetizados en el Perú.	IPLAC	2007
Leonela Relys Díaz	Programa de alfabetización "Yo, sí puedo."	IPLAC	2007
José del Real Hernández	Capacitación de facilitadores.	IPLAC	2008
Jorge Tamayo Collado	Capacitación de colaboradores.	IPLAC	2008
Nereida Hernández Gil	Alfabetización en contextos multilingües.	IPLAC	2008
Enérida Cabot Serpa	Modelo pedagógico de la orientación formativa-profesional al estudiante de las carreras pedagógicas egresado de la educación de jóvenes y adultos.	UCP F. País	2012
Diana Gisell Márquez Fabré	Modelo didáctico de la motivación por el aprendizaje de los estudiantes adultos subescolarizados.	UCP F. País	2012

Anexo II

Entrevista a directivos de la DPE y la DME y de los centros.

Objetivo.

Determinar los niveles de prioridad que se confiere a los centros que atienden personas subescolarizadas.

1) Señale la frecuencia de visitas a los centros que atienden los niveles siguientes.

	En todas las visitas	En casi todas las visitas	En algunas visitas	En pocas visitas	Raramente
FOC					
Centro unificado					
Esc. Idiomas					

2) Dé un nivel de prioridad en escala de 1 a 10 a las clases visitadas en los diferentes niveles de la EJA en el territorio.

Nivel	Puntos
FOC	
SOC	
EOC	
lletrados	
Idiomas	

3) Con qué frecuencia aproximada usted entrena una clase en los niveles siguientes de la Educación de Adultos.

Nivel	En todas las visitas	En casi todas las visitas	En algunas visitas	En pocas visitas	Raramente
FOC					
SOC					
EOC					
lletrados					
Idiomas					

Anexo II - A

Resultados de la entrevista a directivos de la DPE y la DME y de los centros.

Objetivo.

Determinar los niveles de prioridad que se confiere a los centros que atienden personas subescolarizadas.

1. Señale la frecuencia de visitas a los centros que atienden los niveles siguientes.

	En todas las visitas	En casi todas las visitas	En algunas visitas	En pocas visitas	Raramente
FOC		X			
Centro unificado	X				
Esc. Idiomas			X		

2. Dé un nivel de prioridad en escala de 1 a 10 a las clases visitadas en los diferentes niveles de la EJA en el territorio.

Nivel	Puntos
FOC	6
SOC	4
EOC	4
Ilustrados	2
Idiomas	5

3. Con qué frecuencia aproximada usted entrena una clase en los niveles siguientes de la Educación de Adultos.

Nivel	En todas las visitas	En casi todas las visitas	En algunas visitas	En pocas visitas	Raramente
FOC		X			
SOC				X	
EOC				X	
Ilustrados					X
Idiomas			X		

Se encuestaron cuatro subdirectores municipales de la Educación de Adultos, siete metodólogos, tres de la DPE y cuatro de DME, seis Jefes de Departamentos y cuatro Directores de escuelas de donde se imparte el nivel objeto de estudio.

La tabulación de los resultados evidencia:

- No interpretación correcta de las prioridades del MINED.
- La prioridad en el trabajo en la Educación de Jóvenes y Adultos está en los CSIJ.
- El nivel de subescolarizados apenas recibe atención.
- La prioridad que los funcionarios dan a los diferentes niveles es proporcional con la matrícula del nivel.

Anexo III

Entrevista a profesores que imparten clases en aulas de iletrados, EOC y SOC.

Objetivo.

Precisar los elementos que los profesores tienen en cuenta a la hora de confeccionar el diagnóstico de sus estudiantes.

Mencione al menos cinco elementos de carácter general que usted tiene en cuenta en el momento de confeccionar el diagnóstico de sus estudiantes.

Anexo III-A

Resultados de entrevista a profesores que imparten clases en aulas de iletrados, EOC y SOC.

Objetivo.

Precisar los elementos que los profesores tienen en cuenta a la hora de confeccionar el diagnóstico de sus estudiantes.

Mencione al menos cinco elementos de carácter general que usted tiene en cuenta en el momento de confeccionar el diagnóstico de sus estudiantes.

De los 12 profesores encuestados:

- Seis profesores señalaron:
 - Contenido.
 - Situaciones de desventaja social.
 - Problemas de salud.
- Cuatro profesores señalaron:
 - Contenido.
 - Situaciones de desventaja social.
 - Potencialidades en la asignatura.
- Dos profesores señalaron:
 - Contenido.
 - Situación familiar del estudiante.
- Un profesor :
 - Las características psico-pedagógicas de los estudiantes.

La tabulación realizada evidencia que el contenido las situaciones de desventaja social son los elementos que más tienen en cuenta los profesores en el momento de conformar el diagnóstico.

Anexo IV

Entrevista a profesores que imparten clases en aulas de iletrados, EOC y SOC.

Objetivo.

Escuchar criterios y demandas referentes a las carencias más importantes referentes al trabajo con los estudiantes adultos subescolarizados.

Estas entrevistas se realizaron a 12 profesores de manera individual para evitar que las opiniones de unos viciaran las de los demás.

La entrevista se realizó sobre la base de las preguntas siguientes las que fueron entregadas previamente y luego se escucharon sus opiniones.

1. ¿Qué barreras piensas que impiden mejores resultados en tu trabajo?
2. ¿Te sientes seguro en el trabajo que realizas?
3. ¿Si alguien te pidiera que le enseñaras a trabajar con adultos lo harías con seguridad?
4. ¿Conoces a fondo cómo trabajar con adultos subescolarizados?
5. ¿Qué teoría fundamenta la educación de jóvenes y adultos?

Anexo IV-A

Resultados de entrevista a profesores que imparten clases en aulas de iletrados, EOC y SOC.

Objetivo.

Escuchar criterios y demandas referentes a las carencias más importantes referentes al trabajo con los estudiantes adultos subescolarizados.

Estas entrevistas se realizaron a 12 profesores de manera individual para evitar que las opiniones de unos viciaran las de los demás.

La entrevista se realizó sobre la base de las preguntas siguientes las que fueron entregadas previamente y luego se escucharon sus opiniones.

6. ¿Qué barreras piensas que impiden mejores resultados en tu trabajo?
7. ¿Te sientes seguro en el trabajo que realizas?
8. ¿Si alguien te pidiera que le enseñaras a trabajar con adultos lo harías con seguridad?
9. ¿Conoces a fondo cómo trabajar con adultos subescolarizados?
10. ¿Qué teoría fundamenta la educación de jóvenes y adultos?

De manera general las opiniones más reiterativas apuntan a la necesidad de:

- Recibir preparación especializada para trabajar con estudiantes adultos subescolarizados ya que nunca han trabajado esa temática en preparaciones metodológicas u otras preparaciones.
- Recibir preparación sobre técnicas de trabajo grupal para mejorar la motivación de los estudiantes.
- Poder acceder a cursos donde se aborden elementos referidos a procedimientos didácticos para el trabajo con estudiantes adultos.
- Tener preparación referente a cómo hacer más independiente al estudiante de este nivel.
- Adquirir preparación especializada de cómo tratar actitudes chabacanas en cuanto al vocabulario, sobre todo en los más jóvenes.
- Aprender técnicas de trabajo comunitario.
- Asegurar que en el nivel de iletrados, EOC y SOC se generalice más efectivamente el trabajo con las nuevas tecnologías.

Anexo V - A

Resultado del Muestreo de los informes de visitas a los centros de la Educación de Adultos realizados por los miembros de la estructura provincial de esta subdirección.

Objetivo.

Determinar la frecuencia con que se direccionan objetivos de visitas de ayuda metodológica y se hace referencia a elementos que tienen que ver con los niveles de iletrados, EOC y SOC.

Curso	Veces en que se hace referencia a los niveles señalados cada mes							
	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May
2009-2010		1			2			
2010-2011	1					1		
2011-2012	1	1						

Curso	Veces en que se hace referencia en los objetivos de la visitas de ayuda metodológica a los niveles de iletrados, EOC y SOC.							
	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May
2009-2010						1		
2010-2011	1							
2011-2012	1	1						

En 21 informes de visita a los centros de la EJA del territorio en los tres últimos cursos escolares se hacen siete referencias, cuatro de ellas en los meses de octubre y noviembre.

En el mismo lapso de tiempo solo en cuatro de la visitas de ayuda metodológica hay algún objetivo que haga referencia a los niveles de iletrados, EOC o SOC.

Anexo VI - A

Resultado de muestreo de los informes de visitas a los centros de la Educación de Adultos realizados por los miembros de la Cátedra de Adultos o el Departamento de Educación de Adultos de la UCP.

Objetivo.

Determinar la frecuencia con que se hace referencia a elementos que tienen que ver con los niveles de iletrados, EOC y SOC.

Curso	Veces en que se hace referencia a los niveles señalados cada mes							
	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May
2009-2010						1		
2010-2011								
2011-2012								

En este caso se revisaron 16 informes de visitas de los miembros de la Cátedra de Adultos en los cursos escolares 2010 -2011 y 2011-2012 (diez informes) y del Departamento de Educación de Adultos en el curso 2009-2010 (6 informes) con una sola referencia en marzo del año 2010.

Anexo VII-A

Resultados de la encuesta a profesores que imparten clases en aulas de iletrados, EOC y SOC.

Objetivo.

Medir la influencia de diferentes elementos que tienen que ver con conocimientos, necesidades y potencialidades de los estudiantes a la hora de conformar el diagnóstico.

En la lista de elementos siguientes otorgue una puntuación de uno a diez puntos según el nivel de importancia que usted confiere a los elementos referidos a la hora de diagnosticar a sus estudiantes.

Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experiencia previa sobre aspectos generales de la vida.	2	2	1	6	1					
Conocimientos precedentes que tienen que ver con el currículo.										12
Situación familiar del estudiante.								1	1	10
Aspiraciones del estudiante.								1		11
Lugar donde el estudiante trabaja o trabajará.	1			4	6					1
Problemas de salud del estudiante.						1	3	8		
Rendimiento escolar en los cursos precedentes.										12
Potencialidades de los estudiantes para el trabajo en su asignatura.										12
Problemas de desventaja social.										12

Se encuestaron 12 profesores de cuatro centros que atienden los niveles objeto de estudio en tres municipios.

Tabulación:

- Los profesores dan total prioridad en el diagnóstico a elementos que tienen que ver con:
- Contenido
- Potencialidades de los estudiantes.
- Problemas de desventaja social.
- Situaciones familiares.

Anexo VIII

Encuesta a profesores que imparten clases en aulas de iletrados, EOC y SOC.

Objetivo.

Medir la incidencia del diagnóstico en la elaboración de las actividades docentes, la frecuencia de actualización del mismo así como los elementos que se tienen en cuenta en el diagnóstico.

(Se encuestaron 12 profesores)

1. De los elementos siguientes marque con una cruz los que usted tiene en cuenta para elaborar su plan de clase.

Aspecto a tener en cuenta	SI	NO
Contenido.		
Cultura general previa del estudiante.		
Situaciones de desventaja social.		
Necesidades laborales.		
Aspiraciones.		
Potencialidades en la asignatura		
Desventajas en la asignatura.		
Aplicación del nuevo contenido en su radio de acción laboral o familiar		

2. Responda SÍ o NO. Las actividades que usted orienta en el aula a sus estudiantes:
 - Las elabora usted._____
 - Las extrae del libro de texto._____
 - Las extrae de diversas bibliografías._____
 - Las extrae de diversas bibliografías y las elabora usted.____
3. Con qué frecuencia usted incluye actividades en las que se tengan en cuenta los diferentes niveles de desempeño cognitivo de los estudiantes.
 - Diario _____
 - Dos veces a la semana _____
 - Una vez en la quincena _____
 - Muy rara vez _____
 - Nunca _____
4. Con qué frecuencia trata usted aspectos no contemplados en su plan de clase en dependencia de situaciones que pueden surgir en el aula por preocupaciones o propuestas de los estudiantes y sobre la base de necesidades individuales o grupales.
 - Nunca _____
 - Casi nunca _____
 - Siempre que la situación lo demande _____
 - Casi siempre que los estudiantes lo demanden _____
 - Cuando no me están visitando _____
 - Cuando el contenido no es muy importante _____

- Cuando la preocupación de los estudiantes tiene que ver con áreas de interés de su radio de acción___
5. Para cuantos tipos de alumnos usted elabora actividades en su plan de clase:
- De bajo rendimiento, de rendimiento medio y de alto rendimiento_____
 - Para la diversidad del aula_____
 - Para la media del aula_____
 - Para todos pero enfatizando en los de más bajo rendimiento_____
6. Las tareas docentes que usted lleva al aula son elaboradas sobre la base de:
- Las exigencias del programa.____ _
 - Los intereses de los estudiantes. _____
 - La relación entre los nuevos contenidos del currículo y las necesidades y motivaciones de los estudiantes.____ _
7. Cuando usted se percató que la curva de rendimiento de los estudiantes ha bajado y su atención decae usted:
- Orienta nuevas actividades más amenas.____ _
 - Para la clase cinco minutos para que los alumnos descansen.____ _
 - Si falta poco tiempo para que termine el turno, orienta la tarea y espera a que suene el timbre. _____
 - Orienta alguna tarea significativa sobre la base del diagnóstico.____ _
 - Otra acción. ¿Cuál?

Anexo VIII- A

Resultados de la encuesta a profesores que imparten clases en aulas de iletrados, EOC y SOC.

Objetivo.

Medir la incidencia del diagnóstico en la elaboración de las actividades docentes, la frecuencia de actualización del mismo y de los elementos que se tienen en cuenta en el diagnóstico.

(Se encuestaron 12 profesores)

1. De los elementos siguientes marque con una cruz los que usted tiene en cuenta para elaborar su plan de clase.

Aspecto a tener en cuenta	Si	NO
Contenido.	12	
Cultura general previa del estudiante.	11	1
Situaciones de desventaja social.	2	10
Necesidades laborales.	3	9
Aspiraciones.	4	8
Potencialidades en la asignatura	12	
Desventajas en la asignatura.	12	
Aplicación del nuevo contenido en su radio de acción laboral o familiar	5	7

2. Responda SÍ o NO. Las actividades que usted orienta en el aula a sus estudiantes:
 - o Las elabora usted. _____
 - o Las extrae del libro de texto. _____
 - o Las extrae de diversas bibliografías. _____
 - o Las extrae de diversas bibliografías y las elabora usted. 12
3. Con qué frecuencia usted incluye actividades en las que se tengan en cuenta los diferentes niveles de desempeño cognitivo de los estudiantes.
 - o Diario _____
 - o Dos veces a la semana _____
 - o Una vez en la quincena _____
 - o Muy rara vez 2
 - o Nunca 10
4. Con qué frecuencia trata usted aspectos no contemplados en su plan de clase en dependencia de situaciones que pueden surgir en el aula por preocupaciones o propuestas de los estudiantes y sobre la base de necesidades individuales o grupales.
 - o Nunca _____
 - o Casi nunca _____
 - o Siempre que la situación lo demande _____
 - o Casi siempre que los estudiantes lo demanden 6
 - o Cuando no me están visitando 1
 - o Cuando el contenido no es muy importante 2

- Cuando la preocupación de los estudiantes tiene que ver con áreas de interés de su radio de acción 3
5. Para cuantos tipos de alumnos usted elabora actividades en su plan de clase:
- De bajo rendimiento, de rendimiento medio y de alto rendimiento 6
 - Para la diversidad del aula
 - Para la media del aula 3
 - Para todos pero enfatizando en los de más bajo rendimiento 3
- 6 Las tareas docentes que usted lleva al aula son elaboradas sobre la base de:
- Las exigencias del programa. 7
 - Los intereses de los estudiantes.
 - La relación entre los nuevos contenidos del currículo y las necesidades y motivaciones de los estudiantes. 5
7. Cuando usted se percató que la curva de rendimiento de los estudiantes ha bajado y su atención decae, usted:
- Orienta nuevas actividades más amenas. 5
 - Para la clase cinco minutos para que los alumnos descansen. 1
 - Si falta poco tiempo para que termine el turno, orienta la tarea y espera a que suene el timbre.
 - Orienta alguna tarea significativa sobre la base del diagnóstico. 4
 - Otra acción. ¿Cuál? En esta parte un profesor señaló realizar el análisis de un tema de actualidad y otro señaló la posibilidad de analizar algún problema de interés del colectivo.

Anexo IX

Encuesta a profesores, directivos de las escuelas y a funcionarios de la DPE y la DME que se desempeñan en los niveles de Ilustrados, EOC y FOC.

Objetivo.

Medir el conocimiento sobre las características psicopedagógicas de los estudiantes adultos subescolarizados.

Mencione cinco rasgos que tienen que ver con la caracterización psicopedagógica de los estudiantes de los centros de EOC, SOC e Ilustrados y que influyan en sus ritmos de aprendizaje.

Anexo IX-A

Resultados de encuesta a profesores, directivos de las escuelas y a funcionarios de la DPE y la DME que se desempeñan en los niveles de Ilustrados, EOC y FOC.

Objetivo.

Medir el conocimiento sobre las características psicopedagógicas de los estudiantes adultos subescolarizados.

Mencione cinco rasgos que tienen que ver con la caracterización psicopedagógica de los estudiantes de los centros de EOC, SOC e Ilustrados y que influyan en sus ritmos de aprendizaje.

Esta encuesta fue aplicada a 20 profesores y funcionarios. (12 profesores y ocho metodólogos)

Resultados:

- Siete respondieron que no podían mencionar estos rasgos. (cuatro profesores y tres metodólogos)
- Nueve dieron los elementos siguientes. (seis profesores y tres metodólogos)
 - Tienen preocupaciones que no son estudiar.
 - Son más disciplinados que los niños.
 - Tienen mucho interés en el estudio.
 - Son preocupados pero hay contenidos que les interesan más que otros.
- Cuatro dieron los elementos siguientes: (dos profesores y dos metodólogos)
 - Toman decisiones propias.
 - Muestran gran interés por el estudio.
 - Aprenden a un ritmo mayor que el niño.
 - Son capaces de autodirigirse.
 - Tienen independencia económica y social.
 - Se muestran colaborativos en el aula.

Anexo X-A

Resultados de encuesta a profesores que imparten clases en aulas de iletrados, EOC y SOC.

Objetivo.

Conocer las demandas más importantes de los profesores que laboran en los centros de la Educación de Jóvenes y Adultos que trabajan con estudiantes subescolarizados.

Ubique en una escala de uno a diez los elementos siguientes, dando menos puntuación a aquellos elementos que considere deficitarios en su formación y dominio actual y que interfieren en las posibilidades de dar mejor atención a sus estudiantes.

No.	Aspectos a evaluar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Superación sobre métodos de trabajo con estudiantes jóvenes y adultos.	10									
2	Temas sobre didáctica para la Educación Jóvenes y Adultos.	10									
3	Contenidos referidos a técnicas de trabajo grupal.			7		3					
4	Capacitación sobre formas de realizar trabajo que permita alcanzar mejor vinculación de los estudiantes con la comunidad.	1	1	1	1	5	1				
5	Demostraciones prácticas y desarrollo de talleres sobre elaboración de estrategias metodológicas para el trabajo con los subescolarizados.			2	1	6	1				
6	Temas referentes a la explotación más eficiente de la nuevas tecnologías en el trabajo con los niveles de iletrados y EOC.			2		1	7				
7	Temas dirigidos a demostrar cómo dar salida al programa director de la lengua materna desde todas las asignaturas.							1	9		

Alto: 8-10

Medio: 4-7

Bajo: 1-3

Esta encuesta fue aplicada a 10 docentes que trabajan en el nivel de subescolarizados.

Es llamativo cómo los elementos que tienen que ver con la didáctica para el trabajo en el nivel de adultos subescolarizados reciben una calificación baja y representan el 48 % de las respuestas, lo que demuestra como los profesores no tienen claridad de algunos aspectos que son la esencia de proceso de enseñanza-aprendizaje.

El 38 % se ubica en el nivel medio y sus respuestas apuntan a favorecer los elementos que no tienen que ver con la didáctica para el trabajo en el nivel donde ellos laboran.

Solo un 12 % otorga calificaciones altas pero sobre todo en lo referente al trabajo con la lengua materna.

Anexo XI

Encuesta de entrada a estudiantes del primer curso de EOC con los que se realizó el experimento pedagógico.

Objetivo.

Determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes con la forma como se les imparten los contenidos así como los contenidos mismos.

Marque con una X el criterio que considere correcto.

1. Las clases que recibo son:
 - a. Muy Interesantes. _____
 - b. Interesantes: _____
 - c. Aburridas. _____

2. Los contenidos me son :
 - a. Muy útiles para mi trabajo. _____
 - b. Útiles para mi trabajo: _____
 - c. A veces útiles para mi trabajo _____
 - d. Poco útiles para mi trabajo _____
 - e. No me son útiles en el trabajo _____

3. Los contenidos que recibo me son:
 - a. Muy útiles en mi casa. _____
 - b. Útiles en mi casa: _____
 - c. A veces útiles en mi casa _____
 - d. Poco útiles en mi casa _____
 - e. No me son útiles en mi casa _____

4. Los conocimientos que poseo de mi trabajo y de mi vida cotidiana:
 - a. Puedo relacionarlos con las clases y exponerlos. _____
 - b. Puedo relacionarlos con las clases pero no puedo exponerlos. _____
 - c. No tienen nada que ver con lo que aprendo. _____

5. Previo al comienzo del trabajo con nuevos contenidos el profesor explica las vías para apropiarse mejor de lo nuevo y aplicarlo en el radio de acción individual.
 - a. Siempre _____
 - b. A veces _____
 - c. Casi nunca _____
 - d. Nunca que yo recuerde _____

6. Durante el desarrollo de las clases prima:
 - a. Siempre el debate. _____
 - b. A veces el debate. _____
 - c. Nunca el debate. _____
 - d. Siempre el trabajo en equipos _____
 - e. A veces el trabajo en equipos. _____
 - f. Nunca el trabajo en equipos. _____

7. Los problemas que los profesores proponen para resolver en el aula son sobre situaciones de:
 - a. Nuestra provincia o municipio. _____
 - b. Del país. _____
 - c. De otros países o contextos que no conozco o conozco poco. _____

Anexo XI-A

Resultados de encuesta de entrada a estudiantes del primer curso de EOC con los que se realizó el experimento pedagógico.

Objetivo.

Determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes con la forma como se les imparten los contenidos así como los contenidos mismos.

Marque con una X el criterio que considere correcto.

1. Las clases que recibo son:
 - d. Muy Interesantes. 3
 - e. Interesantes: 6
 - f. Aburridas. 6

2. Los contenidos me son :
 - a. Muy útiles para mi trabajo.
 - b. Útiles para mi trabajo:
 - c. A veces útiles para mi trabajo 7
 - d. Poco útiles para mi trabajo 7
 - e. No me son útiles en el trabajo 1

3. Los contenidos que recibo me son:
 - a. Muy útiles en mi casa.
 - b. Útiles en mi casa:
 - c. A veces útiles en mi casa
 - d. Poco útiles en mi casa 5
 - e. No me son útiles en mi casa 10

4. Los conocimientos que poseo de mi trabajo y de mi vida cotidiana:
 - a. Puedo relacionarlos con las clases y exponerlos. 3
 - b. Puedo relacionarlos con las clases pero no puedo exponerlos. 11
 - c. No tienen nada que ver con lo que aprendo. 1

5. Previo al comienzo del trabajo con nuevos contenidos el profesor explica las vías para apropiarse mejor de lo nuevo y aplicarlo en el radio de acción individual.
 - a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Casi nunca 3
 - d. Nunca que yo recuerde 12

6. Durante el desarrollo de las clases prima:
 - a. Siempre el debate. 7
 - b. A veces el debate. 5
 - c. Nunca el debate. 3
 - d. Siempre el trabajo en equipos 5
 - e. A veces el trabajo en equipos. 10
 - f. Nunca el trabajo en equipos.

7. Los problemas que los profesores proponen resolver en el aula son sobre situaciones de:
- Nuestra provincia o municipio. _____
 - Del país. 6
 - De otros países o contextos que no conozco o conozco poco. 9

En esta encuesta se trabajó con 15 estudiantes. Las respuestas evidencian las siguientes regularidades:

- La mayoría de los estudiantes (76 %) considera que las clases no son interesantes.
- Para un 66 % de los encuestados, los contenidos estudiados no les son útiles en sus casas.
- Un 73 % de encuestados afirma que la experiencia de trabajo o de vida que posee no la puede relacionar con los contenidos estudiados y mucho menos exponerlo en el aula.
- Para el 80 % de los estudiantes encuestados sus profesores no acostumbran a explicar previo al comienzo de la clase en qué le servirá en su entorno de vida lo nuevo que se aprenderá ese día.
- Un 56 % de encuestados expresa que trabajan en equipos pero que no siempre pueden debatir sobre lo aprendido en el aula.
- Un 60 % expresa que los problemas debatidos en el aula no están relacionados con la realidad territorial que vive cada estudiante y solo el 40 % plantea que se aborda la realidad del país.

ANEXO XII

Encuesta de salida a estudiantes del primer curso de EOC con los que se realizó el experimento pedagógico.

Para corroborar la pertinencia de la metodología del Aprendizaje Reflexivo-Vivencial se aplicó una encuesta de salida a los estudiantes. Los indicadores coinciden con los de la encuesta de entrada; las respuestas emitidas arrojaron los resultados siguientes:

- ü El 80.0%, plantea que en las clases que reciben se sienten mejor motivados por el aprendizaje, que pueden expresar sus conocimientos no solo en el aula sino en los lugares que ellos frecuentan y que sobre todo en la casa y el trabajo tienen el reconocimiento por sus avances.
- ü Afirma el 86.6%, dice que se ha generado una mejor comunicación con los profesores, los que están al tanto de sus preocupaciones que las actividades independientes dan la posibilidad de la búsqueda de soluciones a problemas de manera independiente.
- ü Expresa el 93.0%, sienten que sus conocimientos previos son tenidos en cuenta y que las clases se estructuran según las necesidades y potencialidades de cada uno ellos.
- ü El 100 % sostiene, que en las formas como ahora se tratan los contenidos hay una mejor vinculación con las vivencias que ellos poseen.

El 100 % de los estudiantes está de acuerdo en que se sienten más seguros a la hora de emplear los conocimientos fuera del aula.

Anexo XIII

Observación de clases en los niveles de iletrados, EOC y SOC

Objetivo.

Determinar el tratamiento que se da a los contenidos a través de las actividades que se realizan en cada uno de los cursos.

Aspecto a evaluar	Durante toda la clase	En varios momentos de la clase	Por momentos	Casi nunca durante la clase	En ningún momento de la clase
Ambiente agradable y con dinamismo en la realización de las tareas docentes					
Trabajo en equipos					
Uso de láminas					
Diapositivas					
Uso videos					
Software					
Presentación electrónica					
Tablas, gráficos y dibujos					
Se orientan actividades que requieran de la intervención del estudiante en el contexto local.					
Se tienen en cuenta al presentar los nuevos contenidos los conocimientos previos de los estudiantes					

Anexo XIII-A

Resultados de observación de clases en los niveles de iletrados, EOC y SOC

Objetivo.

Determinar el tratamiento que se da a los contenidos a través de las actividades que se realizan en cada uno de los cursos.

Aspecto a evaluar	Durante toda la clase	En varios momentos de la clase	Por momentos	Casi nunca durante la clase	En ningún momento de la clase
Ambiente agradable y con dinamismo en la realización de las tareas docentes			X		
Trabajo en equipos				X	
Uso de láminas				X	
Diapositivas					X
Uso videos				X	
Software					X
Presentación electrónica					X
Tablas, gráficos y dibujos			X		
Se orientan actividades que requieran de la intervención del estudiante en el contexto local.					X
Se tienen en cuenta al presentar los nuevos contenidos los conocimientos previos de los estudiantes					X

La tabulación de seis clases visitadas en el nivel de subescolarizados arroja como tendencia los elementos siguientes:

- o No se observan actividades donde se inicie su presentación partiendo de las vivencias de los estudiantes.
- o El trabajo en equipos no es lo más común durante la clase.
- o El ambiente de la clase no podría evaluarse como desagradable pero apunta a la monotonía.
- o No se orientan actividades que permitan a los estudiantes emplear los nuevos conocimientos aprendidos en clase en el contexto sociocultural local (Familia, comunidad, centro de trabajo)
- o El uso de software, diapositivas y presentaciones electrónicas no es cotidiano en este nivel.
- o El trabajo con gráficos, tablas y dibujo es lo más común.
- o Las láminas se emplean esporádicamente así como los videos de clases preparadas para otros niveles de educación.(Secundaria básica)

Anexo XIV

Guía de observación a clases en el grupo donde se realizó el experimento pedagógico.

Objetivos: Evaluar la aplicación por parte del profesor de las diferentes técnicas para dar un adecuado tratamiento a los contenidos.

Grado: _____ Escuela: _____.

1. Motivación que se logra en los diferentes momentos de ejecución de la tarea.
2. Vías que propicia el profesor para que el estudiante establezca nexos entre lo conocido y las exigencias que plantea la tarea. (¿Se hace referencia a experiencias en la vida de los estudiantes?)
3. Propicia la aplicación de vías que estimulen el desarrollo de la habilidad de análisis de la tarea.
4. Formas en que se organiza el grupo para la ejecución de la tarea. (Individual, por dúos, por equipo)
5. Atención a las necesidades y potencialidades de los alumnos durante la realización de la tarea.
6. Variantes que se emplean para el control de la tarea. ¿Alguna implica acciones en su contexto, familiar o laboral?
7. Estimula la argumentación por parte de los alumnos acerca de los resultados obtenidos y de la vía seleccionada para la solución de la tarea.
8. ¿Se valoran diferentes vías para la solución de la tarea?
9. Tratamiento que ofrece el maestro en caso de que se produzca un error al resolver la tarea propuesta.
10. Posibilidades que se ofrecen para que se realice una valoración consciente y reflexiva relacionada con el mensaje educativo contenido en la tarea propuesta.

Anexo XIV-A

Resultados de la observación a clases en el grupo donde se realizó el experimento pedagógico.

Objetivos: Evaluar la aplicación por parte del profesor de las diferentes técnicas para dar un adecuado tratamiento a los contenidos.

1. Se constata una marcada elevación en la motivación de los estudiantes por el nuevo contenido.
2. Las vivencias de los estudiantes son explotadas a través de ejemplos que tienen que ver con sus actividades presentes y pasadas. Esto ayuda a crear una dinámica de participación que mantiene la clase animada y que colateralmente ayuda a elevar la asistencia y la retención.
3. Los estudiantes realizan constantemente reflexiones referentes a las posibles variantes de aplicación del nuevo contenido en sus esferas de actuación y aunque hay estudiantes escépticos en lo concerniente a algunos contenidos, de manera general se observa interés por demostrar que lo que se aprende en el aula es empleado en la vida diaria.
4. La orientación de tareas para ser cumplidas con la ayuda de la familia (hijos en grados similares o inferiores) motiva a los estudiantes y los debates en torno a ese aspecto se tornan ricos e interesantes.
5. Los trabajos en equipos posibilitan incrementar la cohesión del grupo y da una gran riqueza a las variantes de aplicación de los nuevos contenidos.
6. Se evidencia la posibilidad de que la auto-evaluación y la co-evaluación se pongan en práctica desde el momento en que los estudiantes están trabajando en sus contextos de actuación (familiar, laboral u otros)

Anexo XV

Evaluación de los modos de actuación de los estudiantes.

Resultados del experimento pedagógico.

Modos de actuación de los estudiantes antes de la aplicación del nuevo modelo didáctico.

Diagnóstico de entrada con 15 estudiantes del nivel Educación Obrera y Campesina.

Indicadores	Alto	%	Medio	%	Bajo	%
Interacción en el aula.	1	6,66	5	33,3	9	60,0
Interés por los nuevos contenidos generado por la dinámica del tratamiento que se les da.	1	6,66	3	20,0	11	73,3
Logra emplear los nuevos contenidos en su radio de acción.	1	6,66	3	20,0	11	73,3
Promedio de las evaluaciones en las asignaturas Matemática, Español e Historia.	1	6,66	4	26,6	10	66,6

Modos de actuación de los estudiantes después de la aplicación del nuevo modelo didáctico propuesto.

Indicadores	Alto	%	Medio	%	Bajo	%
Interacción en el aula.	6	40,0	4	26,7	5	33,3
Interés por los nuevos contenidos generado por la dinámica del tratamiento que se les da.	9	60,0	3	20,0	3	20,0
Logra emplear los nuevos contenidos en su radio de acción.	6	40,0	3	20,0	6	40,0
Promedio de las evaluaciones en las asignaturas Matemática, Español e Historia.	6	40,0	4	26,7	5	33,3

Anexo XV-A

Modos de actuación de los estudiantes.

Análisis de los resultados antes y después de la aplicación del experimento pedagógico.

Al analizar el comportamiento de los 15 estudiantes que participaron en el experimento pedagógico se evidencian transformaciones que van desde los elementos de orden cognoscitivo hasta los actitudinales, lo que evidencia un cambio positivo. Se demuestra una evidente proporcionalidad entre el rendimiento académico y elementos de tipo actitudinal, como el interés por el estudio y el provecho que se extrae de éste en la vida cotidiana de los estudiantes.

En las asignaturas básicas del currículo de estos estudiantes se evidencia un claro salto de calidad en el rendimiento académico con un 66,7 % de estudiantes con rendimientos altos o medios contra un 33,6 % inicial, cifra que duplica la calidad alcanzada hasta ese momento en el grupo.

El indicador "Interacción en el aula" muestra una clara transformación positiva y se eleva hasta parámetros similares al que tiene que ver con el rendimiento académico, mostrando cómo aquellos estudiantes mejor preparados son los que más rinden y se convierten en entes movilizadores en el aula.

Es incuestionable que el empleo de un algoritmo de trabajo en el que se tienen en cuenta vivencias, intereses, motivaciones, así como la aplicabilidad práctica de lo nuevo en la vida cotidiana de los estudiantes, se convierte en factor desencadenante de procesos que mejoran los resultados del aprendizaje.

Los cambios en los modos de actuación de los estudiantes se hicieron patentes en el mejoramiento en la comunicación que se reflejó en la relación no solo con los compañeros del aula y el profesor sino en lo referente a los niveles comunicativos en sus esferas de actuación. Hubo un incremento en la cantidad y calidad de las actividades que se realizan en el aula además de un marcado incremento en la atención hacia los contenidos tratados en el aula. Es indudable que esto fue generado por el incremento de las motivaciones que condicionaron una mayor disposición hacia la búsqueda de nuevos conocimientos, como muestra del despertar de un grupo de necesidades espirituales. Estas se traducen en un incremento de las necesidades por asistir al cine, al teatro, por la música, además de otros elementos de carácter laboral que se expresan en la indagación y discusión sobre legislación laboral y posibles violaciones de esta, temas referidos a la Constitución y sus artículos y otros elementos afines a la literatura y al deporte.

Anexo XVI

Caracterización del estudiante adulto subescolarizado. Fernández N (2001)

El estudiante adulto:

1. Pretende y desarrolla una vida autónoma en lo económico y en lo social.
2. Cuando tiene buena salud, está dispuesto a correr riesgos temporales de entrega corporal en situaciones de exigencia emocional
3. Puede y desea compartir una confianza mutua con quienes quieren regular los ciclos de trabajo, recreación y procreación, a fin de asegurar también a la descendencia todas las etapas de un desarrollo satisfactorio.
4. Posee un concepto de sí mismo como capaz de tomar decisiones y autodirigirse.
5. Juega un papel social, que conlleva responsabilidades desde el punto de vista económico y cívico.
6. Forma parte de la población económicamente activa y cumple una función productiva.
7. Actúa independientemente en sus múltiples manifestaciones de la vida.
8. Su inteligencia sustituye a la instintividad.
9. Además de su preocupación por el Saber, requiere del Saber hacer y el Saber ser.
10. Tiene la capacidad para entregarse a afiliaciones y asociaciones concretas así como para desarrollar la fuerza ética necesaria para cumplir con tales compromisos.
11. Sus experiencias sexuales y sociales, así como sus responsabilidades, lo separan sustancialmente del mundo del niño.
12. En los últimos años de esta etapa (se refiere a la adultez. Nota del autor) se considera como alguien que enseña, educa o instruye, así como buen aprendiz. Necesita sentirse útil y la madurez requiere la guía y el aliento de aquello que ha producido y que debe cuidar. ³⁸

³⁸ FERNÁNDEZ N (2001) Andragogía. Su ubicación en la Educación Continua. Web. (nfs.servidor@unam.mx) P 3.