

## **TÍTULO DEL PROYECTO FINAL**

**LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA ADULTOS,  
¿QUÉ COMPETENCIAS NECESITAN?**

**Tesis para optar al grado de:**

**MASTER EN EDUCACIÓN**

**Formación del Profesorado**

**Presentado por:**

**MARÍA DE LOS ÁNGELES VÁZQUEZ AGUILAR**

**Director:**

**Yoanky Cordero Gómez**

**MONTEVIDEO, URUGUAY**

**NOVIEMBRE, 2019**

**UNEATLANTICO:** Universidad Europea del Atlántico.

Facultad de ciencias sociales y humanidades

**UNIUNI:** Universidad Internacional Iberoamericana.

Fundación universitaria Iberoamericana: Área de formación de profesorado

## Dedicatoria

*Al **estudiantado adulto** del Benedetti nocturno que dedica sus noches, y mucho más, para culminar sus estudios secundarios. Cuentan con mi admiración y respeto.*

*A los **docentes** comprometidos con la tarea.*

*A mi **familia y amigos** que siempre me apoyaron, y me siguen apoyando, en mi formación permanente.*

## Agradecimientos

A los **docentes** que participaron en las tres instancias de la Técnica DELPHI

Ana Carina González

Susana Castro

Juan Martín Borba

Roberto Calvo

Silvia Carnero

Paula Ferrari

Susana Lee

Andrea Nevares

Hernan Poloni

Paola Scialoia

Mariana Segovia

Selene Aguiar

Alvaro Galdo

Gabriela Zazpe

Elizabeth Amestoy

Servando Rodríguez

Myriam Fagundez

Estela Alem

Juan Giansanti

A los **docentes** que prefirieron no aparecer en los agradecimientos.

A los **estudiantes** del Benedetti nocturno que participaron en esta investigación.

## Resumen

La educación para adultos en enseñanza secundaria requiere una formación específica por parte del docente así como una atención diferenciada ya que el estudiantado adulto difiere del adolescente o infantil. Si apuntamos a su reinserción educativa hemos de conocer cuál es su contexto, sus necesidades y qué competencias docentes son necesarias para esta tarea. Nos concentramos en un centro educativo público de Montevideo con 18 años de experiencia en formación de adultos. Se analizaron investigaciones recientes sobre la temática pero también se expondrán las perspectivas de autores históricos como Gramsci, Freire y Giroux, además de introducirnos en el mundo de la andragogía con Knowles, el aprendizaje transformativo, el autodirigido y el autodeterminado (heutagogía), las concepciones sobre el contexto y el concepto de competencias. Se utilizó un enfoque mixto pero especialmente cualitativo. Se consideraron ambas perspectivas, estudiantil y docente, para los primeros se utilizó un cuestionario y un grupo de discusión, con los docentes se aplicó la técnica DELPHI. Se estableció una clara descripción del contexto y, desde ambas perspectivas, se recolectó información sobre las acciones docentes para considerar el contexto, las necesidades estudiantiles y las competencias docentes para mejorar los aprendizajes del educando adulto. La horizontalidad y la participación del educando parecen ser claves para la liberación de ambos, educando y educador.

## ABSTRACT

Adult education in Secondary Schools require specific teacher instruction as well as differentiated attention since the adult learner differs from the teen or child one. If we aim at school reintegration we ought to know about the context, their need and what teaching competences are necessary for this task. We focused on a state Secondary School in Montevideo with 18 years experience in adult education. Recent researches on the matter were analysed but historical the historical perspectives of authors like Gramsci, Freire and Giroux are also presented, apart from an introduction to the world of andragogy with Knowles, transformative, self-directed and self-determined learning (heutagogy), conceptions on the context and the competences concept. A mixed method was used, but the research was mainly qualitative. Students' and teachers' perspectives were both considered, the former used a questionnaire and a discussion group, the latter were asked to follow the DELPHI technique. A clear description of the context was established and, from both perspectives, information was collected on the

teachers' actions to consider the context, the students' needs and the teachers' competences to improve adult students' learning process. A horizontal approach and the learner's participation seem to be key points for the liberation of both, learner and educator.

Palabras-clave:

Andragogía – Participación – Competencias - Liberación - Realidad

**Key Words:**

Andragogy – Participation – Competences - Liberation - Reality

## INDICE DE FIGURAS

Paradigma instruccional y aprendizaje, Espejo y Gonzalez-Suarez (2015) basados en Barr y Tagg (1995).	42
---	----

## INDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Resultados de los cursos 2016. Prof. Sofía Nuez	12
Variables en el cuestionario para Estudiantes	54
Variables en el primer cuestionario para docentes (DELPHI fase I)	55
Esquema de la acción, los instrumentos y las unidades.	59
Esquema de las unidades de muestreo, contexto y registro a utilizar	60
Planificación del trabajo	63
Contexto	96
Acciones para tener en cuenta el contexto	97
Necesidades del estudiantado adulto	98
Competencias docentes	99

## INDICE GENERAL

Introducción .....	9
Capítulo 1 Marco Teórico .....	16
1.1 Educación para Adultos .....	17
1.2 Contexto .....	27
1.3 Competencias docentes para adultos .....	29
1.4 Investigaciones recientes .....	41
Capítulo 2 Metodología .....	47
2.1 Enfoque metodológico .....	48
2.2 Tipos de estudio .....	48
2.3 Descripción del contexto, los participantes o población y el período en que se realizó la investigación .....	49
2.4 Estudio. Descripción de los procedimientos metodológicos .....	51
Capítulo 3 Resultados y discusión .....	65
Conclusiones .....	96
Referencias bibliográficas .....	102
Apéndices .....	I
1. Cuestionario para estudiantes en Google Forms .....	I
2. Cuestionario para docentes. Técnica Delphi fase 1 .....	II
Anexos .....	III

## INTRODUCCIÓN

Si bien no es un tema nuevo la educación para adultos se ha ido expandiendo y perfeccionando en el Uruguay de las últimas décadas. Veamos lo que establece la dirección sectorial de educación de jóvenes y adultos de ANEP (Administración Nacional de Educación Pública):

Dos de los principales objetivos planteados por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), se expresan en la meta propuesta de aumentar la cobertura y la calidad de la educación.

Para la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA), estas metas se traducen en procurar la reinserción educativa de jóvenes y adultos que se encuentran fuera del Sistema Educativo y en la organización de la Educación de esas personas, atendiendo a sus necesidades, intereses y problemas.

La Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) se inserta en el marco de una educación a lo largo de la vida y por tanto, debe contribuir al desarrollo de cada persona como sujeto social. Es un medio para la inclusión social, política, económica y cultural de los sujetos (ANEP, s.f., p.1).

A nivel nacional estos objetivos se han ido cumpliendo más específicamente en esta última década, con la creación de varias opciones en programas para adultos. Para ciclo básico, se puede cursar el plan 2009, 2013 o 1996. Para bachillerato, o educación media superior, el plan 1976 fue gradualmente sustituido por el 1994 que presenta diferentes modalidades, anual, semestral, presencial, libre-asistido y libre según el centro educativo. El plan 1994 ha pasado por un proceso de revisión, aprobándose las modificaciones 2015, basadas en los resultados de las diferentes asambleas técnico docentes liceales. En 2017, CES aprobó la propuesta de la sala docentes del liceo n°58 "Mario Benedetti" y del centro de estudiantes habilitando la promoción en los últimos años de EMS, 2° y 3° BD del plan 1994 (en 1°BD ya existía). Adicionalmente, el programa de estudios secundarios ProCES brinda la posibilidad a funcionarios o empleados públicos y privados que tengan convenio con CES a terminar el bachillerato en una modalidad que adapta el plan 2009 para ciclo básico (primeros años de secundaria) y el 1994 para bachillerato. Finalmente, ANEP creó el programa Uruguay Estudia para finalizar diferentes niveles educativos, incluyendo el bachillerato, a través de ciertos requisitos el estudiante puede dar el examen libre con

el apoyo de un tutor que se adecúa a las necesidades de horarios del estudiantado. Este programa no solo aplica a educación media sino también a formación docente, brindándole le la posibilidad de culminar la formación en educación en la Carrera de Magisterio, Profesorado, Maestro Técnico y Educador Social (PUE, s.f.).

En formación docente también se han ampliado las posibilidades, en 2008 se forma un sistema único de formación docente, en 2010, se creó el Consejo de Formación en Educación (CFE) que coordina los diferentes centros de formación docente. En lo que respecta a educación secundaria, el CFE integra a cuatro centros de formación docente para educación media con carreras de 4 años después de haber culminado la Educación Media Superior (EMS). Además del histórico I.P.A. (Instituto de Profesores Artigas), fundado en 1951, se cuenta con los IFD, "*los Institutos Normales del interior del país incorporan la formación de profesorado en modalidad semilibre y se oficializan, por la Ordenanza 32/77 del CONAE como "Institutos de Formación Docente" (IFD)*", los Centros Regionales de Profesores (CERP) a fines de los años '90 y el INET, instituto normal de enseñanza técnica (para ciclo básico y bachillerato tecnológico), creado en 1962. Estos antecedentes toman relevancia a la hora de pensar en las competencias docentes para la educación del siglo XXI y, especialmente para el tema de nuestro trabajo, competencias docentes para el estudiantado adulto de EMS. La creación del IPES (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores) marca un avance en la profesionalización docente, una institución dependiente de CFE que genera cursos de posgrado.

Los centros de formación docente están funcionando con el plan 2008, última actualización curricular gestada "*en el marco de una experiencia inédita de participación y construcción en el ámbito de la FD de nuestro país*" (GRE, 2013, p.8). En cuanto al currículo de formación docente Tardif (en GRE, 2013) expresa

Un docente profesional ... es un actor en el sentido fuerte de la palabra, es decir, un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad y a partir de los cuales la estructura y orienta (Tardif, 2004, p.169)

Como se observa, Tardif hace énfasis en la praxis, el objetivo no es formar docentes que sean aplicadores de planes, programas o lecciones diseñadas por otros, por

técnicos o expertos, ajenos o no a la tarea docente. Así, en la formación docente no ha de predominar la visión acumulativa de la enseñanza, como si acumular información fuera sinónimo de aprender. *“Esa visión conspira contra la comprensión de la realidad en su complejidad intrínseca, mediante el cambio de esquemas referenciales y operativos para la reestructuración de la propia subjetividad y el potencial cambio de la realidad, en interrelación”* (GRE, 2013, p.25). Por eso en esta investigación, utilizamos el término competencias docentes, porque implica saber hacer, no solamente ser idóneo en cierta área del conocimiento sino también saber intervenir sobre la realidad, actuar. Más adelante definiremos competencias pero el enfoque permite la interacción del conocimiento con la utilización del mismo para intervenir sobre la realidad de manera apropiada, mejorando las habilidades comunicativas y sociales. Por lo tanto, se necesario saber, pero también saber actuar y saber ser.

### **Justificación de la investigación**

La formación de adultos y jóvenes con condicionamientos laborales y familiares en EMS ha sido el centro de la acción del Liceo n° 58 “Mario Benedetti” desde el año 2001. Este centro educativo de educación media superior ha llevado a cabo un proceso de aprendizaje, cambio y mejora constante para atender las necesidades de su estudiantado específico, por ejemplo, solicitó cambio del plan 1976 al 1994, la semestralización de los cursos, generó el plan 1994 piloto 2017 con la posibilidad de promover, etc. Este proceso de cambio ha surgido siempre de la interacción entre los actores, docentes, equipo de dirección y funcionarios de este centro de estudios que fueron detectando las necesidades estudiantiles y buscaron la manera de ir atendéndolas en orden de prioridades. A partir de 2016, con la formación del centro de estudiantes del Benedetti nocturno, los estudiantes interactúan directamente con el resto de los actores del liceo definiendo necesidades y generando propuestas, como la promoción en el plan 1994.

Si bien todo lo antedicho ha sido muy importante para mejorar la atención al estudiantado, su aprendizaje y camino hacia la finalización de estudios secundarios; no ha sido suficiente para abolir la deserción. La misma ha disminuido pero no lo suficiente, sigue siendo alto el número de estudiantes que se anota a cursar diferentes asignaturas y abandona en el proceso, en varios casos, casi al comienzo. Veamos este cuadro comparativo 2016 (con plan 1994) - 2017 (plan 1994 piloto 2017 con

promoción) realizado por la Prof. Sofía Nuez, utilizando la información oficial del liceo, con revisión de la sala docente de matemáticas.

## RESULTADOS DE CURSOS

	REGLAMENTADOS	LIBRES	PROMOVIDOS	EXIMIDOS	TOTAL
<b>1ER SEMESTRE 2016</b>	260	554	0	621	1435
<b>2DO SEMESTRE 2016</b>	212	376	0	435	1023
<b>1ER SEMESTRE 2017</b>	219	575	637	198	1629
<b>2DO SEMESTRE 2017</b>	167	404	623	88	1282

En el segundo semestre del año el número de estudiantes inscriptos siempre disminuye pero comparando semestre a semestre podemos ver los efectos positivos de la promoción, la gran mayoría logra promover y son muy pocos los que tienen que dar examen eximido (de la segunda parte del curso). También hubo una disminución notoria en el número de exámenes reglamentados (de todo el curso). Sin embargo, el número de libres sigue siendo alto. En 2016, los estudiantes libres fueron un 39% en el primer semestre y 37% en el segundo. Se observó una disminución en 2017, 35% en el primer semestre y 32% en el segundo, pero aún sigue siendo un porcentaje alto de exámenes libres, o sea, de personas que dejaron de estudiar. Son muy pocos, o prácticamente nulos, los estudiantes que se van libres por faltas si han cursado, los docentes normalmente consideran las situaciones de la vida adulta, tienen cierta flexibilidad y, además, el plan permite tener un 30% de inasistencias del total de clases que se debieron dictar. El alto porcentaje de libres son en su mayoría personas que asistieron solamente el primer mes de clases (uno de cuatro) y algunos abandonan según los resultados del primer parcial (2/3 del curso). Es claro que los factores que

inciden en esa deserción son variados, por ejemplo, inscripción por razones ajenas al curso (transporte más económico), las dificultades de la vida adulta, responsabilidades laborales, cambios en sus vidas que afectaron la continuidad, brecha institucional y brecha pedagógica, andragógica en este caso. En este caso, procuraremos enfocarnos en la brecha andragógica. ¿Cuáles son las competencias docentes necesarias para desempeñarse adecuadamente en educación media superior para adultos?

En cuanto a la revisión bibliográfica, la existencia de material es relativamente moderada. El trabajo más reciente encontrado que coincide con nuestro tema, necesidades estudiantiles y competencias docentes es el de Carmen Folch (2015). La formación de Personas Adultas. Necesidades educativas y competencias docentes, para su Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en Universitat Jaume I. Folch (2015, p.3) tuvo como objetivo:

estudiar en un centro público de formación de personas adultas donde se obtiene el título de graduado en educación secundaria y qué competencias del profesorado son más relevantes para la enseñanza de personas adultas, y así valorar si las competencias se ajustan a las necesidades de este tipo de estudiantes. Por otra parte, estudiaremos si existen competencias específicas para impartir clases en las EPA, así como las características personales de los profesores.

Para ello basó su revisión bibliográfica en algunos organismos internacionales (Eurydice 2011, ET 2020, UNESCO, 2009, OCDE, 1996, etc.) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español, entre otros. En cuanto a la metodología, realizó un estudio de casos con cuestionarios y entrevistas. También se encontraron otras investigaciones recientes con cierta relación con la temática de este trabajo, a saber, Lucio, R. (2018), Mejías, J. y Usán, P. (2018), Morales-Pacavita, O. y Leguizamón, M. (2018), Wlodkowski, R. y Ginsberg, M. (2017), Conway, L. (2016), Morales-Pacavita, O. (2016) y Alonso, L. y Yuste, R. (2014). La revisión bibliográfica reciente sienta las bases de esta investigación en cuanto a contenidos para el siglo XXI y metodología, sin embargo, no se deja de atender las referencias históricas que han ido generando el conocimiento con el que contamos hoy.

## **Problema**

Los docentes en educación secundaria para adultos, ¿qué competencias necesitan?

Más específicamente intentaremos concentrarnos en las competencias docentes necesarias para desempeñarse en el plan 1994 piloto 2017 para adultos y jóvenes con condicionamientos laborales y familiares, con énfasis en el contexto del liceo n° 58 “Mario Benedetti”, turno nocturno.

## **Preguntas de investigación**

¿Cuáles son las circunstancias (contexto y necesidades) del estudiantado de este centro nocturno?

¿Qué competencias docentes mejoran los aprendizajes en este contexto?

¿Cómo podemos compartir el conocimiento generado?

## **Objetivo general**

Realizar un relevamiento de las competencias docentes desde la perspectiva de alumnos y docentes para apoyar la reinserción educativa del estudiantado en el liceo n° 58 “Mario Benedetti”.

## **Objetivos específicos**

1. Comprender las circunstancias estudiantiles tales como el contexto, edades, situación familiar, laboral, necesidades, etc.
2. Identificar las competencias docentes desde las perspectivas del docente y del estudiante.
3. Proponer formas de utilizar el conocimiento generado (intervenciones, talleres, actividades didácticas para docentes, etc.).

El capítulo 1 se enfoca en el marco teórico de este trabajo, se realiza una reseña selectiva de los autores y teorías más trascendentes para la educación de adultos. A saber, Antonio Gramsci, especialmente las referencias que hace a los intelectuales y la educación que luego tomarán otros autores de la pedagogía liberadora como Paulo

Freire y Henry Giroux. Asimismo, se profundizará en los conceptos de andragogía, aprendizaje transformativo y aprendizaje autodirigido. En segundo lugar, se explicita lo que se entiende por las circunstancias del estudiantado, el contexto que genera determinadas necesidades, se diferencia entre contexto sociocultural de la localidad y contexto nacional - global. En tercer lugar, nos enfocamos en la teoría sobre competencias docentes, definiendo el término, diferenciando el currículo por contenidos temáticos y el currículo por competencias, realizando una breve reseña de los fines de la educación media superior, para conocer las competencias docentes necesitamos saber para qué educamos, ¿tenemos fines propios o es una instancia meramente propedéutica?, se exponen las ideas que respaldan al currículo por competencias junto con un listado de las mismas según una de las últimas investigaciones. Finalmente, procuramos describir algunas de las últimas investigaciones en la temática con el propósito de profundizar en la revisión bibliográfica y aprender del conocimiento generado por otros colegas.

El capítulo 2 se refiere a la metodología utilizada en esta investigación. Se explicita el enfoque metodológico, el tipo de estudio y la justificación de la elección. Además se describe el contexto, los participantes de la investigación y el período durante el cual se llevó a cabo. A continuación, se profundiza en los objetivos para preparar los cuestionarios, el grupo de discusión y la técnica Delphi. Se determinan los resultados que se esperan obtener, las variables, se describe la recogida de datos, las herramientas para el análisis de los mismos. Se agrega con la planificación general del trabajo y las consideraciones éticas.

Finalmente, se encontrarán las referencias bibliográficas, los apéndices con los cuestionarios elaborados para los estudiantes y docentes (aplicados en la técnica Delphi) y los anexos. En los mismos se incluye información textual extraída de diversas obras cuya lectura enriquece al lector interesado en saber más sobre esta temática.

## CAPÍTULO 1

### MARCO TEÓRICO

Sin importar la edad, podemos afirmar que no existe una sola forma de enseñar, una sola teoría o una sola didáctica. El siglo XXI se caracteriza por la diversidad, la movilidad y el cambio.

Pero, por otro lado, al romper con las verdades absolutas y cerrar la “Oficina Suprema” (Bauman, 2003), al poner en la mesa de discusión los fines y no sólo los medios y al dejar en el individuo la responsabilidad de las propias decisiones, la modernidad líquida abre la posibilidad del ejercicio de la autonomía. Quizás no requiera de ella (y preferiblemente la evite y solapadamente intente asfixiarla). En todo caso, abiertas las esclusas del embalse, cualquier cosa puede pasar. Carvajal (2013, p.156)

Por lo tanto, tampoco existe una sola teoría de la educación para adultos, en este trabajo consideraremos autores de relevancia histórica para esta temática como Gramsci, Freire y Giroux además de algunas perspectivas puntuales como el aprendizaje autodirigido (self-directed learning), la andragogía y el aprendizaje transformativo (transformational learning). También se consideraran las últimas investigaciones relacionadas con el tema de este trabajo. Malcolm Knowles (1980) utiliza el término andragogía como sinónimo de educación para adultos, la pedagogía está dirigida a los niños. El énfasis de este trabajo estará centrado en el hecho de que la educación para adultos debe diferir de la infantil o adolescente ya que tienen diferentes necesidades, tiempos, formas de aprender y conocimiento previo. Merriam, S., Caffarella, R. y Baumgartner, L. (2007) afirman que lo que diferencia la educación de adultos de otros tipos de educación es el contexto de vida de los adultos y las características que distinguen su forma de aprender.

Merriam, S., Caffarella, R. y Baumgartner, L. (2007, p. IX) indican lo siguiente:

To facilitate the process of learning, it is especially important to know who the adult learner is, how the social context shapes the learning that adults are

engaged in, why adults are involved in learning activities, how adults learn, and how aging affects learning ability.<sup>1</sup>

### **1.1. Educación para adultos**

En este subcapítulo analizaremos una selección de las teorías más representativas históricas y actuales respecto a la educación de adultos. Quedan teorías por tratar pero las seleccionadas tienen mayor relación con el contexto de esta investigación. Además de la educación formal, hemos de tener en cuenta la educación para toda la vida, una investigación reciente respecto a esta temática indica lo siguiente:

El aprendizaje informal es un complemento natural de la vida cotidiana. A diferencia del aprendizaje formal y no formal, el aprendizaje informal no es necesariamente intencionado y, por ello, puede no ser reconocido por los propios interesados como positivo para sus conocimientos y aptitudes. (Folch, 2015, p.8)

Veremos como parte de la tarea de la educación formal para adultos puede remitirse a fomentar el aprendizaje autónomo, la educación permanente, y por lo tanto, el aprendizaje informal consciente.

#### **Los intelectuales y la educación: Antonio Gramsci**

Las diferentes interpretaciones de los conceptos de Antonio Gramsci sobre educación sientan las bases de la pedagogía crítica (Giroux) y de la educación popular (Freire). Ya Gramsci presentaba una crítica profunda a la memorización y “transmisión” del conocimiento de la escuela tradicional varias décadas antes de estos últimos educadores, intelectuales transformativos. Plantea dejar el conocimiento enciclopedista, la cultura no es un saber enciclopédico, así como las personas no son “recipientes” a “llenar” con datos que luego “encasillaran” en sus cerebros.

Gramsci afirma:

---

<sup>1</sup> Para facilitar el proceso de aprendizaje, es especialmente importante saber quién es el educando adulto, cual es el contexto social que da forma al aprendizaje en el que los adultos están participando, porque los adultos están involucrados en las actividades de aprendizaje, como aprenden los adultos y como el envejecimiento afecta la habilidad para aprender. (Traducción propia)

Es ilusorio pensar que una “idea clara” oportunamente difundida se inserta en las distintas conciencias con los mismos efectos “organizadores” de claridad difusa. Es un error “iluminista”. La capacidad del intelectual de profesión para combinar hábilmente la inducción y deducción, para generalizar, deducir, transportar de una esfera a otra un criterio de discriminación, adaptándolo a las nuevas condiciones, etcétera, es una “especialidad”, no es algo dado por el “sentido común”. Vemos pues, que no basta la premisa de la difusión orgánica desde un centro homogéneo de un modo de pensar y actuar homogéneo. El mismo rayo luminoso pasa por prismas diversos y da refracciones de luz distintas; si se desea la misma refracción es precisa toda una serie de modificaciones de los prismas independientes. (...) El trabajo educativo-formativo que desempeña un centro homogéneo de cultura, la elaboración de conciencia crítica que este promueve y favorece sobre una discriminada base histórica que contenga las premisas materiales para esta elaboración, no puede limitarse a la simple enunciación teórica de los principios “claros” de método; esta sería pura acción “iluminista”. (Gramsci, 1981, p.100)

En épocas de luchas de clases, fascismo e invasión del positivismo, Gramsci reflexiona constantemente sobre la necesidad de una formación cultural y política del proletariado para desarrollar la conciencia crítica y actuar de esa forma, la praxis era un elemento central en su visión de la educación. En *Ordine Nuovo*, propone el tipo de escuela que la clase trabajadora necesita en miras de librarse de la opresión de la institución escolar burguesa. Gramsci busca luchar contra dos polos opuestos, la función hegemónica de la cultura burguesa y contra el marxismo positivista y mecanicista de la Segunda Internacional (Trebisacce, 2017). Su crítica a ese marxismo radicaba en la pasividad, en la falta de acción, que lo llevaba a observar en esta teoría una *“aceptación inconsciente del sometimiento social y cultural con respecto a la clase dominante.”* (Trebisacce, 2017, p.195). Para Gramsci, la gente “siente” y los intelectuales “saben”, ese “saber” memorístico, separado de la historia, de la práctica, del “sentir” de la gente produce una desconexión entre ambos que no permite la transformación de la realidad. El rol del intelectual que plantea Gramsci debería ser el de comprender las necesidades de la gente, explicándolas y justificándolas en ese contexto determinado. *“En ausencia de tal nexo las relaciones del intelectual con el pueblo-nación son o se reducen a relaciones de orden puramente burocrático, formal; no se logra la conexión de todos ellos, que es la única fuerza social; el bloque histórico no se crea.”* (Gramsci, en Trebisacce, 2017, p.196). Como

humanista histórico, Gramsci considera necesario el cambio del intelectual tradicional, orador, memorizador, a un intelectual en constante diálogo con las masas, con la realidad, relacionándose activamente con la vida práctica, comprendiendo, organizando y transformando la realidad histórica que le toca vivir.

Desde esta perspectiva, Gramsci propone una escuela alternativa a la cultura dominante, liberal y burguesa, piensa en una escuela coherente con la nueva sociedad. Observa a la escuela alternativa como transformadora de la realidad, conectada con la vida real, el momento histórico y las masas, siendo la práctica educativa una herramienta vital de liberación y formación de nuevos dirigentes transformadores con una concepción humanística e histórica. Esta escuela apunta a remover la estandarización de las masas y la formación de meros especialistas, oradores, memorizadores, dependientes del grupo dominante, carentes de liderazgo ni conexión con la realidad histórica. La formación tendría dos perspectivas, *“las habilidades de especialización y las de liderazgo, que para él son los componentes fundamentales en la personalidad humana.”* (Trebisacce, 2017, p199). Las actividades productivas, mecánicas y repetitivas entran en diálogo con las creativas e inventivas, siempre desde el humanismo y la relación directa con la realidad histórica, con la vida misma, con el contexto.

### **Pedagogía liberadora:**

#### **Paulo Freire y Henry Giroux**

La teoría del conocimiento de Paulo Freire surge en un contexto específico, en 1960, en el noreste de Brasil, con altos números de analfabetismo y millones de personas sumidas en la cultura del silencio. La teoría y la metodología específica se han vuelto universales y son completamente relevantes para nuestro trabajo. La universalidad de su obra radica en la unión de la teoría y la práctica, piensa una realidad y actúa sobre ella, la participación activa es clave. El mismo oprimido se libera, no es rescatado, no es una *“pedagogía para él, sino de él.”* (Freire, 1997, p.3).

Freire (1997, p. 80,81) afirma al respecto:

No puede percibir que la vida humana solo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende,

en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto por ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad.

Y si solo así tiene sentido el pensamiento, si sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no era posible la superposición de los hombres sobre los hombres.

Esta superposición de la que habla Freire se sustenta en la crítica a la educación que denomina “bancaria”. La misma se relaciona con la pedagogía tradicional y el profesor cátedra. Se “transmiten” contenidos, se “depositan” en los educandos como si fueran “vasijas” a ser llenadas por el educador. *“Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán.”* (Freire, 1997, p.72). Según Freire, esto convierte al educando en “coleccionista de archivos”, en “archivado”. *“Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser.”* (Freire, 1997, p.72). Sin embargo, para este educador, no es el educando el único “archivado”, también lo es el educador, la liberación es mutua, ambos deben liberarse de la educación bancaria para transformar la realidad en la que viven.

Freire (1997, p.72-73) afirma lo siguiente:

Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan del mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.

Por otro lado, Henry Giroux considera que la pedagogía liberadora puede ayudar a los adultos, ciudadanos, a cuestionar la cultura dominante, lo predefinido, puede ayudarlos a tomar conciencia de la misma y tomar una postura crítica ante ella. Giroux aclara que las pedagogías tradicionales son causantes o perpetradoras de esa

dominación. Por esta razón, habría que analizar las prácticas pedagógicas concientizando sobre las ideologías que reproducen en esta interacción entre el centro educativo y los intereses políticos. Las ideologías básicas para la escolarización, según Giroux, son la instrumental, interaccionista y la reproductiva. La lucha social e ideológica no solo resiste sino que también va generando nuevas formas alternativas. *“La resistencia es síntoma de un incipiente proyecto alternativo que, en muchas ocasiones, no es evidente a los actores mismos”* (Giroux, 2004, p.16).

La relevancia de la teoría liberadora para nuestro trabajo se sustenta en el hecho de que el estudiantado llega a bachillerato inconsciente de los patrones culturales dominantes que adquirió durante su vida y que reproduce sin reflexión crítica.

La crítica de la ideología en la forma en que está basada en la inconsciencia ofrece las bases para un análisis de esos aspectos de la vida diaria que estructuran las relaciones humanas a fin de revelar su génesis histórica y los intereses que ellas contienen. Lo que parece “natural” debe ser desmitificado y revelado como una reproducción histórica, tanto en términos de los reclamos no realizados como en los mensajes distorsionados de su contenido, y los elementos que configuran su forma. (Giroux, 2004, p.190).

De esta forma, la educación ha de fomentar el pensamiento crítico y habilidades que permitan reconocer la estructura dominante y los intereses que restringen libertades, también se ha de desarrollar la autocrítica permanente y aprender a estructurar las relaciones sociales para evitar mantener la reproducción, *“a favor de la autodeterminación”* (Giroux, 2004, p.190).

## **Andragogía**

Este término ha sido utilizado desde Grecia Antigua y se refiere a liderado o realizado por el hombre, en contraposición con pedagogía que implica al niño. En 1883, Alexander Kapp, maestro alemán, utilizó el término andragogía basándose en la

manera de enseñar de Platón. Consideró la andragogía como complementaria a la pedagogía considerando las diferentes etapas (niño, adolescente y adulto) y la educación para toda la vida. Otros autores referentes de la andragogía son Houle (1961, 1988), Tough (1978, 1979), Knowles (1970).

Knowles (1984) plantea 5 premisas sobre el educando adulto que lo diferencia respecto a las asunciones en otras edades más tempranas, las cuatro primeras las propuso en 1980 y la última surgió en 1984. Las mismas son el autoconcepto, la experiencia previa, la disposición a aprender, la orientación hacia el aprendizaje y la motivación para aprender. En primer lugar, el autoconcepto se basa en que a medida que una persona madura deja de ser una persona dependiente (como el niño o el adolescente) para transformarse en una persona autodirigida, no necesita que le indiquen que hacer para llevarlo a cabo, funciona con autonomía. En segundo lugar, la experiencia se relaciona directamente con el paso de los años, la maduración y el conocimiento que proviene del crecimiento y/o envejecimiento. Este proceso genera un reservorio que se convierte en una creciente fuente de aprendizaje. En tercer lugar, a medida que madura la disposición de la persona para aprender se va orientando hacia las tareas de desarrollo de sus roles sociales. En cuarto lugar, el aprendizaje del niño o el adolescente era dirigido hacia el futuro, con una aplicación pospuesta, sin embargo el aprendizaje del adulto se dirige hacia la aplicación inmediata. Por ello, la orientación del aprendizaje cambia de la centralidad en una temática o asignatura a la centralidad de un problema. Finalmente, Knowles (1984) sugiere que a medida que una persona madura, el aprendizaje se vuelve interno, por lo tanto, la motivación pasa a ser mayormente intrínseca.

Estas 5 premisas, llevan a generar los 4 principios de la andragogía aplicados al aprendizaje del adulto. El primer principio radica en involucrar al adulto, el mismo necesita participar de la planificación y evaluación de su instrucción. El segundo principio considera que la base del aprendizaje adulto se centra en el conocimiento previo, incluyendo los errores. El tercer principio está relacionado con la temática a enseñar, está más interesado en temas que tengan relevancia e impacto inmediato en su trabajo o vida personal. Como consecuencia, y este es el último principio, el enfoque debe ir más dirigido hacia la resolución de problemas que hacia el aprendizaje aislado de esos temas (content-centred vs problem-oriented). Profundizaremos en estas asunciones y principios más adelante, al desarrollar las competencias docentes necesarias para la formación de adultos.

Por otro lado, Morales-Pocativa (2016, p.232) afirma:

Es crucial tener en cuenta dos principios que involucra ésta teoría y son la horizontalidad y participación, en los cuales Adam y Knowles estaban de acuerdo. Entendido el primero como la capacidad del aprendiz y el enseñante de seleccionar y definir cuándo, qué aprender y cómo hacerlo; y el segundo, como la participación activa del aprendiz hasta lograr una meta previamente definida (Torres, 2000).

La horizontalidad se relaciona directamente con el hecho de ser adulto, una persona con conocimiento previo del mundo que ha de ser respetado y aprovechado en el aula. Esto permite mayor participación del adulto en las acciones de aprendizaje y también de enseñanza, incluso en la selección de contenidos y metodología de aprendizaje. Esta participación promoverá mayor motivación e involucramiento del adulto en su propio aprendizaje, responsabilizándose del mismo.

### **Aprendizaje transformativo**

El aprendizaje transformativo (Transformational Learning Theory) fue pensado para la enseñanza terciaria, en la década del '90, cuestionando la efectividad del profesor cátedra en la enseñanza universitaria. Es relevante en nuestro trabajo porque hace referencia al aprendizaje de adultos y, en nuestro caso, en niveles secundarios muy cercanos a la formación universitaria (bachillerato). Esta teoría hace énfasis en los cambios de perspectivas, en la transformación de los esquemas internos del educando, por lo tanto, es una teoría que se sustenta en la psicología y en el constructivismo. Jack Mezirow considera que la forma en la que los educandos interpretan y reinterpretan la experiencia que adquieren a través de los sentidos es de gran importancia para establecer significados, y por lo tanto, es central para el aprendizaje. (Mezirow, 1991). Las estructuras de significado representan las perspectivas y esquemas internos del adulto. Mezirow considera que dependen de 3 tipos de códigos, el sociolingüístico, el psicológico y el epistémico. Como consecuencia, una estructura de significado es *“the constellation of concept, belief, judgment, and feelings which shapes a particular interpretation”*<sup>2</sup>(Mezirow, 1991, 223).

---

<sup>2</sup>Como consecuencia, una estructura de significado es *“la constelación de concepto, creencia, juicio y sentimientos que da forma a una interpretación en particular.”* (Traducción propia)

Al igual que otros autores que hemos tratado en este trabajo las experiencias pasadas y los conocimientos previos son determinantes ya que, en este caso, inciden directamente en los procesos de significación. Basándose en Mezirow, Espejo y González-Suarez (2015) dicen al respecto:

Así, el ser humano está sometido a un proceso de socialización que produce la internalización de modelos simbólicos los que nos llevan a percibir objetos, eventos y estados de una cierta manera. Las perspectivas de significado son entonces equiparables a conjuntos generalizados de expectativas habituales, las que actúan como códigos perceptuales y conceptuales que forman, limitan y distorsionan nuestra forma de pensar, creer y sentir y, por lo tanto, el cómo, que, cuando, y por qué aprendemos. Estas perspectivas tienen una dimensión cognitiva, afectiva y conativa y filtran nuestra percepción y comprensión (Mezirow, 1991, p. 34). Bajo esta visión, “el aprendizaje es un proceso de construcción y de apropiación de una interpretación nueva o o revisada del significado de una experiencia como guía para la conciencia, los sentimientos y la acción” (Mezirow, 1991, p.35).

Como consecuencia cuando el sujeto aprende está resignificando, reelaborando los esquemas previos, incorporando nuevos esquemas de significado. Ese proceso lo lleva a transformar sus esquemas de significado y las perspectivas del mismo. Para Mezirow, el adulto tiene su “paradigma personal” y presenta dos tipos básicos de aprendizaje, el instrumental y el comunicativo. El primero se relaciona con el aprendizaje basado en tareas orientadas a la resolución de problemas y procesos causa y efecto. Lo comunicativo se basa en la forma en que los sujetos expresan sus sentimientos, necesidades y deseos. Para llevar a cabo el aprendizaje, la reflexión es esencial, la misma provoca una crítica de las asunciones que determinan si determinadas creencias pueden seguir siendo viables en la vida adulta, esas creencias fueron adquiridas durante la infancia por asimilación cultural. (Mezirow, 1991).

Por lo tanto, el aprendizaje implica reformulación del paradigma personal o de algunos aspectos del mismo a través de la reflexión de los contenidos, procesos o premisas. El

---

aprendizaje implica lograr la formación de nuevos esquemas o reelaborar los ya existentes, al igual que transformar las perspectivas. Esta teoría del aprendizaje, promueve la transformación de esquemas de significado y de perspectivas de significado. Para lograrlo, el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser expositivo y centrado en el docente, se han de generar las condiciones que permitan “reflexionar sobre los contenidos y procesos, elaborándolos, creando nuevas opciones, negando algunas, confirmándolos o problematizando la situación” (Espejo y González-Suarez, p.317). Esta forma de aprender requiere el desarrollo del pensamiento crítico y actividades basadas en resolución de problemas.

### **Aprendizaje autodirigido (SDL, Self-directed Learning)**

Knowles (1975) afirma que el aprendizaje en los adultos se vuelve más autodirigido a medida que maduran. Merriam, S., Caffarella, R. y Baumgartner, L. (2007, p.106) indican lo siguiente respecto a Knowles y sus antecesores Houles y Tough.

El énfasis de estos trabajos tempranos estaba en verificar que realmente aprenden por sí mismos deliberadamente y en descubrir cómo lo llevan a cabo. A continuación de estos estudios descriptivos, los investigadores comenzaron a brindar modelos conceptuales más a fondo (por ejemplo, Brockett y Hiemstra, 1991; Candy, 1991, Garrison, 1997). Los académicos también iniciaron un debate sobre cuáles deberían ser las metas del aprendizaje autodirigido (Brockett y Hiemstra, 1991; Brookfield, 1986, Collins, 1988, Mezirow, 1985) y empezaron a explorar las características y atributos personales de aquellos que eran autodirigidos en su aprendizaje (Candy, 1991; Chene, 1983; Oddi, 1986)

Uno de los objetivos primarios este tipo de aprendizaje es el desarrollo personal, clave en la educación humanista. De acuerdo con, Brockett y Hiemstra, (1991); Candy, (1991), Garrison, (1997) el aprendizaje autodirigido tiene tres metas principales. En primer lugar, incrementar la habilidad del adulto para autodirigir su aprendizaje. En segundo lugar, fomentar el aprendizaje transformativo como una característica central en las actividades de aprendizaje autodirigidas. Finalmente, se pretende promover la

emancipación y la acción social. Se entiende que la tarea del docente que trabaja con adultos es *“ayudar a los adultos (...) a ser capaces de planificar, llevar a cabo y evaluar su propio aprendizaje”* (Brockett y Hiemstra, 1991; Candy, 1991, Garrison, 1997, p.107). Los educadores han de colaborar en el desarrollo de diferentes estrategias de aprendizaje, búsqueda de información, formas de buscar ayuda tanto en la comunidad como a través del uso de la tecnología, etc.

Por otro lado, en el año 2000, Steward Hase y Chris Kenyon de la Universidad Southern Cross, de Australia, utilizan el término *“heutagogía”* para referirse al aprendizaje auto-determinado. Según el grado de control del mediador (docente en nuestro caso), pasamos de la pedagogía a la andragogía y, finalmente, a la heutagogía, en la que el educando toma el rol protagónico de su aprendizaje, autodeterminado. El adulto llega a un estado de madurez tal que permite la autogestión consciente, se apropia de su proceso de aprendizaje, se vuelve un educando crítico y libre, con un buen uso de las herramientas tecnológicas que facilitan ampliamente su aprendizaje. Para los docentes de este tipo de adultos, el desafío no es mediar sino estar al servicio de las necesidades estudiantiles, promover comunidades de aprendizaje que faciliten el diálogo, la participación y la generación de conocimiento.

De acuerdo con Hase y Kenyon (2000):

A major contribution to the paradigm shift from teacher-centred learning to heutagogy was made by Argyris and Schon (1996) in their conceptualisation of double loop learning. Double loop learning involves the challenging of our ‘theories in use’, our values and our assumptions rather than simply reacting to problems with strategies found in single loop learning. In describing learner managed learning Long (1990) suggested that learning ‘is an active process in which individuals either seek out education and experiences or obtain feedback and do evaluation as they move through life’s experiences.’ (p 36). This is more than self-directed learning as Knowles (1970) defined it in that it

recognises the value of everyday, unorganised experiences and the process of reflection.<sup>3</sup>

Como consecuencia, cuando hablamos de educación para toda la vida y durante toda la vida, seguramente estemos hablando de heutagogía, la capacidad que tiene el adulto de autopromover su propio aprendizaje, autodeterminarlo y generar el conocimiento, en lugar de acumularlo o memorizarlo, según sus necesidades, contexto y experiencia de vida. Este podría ser el objetivo principal de la educación para adultos del siglo XXI, desarrollar la capacidad heutagógica como evolución de la andragogía y la pedagogía, evolución que es llevada a cabo en base a las competencias básicas logradas en etapas anteriores o desarrolladas durante el proceso de aprendizaje.

## 1.2. Contexto

Hemos de considerar dos tipos de contexto, el sociocultural específico del educando y el contexto nacional y global. Por un lado, la realidad en la que vive el estudiantado, la zona, el barrio, su edad, grupo familiar, ocupaciones laborales, formación previa, accesibilidad, etc. Los autores anteriormente mencionados también hacen énfasis en la importancia del contexto, en la vida diaria y la realidad que a cada uno le toca vivir. Merriam, S., Caffarella, R. y Baumgartner, L. (2007, p. X) consideran como “*el contexto sociocultural crea necesidades de desarrollo e intereses particulares, y como los factores sociales como la raza, clase, y el género dan forma al aprendizaje.*” En el caso específico de nuestra investigación, el centro educativo está ubicado en una zona suburbana de clase media o media baja, asisten a un curso presencial nocturno, con poco transporte a la hora de salida y cierta inseguridad relacionada con posibles robos en la calle. Por otro lado, la mayoría de los educandos tienen hijos o familia a cargo y

---

<sup>3</sup>Una contribución importante al cambio de paradigma de la enseñanza centrada en el docente a la heutagogía fue llevada a cabo por Argyris y Schon (1996) en la conceptualización del aprendizaje de doble circuito. El aprendizaje de doble circuito implica el desafío de nuestras “teorías en uso”, nuestros valores y nuestras asunciones más que la simple reacción a los problemas con estrategias que se pueden encontrar en el aprendizaje de circuito único. Al describir el aprendizaje gestionado por el educando, Long (1990) sugirió que el aprendizaje “es un proceso activo en el que los individuos buscan educación y experiencia o conseguir una retroalimentación y realizar evaluaciones a medida que se mueven a través de las experiencias de vida” (p.36). Esto es más que el aprendizaje autodirigido que definió Knowles (1970) ya que reconoce el valor de las experiencias diarias desorganizadas y el proceso de reflexión. (Traducción propia).

llegan al liceo después de, al menos, 8 horas de trabajo. Para poder cursar sus estudios secundarios, relegan horas de ocio, descanso, y a veces, del cuidado de los seres queridos. El medio institucional y los docentes han de estar atentos y considerar esta situación. El contexto sociocultural en el que se da el aprendizaje y la interacción del educando con el mismo pueden ser factores de deserción o éxito.

Por otro lado, es pertinente considerar el contexto nacional y global. Merriam, S., Caffarella, R. y Baumgartner, L. (2007) consideran que la interacción de la demografía, la globalización y la tecnología inciden en los objetivos de aprendizaje del alumnado adulto y en las oportunidades que se les brindan. Además, hemos de entender como la globalización y el desarrollo tecnológico incide en el aprendizaje de este alumnado específico. Según Merriam, S., Caffarella, R. y Baumgartner, L. (2007), el medio institucional, comunitario y virtual también incide en el aprendizaje del adulto.

Por otro lado, la sociedad del conocimiento es una extensión del concepto de sociedad de la Información (más enfocado en la innovación tecnológica). Esta sociedad requiere ampliar el acceso a la información fomentando la inclusión digital, que en esta era es equivalente a saber leer y escribir, por lo tanto, es equivalente a la inclusión social. Esto permitirá el acceso al aprendizaje, la creación de conocimientos, por las personas y las comunidades, y la distribución de los mismos. *“Los pilares de las sociedades del conocimiento son el acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística.”* (Genta, 2008, p.7). En América Latina, el compromiso de Río es un documento clave para entender las necesidades de esta era, a saber, inclusión digital, información inclusiva, el acceso a la información y el conocimiento, respeto y colaboración con los pueblos originarios, inclusión social, reducir la brecha digital (más un problema de conocimiento y valores que de equipos), y las TIC como instrumento para *“el desarrollo humano equitativo y sostenible”* (Genta, 2008, p.7). Nuestra labor docente no puede obviar el contexto global, por un lado, para lograr que el educando adquiriera las herramientas necesarias para lidiar con la realidad que le tocó vivir. Por otro lado, para que aprenda a cuestionarlas, para que la adaptación o la inadaptación total no sean el único camino, evitando la lógica bivalente. A través de las competencias adquiridas podrá reflexionar críticamente sobre lo aprendido, tomar decisiones y acciones para transformar su realidad si lo considera pertinente. Es necesario que estas competencias sean mantenidas al

alejarse de las aulas para que puedan seguir aprendiendo de forma autónoma, actuando sobre la realidad y promoviendo los cambios que consideren adecuados según su contexto sociocultural.

### **1.3. Competencias docentes para adultos**

El término “competencias” ha sido muy controvertido, al menos en Uruguay, especialmente cuando el profesorado siente que llega sin sustento teórico y como teoría impuesta. Por ello, dudé en utilizar este término en mi trabajo pero decidí mantenerlo porque conozco su sustento teórico y porque todos los autores que hemos mencionado, desde Gramsci hasta Knowles, aportaron indirectamente a la generación de esta teoría al insistir en la praxis, en la vinculación del conocimiento con la realidad y en cómo llevarlo a la práctica. Más allá de las competencias docentes, veamos primero que se entiende por competencias. Al debate sobre “currículo por contenidos” y “currículo por aprendizajes” se sumó la del “currículo por competencias o basado en competencias”. Gofii (2014, p.62) propone aclarar primero los términos ya conocidos:

Contenido temático: objeto sobre el que se realiza el aprendizaje,

Aprendizaje: operación mental que se realiza sobre un objeto.

Conocimiento: esquemas de actuación que se desarrollan como consecuencia de los aprendizajes.

Capacidad: potencialidad abstracta aplicable en diversos contextos.

En cuanto al término “competencia” la Real Academia de la Lengua española (<https://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>, consultado el 29/6/19) establece que el mismo en su segunda acepción significa lo siguiente:

1. Incumbencia.
2. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto

determinado.

3. Ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa.

El segundo significado expuesto es el que nos concierne, Goñi (2014, p.63) lo explica estableciendo que *“se asocia con pericia y que, por lo tanto, la persona competente es una persona experta no solamente una persona que tiene conocimiento sino que sabe aplicarlo.”* La posibilidad de aplicación del conocimiento es el centro de la teoría que respalda al currículo por competencias, el conocimiento para hacer algo, para intervenir o transformar la realidad. En palabras de Goñi (2014, p.63), *“competencia es uso de conocimiento para intervenir en un asunto o situación”*. Así, el autor explica los tres componentes del término:

- Uso o utilización (hacer algo).
- Conocimiento: lo que se usa es conocimiento, que es, a su vez, producto del aprendizaje.
- “Contexto, situación, asunto, ámbito” pueden ser palabras para indicar que ese uso debe hacerse en una situación determinada y no de manera general o abstracta.

Goñi (2014, p.64) establece que el primer componente “uso o utilización” implica también el uso de la tecnología, como instrumento de la acción.

Porque si la competencia está unida a la acción, tal y como hemos defendido, deberá estar necesariamente unida a los instrumentos con los que se realiza esa acción y hablar de esos instrumentos es lo mismo que referirse a la tecnología. La unión entre competencia y tecnología es una cuestión relevante porque pone sobre el tapete que la acción competente es una acción que caduca cuando el instrumental que se usa deja de ser socialmente operativo (...) y esto es importante porque nos obliga a conceder que las competencias deben ser renovadas y revisadas mirando el estado de desarrollo tecnológico del medio en que vivimos, es una manera más, y no de las menos importantes, de relacionar lo que se enseña con la sociedad en la que se vive.

Corresponde recordar que es el uso y fabricación de instrumentos, junto con el recuerdo del pasado y el desarrollo del lenguaje, lo que nos diferencia a los seres humanos del resto de los animales. De ahí la importancia de la utilización de instrumentos, de la tecnología de la época. Teniendo en cuenta lo antedicho los tres componentes del término competencias serían (Goñi, 2014, p.64):

- Uso o utilización sirviéndose de la tecnología apropiada
- Conocimiento (pautas de acción)
- Contexto o situación

Aclarado el concepto de competencias que implica no solo saber sobre un tema, sino también saber hacer algo con ese conocimiento (actuar o utilizar instrumentos) y saber ser / hacer en un contexto específico, en la realidad que le toca vivir; podemos pasar al currículo por competencias.

### **Currículo por contenidos temáticos y currículo por competencias**

El currículo por contenidos temáticos es el que más conocemos ya que así se ha organizado tradicionalmente la educación y en varios contextos se sigue realizando de esta forma. Para muchos es la única forma viable e incuestionable, otros nunca se han percatado de que puede haber otras formas de organizar el currículo, sin embargo, el currículo por contenidos temáticos está naturalizado, no ha sido muy problematizado en profundidad (al menos en mi ámbito). *“No podemos olvidar que la universidad, que es la institución más antigua y con mayor prestigio en la organización de la enseñanza, ha utilizado sistemáticamente este modo de clasificación.”*(Goñi, s.f., p.15). En este currículo se clasifican los temas en las diferentes ciencias, humanidades, ciencias sociales, ciencias y tecnología, artes, etc., se ha basado en el *“cultivo de la erudición y la imagen académica”*. (Goodson, en Goñi, s.f., p.46).

La organización tradicional es vertical, divide el currículo en áreas del conocimiento lo cual las aísla e imposibilita la interdisciplinariedad. Los docentes se identifican solo con la materia que enseñan y ese es su objetivo principal, la comunicación con los docentes de otras materias es pobre, tienen poco en común. Se fomenta, consciente o inconscientemente, la memorización, aprender significa repetir contenidos, saberlos de memoria. En este currículo, se considera que el aprendizaje se transmite, *“responde a una visión reduccionista y mecanicista de la enseñanza, en la que prima, sobre todo, la transmisión del conocimiento ya elaborado.”* (Goñi, s.f., p.31). Por lo tanto, se

enseñan los temas y se dan por dados, lo cual no quiere decir que hayan sido aprendidos.

Por otro lado, el currículo por competencias cuestiona la centralidad del docente, la enseñanza y la idea de “transmisión” del conocimiento. Como vimos anteriormente en el concepto de competencia, lo importante es saber hacer, hacer algo con el conocimiento, en determinado contexto, el mismo puede ser personal, educativo, profesional, público o científico. Esto implica un cambio de paradigma, el conocimiento no se transmite, se construye, siguiendo a las corrientes constructivistas. Lo construye el mismo estudiante y no está decretado que primero conoce y después hace, también puede aprender haciendo, conocer mediante o para la acción. Aprender no es transmitir sino saber hacer. Por ejemplo, como profesora de lengua inglesa, puedo enseñar el idioma, “dar”<sup>4</sup> muchos temas (contenido, vocabulario, gramática), pero de ahí a que el educando pueda comprender a un nativo cuando le habla o comunicarse en esa segunda lengua hay una gran distancia. Puedo enseñar el idioma, pero eso no quiere decir que el educando pueda hacer algo con ese conocimiento, puede haber aprendido o no, y lo que nos importa es que aprendan. Enseñar el idioma no es sinónimo de hablar en inglés o escribir en inglés, que enseñe el idioma, no es sinónimo de que aprendan el mismo. Por eso, se observa un cambio de centro, lo central no es la enseñanza sino el saber hacer algo con el aprendizaje, no es el docente sino el estudiante. ¿El docente deja de ser importante? Al contrario, el docente es necesario como mediador del aprendizaje, para que el mismo suceda, pero la atención está centrada en que el estudiante aprenda (no en dar temas) y en que pueda utilizar el conocimiento en situaciones prácticas, que pueda hacer algo con el conocimiento.

Recientemente, uno de los comentarios que más he escuchado cuando se habla de competencias o de superar la pedagogía tradicional es en defensa de los contenidos, “pero para mí los contenidos son importantes”, “pero como no vas a enseñar contenidos”, “pero los contenidos...”, etc. Es vital aclarar que el currículo por competencias no remueve los contenidos,

resulta evidente que sin contenido temático no hay currículo porque aprender se aprende siempre acerca de algo, y por lo tanto, resulta necesario reconocer la importancia de los tópicos a trabajar en cualquier propuesta de currículo. No

---

<sup>4</sup>Siempre vale la pena cuestionar este término que usamos los docentes. “Dar temas” es una forma del lenguaje normalizada, como si repartiéramos temas, al igual que repartimos hojas de escrito. ¿El conocimiento se transmite? ¿El conocimiento se “da”?

solamente eso, sino que muchas veces es precisamente el contenido del aprendizaje el motivo del interés por el mismo. (Goñi, 2014, p.16).

El cambio radica en que en el currículo por competencias se vuelve necesario saber hacer algo con ese conocimiento en una situación específica. No es solo cuestión de repetir contenidos de memoria (conocimiento efímero), ni de escuchar al docente “dando” esos temas. En España, la LOE, 2006, define 8 competencias importantes para la organización de los currículos, hay que ser competente en comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, tratamiento de la información y competencia digital, autonomía e iniciativa personal. (Goñi, s.f. p.24). Como vemos, no se trata solo de adquirir determinados conocimientos clasificados en áreas, sino de saber hacer uso de los mismos, desarrollar la metacognición y algunas características relacionadas con el saber actuar en el mundo de forma autónoma y con iniciativa.

Por último, el currículo por competencias diferencia entre las básicas y las profesionales. Existen competencias básicas, comunes, que tienen que ser desarrolladas primero y no han de ser olvidadas en el resto de los procesos de aprendizaje superiores. Las competencias básicas tienen que ver con lo personal y lo social. Lo relacionado con el lenguaje, la comunicación con los demás, utilizar herramientas elementales, el respeto por las normas sociales son ejemplos de competencias básicas. Cuando estas competencias no están desarrolladas no se puede pensar en competencias más específicas o profesionales. Para el currículo por competencias, el resto de las mismas se basan en las básicas y en las que no “son comunes” (Goñi, s.f., p70). Al no ser comunes han de ser aprendidas a través de una enseñanza específica, no se aprenden por pautas culturales. De todas formas, el currículo por competencias ha de tratar las básicas como pautas que no se aprenden naturalmente, se necesita una intención educativa. Como son tan importantes para la vida y para poder desarrollar las competencias profesionales no han de ser dejadas de lado en el resto del proceso educativo. Como consecuencia, si las competencias básicas no fueron aprendidas por la razón que fuera, ha de ser enseñadas en algún momento de la educación formal, sin ellas no es posible avanzar. Respecto al tema Goñi (2014, p.71) afirma:

Lo más sencillo sería poder afirmar que las competencias profesionales deberían desarrollarse con posterioridad a las competencias básicas, de manera que pudiéramos distinguir dos etapas: una en la que se desarrollarían las competencias básicas y otra posterior en la que se trabajarían las

profesionales. Pero la realidad es más compleja porque cabe afirmar que el desarrollo de las competencias básicas debe estar presente en toda acción educativa aunque, evidentemente, su importancia relativa varíe de unos momentos a otros dentro de la biografía educativa de las personas.

Cuando hablamos de complejidad no podemos evitar nombrar a Morín quien aclara que complejo no es sinónimo de complicado y, además, entiende que la complejidad es difícil de comprender porque implica un cambio de paradigma. *“Todo nuevo paradigma (...) aparece siempre como una fuente de confusión a los ojos del paradigma antiguo, puesto que acoge lo que era evidentemente repulsivo, mezcla lo que estaba separado por esencia, y rompe lo que era irrefutable por lógica”* (Morin, 2004, p.431). Si bien el estudiantado debería llegar a secundaria con las competencias básicas adquiridas, la complejidad de la realidad nos muestra que no necesariamente es así, por lo tanto, la solución radica en seguir desarrollándolas durante toda nuestra vida. En el nivel educativo que sea, siempre estaremos desarrollando las nuestras y las de nuestros educandos, para poder generar las condiciones que permitan desarrollar otras, las no comunes, o las profesionales.

Otra cuestión que trata Goñi que me parece especialmente relevante para esta investigación es la *“contaminación”* del currículo por la naturaleza prospectiva de ciertos aprendizajes. *“Aprendizajes que solo se justifican por su posterior aplicación en ámbitos laborales específicos”* (Goñi, 2014, p.71) aparecen el currículo para su aplicación futura en lo laboral o profesional, muchas veces escuchamos que esto “lo va a necesitar para la universidad”. Goñi parece ver con claridad como los objetivos específicos de cada nivel educativo se desfiguran por el énfasis en las posibles necesidades o aplicaciones futuras, así, esto provoca que *“las finalidades propias de esa etapa educativa se desvíen de su inicial intención hacia otras ni declaradas como tales en los principios pedagógicos (...) ni deseables por los efectos selectivos innecesarios que provocan”* (Goñi, 2014, p.72). El autor insiste en que es importante distinguir entre la educación básica y la educación para la profesión, para el trabajo o para las diferentes carreras universitarias que se decida seguir. Si se hace énfasis en las competencias profesionales en los niveles obligatorios se pierde la oportunidad de desarrollar las competencias básicas y las finalidades de ese nivel, además de causar un fracaso innecesario para esa etapa. A nivel de bachillerato, ya no obligatorio, debemos analizar críticamente la prioridad que se le da a la formación propedéutica para la universidad y tener cuidado para no anticiparnos a desarrollar competencias adecuadas para tercer año de una licenciatura, por ejemplo. De esa forma,

volveríamos a caer en la contaminación del currículo de bachillerato, EMS, por competencias y contenidos académicos de otras etapas de la educación formal, llevando a la desmotivación y el fracaso en la etapa presente, ¿el bachillerato, o mejor dicho, la educación media superior hoy no tiene sus propios fines?

La pregunta queda planteada para reflexionar e investigar. Como posible respuesta proponemos la lectura de los Foros de consulta nacional para la Revisión del Modelo Educativo que llevó a cabo la Secretaría de Educación Pública en México. La mesa 1, cuyo fin era analizar la respuesta a la pregunta anterior “Fines de la Educación Media Superior”, consideró que el bachillerato es importante en sí mismo y tiene como fin mejorar las condiciones de vida de las personas, procurar la movilidad social y promover la justicia y equidad. La mesa 1 (SEP, 2014, p.11) propone lo siguiente para la Educación Media Superior (EMS):

#### Definición de objetivos e identidad propia de la EMS

- La EMS no debe ser considerada como un nivel eslabón entre la educación básica y la superior, sino debe contar con un objetivo y sentido propios.
- El objetivo de la EMS debe ser lograr en los jóvenes una expresión personal y comunicación verbal y gráfica, estimulando hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y conservación del medio ambiente.
- La EMS debe responder a los retos actuales de la sociedad de la información y el conocimiento y debe dar respuesta a las características de los nuevos “nativos digitales”, brindándoles las herramientas que les permitan analizar y utilizar la abundante información de nuestros tiempos.

#### **Breve reseña histórica de los fines de la educación media superior**

En Uruguay, la Educación Media estuvo en manos de la universidad desde su nacimiento al culminar el siglo XIX hasta 1935, momento en que la Ley Orgánica de Educación Secundaria permite la autonomía de la misma. Hasta ese momento, era netamente preparatoria, así lo afirman Opperti, Barcos y Lamas (2002, p.8):

La finalidad que cumplió la Educación Secundaria en este primer período en que integraba la Universidad de la República fue esencialmente propedéutica: una educación de elites que preparaba a los jóvenes en los conocimientos

necesarios para ingresar posteriormente a las carreras profesionales que la Universidad de la República brindaba. No obstante, ya muchos pensadores ilustres de la época, como Carlos María de Pena y Alfredo Vásquez Acevedo, reconocen la función educativa de la Educación Secundaria.

En 1936, con la nueva ley, se agrega la finalidad de formar integralmente a los ciudadanos, expresado claramente en el plan 1941 y esta idea sigue presente con el correr de los años en la normativa. En 1963, con el cambio de la realidad nacional, como consecuencia del contexto, aparecen otras finalidades como la *“formación integral del hombre y del ciudadano, capacitación para la vida nacional e internacional, posibilidad para el descubrimiento y conducción de las vocaciones e integración en la vida de la comunidad”* Opperti, Barcos y Lamas (2002, p.13). El plan 1976, en plena dictadura militar, *“enfatisa los fines de la educación en el culto de la nacionalidad, del honor, de la disciplina, de la dignidad y del patriotismo”* Opperti, Barcos y Lamas (2002, p.18). Con la salida de la dictadura comienza a cuestionarse el plan 1976, una comisión formada en 1991 con inspectores y directores afirma que el mismo *“no cumple con el criterio de igualdad de oportunidades para todos. Instrumenta patrones instruccionales en forma masiva sin discriminar las diferencias cualitativas con las que los alumnos ingresan al sistema.”* Opperti, Barcos y Lamas (2002, p.22). Así se empieza a formular la microexperiencia 1993, cuyos fines radican en *“formar cultural y científicamente al estudiante, dándole los instrumentos necesarios para desempeñarse adecuadamente en niveles superiores de estudio o trabajo”* (Circular 2106/93 en Opperti, Barcos y Lamas, p.23). Pero en esta etapa aparece el término competencias y aclara que la función propedéutica radica en adquirir *“destrezas, competencias y estrategias”* para manejarse en los estudios superiores. Este nuevo plan afirma lo siguiente (Opperti, Barcos y Lamas, p.23,24):

La función formativa hace referencia a que el Bachillerato posee un valor en sí mismo como etapa formativa de la personalidad, trascendiendo el rol que tradicionalmente ocupó (capacitar para los estudios universitarios). En este sentido, se destaca la necesidad de superar el “reduccionismo que históricamente hizo del Bachillerato una mera etapa de paso para estudios superiores (...)”. Así, la Educación Media Superior tiene como objetivos:

Ampliar y profundizar la formación básica obligatoria · Capacitar a los alumnos para seguir aprendiendo toda la vida · Promover los procesos de maduración personal e intelectual · Desarrollar la capacidad para tomar decisiones · Preparar al estudiante para conocer y comprender el mundo y la

comunidad en que vive · Desarrollar su capacidad para participar en la vida cívica y social en forma libre, con responsabilidad y tolerancia · Conocer el uso adecuado de la problemática y metodología de las ciencias, así como diversos códigos de comunicación que le permitan la adaptación a los cambios en situaciones futuras.

El plan 1994 para adultos y jóvenes con condicionamientos laborales y familiares, innovador en su momento, surge en ese año de los docentes y directora Martha Averborg del liceo 1, Montevideo. La finalidades principales eran atender a esa población que presentaba necesidades especiales, y formar un *“conjunto orgánico de ciudadanos, capaz de reflexionar sobre sí mismos, de determinar sus demandas, de integrarse internamente, de responder a un entorno cambiante y de resolver problemas complejos.”* (CEPAL, 1992, en ANEP, 1994)

A fines del siglo XX los objetivos ya no eran solamente la universalización de la educación o la preparación para la universidad, Opperti, Barcos y Lamas (2002, p.41) sino también incorporar

aquellos conocimientos y habilidades que le permitan desarrollarse como seres humanos en una sociedad democrática, ser capaces de relacionarse con el conocimiento de manera tal que puedan seguir aprendiendo autónomamente, y desempeñarse adecuadamente, cuando sea el momento, en el mundo del trabajo. Parecería que estos objetivos deben estar presentes sustantivamente en las preocupaciones de la reforma de la estructura y el diseño curricular de la Educación Media Superior.

En la actualidad nuestro sistema educativo se rige por la ley aprobada en 2008, n° 18.437. La misma sigue planteando la educación media superior como propedéutica para la educación terciaria o universitaria (Art.27). Sin embargo, plantea para la educación media básica la formación en competencias y el desarrollo de los conocimientos de forma teórico-práctica (Art.26). A su vez, la ley plantea 9 líneas transversales entre las cuales se encuentra la educación en derechos humanos, ambiental, sexual, lingüística, etc. (Ver Anexo II). Algunas de estas líneas están

presentes en el artículo 3 que declara los fines de la educación (Poder Legislativo, 2009)

La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones.

Finalmente, en el capítulo III, artículo 13 de esta ley se aclaran las políticas educativas nacionales, las mismas nombran varios fines que tienen relación con el currículo por competencias como aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, así como la formación de personas reflexivas y autónomas (Ver Anexo II).

Esta reseña histórica de los fines de la educación y, especialmente, de la educación media superior pretender propiciar la reflexión respecto a la pregunta inicial ¿el bachillerato hoy no tiene sus propios fines? Si aclaramos los fines del mismo podremos tener un panorama más claro respecto a las competencias docentes necesarias en el siglo XXI.

### **Ideas que respaldan al currículo por competencias**

Volviendo a las ideas originales planteadas con anterioridad, según las ideas de Gramsci, el educador, intelectual transformador, debería ser capaz de atender las necesidades *“requerida para el desarrollo estructural de la sociedad”* (Tebisacce, 2017, p. 200); la idea del trabajo colectivo para mejorar el colectivo social está muy presente en su obra. A su vez, el intelectual ha de promover la formación de personas que tengan capacidad transformadora de su propia realidad y conciencia histórica del contexto específico en el que viven, eso les permitirá a los sujetos construir sus propios destinos y mejorar sus motivaciones existenciales. Para Gramsci, el hombre es un proceso, el proceso de sus actos (Lombardi, 1973, p.6). El educador busca

generar un equilibrio entre la cultura impuesta y la iniciativa autónoma de cada persona, esa búsqueda se lleva a cabo mediante el diálogo. El educador es a su vez educado en ese diálogo y debe definir, especialmente en la formación de otros adultos, si va a seguir difundiendo la ideología del bloque histórico dominante o si está tratando de elaborar la hegemonía del nuevo bloque emergente, si está procurando formar a los nuevos intelectuales transformadores. Gramsci implanta la idea del hombre constructor, todos deberían estar en condiciones de ser gobernantes.

Además, siguiendo la pedagogía de Paulo Freire, la educación para adultos tiene que ser liberadora, relacionada con la práctica y contextualizada. A su vez, tiene como objetivo liberar a educador y educando, superando esa contradicción, superando la educación bancaria (ver anexo I) y superando también la “alienación de la ignorancia” (Freire, 1997, p.73). Esta alienación lleva a que el educador siempre esté en una posición de saber frente a otro que no sabe, la ignorancia siempre está en el otro, esta estructura cerrada y rígida no permite ver a la *“educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.”* Estos procesos contextualizados, en una realidad específica y basándose en la horizontalidad y la práctica generan las condiciones necesarias para comenzar a transformar la realidad de ese contexto determinado. *“Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.”* (Freire, 1997, p.73)

Por otro lado, Morales-Pacativa (2016, p.232) afirma respecto a la andragogía:

Es crucial tener en cuenta dos principios que involucra ésta teoría y son la horizontalidad y participación, en los cuales Adam y Knowles estaban de acuerdo. Entendido el primero como la capacidad del aprendiz y el enseñante de seleccionar y definir cuándo, qué aprender y cómo hacerlo; y el segundo, como la participación activa del aprendiz hasta lograr una meta previamente definida (Torres, 2000).

Rodriguez, 2003 (citado por Morales-Pacativa, 2016, p.234), insiste en que *“la andragogía quiere rescatar la subjetividad del alumno y reinventar la práctica*

*educativa. Lo que es posible si son reconocidos los atributos que resaltan al adulto como responsable y autogestor de su propio conocimiento.”* Se trata de actitudes y aptitudes, el educando es un ser integral, social pero también con sus características propias que el educando ha de procurar conocer y tener en cuenta.

Para esto es necesario reestructurar los modelos formativos hasta ahora utilizados convirtiendo a la educación no sólo en una necesidad de la infancia y juventud, sino también de la edad adulta. (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación, 2002, p.47). Si ésta es la perspectiva bajo la que se desarrolla la sociedad actual, es urgente trabajar en el fortalecimiento de ciertas competencias en quienes sin duda son parte esencial en la población adulta, “*los docentes*”, quienes deben cumplir un papel activo en la transformación de la realidad de éste extenuante siglo. (Morales-Pocativa, 2016, p.233).

**Listado de competencias docentes basadas en el artículo de Morales-Pacativa:**

Tener en cuenta las experiencias previas, expectativas y necesidades.

Crear un buen ambiente de clase.

Desarrollar la autonomía ya existente de cierta forma, aprendizaje autodirigido.

Elevar la autoestima del educando.

Desarrollar la motivación por aprender.

Resolución de problemas de la vida real más que repetición de contenidos.

Pensar críticamente

Ser flexible

Autoevaluarse

Comunicarse y colaborar con otros

Generar desafíos

Desarrollar competencias tecnológicas

Promover la participación activa del adulto en su aprendizaje y en su realidad.

Plantear actividades (algunas decididas junto con el adulto) que le permita resolver problemas de la vida, relevantes para ellos.

Competencia comunicativa

Por otro lado, las competencias básicas del estudiantado en España son indicadas en la LOE (2006), de acuerdo con las competencias clave sugeridas por la Unión Europea. Las mismas son las siguientes:

Comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender y finalmente la competencia de autonomía e iniciativa personal. (Alonso y Yuste, 2014).

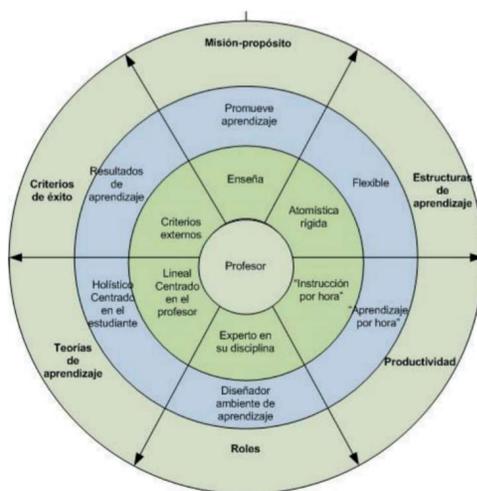
Como consecuencia, las competencias docentes estarían encaminadas hacia el desarrollo de estas habilidades en los educandos.

#### **1.4. Investigaciones recientes**

Las investigaciones recientes han notado el problema epistemológico existente entre diferentes paradigmas pedagógicos. Espejo y Gonzalez-Suarez (2015, p.313) indican lo siguiente respecto a la misión y el propósito educativo:

En el paradigma de la instrucción, la misión de la universidad es proveerla, es decir, enseñar. En el paradigma del aprendizaje su misión es generar el aprendizaje de los estudiantes. Se trata finalmente de un problema de fines y medios: en el primer caso el medio se confunde con el fin, mientras que en el segundo esta diferencia se explicita, el fin gobierna a los medios (Barr y Tag, 1995:15). El profesor se transforma así no en el que transfiere el conocimiento sino que en el agente que genera espacios de aprendizaje para los estudiantes.

La diferenciación entre enseñanza y aprendizaje vista como medios y fines nos lleva a comprender la necesidad de superar el paradigma de la instrucción, con las formas de enseñar y evaluar que el mismo conlleva. Espejo y Gonzalez-Suarez presentan un diagrama muy claro en base a Barr y Tagg (1995) en el que se puede observar el paradigma instruccional y el de aprendizaje según sus dimensiones. Para centrarse en el aprendizaje, se plantea una estructura de aprendizaje flexible, la productividad no ha de estar basada en la hora de enseñanza sino en la hora de aprendizaje, el docente se convierte en un diseñador de ambiente de aprendizaje, la teoría de aprendizaje sería holística, centrada en el educando y los criterios de éxito dependerían de los resultados de aprendizaje. Esto se observa en la figura elaborada por Espejo y Gonzalez-Suarez (2015) basados en Barr y Tagg (1995) que vemos a continuación:



Morales-Pacavita y Leguizamón (2018) llevaron a cabo una investigación titulada Teoría andragógica: aciertos y desaciertos en la formación docente en TIC, que aborda la teoría andragógica de Knowles (2001) y el trabajo docentes entre 40 y 60 años. El propósito de esta investigación es transformar la forma de trabajar con los docentes. A partir de 1960 surge la necesidad de alfabetización digital en la nueva sociedad del conocimiento y de la información. Por lo tanto, comienza la necesidad de formar a los docentes, no solo en TIC, sino también *“para orientar el uso de esos*

*recursos de forma crítica y reflexiva*" (Morales-Pacavita y Leguizamón, p.168). No importa la edad que se tenga, la sociedad requiere el desarrollo de TIC, el adulto no puede escapar a ese hecho, así como había que aprender a leer y escribir, hoy además, hay que aprender a utilizar las herramientas tecnológicas.

La investigación encuentra que los educadores están al tanto de este hecho, que deben formarse pero, a su vez, encuentran dificultades para trasladarlo a la práctica docente, aún conociendo las características del estudiantado en esta era. Una de las fallas que se encuentra en la formación de los docentes en TIC es la falta de diagnóstico y de formación siguiendo las pautas de la andragogía, los educadores, como adultos, necesitan participar activamente y de forma horizontal, por ejemplo. Durante la investigación se observó que la posibilidad de participar en la selección de la temática mejoró su desempeño ya que lo consideraban de mayor utilidad en la práctica. Por otro lado, como se ha establecido en las características andragógicas, los docentes esperan aprender según sus áreas de interés, a su ritmo y tienen estrategias de aprendizaje diferentes que han de ser respetadas. Respecto a la motivación, se encontró que *"este factor se ve afectado por la preocupación de los resultados en sus actividades, la inseguridad en sus capacidades y la idea de no pertenecer a la generación de las tecnologías"* (Morales-Pacavita y Leguizamón, p.174). Esa situación mejoró reconociendo sus logros y, como consecuencia, elevando su autoestima. Lo otro que mejoró la motivación y la atmósfera de clase fue la escucha activa, permitiéndoles expresar sus problemas en el aula, como las dificultades técnicas o de infraestructura.

En cuanto a la experiencia previa, se observó que los docentes reaccionan de forma diferente ante la creencia de que el estudiantado tiene mejor conocimiento de TIC, algunos prefieren no utilizarlo en lo absoluto, a otros los motiva a formarse. Sin embargo, algo que parecen tener en común es la sensación de que sus reclamos no han sido escuchados respecto a problemas de infraestructura, conectividad y sus propias necesidades de aprendizaje. Por lo tanto, han tenido poca participación en las decisiones de las políticas educativas. Además, el autoconcepto es bajo en cuanto a formación en TIC y eso lleva también a que el autoaprendizaje sea pobre. Los docentes parecen ser muy dependientes del facilitador en esta área, por lo que se dificulta la horizontalidad. Como resultado, el estudio afirma que el adulto, en este caso el docente que tiene que aprender TIC para mejorar su práctica, primero debe

encontrarle un sentido a esa formación. Si se lleva a cabo solo por exigencia institucional, no se producirá un aprendizaje real, visto que las características de la andragogía no estarán presentes, autoconcepto (creen que no pueden aprender), experiencia previa (no la consideran suficiente para mejorar sus conocimientos de TIC), disposición para aprender (están desmotivados), orientación hacia el aprendizaje (no se centran en el problema) y motivación para aprender (solo si es relevante para ellos). (Morales-Pacavita y Leguizamón, 2018)

La investigación de Folch (2015) es altamente relevante para nuestro trabajo ya que es la investigación más reciente que se relaciona mejor con la temática de este trabajo, necesidades estudiantiles y competencias docentes. Respeto a las necesidades estudiantiles, en su trabajo plantea algunas propuestas para evitar los obstáculos que los adultos tienen que sortear para poder terminar sus estudios secundarios (Eurydice, 2011, citado por Folch, 2015). Propone adaptar los planes y programas a sus necesidades. Para ello sería positivo flexibilizar los programas, organizarlos por módulos y promover modelos pedagógicos alternativos. Además sugiere implementar clases en el turno nocturno, educación virtual, proveer servicios que se adapten a sus necesidades como *“orientación o los de acreditación de los aprendizajes adquiridos en contextos no formales e informales”* (Folch, 2015, p.17).

Además de realizar su propia investigación, la autora realiza un estudio comparativo de diferentes autores como Bisquera (2002), Le Boterf (1995), Pereda y Berrocal (1999), Pepetto y Pérez-González (2007), Zabalza (2003), Tribo (2008), Rumbo (2010) y Ayuste et al (2008). En base a esta comparativa concluye lo siguiente:

que todos los autores coinciden en que entre las competencias más importantes se hayan detectar y analizar las necesidades formativas, saber seleccionar los contenidos más importantes, innovar en los procesos formativos y agrupar a los alumnos según su niveles de competencia. Asimismo, resultan fundamentales las competencias personales, es decir, tener dotes de comunicación, tener paciencia, tacto y tolerancia. Respecto a la utilización de las nuevas tecnologías, el profesor deja de ser la única fuente de información y por ello el docente no puede limitarse a transmitir

conocimientos, sino dejar participar a los alumnos como centro del objeto de proceso de enseñanza aprendizaje. (Folch, 2015, p.23).

Esta información al igual que los resultados de la investigación de Folch han de ser consideradas en las conclusiones de éste trabajo ya que se busca generar conocimiento que pueda mejorar la educación para adultos, muy especialmente para el contexto del liceo n°58 "Mario Benedetti" y los demás liceos de bachillerato nocturnos de Uruguay. La situación del estudiantado que estudia de noche es muy compleja, pero lo primero que hemos de considerar es que son adultos y la mayoría de los aportes teóricos presentados con anterioridad se enfocan en ese hecho. Pensando en el trabajo de aula, ¿podemos tratar la tarea de enseñanza aprendizaje con el mismo enfoque que lo hacemos en secundaria para adolescentes? ¿podemos utilizar el juego de la misma manera que la maestra lo utiliza con escolares? Hemos visto que varios autores, pedagogos y educadores, responderían negativamente a estas cuestiones. Las teorías presentadas en los puntos 1.1 al 1.4 son relevantes para comprender la realidad del adulto, quien ya ha culminado su etapa de desarrollo y tiene una experiencia previa que podemos aprovechar, aprendiendo unos con otros, desde la horizontalidad.

Nos preguntamos cuales son las competencias docentes en la educación para adultos y cuestionamos la pedagogía tradicional dominante. Una de las preocupaciones respecto a la pedagogía tradicional, enciclopedista, es la falta de aprendizaje. Si bien esta pedagogía parece ser la única y válida opción para varios docentes, esta situación se da aún más con adultos, ya que no hay problemas de conducta serios, normalmente contamos con su atención. Por lo tanto, se enseña, se "dan" temas, pero no necesariamente se aprende. Camara (s.f., p.21) dice al respecto:

El carácter efímero y situado del conocimiento académico que los estudiantes adquieren en la institución escolar, ya sea en la enseñanza primaria o en la universitaria, es la consecuencia, entre otras razones, de su escasa relevancia para construir o formar el pensamiento práctico, los modos de entender, sentir y actuar de cada individuo en la vida cotidiana.

Todos los autores que mencionamos anteriormente hacen énfasis en la práctica de una manera u otra, desde Gramsci hasta Camara. Con ello no buscan desterrar los

contenidos, el propósito es sumar, dejar de enfocarse únicamente en los contenidos, manteniéndolos, o seleccionando los más relevantes (junto con el estudiantado mejor) ampliar las metas educativas. Enseñar no es lo mismo que aprender. La relevancia de este trabajo radica en esa cuestión, en el desarrollo de la autonomía para que siga aprendiendo el resto de su vida y sea consciente de sus capacidades para transformar su realidad. ¿Cómo logramos esto? La mayoría de los educadores que vimos anteriormente encuentran respuestas en la acción, el educando ha de participar, involucrarse, investigar activamente. Ya Gramsci (1981) criticaba la pasividad, la falta de acción y el aprendizaje memorístico separado de la historia y de la práctica. Freire (1997, p.80) indicaba que el educador *“solo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados por la realidad.”* Knowles hace énfasis en el trabajo autodirigido como una característica de la persona que va madurando. El educador puede ayudarlo a buscar diferentes formas de llevarlo a cabo, desarrollando estrategias. Más tarde, Knowles desarrolla la teoría andragógica que propone las premisas para el educando adulto, a saber, el autoconcepto, la experiencia previa, la disponibilidad, la orientación a aprender y la motivación. Para lograr el aprendizaje, Knowles propone 4 principios en su teoría andragógica, involucrar al adulto, centrarse en la resolución de problemas en lugar de hacer sólo énfasis en los contenidos (content-centred), aprovechar y respetar el conocimiento y experiencia previa del educando. Finalmente, plantea trabajar contenidos, temáticas, que impacten inmediatamente en sus vidas, que tengan relación con la realidad y los motive a transformarla.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGÍA

Rodríguez y Puello (2014) indican que una investigación podría surgir de *“una inquietud, una necesidad, un encargo o cualquier otra circunstancia que lleve al investigador a pensar en emprender una investigación”* (Rodríguez y Puello, 2014, p. 27). En este caso, el tema surge como inquietud y necesidad de responder algunas preguntas, ¿cuál es la realidad del estudiantado adulto?, ¿cuáles son sus necesidades?, ¿cómo aprende?. Como consecuencia, ¿cuáles son las competencias docentes en educación secundaria para adultos?. Mejorar nuestras prácticas docentes podría ayudar al estudiantado adulto a lograr los aprendizajes necesarios para terminar los estudios secundarios e, idealmente, seguir aprendiendo durante toda la vida, formal o informalmente, en un centro de estudio o en casa, presencial o virtualmente.

Para contestar estas preguntas, se realizó una revisión de la bibliografía existente en dos áreas principales, educación para adultos y metodología de la investigación. Respecto a la primera, seleccioné los autores y enfoques pedagógicos que me parecieron más relevantes para mi práctica y el contexto en el que se está haciendo énfasis, centro de educación media superior para adultos o jóvenes con condicionamientos laborales. Si bien se trataron teorías que toman en cuenta el contexto mundial actual, como la andragogía y la heutagogía también se procuró ir a las fuentes, a las ideas que generaron los cambios iniciales como las propuestas de Antonio Gramsci para la educación y la pedagogía liberadora. Es claro que algunos autores o teorías no fueron incluidos en esta investigación, pero podemos afirmar que la investigación existente en cuanto a la educación de adultos no es desbordante. Respecto a la segunda, se buscaron investigaciones similares en cuanto a la metodología y la temática que no tuvieran más de 5 años de publicadas. El propósito del proceso de investigación es obtener respuestas a nuestras preguntas desde el punto de vista de los docentes con experiencia en educación para adultos y de algunos expertos en la temática, pero además, se busca conocer la perspectiva de los educandos.

## 2.1. Enfoque metodológico

Se utilizará un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, con énfasis en lo cualitativo. Al ser una investigación donde el objeto de estudio son las personas, se trabajó desde la hermenéutica, pero se optó por recoger algunos datos específicos de forma cuantitativa utilizando cuestionarios. Esto podría completar la investigación y colaborar en la tarea de mantener el rigor. El diseño es no experimental ya que busca estudiar la *“realidad en su dinámica natural”* (Rodríguez y Pueyo, 2014, p.76).

Si bien la revisión de la literatura tiene un rol secundario en la investigación cualitativa, se tomaron en cuenta las investigaciones más recientes (5 años) sobre la temática de nuestro trabajo, a saber, Lucio, R. (2018), Mejías, J. y Usán, P. (2018), Morales-Pacavita, O. y Leguizamón, M. (2018), Wlodkowski, R. y Ginsberg, M. (2017), Conway, L. (2016), Morales-Pacavita, O. (2016), Folch, C. (2015) y Alonso, L. y Yuste, R. (2014). Aunque no tan recientes fueron igual de importantes las obras de Arias, M. (2009), Coronado, M. (2009) y Merriam, S., Caffarella, R. y Baumgartner, L. (2007). Además, como se observará en las referencias bibliográficas se utilizaron referencias de diferentes épocas para darle profundidad al marco teórico y aprender sobre las propuestas y fundamentos pedagógicos que generaron o sentaron las bases de las ideas actuales.

## 2.2. Tipo de estudio

Se trabajará desde la concepción hermenéutica con una metodología mixta, estudios de caso con metodología cuantitativa y cualitativa. Como mencionamos anteriormente el diseño de investigación es no experimental. El énfasis se hará en la metodología cualitativa, *“la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien circular”* (Hernández, Fernández, Batista, 2010, p.7). Los resultados que vamos obteniendo nos pueden llevar a fases anteriores de la investigación o a reformular algunas preguntas. Además, como indican Hernández, Fernández y Batista (2010, p.8) en el *“proceso cualitativo, la muestra, la recolección y el análisis son fases que se realizan prácticamente de manera simultánea.”* Se utilizarán cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas. La técnica DELPHI (investigación exploratoria) podría ser de

utilidad para lograr consenso entre docentes respecto a las competencias indispensables.

### **2.3. Descripción del contexto, los participantes o población y el periodo en el que se realizó la investigación**

El liceo n° 58, “Mario Benedetti”, se encuentra en el barrio Bella Italia, en Montevideo. Accedí a este ámbito con facilidad ya que la dirección es flexible y abierta a las nuevas ideas, y además, ha sido uno de mis lugares de trabajo por 15 años. Este hecho ha generado un fuerte sentido de pertenencia y compromiso con el estudiantado y la institución. Con la autorización y el apoyo de la dirección, he implementado diferentes proyectos institucionales, además de áulicos, durante estos años. Esta investigación procura ser un aporte que mejore la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje y la atención a las necesidades del estudiantado. Además, *“en la medida en la que se genera un clima de relaciones adecuado, podremos considerar que se contribuye a satisfacer las necesidades de los estudiantes”* (Folch, 2014).

Este centro de estudios de educación media superior está ubicado en un barrio de trabajadores denominado Bella Italia, como lo dice el nombre, en esta zona hubo una colonia de Italianos, por lo tanto, entre el estudiantado se puede encontrar muchos descendientes de este país europeo. Es un liceo de bachillerato, solo se puede cursar los 3 últimos años de secundaria (1°, 2° y 3° de bachillerato diversificado) en el turno diurno, y los dos últimos en el nocturno. Este último turno es el que está dedicado a la formación de adultos, a través del plan 1994 que fue pensado por un equipo docente en los años '90 (origen del nombre). En el presente se utiliza el plan 1994 piloto 2017 ya que en el año 2017 se logró cambiar la parte del plan que no les permitía promover. Es uno de los pocos centros de educación media superior para adultos en Uruguay que tiene la opción de promover y funciona, solamente, de forma semestral. Se cursan 4 asignaturas por semestre de 19:15 a 23:30 hs. Esta modalidad fue definida a partir de 2014 atendiendo las necesidades estudiantiles. Si bien el plan 1994 fue implementado en 2011 en este centro de estudios en su modalidad anual, de a poco, las salas docentes y el equipo de dirección fuimos conscientes del beneficio que significaría para los estudiantes poder cursar de forma semestral. Este fue un cambio de vital importancia en beneficio para el estudiantado que volvía cada año a cursar las mismas materias anuales que no había logrado terminar de cursar en años anteriores.

Un curso presencial anual para los adultos que asisten de noche era muy sacrificado de culminar, por lo tanto, los niveles de deserción eran mucho mayores.

En cuanto al número de estudiantes, solía ser un liceo con pocos alumnos en el turno nocturno pero eso ha ido cambiando desde el 2013 debido al accionar docente e institucional para difundir y fomentar la educación para toda la vida, y también por haber generado la semestralización y, más tarde, la opción de promoción. Esto ha causado que estudiantes de barrios más lejanos se acerquen a este centro, no solo la población de la zona, a culminar sus estudios secundarios. Ahora enfrentamos grupos muy numerosos en algunas asignaturas y orientaciones (por ejemplo, 2° humanístico). La mayoría de los estudiantes tienen entre 20 y 28 años. Aunque podríamos encontrar alumnos de 17 u otros de 45 años. Algunos dejaron de estudiar hace muchos años, otros han estado cursando pocas asignaturas por razones familiares y laborales, o sea que tienen continuidad pero el avance es lento. La mayor característica es la diversidad, atendemos a adultos con diferentes antecedentes, edades, nivel económico, habilidades y estrategias de aprendizaje, etc., pero todos tienen un objetivo común: ser bachilleres. Sus razones también son diversas, algunos lo necesitan para conseguir un trabajo, otros para ascender en el trabajo actual, otros quieren ir a la universidad pero realmente no han decidido que estudiar y otros tienen claro que estudio universitario desean realizar y el liceo se ha vuelto un obstáculo a vencer. Todos tienen en común las dificultades de estudiar de noche de forma presencial, a eso se agrega el cansancio después del trabajo, el cuidado de los hijos, las noches frías de invierno, el clima en general, robos, la escasez de transporte público a la hora de retirarse, etc.

En cuanto al equipo docente, tanto esta investigación específica como las referencias bibliográficas podrían llegar a ser una fuente de conocimiento a tener en cuenta a la hora de realizar sus prácticas con un mejor dominio del contexto y las necesidades del estudiantado adulto, sin dejar de tener en cuenta las especificidades de cada grupo. Además, el docente contará con una propuesta, un acercamiento a las habilidades necesarias que podrían promover la acomodación al nuevo plan en base a la reflexión y el desarrollo de la autonomía. Sería ideal aportar a la mejora de mis prácticas educativas y la de los colegas experimentados que conocen el centro, desde el punto de vista reflexivo y de aprendizaje permanente. Además, todos los años contamos con docentes nuevos en el turno o en el liceo, esta investigación se podría utilizar como insumo para ayudarlos a conocer mejor el contexto y las habilidades necesarias para la tarea a realizar. El turno está dividido en dos semestres, el primero de marzo a julio

y el segundo de julio a noviembre, los docentes sin experiencia en este plan o con poca formación relacionada con el estudiantado adulto necesitan más apoyo institucional para mejorar sus prácticas, planificar el curso y adaptarse rápidamente ya que el semestre dura pocos meses. Se espera poder facilitar ese proceso. El énfasis está en conseguir que el educando adulto que llega a nuestro centro se sienta bien recibido (atmósfera adecuada), esté contenido (viene con su propia problemática), aprenda y avance en sus estudios.

La muestra dependerá de los que acepten participar en esta investigación, de todas formas, al hacer énfasis en la investigación cualitativa la muestra será relativamente pequeña. Se invitará a 20 o 30 docentes y participaran 50 estudiantes aproximadamente. La mayor parte de la recolección de datos se realizará de abril a julio, durante el primer semestre de 2019. Sin embargo, la investigación se lleva a cabo desde febrero hasta noviembre del mismo año. En el caso de los estudiantes, se invitará a estudiantes en curso, pero también a algunos exalumnos y egresados que han sido activos referentes del centro de estudiantes. En cuanto a los docentes la muestra será contextualizada, no aleatoria y representativa, la misma se basará en criterios que combinan experiencia en el turno y conformidad estudiantil, la mayoría trabajando en la actualidad y otros que han sido docentes referentes del liceo en general. Además, se invitará a algunos expertos en educación y educación para adultos, todos con formación docente y experiencia en el Consejo de Educación Secundaria uruguayo. Este es un hecho importante en nuestro medio, las salas docentes y asambleas técnico docentes históricamente han criticado los planes que vienen impuestos por expertos, normalmente expertos europeos, que poco saben de nuestro contexto, y quizá hace mucho tiempo que no trabajan en un aula, o nunca lo hicieron. Los expertos en esta investigación serán docentes de este mismo centro de estudios, de los liceos de la zona, profesores activos que ya no trabajan en el Benedetti y otros expertos nacionales con formación docentes que hoy tienen otros cargos en el CES.

#### **2.4. Estudio. Descripción de los procedimientos metodológicos.**

En un proyecto de investigación para recolección y análisis de datos empíricos sobre una problemática como este, se ha optado por una metodología mixta con énfasis en la metodología cualitativa. Las ventajas de esta última metodología radican en que nos permite *“abordar problemas complejos como son el estudio de creencias, motivaciones*

o *actitudes*” (Rodríguez y Pueyo, 2014, p.94) de los estudiantes y docentes de este centro de estudios para adultos, posibilitando la participación natural, realista, con experiencias diversas. Esto nos permite tener una visión más amplia de la problemática a resolver.

### **Objetivo general**

Como investigación cualitativa se espera describir, comprender e interpretar los fenómenos estudiados, *“a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes”* (Hernández, Fernández, Batista, 2010, p.11). De esta forma y utilizando también algunos datos cuantitativos (metodología mixta) esperamos averiguar cuáles son las necesidades del estudiantado y las competencias docentes desde la perspectiva de alumnos y docentes para apoyar la reinserción educativa del alumnado y mejorar las prácticas docentes en este centro de estudios nocturno.

### **Objetivos específicos**

#### Estudiantes:

Se intenta conocer

- el contexto del estudiantado
- que concepto tienen del centro educativo
- cuales creen que son las necesidades del estudiantado.
- cuán importante creen que es que se considere su contexto y como podría hacerse.
- cuales consideran que son las competencias docentes más importantes para su educación.

#### Docentes:

Se procura conocer:

- que concepto tienen del centro educativo.
- cuales creen que son las necesidades del estudiantado.
- qué importancia le dan al contexto del estudiantado

- cuales consideran que son las competencias docentes más importantes en educación para adultos.

### **Resultado que se pretende obtener**

Se espera conocer las necesidades estudiantiles reales desde la perspectiva de educandos y docentes, al igual que las competencias docentes más relevantes para este tipo de tarea.

Bajo la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría particular y luego “voltear” al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los hechos, el investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con los datos, de acuerdo con lo que observa, frecuentemente denominada teoría fundamentada (Esterberg, 2002), con la cual observa qué ocurre. Dicho de otra forma, las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.9).

En base al conocimiento generado en esta búsqueda cualitativa, se espera lograr formular las competencias docentes esenciales para la atención del alumnado adulto y/o con condicionamientos laborales y familiares que asiste a nuestro centro de estudios secundarios nocturno. Además, este conocimiento compartido, con los aportes de los docentes más experimentados, algunos expertos, estudiantes y los lineamientos teóricos de la educación para adultos; podría contribuir en la mejora de las prácticas de los docentes en general y, especialmente, de los docentes nóveles o con poca formación en andragogía.

### **Variables o categorías de análisis estudiadas**

En la metodología cualitativa normalmente no se utilizan variables pero como este es un enfoque mixto se describirán las siguientes variables que están íntimamente relacionadas con las preguntas exploratorias, en su mayoría abiertas en las primeras instancias, con algunas preguntas cerradas. *“El propósito de los diseños transeccionales exploratorios es comenzar a conocer una variable o un conjunto de*

*variables, una comunidad, un contexto, un evento, una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico.*” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.152). En el siguiente cuadro se podrán ver las variables cualitativas y cuantitativas, según correspondan a preguntas abiertas o cerradas, a estudiantes o docentes. Los datos irán emergiendo de a poco a medida que el estudiantado conteste los formularios Google, y a medida que los docentes vayan completando la fase I de la técnica DELPHI.

### **Variables en el cuestionario para estudiantes**

<b>Variables cualitativas</b>	<b>Variables cuantitativas</b>	<b>Preguntas cerradas</b>	<b>Preguntas abiertas</b>
	Edad	*	
	Interrupción de estudios (años)	*	
	Hijos	*	
Opinión del centro de estudios			*
Importancia que le otorga al contexto y posibles acciones docentes			*
Competencias docentes			*
¿Logra aprender en una clase expositiva?		*	

Categorías de análisis: necesidades estudiantiles (dos perspectivas, estudiantil y docente), competencias docentes (dos perspectivas, estudiantil y docente)

### Variables en el primer cuestionario para docentes (DELPHI fase I)

Variables cualitativas	Variables cuantitativas	Preguntas cerradas	Preguntas abiertas
Opinión del centro de estudios			*
Necesidades del estudiantado adulto			*
Importancia que le otorga al contexto y acciones			*
Competencias docentes			*

Por lo tanto, las variables estarán basadas principalmente en las necesidades estudiantiles (dos perspectivas), la importancia del contexto (dos perspectivas) y las competencias docentes (dos perspectivas).

### Descripción de la recogida de datos.

#### Cuestionarios para estudiantes

En todos los casos, excepto en el grupo de discusión se utilizaron cuestionarios en Google Forms de preguntas abiertas y cerradas. Como muestran los cuadros anteriores, el cuestionario para los estudiantes presentaba preguntas abiertas y algunas cerradas, estas últimas relacionadas con datos específicos del estudiante que nos permiten conocer su realidad (edad, hijos, interrupción de estudios, otras ocupaciones además del liceo). Cuando se aplicaron en clase, se proporcionó al estudiantado el enlace correspondiente a través de Backchannel, sitio web que fue usado como pizarra digital.

### Grupo de discusión para estudiantes

Los grupos de discusión se realizan con un número reducido de personas, en el nuestro serán 12 participantes.. El objetivo es intercambiar ideas, llegar a un consenso y buscar soluciones sobre tema de la investigación, competencias docentes, teniendo en cuenta las otras variables ya mencionadas sobre el contexto y las necesidades estudiantiles. “*En el grupo de discusión el moderador adopta una actitud más distante y observadora*” (Rodríguez y Pueyo, 2014, p.108), es decir, la investigadora no es parte activa en el intercambio. Aspectos a tener en cuenta según Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.418:

Un buen observador cualitativo necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, así como flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario.

Las ventajas de esta forma de investigación cualitativa son varias, fácil de conducir, pocos recursos, se estudian temas y se generan hipótesis, se profundiza, flexible, interacción grupal, etc. Sin embargo, puede presentar algunas desventajas como el hecho de que los participantes se pueden influir entre sí (al contrario que en la técnica DELPHI) y el contexto es artificial ya que se agrupan a solicitud de la investigadora. Por otro lado, la sesión es planificada, pasa por distintas fases como la comparecencia de los objetivos, nombramiento de un secretario, formulación del tema, normas a seguir e intercambio de ideas de forma respetuosa. Finalmente, uno de los aspectos más interesantes se dá al terminar la sesión, hay que llegar a las conclusiones y registro por consenso o por votación (Rodríguez y Pueyo, 2014). En este caso se solicitó que llegaran a un consenso utilizando los aportes proporcionados por los docentes en la primera fase de la técnica DELPHI.

### Técnica DELPHI para docentes

Esta técnica debe su nombre al “oráculo de los Delfos”, un santuario en Delfos, villa de Grecia, en monte Parnaso. Un monte donde, según la mitología griega, se reunían los

dioses y diosas, ninfas y musas. El oráculo de los Delfos se utilizaba como lugar de consulta a los dioses. (Amandry, 1985). En nuestra investigación, utilizaremos la técnica DELPHI para consultar a los docentes expertos y conocedores del contexto que estamos explorando. Aparentemente, la primera vez que se utilizó fue en 1962 en *“An experimental application of the use of Delphi method to the use of experts”*<sup>5</sup>, un estudio preparado por la corporación Rand, realizado por Dalkey y Helmer. El resumen inicial del memorandum establece lo siguiente:

This paper gives an account of an experiment in the use of the so-called DELPHI method, which was devised in order to obtain the most reliable opinion consensus of a group of people by subjecting them to a series of questionnaires in depth interspersed with controlled opinion feedback<sup>6</sup> (Dalkey y Helmer, 1962, p.V).

Esta técnica de investigación exploratoria se utiliza para acercarnos a la opinión de un grupo de personas sobre una situación problemática específica, evitando que los consultados se encuentren físicamente. Se procura lograr *un “consenso fiable entre las opiniones del grupo a través de una serie de cuestionarios”* (Rodríguez y Pueyo, 2014, p.101) que se responden individual y anónimamente, se realiza de esta manera para que la opinión de algunos no influya la de los otros. El conocimiento generado sienta las bases para futuras investigaciones.

En cuanto a los docentes, se envió el formulario Google a través del mail, invitándoles a participar, explicándoles el contexto y el propósito de la investigación. La primera fase de la técnica DELPHI se aplicó en abril y fue enteramente de preguntas abiertas con el objetivo de recolectar los aportes de los docentes de forma libre, sin restringirlos, ni influenciarlos. *“El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p10). La segunda fase de la técnica DELPHI se comenzó a aplicar en junio y según lo analizado se seleccionaron las competencias más relevantes y se solicitó que las ordenen según su importancia.

---

<sup>5</sup>“Una aplicación experimental del uso del método Delphi para el uso de expertos” (Traducción propia).

<sup>6</sup>Este documento da cuenta de un experimento en el uso del así llamado método DELPHI, que fue instrumentado para obtener el consenso de opinión más confiable de un grupo de personas, encomendándoles una serie de cuestionarios en profundidad entremezclados con una retroalimentación de opinión controlada (Traducción propia).

En este segundo envío se facilitará a todos los participantes la lista total de ideas y comentarios generados a partir del primer cuestionario. De acuerdo con la lista, se le pedirá a cada participante que seleccione los diez ítems que considere más importantes y que los clasifique por orden de importancia. A cada ítem se le asignará una puntuación que oscila entre 0 y 10, en función de la importancia que se le conceda. También en este segundo envío se les invita a los participantes a que hagan los comentarios que consideren oportunos (Rodríguez y Pueyo, 2014, p.102).

Se realizaron los 3 cuestionarios de la técnica DELPHI, la última fase se comenzó a aplicar al comenzar agosto. En la última fase, al igual que la anterior los participantes se enteraron del resultado del análisis de las respuestas de los demás a la fase 2. Además, *“esta fase tiene como objetivo que cada participante, después de conocer la opinión del resto, revise sus respuestas y haga una valoración final con relación al problema planteado”* (Rodríguez y Pueyo, 2014, p.102). Esta valoración se volvió a realizar ordenando decrecientemente los 10 ítems según la relevancia asignada. Se realizó un informe de los resultados alcanzados y se les enviará el mismo a los participantes, agradeciéndoles los aportes.

La primera fase llevó más tiempo del esperado porque las preguntas abiertas requieren mayor dedicación por parte de los docentes a la hora de responder el formulario. Por lo tanto, intentaron llegar al fin de semana o a algún feriado para hacerlo, más allá de los temas de tiempo tuvieron una actitud comprometida y responsable al buscar el momento adecuado para contribuir con esta investigación de la mejor manera posible. Veamos un esquema de la acción, los instrumentos y las unidades.

	Dirigido a	Rol de la investigadora	Contexto
Cuestionarios en Google Forms	Estudiantes	No participa	Liceo n° 58 "Mario Benedetti"
Producto de la técnica DELPHI, cuestionarios en Google Forms enviados por mail en 3 fases.	Docentes	Moderado. Participa en análisis, interpretación.	Turno nocturno. Centro de educación media superior. Plan 1994, piloto 2017, para adultos y jóvenes con condicionamientos laborales y familiares.
Grupos de discusión	Estudiantes	Pasiva. Presente pero no interactúa	
Necesidades estudiantiles	Estudiantes		
Necesidades estudiantiles	Docentes		
Importancia del contexto	Estudiantes		
Importancia del contexto	Docentes		
Competencias docentes	Estudiantes		
Competencias docentes	Docentes		

En ambos casos, docentes y estudiantes, la investigadora se familiariza con *"las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos."* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.10). La lógica es inductiva, vamos de lo particular a lo general. *"En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos"* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.439).

Como ya hemos dicho la investigación de Folch (2015) es referente para este trabajo debido a la similitud en el objeto de estudio, necesidades y competencias docentes. Ella optó por utilizar la herramienta de estudio de caso, siendo la unidad de análisis un centro de estudios para adultos, se recolectó información utilizando cuestionarios, herramienta con la que coincidimos, aunque en este trabajo utilizamos formularios online que abrevian el proceso de transcripción de información. Folch también tuvo varias entrevistas con el director del centro de estudios. Para este trabajo, sobre el liceo Benedetti, es preferible la técnica DELPHI con los docentes ya que brinda la posibilidad de que se llegue a un consenso sin que existan las influencias de la instancia presencial. Además, la técnica de forma virtual le permite al docente disponer de mayor tiempo para realizarla, para pensar, para formular su respuesta de forma responsable, parece ser más adecuada para el contexto de este centro de estudios Montevideano.

**Descripción de las herramientas o procedimientos para el análisis de los datos.**

Como afirman Hernández, Fernandez y Baptista (2010, p.440), *“no es un análisis “paso a paso”, sino que involucra estudiar cada “pieza” de los datos en sí misma y en relación con las demás (“como armar un rompecabezas”).”* Veamos un breve esquema de las unidades de muestreo, contexto y registro a utilizar. Es importante tener en cuenta que en este cuadro las unidades están listadas hacia abajo y no relacionadas entre sí.

Unidades de muestreo	Unidades de contexto	Unidades de registro
Cuestionarios en Google Forms	Las unidades de muestreo Alguna de sus etapas o fases.	Necesidades estudiantiles
Producto de la técnica DELPHI		Importancia del contexto
Grupos de discusión		Competencias docentes

*“El análisis de datos cualitativo, al igual que ocurre en todo proceso investigador, es circular y flexible.”* (Rodríguez y Pueyo, s.f., p.115). Sin embargo, no se improvisa.

Para la organización, análisis e interpretación de los resultados obtenidos se presentarán las gráficas, se analizarán las respuestas abiertas y las transcripciones de los grupos de discusión, interpretándolas desde el punto de vista hermenéutico. El análisis se organizará según sea la perspectiva estudiantil o docente. Se realizará un informe final teniendo en cuenta el problema objeto de estudio y los resultados alcanzados.

Parece ser viable la utilización de estos instrumentos ya que he utilizado los cuestionarios de Google Forms en distintas instancias como docente, especialmente para la autoevaluación, solía utilizar otra plataforma pero ahora tiene costo. Creo que facilitan la recolección de datos y permiten diseñar distintos tipos de respuestas, abiertas (breves o de un párrafo), cerradas, de opción múltiple, casillas de verificación, listas desplegables, etc. Permite compartir un enlace que será enviado a los docentes vía mail o, me puedo adaptar a los medios que prefieran. El enlace para los estudiantes será compartido en las redes ya existentes y, para los que realicemos en clase, existen herramientas como Backchannel que permite compartir el enlace como una pizarra electrónica. De todas formas, la dificultad de este formulario inicial es que tiene muchas preguntas abiertas para recolectar información proveniente de los sujetos. Además de los registros digitales en formularios de Google Forms, se llevará una bitácora digital en Google Drive, documento de Word online, que podrá ser abierta desde cualquier dispositivo de la investigadora o de la institución, laptop o celular.

### **Descripción de las herramientas o procedimientos para el análisis de los datos**

Parte del análisis de datos se irá haciendo en el proceso, ya que es circular, no lineal. Se considera que *“la interacción entre la recolección y el análisis nos permite mayor flexibilidad en la interpretación de los datos y adaptabilidad cuando elaboramos conclusiones.”* (Coleman y Unrau, 2005, en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 440). Especialmente con la técnica DELPHI, se van analizando, estructurando los datos y las correspondencias a medida que se pasa a las diferentes fases. Se utilizó SurveyMonkey y se fue procesando la información utilizando esquemas. A su vez, se realizaron reflexiones constantes sobre la información procesada, profundizando en nuestro objeto de estudio. Las prioridades en el análisis de datos fueron:

1. Darle estructura a los datos
2. Comprender el contexto que los rodea
3. Relacionar los resultados del análisis con la teoría fundamentada o construir teorías. (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p.440)

Para llegar a los resultados, se utilizaron gráficas para los datos cuantitativos, la mayoría generadas automáticamente por Google Forms. En cuanto a los datos cualitativos, se siguió el proceso descrito con anterioridad y se buscaron similitudes, diferencias, relaciones y patrones. *“Los resultados del análisis son síntesis de “alto orden” que emergen en la forma de descripciones, expresiones, temas, patrones, hipótesis y teoría”* (Boeije, 2009, en Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p.440).

### Planificación del trabajo

Tareas	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Nov
--------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

1. Elaboración del D1	X							
2. Envío del D1 al Panal	X							
3. Revisión de la literatura		X	X					
4. Construcción del cuestionario, técnica DELPHI y grupo de discusión.		X	X					
5. Envío del avance 1 al Panal					X			
6. Dar comienzo a la técnica DELPHI			Fase 1		Fase 2		Fase 3	
7. Aplicación del cuestionario a Estudiantes				X				
8. Grupo de discusión						X		
9. Dar comienzo al análisis de los datos					X			
10. Entrega del avance 2							X	
11. Revisión de la versión y entrega del PF final.								X

### Consideraciones éticas

En primera instancia se solicitó permiso a la institución del liceo brindándole un avance del proyecto y una carta de autorización a firmar. En el caso de los docentes se les informó sobre la investigación y se invitó a 30 a participar. Se contactó a cada docente interesado en participar para familiarizarlo con la técnica DELPHI, realizando el consentimiento a través del formulario inicial. Se preservará el anonimato de los participantes ya que ningún formulario tendrá nombre o algún tipo de dato personal. En caso de sacar fotos, se solicitará permiso por escrito a quienes aparezcan en las mismas.

## CAPÍTULO 3: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se presentan según los objetivos, en general, averiguar cuáles son las necesidades del estudiantado adulto y las competencias docentes para desempeñarse en ese contexto mejorando los aprendizajes para que los estudiantes puedan alcanzar sus objetivos. Los objetivos específicos procuran profundizar en la información necesaria para conocer lo antedicho. Hay algunas variables cuantitativas pero predominan las cualitativas, las mismas se basan principalmente en el concepto que se tiene del centro educativo (desde la perspectiva de estudiantes y docentes), la importancia de considerar el contexto (dos perspectivas), las necesidades estudiantiles (dos perspectivas) y las competencias docentes (dos perspectivas). Comenzamos por presentar los resultados desde la perspectiva estudiantil y seguimos con la docente. Las variables y el tipo de metodología (cuestionario, grupo de discusión, DELPHI) serán los organizadores de la presentación de los resultados.

### **Perspectiva estudiantil – Cuestionario**

#### **Variables cuantitativas**

##### **Edad**

El cuestionario estudiantil realizado a través de Google Forms nos revela que el 42,2% de la muestra tiene entre 25 y 35 años, 29,3% entre 18 y 25 años, 24,2% entre 35 y 45 años y un 4,1% es mayor de 45 años. Por lo tanto, la mayor parte del estudiantado tiene entre 18 y 35 años.

##### **Interrupción de estudios (años)**

La mayoría de los estudiantes que respondieron abandonaron sus estudios entre 5 y 20 años, 36,4% entre 5 y 10 años; 18,2% entre 10 y 20 años. El 45,4% restante es variable pero la mayor parte de ese porcentaje interrumpió sus estudios entre 1 y 3 años (12,1% 1 año, 12,1% 2 años, 9,1% 3 años). De ese 45,4%, 12,2% varía entre los que nunca abandonaron, sino que repitieron, los que dejaron por 4 o 5 años y un solo caso que interrumpió sus estudios por más de 24 años.

## **Hijos**

Según la muestra, el 36,7% no tiene hijos, 33,3% tiene un hijo, 26,7% tiene 2 hijos y un 3,3% tiene 4 hijos. Como se puede observar, la gran mayoría del estudiantado (63,3%) tiene hijos.

## **Otras ocupaciones además del liceo**

La mayoría trabaja, 68.8%, por eso estudia de noche. 9,4% estudia algo diferente, además de estar terminando secundaria. Además del liceo, 18,6% trabaja y estudia algo diferente. Finalmente, un 3,1% afirma realizar otras actividades de forma independiente. Por lo tanto, la gran mayoría (68.8% + 18,6%) tiene otras ocupaciones (principalmente laborales) además del liceo.

## **¿Logra aprender en una clase expositiva?**

La última pregunta del cuestionario para estudiantes hacía referencia a la pedagogía tradicional. "Aprendo bien cuando el docente habla durante toda la clase o la mayor parte del tiempo (profesor cátedra). SI/NO."

57,6 % respondió negativamente

42,4 % respondió afirmativamente

Estos resultados coinciden con lo expresado en la sección 1.2 respecto al contexto, la mayor parte del estudiantado adulto tiene entre 18 y 35 años, se desvinculó del sistema por más de 5 años, tiene hijos a cargo y, a su vez, trabaja. Desde el humanismo, y teniendo en cuenta la perspectiva de Gramsci, el intelectual, en este caso el docente, ha de comprender las necesidades del estudiantado en este contexto específico, un intelectual en constante diálogo con el estudiantado. Terminamos el cuestionario con una pregunta de respuesta afirmativa o negativa respecto a la pedagogía tradicional, a su vez, la pregunta aclara en su redacción que la clase expositiva sería durante la mayor parte del tiempo presencial. La mayoría, 57,6%, respondió que no aprender de esa manera. Lo expuesto en el marco teórico de esta investigación respalda este hecho, según Knowles, el adulto se centra en la resolución de problemas y la aplicación inmediata de lo aprendido, además de estar motivado a aprender intrínseca o extrínsecamente. En Pedagogía del Oprimido, Paulo Freire, nos advierte que el estudiante no es una vasija a llenar. Además, en Pedagogía de la

Indignación, insiste afirmando que siempre ha entendido “*la alfabetización como un acto creador al que los alfabetizandos deben comparecer como sujetos capaces de conocer, y no como meras instancias del trabajo docente de los alfabetizadores.*” (Freire, 2012, p.111). Veamos este otro ejemplo que plantea Freire respecto a la necesidad de independencia del adulto.

“Quiero aprender a leer y a escribir – dijo en cierta ocasión una campesina de Pernambuco – para dejar de ser una sombra de los demás.” Con la metáfora utilizada, “sombra de los demás”, salta a la vista la fuerza poética, que se prolonga en fuerza política, de su discurso. En el fondo, ella estaba cansada de la dependencia, de “marchar” disminuida, tan solo como una apariencia, como un mero vestigio de otras personas. Más tarde, el hecho de aprender a escribir le demostraría que eso sólo no basta para dejar de ser sombra de los demás, que es necesario mucho más. (Freire, 2012, p.113).

Por otro lado, un 42,4% indica que aprende con una clase en alto grado expositiva. Seguramente, este hecho dependa de sus expectativas respecto al rol docente-alumno, y del conocimiento previo del estudiantado tanto de los contenidos como de las estrategias de aprendizaje, dependerá de su propias habilidades para transformar y resignificar lo escuchado. Recordemos que según la andragogía de Knowles, el adulto “*moves from dependency to increasing self-directedness as he/she matures and can direct his/her own learning*”<sup>7</sup>(Merriam, Caffarella, Baumgartner, 2007, p.1). Por lo tanto, la clase centrada en el docente, dependiente del mismo y de su conocimiento, comienza a variar cuando el adulto madura y comienza a generar su propia manera de aprender, sus propias preguntas y busca reinterpretar el conocimiento más allá del profesor-cátedra, resignificando sus esquemas internos en intentando aplicar lo aprendido a la brevedad.

---

<sup>7</sup>El adulto “*se mueve de la dependencia al autodireccionamiento creciente a medida que madura y puede dirigir su propio aprendizaje.*” (Traducción propia)

## **Variables cualitativas**

### **Opinión del liceo n° 58 “Mario Benedetti”**

La mayoría de los estudiantes lo describe como bueno y muy bueno. Valorando la existencia de docentes “*comprensivos*”, “*atentos*”, “*comprometidos con el alumnado*”, “*preparados para el alumnado nocturno*”, “*brindan las herramientas para que la tarea de volver a comenzar estudios se haga más liviana*”, aplican una metodología motivante. También valoran las clases de apoyo, el interés por la “*situación individual de cada alumno*”, el plan de estudios y el funcionamiento de la biblioteca. Se califica positivamente la infraestructura en general, algunos lo ven como una institución especial, diferente. Algunos consideran que el personal en general es muy “*atento*”. Se intenta integrar al alumnado para mejorar las condiciones edilicias y educativas. Les motiva la “*propuesta semestral*” y no tendrían energía para hacerlo de forma anual.

Lo que mejorarían sería el límite mínimo de edad ya que consideran que algunos adolescentes solo van a divertirse y los adultos quieren estudiar. Algunos indican que a veces no cumple con las expectativas, y también se señalan problemas relacionados con la inseguridad (robos) en los alrededores del liceo.

### **Necesidades del estudiantado adulto**

A continuación se presenta un listado que comienza con las necesidades más mencionadas, es decir, presentes en los aportes de varios estudiantes. El listado va de mayor a menor prioridad según la información relevada en el cuestionario y se buscó relacionar las diferentes necesidades con una temática puntual, por ejemplo, forma de dar la clase, de ayudarlos, uso de tecnología, etc., para reducir el listado y unir ideas muy similares.

- Paciencia (en general, se refieren a los docentes, pero también lo solicitan en lo institucional).
- Clases dinámicas y participativas, interactivas, trabajo en conjunto con el profesor. Didáctica.

No dictar clases tan rápido, ni den tantos temas agarrados con pinzas. No tan “cargadas”.

Clases acordes al tiempo que implica el semestre.

Actividades de integración entre estudiantes.

Más trabajo grupal.

Atención individualizada. Reconocer el esfuerzo individual.

Relacionar los contenidos de la materia con la realidad.

Más trabajo prácticos.

- Ayuda (tiempo, apoyo).

Dentro de este ítem podemos incluir la solicitud de realizar trabajos y evaluaciones en clase (más que nada), la falta de tiempo parece ser la preocupación principal. Sin embargo, otros ven mejor que se realicen en domicilio.

- Tolerancia
- Motivación
- Empatía.
- Calidez
- Flexibilidad
- Practicidad
- Buena comunicación. Escucha, entendimiento.

- En lo tecnológico:

Derecho a tablets o ceibalitas.

Mejorar el acceso a internet.

Asistencia de tutores presenciales durante el semestre y/o una plataforma.

- En las evaluaciones:

Calificaciones justas para cada persona ya que no todos tienen la misma capacidad de concentrarse (pasan años sin estudiar).

Utilizar tareas diversas para evaluar.

Menor cantidad de temas en las evaluaciones.

Utilizar proyectos para reducir stress estudiantil.

- No mandar tantos repartidos por temas económicos.
- El transporte es un problema, especialmente a la hora de salida (23:30).
- Otras necesidades:

Clases para estudiantes que no pueden asistir a un centro de estudios.

Planes como Ceibal, instrumentados y desarrollados atendiendo las características del alumno del nocturno, donde se obtengan materiales y se ejercite de una forma más dinámica, práctica y hasta lúdica.

Beca estudiantil.

Más oportunidades al momento de inscribirse.

Aula en mejores condiciones.

Menor carga horaria.

Parciales más espaciados entre materias.

Una materia por día.

Grabar las clases.

Es necesario que estén todos los profesores al comenzar los cursos, si faltan profesores que tomen horas, se pierde tiempo y conocimiento.

Becas de alimentación para estudiantes del nocturno.

Atención de sus hijos (no pueden dejarlos con familiares o pagar niñeras).

Respecto a los contenidos, el estudiantado expresa la problemática que conlleva “dictar” clases con muchos temas, “dar” cantidad de temas, “dar” clases “cargadas” y evaluaciones con muchos temas. Utilicé las comillas en lo antedicho porque estamos cuestionando la “transferencia” de conocimiento, ¿realmente “dictamos” o “damos” temas?. Como vimos en el marco teórico de esta investigación, Gramsci hacía énfasis en lo “ilusorio de pensar que una idea clara (...) se inserta en las conciencias con los mismos efectos organizadores de claridad difusa” (Gramsci, 1981, p.100). Lo veía como un error iluminista. Veamos lo que dice la Dra. África Camara (2014, p.5):

La formación de los docentes se ha apoyado históricamente en una concepción epistemológica escolástica, que responde a una lógica de racionalidad cartesiana, lineal: una mezcla de idealismo ingenuo y mecanicismo técnico, que afirma una relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica (Bullough, en prensa; Russelly McPherson, 2001). Esta concepción ingenua y mecanicista a la vez considera que la práctica es una mera y directa aplicación objetiva de la teoría, y que la práctica adecuada se garantiza mediante el aprendizaje declarativo de las teorías pertinentes, cuando por lo general las teorías, al no poseer para el estudiante-aprendiz, en la mayoría de los casos, la significación auténtica que pueden tener para el investigador, científico o experto; con demasiada frecuencia se convierten en una mera reproducción verbal de adquisiciones memorísticas sin sentido, sin

valor de uso, que el aprendiz intercambia por notas, calificaciones o acreditaciones, pero que en raras ocasiones iluminan u orientan la práctica.

Lo antedicho por Camara respalda varias de las necesidades expresadas por el estudiantado adulto. Al pedir que no “den tantos temas agarrados con pinzas”, “menor cantidad de temas en las evaluaciones” o al solicitar “clases dinámicas y participativas, interactivas, etc.” están expresando la necesidad de cambiar de paradigma, de superar la epistemología escolástica. Zeichner (2007) propone la presencia de dos componentes esenciales en la formación docente, la investigación reflexiva y la práctica responsable. Además, considera que es indispensable

transformar sustancialmente los actuales programas de formación de docentes para superar el estéril academicismo clásico, y promover de forma rigurosa programas de investigación-acción en los contextos reales de la vida de las aulas, apoyados por los recursos de la investigación educativa más responsable ya actualizada. (Zeichner, 2007, citado por Camara, 2014, p.9,10)

Desde el constructivismo, se cree que el conocimiento lo construye el estudiantado, a su ritmo y a su manera. Veamos algunos de principios de la epistemología constructivista relacionados con esta temática, en primer lugar, *“la práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se reproducen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar y reformular”* (Gergen, 2001, citado por Camara, 2014, p.13). Por lo tanto, la práctica y la teoría interactúan generando los espacios para expandir el conocimiento, transformar al sujeto que aprende y, como consecuencia, transformar la realidad. En segundo lugar, aprender no es recitar o repetir de memoria cierto conocimiento, *“aprender supone reconstruir (Pérez Gómez, 1988), reestructurar (Pozo, 2006), redescubrir (Karmilov-Smith, 1992) de una manera consciente y sistemática”* (citados por Camara, 2014, p.14). Para reconstruir el conocimiento, el estudiantado, sujeto del aprendizaje, necesita interactuar, ser activo, analizando, procesando y creando su propia forma de construir conocimiento. Finalmente, para que el conocimiento tenga valor de uso, *“para descubrir y crear nuevos horizontes o para resolver problemas y mejorar las condiciones de vida”* (Camara, 2014, p.14), tendrá que convertirse en el conocimiento práctico, enfocándose en cuestiones abiertas, problemas de la realidad, atender la incertidumbre y utilizar fuentes primarias, *“la realidad misma es la fuente privilegiada de información”* (Camara, 2014, p.14).

Como vimos, el estudiantado expresa la necesidad de repensar la visión acumulativa de la enseñanza, esa acumulación de conocimiento no es necesariamente sinónimo de aprender, como vimos anteriormente y en la página 3 de este trabajo. Necesitan otro tipo de clases, no tan expositivas, sin dudas, el conocimiento es importante, pero en el siglo XXI no alcanza con saber, tienen que saber, pero también han de saber hacer, saber ser y saber interactuar con los otros. Buena parte de las necesidades expresadas tienen que ver con los últimos saberes, saber ser y saber interactuar con los otros. Los docentes también tenemos que aprender esos saberes, así lo solicita el estudiantado cuando pide tolerancia, empatía, calidez, flexibilidad, buena comunicación, apoyo, etc. Parece que el énfasis en el conocimiento y el profesor como centro del mismo no cubre las necesidades del estudiantado adulto de este siglo.

### **Importancia que le otorga al contexto y posibles acciones docentes**

El 100% de los participantes considera que es importante tener en cuenta el contexto del estudiantado adulto del turno nocturno.

#### Contexto:

- Llegan después de una larga jornada laboral o de realizar las tareas del hogar o ambas.
- Algunos tienen turnos rotativos en el trabajo, lo cual implicará mayor número de inasistencias.
- Familia, hijos a cargo. Ver con quien van a dejar a sus hijos para poder venir al liceo, dejar prontas las tareas del hogar, responsabilidades familiares. Necesitan en apoyo del hogar, para poder coordinar tareas y liberar el horario en el que deben asistir al centro de estudios. “Es determinante el apoyo desde el hogar”.
- Cansancio, hambre, sueño, frío, malestar físico, etc.
- Interrupción de estudios por varios años.
- Falta de tiempo para estudiar (vida adulta, trabajo, paternidad, etc.), “encontrar en la diaria horas para dedicar al estudio”. “No es lo mismo un adolescente que una persona que trabaja 8 horas, se ocupa de su casa, tareas domiciliarias, de sus hijos, mandados y demás, y la gran cantidad de deberes para cumplir con el curso liceal”.
- Diversidad: estudiantado heterogéneo, variedad de edades, niveles, años de interrupción de estudios.

- Frustración: por no haber terminado en su momento o por el enorme esfuerzo que requiere después de la jornada laboral/familiar.

Acciones:

- Tener en cuenta el contexto porque “es lo que ayuda a las personas a seguir estudiando en un turno nocturno”.
- Evitar la pedagogía tradicional: “Mantener concentración en clases convencionales es difícil”. “Clases prácticas y didácticas”. “Que no sea un simple acto de transferir información”. “Dinamizar las clases, ejemplificar y fomentar la participación de los alumnos”.
- Comprender que vienen de un día muy difícil y hacen un gran esfuerzo para asistir. “Tuve dos compañeros que llegaban tarde una hora debido al trabajo, y un profesor le dijo que a él no le gusta eso, que si fuese por el no le dejaría entrar, ellos ya no asisten.”
- Paciencia para entender que han perdido el ritmo de estudios (interrupción por varios años).
- Empatía para evitar la deserción, “el alumno del nocturno realmente quiere progresar y si no encuentra empatía en el docente va a dejar la materia”.
- Escucha activa, “a veces no se nos escucha por parte de algunos profesores o adscripción”. “Escuchar las inquietudes y dudas del alumno y llegar a conocerlo mejor para saber sus necesidades”.
- Apoyo, motivación, entusiasmo. “Somos adultos que trabajan, y la gran mayoría tiene hijos, no tenemos tiempo ni de llevar a la cama a nuestros pequeños, la mayoría gana el sueldo mínimo y todo sumado hace que uno más de una vez quiera dejar el semestre, pero tener el apoyo del docente que sabe tu situación y te ayuda, te comprende, es el mejor impulso”.
- Desarrollar “mejores estrategias para que los alumnos aprendan, se mantengan motivados y se logre el máximo de cada uno”.
- Tener en cuenta la diversidad del estudiantado.
- Atención individualizada. “Deberían tener una ficha personal del alumno y saber por qué motivo retoma los estudios”.
- Promover la solidaridad entre compañeros para que se apoyen entre ellos, acompañamiento entre pares. “Inclusión social (generar compañerismo en el total del grupo, no grupos aislados).
- No juzgar.
- Limitar tareas domiciliarias.

- Trabajos grupales.
- Atender las situaciones especiales, estudiantes con claros signos de malestar físico, mental o emocional.

Como vemos, el contexto es de vital importancia y el estudiantado solicita que se lo tenga en cuenta con acciones concretas. La epistemología constructivista considera este hecho:

La vida cotidiana personal, social y profesional del ciudadano en general y del profesional de la educación de modo muy particular, compone un escenario complejo, incierto, imprevisible, cargado de valores y presionado por las urgencias de reacciones inmediatas. En este escenario, es el pensamiento práctico – las teorías en uso, no las teorías declaradas-, el que gobierna nuestras interpretaciones y acciones. (Cámara p.14)

Los autores analizados en el marco teórico también hacen énfasis en la importancia del contexto. Gramsci sugiere la transformación del intelectual orador en uno transformador de la realidad, en diálogo constante con las masas y la vida práctica. Freire afirma que *“el educador solo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad”* (Freire, 1997, p.80). Para la transformación de la realidad que propone Freire en su obra es necesario tenerla en cuenta en su contexto específico, conocerla y actuar sobre ella. En *Pedagogía de la Indignación* afirma lo siguiente:

La transformación del mundo necesita tanto del sueño como la indispensable autenticidad de este depende de la lealtad de quien sueña las condiciones históricas, materiales, según el desarrollo tecnológico y científico del contexto del soñador. (Freire, 2012, p.65).

Giroux, por su lado, propone desmitificar lo que parece natural, revelándolo como reproducción histórica (Giroux, 20014, p.190). Para desarrollar la reflexión crítica y poner en duda los patrones culturales dominantes hay que trabajar desde el contexto mismo, cuestionando no solo las formas de vivir y concebir el mundo en general, sino también las formas de educar, repensar la relación entre el docente y el estudiante, que también viene impuesta en la cultura dominante.

## **Competencias docentes**

- Pedagogía. “Que no sea una clase aburrida y tediosa”. “Capacidad para genera propuestas atractivas y originales”.
- Más práctico que teórico.
- Métodos adecuados de enseñanza para el alumnado nocturno. “Dinamismo, promoción de la participación y la construcción grupal.”
- Psicología, filosofía, sociología.
- Apoyar al estudiante, comprobar si entiende o no. “Que noten nuestro esfuerzo y nos ayuden a aprender”.
- Crear un vínculo con el alumno. Empatía, paciencia, solidaridad, motivación, flexibilidad, buena comunicación. Conocer al estudiantado, mostrar interés por su aprendizaje y en lo humano.
- Conocimiento de su materia.
- Compromiso con la docencia. “Tener real vocación por enseñar”, “que le guste lo que hace”, “amor por su trabajo”.
- No todos tienen los mismos tiempos.
- “Ser abierto a las observaciones y necesidades del grupo”.

Recordemos que en el marco teórico, más concretamente en las páginas 25 y 26, definimos el concepto de competencia, aclarando que se trata de saber (el conocimiento es importante) pero también es necesario saber hacer algo con ese conocimiento, saber ser y saber interactuar con los demás. Además, vimos que existen dos tipos de competencias, las básicas y las profesionales. Si bien el estudiantado puede desconocer el concepto de competencias los aportes realizados tienen mucho que ver con las competencias profesionales, como educador (pedagogía, psicología, etc., ser más práctico que teórico, conocer su materia), pero también con las básicas, como ser humano, especialmente la competencia social y ciudadana. Respecto a estas últimas el estudiantado hace referencia a la empatía, la paciencia, solidaridad, compromiso, flexibilidad, apertura, etc.

Las tres primeras propuestas de este resumen hacen referencia al saber hacer, tanto del docente como del estudiante, generar propuestas atractivas y originales, realizar actividades prácticas, promover la participación y construcción grupal. El saber hacer del docente pasa por generar las condiciones para el aprendizaje y el del estudiantado está relacionado con la posibilidad de construir su propio aprendizaje en interacción con sus pares. Según las 8 competencias de la LOE definidas en la páginas 25 y 26

de esta investigación, el estudiantado parece hacer énfasis en la interacción con el mundo físico, social, así como en la autonomía e iniciativa personal.

Finalmente, las variables cualitativas que se acaban de presentar y discutir según los respondido por el estudiantado hacen referencia a la opinión que tienen del centro de estudios, sus necesidades como estudiantes adultos, la importancia de tener en cuenta el contexto del estudiantado adulto, así como posibles acciones para ello y las competencias docentes. Si bien parte del marco teórico no se encuentra presente en las propuestas estudiantiles, como por ejemplo, la competencia digital o el tratamiento de la información, hay varias sugerencias que se relacionan con las demás competencias y propuestas realizadas por los autores que manejamos desde la andragogía y la heutagogía. Sobresale la necesidad de liberación del estudiante, como oprimido, siguiendo el pensamiento de Freire.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda (Freire, 1997, p.73).

### **Perspectiva estudiantil – Grupo de discusión**

Utilizando los aportes docentes en DELPHI I se compartió la lista de acciones para considerar el contexto, necesidades del estudiantado y competencias docentes con tres grupos de estudiantes del liceo 58 “Mario Benedetti” nocturno. Se les solicitó que intercambiaran opiniones, seleccionaran las principales y las ordenaran según su importancia. Por lo tanto, las primeras opciones en las listas que se presentan a continuación son las de mayor importancia para el grupo.

### **Contexto**

Para esta muestra de estudiantes atender el contexto es muy importante. Las razones principales son las siguientes:

- La realidad del estudiantado adulto, del nocturno, es diferente a la de los otros turnos.
- El estudiantado trabaja, tiene responsabilidades familiares (hijos, tareas del hogar, etc.).

- Para todos los estudiantes el apoyo familiar es muy importante, pero para el adulto es vital, alguien tiene que cubrirlo en las responsabilidades del hogar o el cuidado de los niños.
- Hay estudiantes con horarios laborales rotativos.
- A veces es imposible estudiar en la casa porque no les da el tiempo.
- El estudiante adulto hace un gran esfuerzo para poder cursar y estudiar (cansado, llega corriendo, etc.)
- Puede presentar dificultades para comprender la temática.
- El estudiante adulto realmente quiere progresar.

### **Necesidades**

- Necesita que le tengan empatía, paciencia, tolerancia y no lo juzguen.
- Clases prácticas y didácticas
- Becas estudiantiles.
- Cuidado de los niños (guardería).
- Flexibilidad
- Buen trato, buena comunicación.
- Más trabajos en grupo.
- Inclusión social. Facilitar la integración de todos los miembros del grupo.
- Menos temas en las pruebas.
- Justicia en las evaluaciones, considerar la diversidad, la heterogeneidad de los grupos.
- Mayor uso del pizarrón, menor discurso oral.
- Entregas de trabajos online.
- Clases de apoyo para quienes las necesitan, por temas específicos o por largos períodos de interrupción de estudios.
- Atención individualizada. Preocuparse por la situación de cada uno (contexto y aprendizaje).
- Comprender la problemática del transporte nocturno, el estudiante necesita salir antes.

## **Competencias docentes**

- El docente debe conocer la situación de cada estudiante al comienzo del semestre, hacerle un seguimiento especial a los que presentan más dificultades.
- La forma de ser del docente afectará el resultado.
- Apoyar a los estudiantes, preocuparse por su situación y formación. Ayudarlos a aprender.
- Evitar dar clase y dar por sentado que todos entendieron.
- Mejorar la habilidad para generar propuestas atractivas y dinámicas.
- Usar métodos de enseñanza apropiados para el estudiantado adulto.
- Abierto a las observaciones y necesidades del grupo.
- Valorar el esfuerzo del estudiantado. Motivarlos.
- Construir un vínculo más fuerte entre profesores y estudiantes.
- Facilidad para tratar con alumnos ocupados.
- Flexibilidad.
- Disfrutar de la tarea docente.
- Empatía y buena comunicación.
- Nivel académico.

Más adelante, discutiremos estos resultados del grupo de discusión estudiantil comparándolos con los resultados desde la perspectiva docente, especialmente de la DELPHI III.

## **Perspectiva docente – Delphi I**

### **Variables cuantitativas**

Las variables cuantitativas fueron pocas y dos de las tres estaban relacionadas con la participación de los docentes en la investigación.

- Se les preguntó si estaban de acuerdo con participar en las 3 fases de la investigación. 100% de los participantes estuvieron de acuerdo
- Además se les preguntó si aprobaban que sus nombres aparecieran en los agradecimientos, informándoles que sus respuestas seguirían siendo anónimas, solo conocidas para la investigadora. 90,5 % estuvieron de

acuerdo, por lo tanto, algunos profesores que participaron no serán mencionados en los agradecimientos.

- La última variable cuantitativa estaba relacionada con una cita de Edgar Morín. "Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento." Se les preguntó a los docentes si estaban de acuerdo con las palabras de Morín. 90,5 % estuvo de acuerdo.

La amplia mayoría de los docentes de la muestra estuvieron de acuerdo con Morín, hubo poco desacuerdo y algún caso que expresó necesitar reflexionar más sobre la temática para poder responder. Por lo tanto, los docentes muestran estar al tanto de la incertidumbre que domina el siglo XXI, no hay evolución histórica lineal, no hay certezas firmes como en la modernidad. Como dice Carvajal, *"en todo caso, abiertas las esclusas del embalse, cualquier cosa puede pasar."* Carvajal (2013, p.156). Lo que es seguro es que todo va a cambiar, además los cambios se producen rápidamente y, muchas veces, no estamos preparados para ello, nos resulta difícil preverlos. Este contexto, provoca el descreimiento, el desamparo. Es difícil encontrar referentes, modelos a seguir. Lo único seguro es la incertidumbre, ligada a las expectativas de futuro. Por eso, cuando pensamos en educar, ¿en qué pensamos?. Como plantea Reina Reyes en el título de su libro ya en 1971, ¿para qué futuro educamos?

¿Qué acciones tomar ante este contexto? ¿Esperamos a ver qué pasa? ¿No hacemos nada? ¿Nos basamos en la acción-reacción? O quizá podamos aprovechar la propia incertidumbre y gestionarla. La sociedad del conocimiento es cada vez más consiente de todo lo que NO-SABE, por ello, se ha dado en llamar sociedad del desconocimiento. La seguridad y la certeza provenía de un paradigma simple y reduccionista, pero el paradigma de la complejidad nos señala todo lo que no sabemos, lo que no podremos saber y la incertidumbre que implica este estado de conciencia. La incertidumbre se relaciona también con lo que no sabemos y como lo manejamos. Manejar el desconocimiento se ha vuelto una habilidad así como volver a las incertidumbres relacionadas con el conocimiento, con el saber.

He descubierto cuan vano es polemizar solo contra el error: este renace continuamente de principios de pensamiento que, ellos, se encuentran fuera

de la consciencia polémica. He comprendido cuan vano era probar solamente a nivel del fenómeno: su mensaje es pronto absorbido por los mecanismos de olvido que depende de la autofedensa del sistema de ideas amenazado. He comprendido que refutar solamente no tenía ninguna esperanza: solo un nuevo fundamento puede arruinar al antiguo. Es por lo que pienso que el problema crucial es el del principio organizador del conocimiento, y, lo que es vital hoy, no es solamente aprender, no solamente desaprender, sino reorganizar nuestro sistema mental para aprender a aprender. (Morín, 2004, p.35).

### **Variables cualitativas**

#### **Opinión del centro de estudios**

Los docentes evalúan al centro con comentarios que van de bueno a excelente, “*una institución que deja huella en sus estudiantes.*”<sup>8</sup> Un docente afirmó que el mismo está sobrecalificado pero que “*tiene el potencial para convertirse en un centro modelo con una oferta educativa de calidad, pero este potencial no termina de cuajar en resultados concretos.*” Otro inconveniente mencionado, es la superpoblación de grupos, alrededor de 35 en el diurno, y, en algunos casos como 5° humanístico, alrededor de 50 en el nocturno.

Por otro lado, se hace énfasis en el compromiso pedagógico y humano de los docentes del centro, así como la estabilidad de los mismos que siempre eligen volver a trabajar en el “Benedetti”. Existe autonomía técnica y se observan algunas innovaciones académico-pedagógicas.

Varios docentes valoran el buen clima institucional, el buen vínculo con la dirección y administración. Además se hace mención a la infraestructura, que sigue siendo muy buena a pesar de algunos robos.

El turno nocturno, que trabaja con adultos, apoya al estudiantado proponiendo “*proponiendo adaptaciones a planes existentes.*” Una docente afirma lo siguiente: “*el nocturno es reconocido más allá de la zona, por el plan con que cuentan, bastante*

---

<sup>8</sup>De aquí en más se citarán de esta forma las palabras de los docentes que participaron en la investigación, manteniendo su anonimato.

*demandado por la población adulta por ser semestral. Los niveles de desvinculación en los nocturnos es general son elevados y el 58 entiendo que no escapa de esta realidad. Es una de las pocas experiencias en las que un colectivo docente ha conseguido modificar aspectos del REPAG, en beneficio de los estudiantes, y que ha tenido cierto impacto positivo.” Además, se afirma que, en general, los docentes cuentan con “solidez académica y gran empatía con sus estudiantes” brindándoles apoyo y considerando las particularidades individuales.*

En cuanto al estudiantado, los docentes afirman que es una “*población cálida con deseos de superarse pero con autoestima baja*” y que están “*comprometidos con finalizar el liceo.*” El turno nocturno “*ha sido, históricamente, un turno distinguido por el sentido de pertenencia que genera tanto en alumnos como docentes.*” Asimismo, “*el plan 94 es importante para ellos porque se logra cierta contención de los estudiantes, ya que la mitad (...) hace muchos años que no estudia y el resto es variado. En los últimos años se está dando que vienen cada vez más jóvenes, 18 años, 19 años y no trabajan.*”

Como vemos el concepto del centro de estudio es bastante bueno en general, ya sea por los docentes que pertenecen al mismo como los externos que participaron en la investigación. Algunos aportes llaman a la reflexión para seguir pensando en formas de mejorar el potencial del centro. Otros aportes hacen énfasis en la contención al estudiantado y la clara consideración hacia el contexto del adulto.

### **Necesidades del estudiantado adulto**

A continuación se listan las necesidades planteadas por los docentes en la DELPHI I, se presenta de forma resumida, como algunas ideas se repetían fueron unidas en un solo concepto. Vale aclarar que el siguiente listando no sigue un orden determinado, ni indica prioridades.

Disponen de poco tiempo (acotar tareas domiciliarias, no perder el tiempo)

Necesitan repaso o empezar de 0.

Necesitan sentir apoyo y ser motivados para no abandonar (reforzar sus fortalezas logros, autoestima)

Necesitan poder confiar en el docente (conocimiento, asistencia, reserva, hospitalidad)

Atención personalizada, diferentes formas de aprender.

Necesitan ser escuchados (calidez humana)

Ser evaluados de acuerdo a sus capacidades, diversificar formas de evaluación.

Tolerancia frente a la diversidad.

Contenidos relevantes para el estudiantado.

Acceso gradual al conocimiento (dosificación de contenidos).

Contención institucional para evitar la deserción (hospitalidad, clima institucional seguro).

Utilización de materiales didácticos y planificación motivadora, dinámica.

Planes y programas adecuados que considere la vida familiar y laboral.

Seguimiento del proceso de aprendizaje por parte del docente (acompañamiento).

Aprovechar las horas de apoyo para garantizar la permanencia.

Profesor orientador, ayudarlos en otros temas y en la proyección a futuro.

Facilitarles material de estudio.

Ajuste en horario de biblioteca.

Necesitan culminar educación media en poco tiempo (semestral).

Acceder a estudios terciarios.

Valorar y respetar su trayectoria de vida.

Proveer soluciones para el cuidado de los hijos.

Proveer soluciones para el transporte nocturno.

Flexibilidad (horarios, grupos, asistencia, curricular, herramientas pedagógicas)

Necesidades de participación social (espacios y tiempos para ello), integrarse y sentirse a gusto.

Curso digno para realizar estudios terciarios.

Espacio de aprendizaje sin ulterioridades definidas.

Desarrollo de la escritura.

Aprender a estudiar, a aprender, a organizarse.

Tener disponibilidad tecnológica para tareas específicas.

Tener en cuenta que trabajan, tienen familia, etc.

Necesitan que los llamen si faltan y busquen con ellos posibles soluciones.

Aprender conocimientos generales para así desarrollar intelecto, emociones, empatía.

Aprehensión de herramientas y estrategias que le posibiliten autonomía en la consecución de saberes.

Cuerpo docente conocedor de su realidad.

Complementar presencialidad con educación virtual o a distancia.

### **Importancia del contexto y acciones para tenerlo en cuenta.**

#### **Contexto**

Todos los docentes que participaron en la investigación afirman que es muy importante tener en cuenta el contexto del estudiantado en general, más aún en lo relacionado con situaciones diferentes como la del adulto que cursa en el turno nocturno. “Es absolutamente necesario entender que nuestros alumnos asisten luego de un día de trabajo, hay casos de algunos alumnos que hacen un gran sacrificio para asistir a clase. Tener en cuenta esto para generar clases dinámicas, interactivas, con tareas colectivas y debates”, indica una profesora. Parte de la idea de contexto se ve reflejada en las necesidades descritas anteriormente, las mismas representan un contexto vulnerable con obligaciones laborales y familiares que atender. Una de las profesoras afirma “El estudio del contexto permite entender la realidad en la que están inmersos los estudiantes, pero no debe usarse para estigmatizarlos o etiquetarlos, sino más bien como punto de partida y ayudar al estudiante a cumplir sus metas.”

Podemos mencionar las ideas más frecuentes en lo expresado por los docentes se basan en las siguientes características:

- Trabajan. Muchos llegan al liceo después de haber cumplido con 8 o 9 horas laborales.
- Tienen hijos/as, están a cargo de una familia. Algunos no trabajan pero tienen responsabilidades familiares, otros trabajan y además tienen familia a cargo, por lo tanto, deben organizar quien cuidará a sus hijos/as mientras están estudiando. A veces, llevan a sus hijos/as a clase (nocturno, de 19:15 a 23:30).
- Las razones por las que quieren terminar el liceo son variadas, por lo tanto, sus motivaciones varían.
- Tienen un amplio conocimiento previo y experiencia. *“En particular, el estudiante adulto se caracteriza por tener un caudal de experiencia, ya sea laboral, vivencial, emocional que debe ser tomado en cuenta.”* Si bien ningún estudiante es una tabula rasa, menos aún el estudiante adulto. *“La riqueza de*

*la educación de adultos se basa en la creación de una amalgama en que se reúnen las múltiples experiencias de vida de cada estudiante en un ambiente que favorezca y canalice ese bagaje vital. Pero a su vez es necesario tener en cuenta el contexto que varía de un centro educativo a otro y que le da su perfil característico.”*

- Interrumpieron sus estudios por varios años, como vimos anteriormente, la mayoría entre 5 y 20 años. *“Retomar sus estudios es una decisión importante en sus vidas y suelen sentirse expuestos por no haberlo hecho en su adolescencia. Por eso tienen la necesidad de explicar y argumentar el motivo por el cual existió desvinculación en su momento y todo lo que lograron durante el período de desvinculación.”*
- La diversidad es mayor que en otros contextos. *“La heterogeneidad etaria, la diversidad de trayectos vitales, la diversidad de trayectos vitales y educativos imponen (o deberían imponer) un enfoque totalmente diferente al del turno diurno.”*
- Son más vulnerables y proclives a la deserción. *“Es muy fácil perder un estudiante, le exigís de más y deja, es sensible el adulto-estudiante.” Necesitan la atención y apoyo institucional, de docentes y compañeros. “Los veo llegar temprano para estudiar solos o en grupos en biblioteca y en sala de informática, leen, discuten, se ríen, toman mate, se aclaran dudas, se acompañan en el proceso.” “El contexto muchas veces determina que el estudiante abandone o tenga malos resultados académicos. En algunas oportunidades el atender ese contexto, así sea preguntando, escuchando o considerándolo a la hora de la propuesta educativa beneficia el vínculo del alumno con el Liceo fortaleciendo el lazo que lo empuja a permanecer.”*

### **Acciones para tener en cuenta el contexto**

Realizar relevamiento al inicio de las historias de vida y de aprendizajes de los estudiantes.

Tener en cuenta el conocimiento previo del adulto.

Atender lo emocional. Apoyo afectivo-emocional a estudiantes ganados por la desazón.

Considerar lo que necesita para continuar su trayectoria educativa.

Personalizar la atención, adecuación curricular, necesidades familiares o laborales.

Adequar los contenidos y propuestas de clase, contextualizar la planificación.

Adaptar las evaluaciones a sus características (dentro y fuera del aula)

Evaluaciones que contemplen diferentes aspectos del aprendizaje.

Familiarizarse con los motivos de desvinculación previos.

Planteos educativos de Paulo Freire.

Interconsulta con el equipo docente referente liceal.

Flexibilidad (en reglamento, evaluación, asistencia, etc.)

Trabajo de nivelación en paralelo a los cursos formales.

Aumento del tiempo pedagógico con el auxilio de plataformas virtuales.

Compromiso docente.

Propuestas de trabajo atractivas.

Promover la interacción entre pares, tareas grupales, colaboración.

Ayudar a los estudiantes a desarrollar confianza y seguridad en sí mismos.

Apuntar al desarrollo de competencias que permitan la inserción terciaria.

Ver y analizar los tipos de emergentes que se dan en clase.

Atender la idea de proceso.

Promover la participación.

Creerles cuando dicen que les pasa algo.

Llamar o contactarse con los que empiecen a faltar.

Sistema de becas.

Sala de lactancia y guardería.

Equipos multidisciplinares que apoyen los procesos e aprendizaje.

Entender la realidad del estudiantado.

Reconocerles el logro de las metas con acciones concretas.

Adequar la estructura horaria.

Instrumentar espacios de intercambio donde el estudiantado pueda hacer conocer sus necesidades/realidades.

Potenciar las coordinaciones/salas para permitir acuerdos entre los docentes que contemplen visiones diversas.

Incorporación de actividades comunitarias en el proyecto de centro.

Abrir el centro a la comunidad mostrando su oferta y funcionamiento.

Relacionar la biografía del centro con la biografía del contexto donde está inserto.

### **Competencias docentes para trabajar con el estudiantado adulto**

Tener un "saber hacer" o ser competente en el área que enseña.

Atender aspectos emocionales y afectivos además de lo puramente cognitivo.

Poder de escucha y contención del estudiante, contención.

Estar preparados para abordar los emergentes que pueden surgir.

Ser paciente, flexible y desarrollar la empatía con los estudiantes, acompañamiento.

Saber trabajar en forma diferenciada

Utilizar diversos formatos de evaluación (evaluación alternativa y auténtica)

Conformar equipos de trabajo con otros colegas para trabajar en forma alineada en todas las áreas del conocimiento.

Saber seleccionar y adecuar los contenidos relevantes acorde a las necesidades de los estudiantes.

Capaz de replanificar y adecuarse a las necesidades de los estudiantes.

Saber trabajar en equipo.

Saber manejar la incertidumbre.

Actualización continúa.

Comprensión de los problemas del estudiantado adulto.

Poseer formación teórica, práctica y didáctica de la materia a impartir.

Trabajar desde la andragogía.

Realizar un diagnóstico real del grupo de estudiantes adultos para poder plantear objetivos, planificar y armar el programa de trabajo del curso basado en la experiencia del adulto.

Tener la capacidad para atender la diversidad.

Capacidad para planificar y organizar el proceso de aprendizaje.

Comprometerse con la tarea.

Educar en valores.

Relacionar el entorno con la asignatura.

Comunicación asertiva.

Práctica reflexiva continua.

Herramientas para resolver desafíos.

Capacidad para explicar.

Dinamismo.

Motivar, inspirar, reconocer los logros.

Sólida formación disciplinar.

Adaptabilidad.

Enseñar desde la paz y la alegría.

Tener una modalidad agradable.

Conocer diferentes técnicas de trabajo.

Generar un clima de clase agradable y propicio para el trabajo.

Responsabilidad pedagógica, por ejemplo, no faltar.

Tener un buen relacionamiento con dirección, adscripción y exigir acciones a favor de la educación de adultos.

Favorecer la discusión en salas, ATD y reuniones del plan para adultos.

Buen nivel técnico pedagógico.

Tener confianza en sí mismo y en las potencialidades de los estudiantes.

Ubicación en el paradigma de la inclusión.

Formación de trabajo en formatos alternativos, flexibles, trabajo en proyectos.

Dejar el monólogo de lado (aunque a veces es necesario).

Ser creativo.

Tolerar la frustración.

Disponibilidad para el diálogo.

Entenderse bien con las personas de distintos niveles y edades.

Ser flexible. La flexibilidad supone rescatar el vínculo humano por encima de cualquier otro vínculo. Antes aún del propio aprendizaje. En primer lugar porque es la estrategia para retenerlos. Ese es el primer "objetivo" y luego viene el aprendizaje.

### **Perspectiva docente – Delphi II y III**

Los docentes eligieron los 10 puntos más importantes de cada lista generada en la etapa DELPHI I. Así se llegó a estos listados que comienzan con los puntos más importantes. Teniendo en cuenta la cantidad de propuestas en la primer etapa DELPHI, es destacable el simple hecho de que hayan quedado dentro de las diez opciones, más allá del orden de prioridades. Los docentes expresaron varias veces la dificultad de elegir las opciones prioritarias ya que la mayoría eran importantes.

### **Necesidades del estudiantado adulto**

1. Necesitan sentir apoyo y ser motivados para no abandonar (reforzar sus fortalezas logros, autoestima).
2. Necesitan repaso o empezar de 0.
3. Planes y programas adecuados que considere la vida familiar y laboral.
4. Atención personalizada, diferentes formas de aprender.
5. Contención institucional para evitar la deserción (hospitalidad, clima institucional seguro).
6. Disponen de poco tiempo, necesitan que se tome eso en cuenta.
7. Necesitan poder confiar en el docente (conocimiento, asistencia, reserva, hospitalidad)
8. Necesitan ser escuchados (calidez humana)
9. Curso digno para realizar estudios terciarios.

10. Utilización de materiales didácticos, planificación motivadora y dinámica.

### **Acciones para tener en cuenta el contexto.**

1. Realizar relevamiento al inicio de las historias de vida y de aprendizajes de los estudiantes.
2. Atender lo emocional. Apoyo afectivo-emocional a estudiantes ganados por la desazón.
3. Planteos educativos de Paulo Freire.
4. Tener en cuenta el conocimiento previo del adulto.
5. Adecuar los contenidos y propuestas de clase, contextualizar la planificación.
6. Personalizar la atención, adecuación curricular, necesidades familiares o laborales.
7. Compromiso docente.
8. Considerar lo que necesita para continuar su trayectoria educativa.
9. Flexibilidad (en reglamento, evaluación, asistencia, etc.).
10. Aumento del tiempo pedagógico con el auxilio de plataformas virtuales.

### **Competencias docentes para trabajar con el estudiantado adulto**

1. Tener un "saber hacer" o ser competente en el área que enseña.
2. Comprometerse con la tarea.
3. Sólida formación disciplinar.
4. Poder de escucha y contención del estudiante, contención.
5. Capacidad para explicar.
6. Atender aspectos emocionales y afectivos además de lo puramente cognitivo.
7. Realizar un diagnóstico real del grupo de estudiantes adultos para poder plantear objetivos, planificar y armar el programa de trabajo del curso basado en la experiencia del adulto.
8. Poseer formación teórica, práctica y didáctica de la materia a impartir.
9. Utilizar diversos formatos de evaluación (evaluación alternativa y auténtica).
10. Educar en valores.

Debemos comenzar la discusión de la técnica DELPHI indicando que varios docentes manifestaron que fue muy difícil seleccionar solo 10 opciones y más aún ordenarlas

según su importancia ya que todas eran muy relevantes y, en algunos casos, similares. Una docente comentó lo siguiente *“muchas veces se me hizo difícil seleccionar, porque todo me resultaba importante. Descarté opciones que consideré ya incluidas en otras respuestas. También sentí que las 3 preguntas estaban tan vinculadas que eran muy similares las respuestas (necesidades del estudiante, atención al contexto y cualidades docentes). Gracias por investigar!”* Por eso, más allá de los resultados finales expresados en la DELPHI III recomendamos volver al listado generado en la primer etapa, donde se podrá leer el resumen inicial de propuestas que fue utilizado en las etapas II y III. Por otro lado, los docentes también valoraron la técnica DELPHI positivamente, como instancia de reflexión, un profesor afirmó lo siguiente *“me parece excelente el cuestionario planteado que exige una reflexión profunda antes de ordenar las respuestas.”*

### **Necesidades**

El resultado final de la investigación con los docentes respecto a las necesidades del estudiantado adulto está íntimamente relacionado con la consideración del contexto. El apoyo y la motivación parecen ser los aspectos más importantes a tener en cuenta y estos van de la mano con las necesidades que quedaron en 4°, 6°, 7° y 8° lugar. La falta de tiempo (6°) es un factor determinante en el adulto, que en la mayoría de los casos trabaja 8 horas y tiene responsabilidades familiares. Atenderlos de forma personalizada, considerando sus individualidades y estilos de aprendizaje, desarrollar la confianza en el docente, tanto en lo académico como en lo social o vincular y, finalmente la calidez, la capacidad de escucha del docente son aspectos que colaboraran con la atención de la primer necesidad, sentir apoyo y ser motivados, reforzando sus logros y autoestima. La atención a estas necesidades puede llevar a la liberación del adulto, que como sujeto de su propio aprendizaje tome el control del mismo, avanzando hacia la heutagogía o aprendizaje auto-determinado.

En segundo lugar, quedó la necesidad de repaso y de empezar de cero. Si bien una de las características del estudiantado adulto es su conocimiento previo, el mismo puede no estar relacionado con las asignaturas específicas sino con las experiencias de vida. Sin embargo, esto puede ayudarlo a aprender con cierta facilidad sobre la asignatura si se cubren otras necesidades como las mencionadas en primer lugar. Al conocimiento específico de la asignatura que se esté cursando se puede llegar utilizando diversas estrategias como clases de apoyo (existentes en el Plan 1994), ayuda virtual, materiales didácticos impresos o audiovisuales para estudiar con

autonomía, etc. De todas formas, es vital tener presente que alguien que interrumpió sus estudios secundarios podría no tener el nivel requerido en algunas asignaturas puntuales y eso requiere de una atención específica, que se irá resolviendo entre el docente y el estudiante en base al diálogo horizontal. En esta etapa podemos considerar también el 10° punto, la utilización de materiales didácticos, planificación motivadora y dinámica. Lo antedicho puede lograr un aprendizaje profundo y generar la motivación suficiente como para seguir aprendiendo en el hogar o en la virtualidad con autonomía. Como vimos en el marco teórico el desafío de la heutagogía radica en facilitar el diálogo, la participación y la generación de conocimiento. (Hase y Kenyon, 2000).

El tercer lugar de las necesidades del estudiantado fue designado a los planes y programas que han de ser adecuados para su contexto. Se ha defendido el plan 1994 (CES, s.f.) por esta misma razón, porque fue un plan diseñado por docentes para atender al estudiantado adulto en un contexto específico de los años 1990. El plan fue modificado en 2015 y, para algunos centros específicos, en 2017. Más allá de seguir modificándolo parece necesario volver a crear un plan acorde al contexto del siglo XXI y, más específicamente, atendiendo las necesidades del adulto actual. Motivar al estudiantado adulto y evitar su deserción no depende solo de sí mismo o de las acciones docentes sino también de las posibilidades que brindan los planes y programas, así como del punto número 5 en este listado. La contención institucional es de vital importancia para el ingreso y para prevenir la deserción. Debido a ello, todo el personal institucional debería recibir formación específica respecto al estudiantado adulto, así como una introducción a la andragogía y heutagogía. Si todos trabajamos con los mismos objetivos logramos mejores resultados.

El noveno lugar de la lista fue designado a la necesidad de contar con un curso digno para realizar estudios terciarios. Los contenidos del curso serán seguramente importantes para ello, pero siempre que hablamos de estar preparados para la facultad, tenemos que pensar en primer lugar si cumplimos los objetivos de la educación media superior. A partir de eso podemos preguntarnos, ¿qué significa contar con un curso digno para la educación terciaria? ¿Será dar muchos temas? ¿Será que aprendan en profundidad algunos temas que serán importantes para su carrera? ¿Será que desarrollen estrategias que les permitan solucionar problemas a futuro? ¿Es toda la educación terciaria igual? ¿Qué proceso de enseñanza-aprendizaje podría generar aportes para enfrentar la vida universitaria?

### **Acciones para tener en cuenta el contexto**

Las acciones propuestas y ordenadas por los docentes van de la mano con las consideraciones socioculturales del contexto y la sociedad del conocimiento con la inclusión digital. Conocer al estudiante de forma individualizada en cuanto a lo personal y lo académico quedó en primer lugar. A continuación se encuentra la atención a lo emocional que está íntimamente ligado con la realidad del adulto, la frustración de retornar a estudios que abandonó en otra época, el sacrificio que implica en esta etapa por sus complicaciones laborales y familiares, y la falta de confianza en cuanto a lo académico. *“La ideología dominante trabaja sobre los sentimientos populares y reorganiza miedos genuinos de la gente”* (Delgado, en Gadotti, Gómez y Freire, 2006). Por ello, parece acertado tener en los primeros lugares los aportes de Paulo Freire. Hecho que favorecerá la liberación del oprimido, mejorando el sentido de pertenencia del adulto y su apropiación del centro de estudios.

En cuarto lugar de la lista, aparece una de las características de la andragogía, el conocimiento previo del adulto. Más allá de la asignatura, el estudiante llega al aula con un bagaje cultural importante, con amplia experiencia previa, hecho que hay que contemplar y, así, los saberes se complementarán. En quinto lugar se encuentra la adecuación de contenidos, más allá del lugar que ocupe en la lista, como hemos dicho, los contenidos siempre son importantes pero además de los saberes relevantes para esta población habría que planificar sobre los otros saberes, saber ser, hacer e interactuar con los otros. Siguiendo los lineamientos del marco teórico de este trabajo sería deseable que el estudiante sea protagonista en la elección de contenidos y formas de trabajo que guíen el proceso de aprendizaje, siempre en una relación dialógica con el docente.

La atención individualizada ocupa el sexto lugar de la lista y las podemos relacionar con la 7°, 8° y 9°. Esta población se caracteriza por la diversidad en todos los aspectos, por lo tanto, no es posible, ni deseable generalizar o tratarlos como una masa homogénea. El compromiso docente es siempre indispensable para afrontar el desafío de la diversidad y la comprensión de las necesidades individuales para continuar la trayectoria educativa. Esto exige una corporización de la palabra flexibilidad.

El último lugar en la lista de acciones remite al uso de TIC, las plataformas virtuales pueden aumentar el tiempo pedagógico. Esto puede facilitar metodologías como aula invertida (el teórico se realiza a través de la plataforma, como lectura o video y el práctico en clase), permitiendo que el tiempo de aula presencial sea más dinámico, práctico y reflexivo. A su vez, se promueve el aprendizaje de herramientas tecnológicas que pueden llevar a otros aprendizajes no indicados por el docente, se facilita el acceso al conocimiento y se pondera el aprendizaje autodirigido.

Esta sociedad, principalmente se caracteriza, por un acceso ilimitado a la información, pero no toda la información genera conocimiento. Los profesionales de la Educación son las personas idóneas para transformar esa información en conocimiento para alumnos y alumnas. (Martín, 2014)

### **Competencias docentes para trabajar con el estudiantado adulto**

El primer lugar de la lista lo ocupa el saber hacer. Parece coherente que así sea y se relaciona con las necesidades estudiantiles desde ambas perspectivas. Las exigencias de esta época van más allá del saber sobre su asignatura, si bien la formación disciplinar debe ser sólida (tercer lugar en la lista), no es suficiente. Un docente debe tener formación pedagógica y didáctica, llevar a la práctica una forma de trabajo coherente con su opción pedagógica. También debe manejar las competencias genéricas, instrumentales, interpersonales y sistémicas, además de las competencias profesionales específicas de su asignatura.

El poder de escucha (4° lugar en la lista) así como la atención a los aspectos emocionales y afectivos (6° lugar en la lista) y la educación en valores (10° lugar) entran dentro las competencias genéricas interpersonales y son una necesidad de todos los estudiantes, pero en el caso de la escucha activa, el adulto tiene una larga historia para contar, no solo por experiencia de vida sino también académica, tiene la necesidad de explicitar por qué está estudiando en este momento de su vida. En cuanto a lo emocional, el adulto trae su historia, a veces de fracasos, y hace un gran sacrificio para estar presente en el aula, delegando o abandonando responsabilidades familiares. Entender estas características del estudiantado adulto y procurar la escucha activa colaborará con el relacionamiento y la comprensión del adulto. Siguiendo con las competencias docentes, la capacidad para explicar (5° lugar en la lista) forma parte de las competencias profesionales específicas. Veamos lo que afirman Galdeano y Valiente al respecto:

Los saberes prácticos incluyen atributos (de la competencia) tales como los saberes técnicos, que consisten en conocimientos disciplinares aplicados al desarrollo de una habilidad y los saberes metodológicos, entendidos como la capacidad o aptitud para llevar a cabo procedimiento y operaciones en prácticas diversas. (Galdeano y Valiente, 2010, p.31).

En cuanto a la educación en valores, la diversidad y complejidad de la realidad actual, y del contexto específico del estudiantado adulto podría ser importante para afrontar estas situaciones.

Los valores siempre han estado ahí donde vive, crea y se expresa el ser humano individual o colectivamente, son su símbolo más definitorio; han estado siempre en la práctica y en el pensamiento educativos<sup>1</sup> y se convierten en objeto específico y prioritario de atención intelectual y ética en los periodos de crisis y de cambio sociocultural profundo. (Barba, 2005, p.10).

El compromiso con la tarea ocupa el segundo lugar en la lista. Un docente comprometido con la tarea buscará generar instancias de aprendizaje profundo, investigará, estudiará, tendrá sólidos conocimientos pedagógicos, y en este caso, andragógicos, procurará mejorar sus prácticas, etc. Como vimos en el marco teórico, Goñi (2014) relaciona el término competencia con tecnología, o sea que la acción competente caduca cuando el instrumental caduca, esto también requiere del compromiso docente con la actualización permanente.

Las competencias listadas en 7°, 8° y 9° lugar tienen relación directa con las competencias profesionales específicas. Hagamos énfasis en la 9°, utilizar diversos formatos de evaluación (alternativa y auténtica) ya que las anteriores las hemos discutido previamente. La evaluación nos llama a reflexionar sobre la práctica docente, la misma dependerá del abordaje pedagógico que rijan nuestra práctica. Veamos algunos ejemplos, primero, en la pedagogía tradicional, la evaluación consiste en pruebas, exámenes, reproducción del contenidos. Segundo, en la pedagogía tecnicista (Skinner), se evalúan los objetivos de comportamientos, con tests objetivos realizados por especialistas, rigen los tests de múltiple opción. Tercero, en la pedagogía humanista (Escuela Nueva, Dewey, Heard, Montessori y Roggers) se promueve la autoevaluación y se observa la participación y el progreso del alumno. Cuarto, la pedagogía socio-cultural (Freire), descarta los procesos formales y las notas clasificatorias, se fomenta la autoevaluación y la evaluación mutua. Por último, en la

evaluación en la pedagogía histórico-crítica (Saviani, Giroux, Apple y McLaren) se fomentan las modalidades múltiples basadas en la comprensión de la práctica social. Existen otros abordajes pero la finalidad de esta síntesis es comprender que la forma de evaluar dice mucho respecto a nuestra concepción pedagógica. Además habría que considerar que normalmente solo el docente evalúa al estudiante (heteroevaluación), pero existe otro tipo de heteroevaluación que consiste en que el estudiante evalúe al docente, otros tipos poco utilizados son la autoevaluación y la coevaluación (entre pares, entre estudiantes, o entre docentes). Por otro lado, existen diferentes enfoques sobre la evaluación alternativa pero coinciden en que la tarea de evaluación promueve el aprendizaje.

Según Mateo y Martínez (2008), la evaluación educativa también presenta nuevas alternativas para evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje. Este enfoque se basa en la observación directa del trabajo de los estudiantes y de sus habilidades. La evaluación alternativa también es conocida como auténtica y de ejecución. Es decir, para que la evaluación alternativa sea auténtica, los estudiantes tienen que realizar actividades que pertenecen a la vida real. Es importante señalar que este tipo de pruebas no puede ser diseñado por el profesor, en cambio, en la evaluación por ejecución, los estudiantes deben elaborar un producto, construyen, dan soluciones a problemáticas planteadas. (Valverde, 2017, p.78).

## CONCLUSIONES

Recordemos las preguntas de investigación:

¿Cuáles son las circunstancias (contexto y necesidades) del estudiantado adulto?

¿Qué competencias docentes mejoran los aprendizajes en este contexto?

¿Cómo podemos compartir el conocimiento generado?

### Contexto y necesidades

Respecto a la primer pregunta podemos afirmar que tanto el marco teórico, los autores trabajados como los aportes de los estudiantes y de docentes informan sobre la importancia del contexto, no solo específico sino también el global, y como el mismo puede repercutir en el aprendizaje. Se obtuvo una descripción en profundidad del contexto desde diversas perspectivas. La siguiente tabla resume los aportes principales.

#### Contexto

Estudiantes (cuestionario)	Docentes (DELPHI I)
Llegan después de una larga jornada laboral o de realizar las tareas del hogar o ambas.	Trabajan. Muchos llegan al liceo después de haber cumplido con 8 o 9 horas laborales.
Algunos tienen turnos rotativos en el trabajo, lo cual implicará mayor número de inasistencias.	Tienen hijos/as, están a cargo de una familia. Algunos no trabajan pero tienen responsabilidades familiares, otros trabajan y además tienen familia a cargo, por lo tanto, deben organizar quien cuidará a sus hijos/as mientras están estudiando. A veces, llevan a sus hijos/as a clase (nocturno, de 19:15 a 23:30).
Familia, hijos a cargo. Ver con quien van a dejar a sus hijos para poder venir al liceo, dejar prontas las tareas del hogar, responsabilidades familiares.	Las razones por las que quieren terminar el liceo son variadas, por lo tanto, sus motivaciones varían.
Necesitan en apoyo del hogar, para poder coordinar tareas y liberar el horario en el que deben asistir al centro de estudios. "Es determinante el apoyo desde el hogar".	Tienen un amplio conocimiento previo y experiencia.
Cansancio, hambre, sueño, frío, malestar físico, etc.	Interrumpieron sus estudios por varios años, como vimos anteriormente, la mayoría entre 5 y 20 años.
Interrupción de estudios por varios años.	La diversidad es mayor que en otros contextos.
Falta de tiempo para estudiar (vida adulta, trabajo, paternidad, etc.), "encontrar en la diaria horas para dedicar al estudio". "No es lo mismo un adolescente que una persona que trabaja 8 horas, se ocupa de su casa, tareas domiciliarias, de sus hijos, mandados y demás, y la gran cantidad de deberes para cumplir con el curso liceal".	Son más vulnerables y proclives a la deserción. "Es muy fácil perder un estudiante, le exigis de más y deja, es sensible el adulto-estudiante." Necesitan la atención y apoyo institucional, de docentes y compañeros. "Los veo llegar temprano para estudiar solos o en grupos en biblioteca y en sala de informática, leen, discuten, se ríen, toman mate, se aclaran dudas, se acompañan en el proceso." "El contexto muchas veces determina que el estudiante abandone o tenga malos resultados académicos. En algunas oportunidades el atender ese contexto, así sea preguntando, escuchando o considerándolo a la hora de la propuesta educativa beneficia el vínculo del alumno con el Liceo fortaleciendo el lazo que lo empuja a permanecer."
Diversidad: estudiantado heterogéneo, variedad de edades, niveles, años de interrupción de estudios.	
Frustración: por no haber terminado en su momento o por el enorme esfuerzo que requiere después de la jornada laboral/familiar.	

Fuente: elaboración propia en base a la investigación.

**Acciones para tener en cuenta el contexto**

Estudiantes (cuestionario)	Docentes (DELPHI III)
Tener en cuenta el contexto porque "es lo que ayuda a las personas a seguir estudiando en un turno nocturno".	Realizar relevamiento al inicio de las historias de vida y de aprendizajes de los estudiantes.
Evitar la pedagogía tradicional: "Mantener concentración en clases convencionales es difícil". "Clases prácticas y didácticas". "Que no sea un simple acto de transferir información". "Dinamizar las clases, ejemplificar y fomentar la participación de los alumnos".	Atender lo emocional. Apoyo afectivo-emocional a estudiantes ganados por la desazón.
Comprender que vienen de un día muy difícil y hacen un gran esfuerzo para asistir.	Planteos educativos de Paulo Freire.
Paciencia para entender que han perdido el ritmo de estudios (interrupción por varios años).	Tener en cuenta el conocimiento previo del adulto.
Empatía para evitar la deserción.	Adecuar los contenidos y propuestas de clase, contextualizar la planificación.
Escucha activa, "a veces no se nos escucha por parte de algunos profesores o adscripción".	Personalizar la atención, adecuación curricular, necesidades familiares o laborales.
Apoyo, motivación, entusiasmo. "Tener el apoyo del docente que sabe tu situación y te ayuda, te comprende, es el mejor impulso".	Compromiso docente.
Tener en cuenta la diversidad del estudiantado.	Considerar lo que necesita para continuar su trayectoria educativa.
Atención individualizada.	Flexibilidad (en reglamento, evaluación, asistencia, etc.).
Promover la solidaridad entre compañeros.	Aumento del tiempo pedagógico con el auxilio de plataformas virtuales.

Fuente: elaboración propia en base a la investigación.

primeras son las que más se reiteraron en los aportes estudiantiles. En cuanto a los docentes, se presenta el resultado de la tercera etapa de la técnica DELPHI.

### Necesidades del estudiantado adulto

Estudiantes (cuestionario)	Docentes (DELPHI III)
Necesita que le tengan empatía, paciencia, tolerancia y no lo juzguen.	Necesitan sentir apoyo y ser motivados para no abandonar (reforzar sus fortalezas logros, autoestima).
Clases prácticas y didácticas	Necesitan repaso o empezar de 0.
Becas estudiantiles.	Planes y programas adecuados que considere la vida familiar y laboral.
Cuidado de los niños (guardería).	Atención personalizada, diferentes formas de aprender.
Flexibilidad	Contención institucional para evitar la deserción (hospitalidad, clima institucional seguro).
Buen trato, buena comunicación.	Disponen de poco tiempo, necesitan que se tome eso en cuenta.
Más trabajos en grupo.	Necesitan poder confiar en el docente (conocimiento, asistencia, reserva, hospitalidad)
Inclusión social. Facilitar la integración de todos los miembros del grupo.	Necesitan ser escuchados (calidez humana)
Menos temas en las pruebas.	Curso digno para realizar estudios terciarios.
Justicia en las evaluaciones, considerar la diversidad, la heterogeneidad de los grupos.	Utilización de materiales didácticos, planificación motivadora y dinámica.
Mayor uso del pizarrón, menor discurso oral.	
Entregas de trabajos online.	
Clases de apoyo para quienes las necesitan, por temas específicos o por largos períodos de interrupción de estudios.	
Atención individualizada. Preocuparse por la situación de cada uno (contexto y aprendizaje).	

Fuente: elaboración propia en base a la investigación.

### Competencias docentes que mejoran los aprendizajes

Aunque se exprese de forma diferente, hay coincidencia entre estudiantes y docentes sobre la importancia de la pedagogía y de la práctica en el aula. Como vimos en el marco teórico, del enfoque pedagógico de cada docente dependerá su práctica y las actividades de evaluación propuestas. Notamos que el estudiantado hace énfasis en la necesidad de salir de la pedagogía tradicional (clases dinámicas, propuestas atractivas, no transferir información, interactuar, participar, etc.), sin embargo, un 42,4% respondió afirmativamente cuando se les preguntó si lograban aprender en una clase expositiva. Si bien la mayoría, 57,6% no aprende de esa manera, el 42.4% parece un número bastante alto comparado con los aportes estudiantiles realizados. En la siguiente tabla, veremos un esquema de las propuestas estudiantiles en el cuestionario así como el resultado de la tercer etapa DELPHI para docentes.

## Competencias docentes

Estudiantes (cuestionario)	Docentes (DELPHI III)
Pedagogía. "Que no sea una clase aburrida y tediosa". "Capacidad para genera propuestas atractivas y originales".	Tener un "saber hacer" o ser competente en el área que enseña.
Más práctico que teórico.	Comprometerse con la tarea.
Métodos adecuados de enseñanza para el alumnado nocturno. "Dinamismo, promoción de la participación y la construcción grupal."	Sólida formación disciplinar.
Psicología, filosofía, sociología.	Poder de escucha y contención del estudiante, contención.
Apoyar al estudiante, comprobar si entiende o no. "Que noten nuestro esfuerzo y nos ayuden a aprender".	Capacidad para explicar.
Crear un vínculo con el alumno. Empatía, paciencia, solidaridad, motivación, flexibilidad, buena comunicación. Conocer al estudiantado, mostrar interés por su aprendizaje y en lo humano.	Atender aspectos emocionales y afectivos además de lo puramente cognitivo.
Conocimiento de su materia.	Realizar un diagnóstico real del grupo de estudiantes adultos para poder plantear objetivos, planificar y armar el programa de trabajo del curso basado en la experiencia del adulto.
Compromiso con la docencia. "Tener real vocación por enseñar", "que le guste lo que hace", "amor por su trabajo".	Poseer formación teórica, práctica y didáctica de la materia a impartir.
No todos tienen los mismos tiempos.	Utilizar diversos formatos de evaluación (evaluación alternativa y auténtica).
"Ser abierto a las observaciones y necesidades del grupo".	Educación en valores.

Fuente: elaboración propia en base a la investigación.

Las competencias que parecen mejorar los aprendizajes según los estudiantes estarían relacionadas con la pedagogía y la práctica docente, como dijimos anteriormente, pero también la formación profesional general (psicología, filosofía, sociología) y específica (conocer su materia). A su vez, el vínculo, la flexibilidad, el compromiso con la docencia y el respeto por los tiempos de cada uno mejorarían los aprendizajes. Se podría decir que los docentes apuntan a lo mismo pero utilizando otros términos y agregando la consideración de la experiencia previa del adulto, la atención a lo emocional, la escucha activa, la utilización de diversos formatos de evaluación y la educación en valores.

En cuanto a los aportes teóricos, teniendo en cuenta las competencias docentes mencionadas por Morales-Pacavita, se observa que en los resultados de la investigación faltaría un énfasis en el desarrollo de la autonomía para lograr alcanzar el aprendizaje autodirigido. Si bien la resolución de problemas no apareció en este listado final, estuvo presente en las instancias iniciales de la DELPHI. El desarrollo de

competencias tecnológicas también apareció en la primer fase, especialmente la atención a la virtualidad como forma de expansión del tiempo de aula. Según los autores manejados en el marco teórico de este trabajo, el desarrollo de la autonomía, de las competencias tecnológicas y la resolución de problemas relacionados con la vida real deben ser considerados a la hora de mejorar los aprendizajes del adulto.

En primer lugar, todo parece indicar que la superación de la educación bancaria es irreversible, educando y educador se liberan, dejando de ser coleccionistas de archivos para convertirse en actores, transformadores de la realidad. Del mismo modo, Giroux propone que nos cuestionemos si vamos a perpetuar la cultura dominante o si tendremos una postura crítica ante ella. Desde su óptica, la pedagogía dominante es perpetuadora de la dominación, permitir la liberación del educando y comenzar el camino hacia la autodeterminación requiere de un docente que actúe como intelectual transformativo. En segundo lugar, la andragogía y la heutagogía han de regir la educación del estudiante adulto. Para Knowles, es necesario desarrollar el autoconcepto del educando, tener en cuenta su experiencia previa, considerar que está dispuesto a aprender y orientado hacia el aprendizaje, finalmente, el adulto tiene sus propias motivaciones para aprender, usualmente la motivación es intrínseca. Por último, Goñi nos recomienda cuestionar los fines prospectivos de los aprendizajes y distinguir entre la educación básica y la educación para la profesión. Si nos enfocamos en desarrollar competencias profesionales podríamos estar perdiendo de vista el desarrollo de las competencias básicas, el desarrollo de los aprendizajes necesarios para la etapa que se está cursando y que generaran los cimientos para el porvenir. En el caso de nuestro estudio, el bachillerato, o la educación media superior, es importante en sí mismo, tiene sus propios fines, mejorar las condiciones de vida, permitir la movilidad social, procurar la justicia y la equidad, etc. Además son etapas donde se mejora la expresión, la comunicación, la integración, la solidaridad, la conservación del medio y se trabaja en lo relacionado con las características de los nativos digitales, como, por ejemplo, en el análisis y selección de la información disponible. Habrá que cuestionar el enfoque exclusivamente propedéutico para la academia. Con la existencia de las nuevas tecnologías el docente ya no puede imponerse como la única fuente de información o conocimiento, el profesor cátedra comienza a desaparecer para dar lugar a un intelectual transformador que problematice el acceso a la información, la selección de contenidos, promueva la centralidad del estudiante y su participación en la creación de conocimiento. Como ya proponía Gramsci, el intelectual transformador forma personas con consciencia

histórica, capaces de construir sus propios destinos y restablecer sus motivaciones existenciales, ambos, educando y educador se convierten en transformadores de la realidad. La horizontalidad y la participación activa (investigar, participar, resolver problemas) del estudiantado parecen ser dos conceptos claves.

### **Como compartir el conocimiento generado**

El conocimiento generado en esta investigación será compartido por distintas vías como aporte para ayudar a seguir pensando sobre los estudiantes adultos en el consejo de educación secundaria. A continuación se listan algunas formas de compartir lo aprendido.

- Talleres con docentes
- Talleres con estudiantes adultos
- Actividades de aula con los estudiantes adultos
- Conferencias
- Compartir el trabajo de forma digital.
- Uso de redes sociales para hacer conocer el trabajo y/o los resultados.

Desde el punto de vista prospectivo, vale la pena seguir investigando sobre la educación para adultos, ya que es una población diferente y no parece adecuado tratarlos como si fueran adolescentes. En palabras de un docente, *“dejar de pensar la educación de adultos como calco de la educación de adolescentes diurna, dotarla de flexibilidad y complementar mínima presencialidad con amplia educación a distancia.”* El conocimiento sobre andragogía debe predominar en los centros educativos para adultos, desde la labor docente hasta la administración y mantenimiento del liceo. Por lo tanto, esa puede ser una futura línea de investigación, las competencias de los funcionarios que trabajan en los centros de formación de adultos. Otra línea de investigación que parece necesaria radica en el currículo y los planes, ¿podemos comenzar a pensar un nuevo plan para adultos de EMS considerando las necesidades y habilidades del siglo XXI? Además, ¿existen otros factores que afecten el aprendizaje del adulto?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, M. (2009). *Cybertesis*. Formación de Docentes en Andragogía, Necesidades Básicas del Aprendizaje y Mejora de la Calidad y Equidad en el Instituto Superior Pedagógico de Ayaviri para la Educación de Jóvenes y Adultos (Tesis) Recuperado el 6 de junio de 2015, de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2394/1/arias\\_md.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2394/1/arias_md.pdf)
- Alonso, L. y Yuste, R. (2014). Teorías de la educación de adultos que subyacen en el uso de videojuegos. *TESI*, 15 (4), 160-183.
- Amaro, M. (2014). Una aproximación a los valores éticos consensuados por la sociedad cubana. *Educación Médica Superior*, 28 (1), 35-49. Recuperado el 15 de febrero de 2019, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412014000100006&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000100006&lng=es&tlng=en).
- Amandry, Pierre (1985). *Delfos, monumentos arqueológicos e historia*. Atenas: Guías arqueológicas de Grecia.
- ANEP (s.f.) Dirección sectorial de educación de jóvenes y adultos. <http://www.anep.edu.uy/anep-old/index.php/direccion-sectorial-de-educacion-de-adultos-3>
- ANEP (1994). Reglamento y pasaje de grado. Plan Martha Averbug. Bachillerato para estudiantes adultos y/o jóvenes con condicionamientos laborales. Recuperado el 11/6/19 de <https://www.ces.edu.uy/index.php/plan-1994>
- Balcazar, P., Gonzalez-Arratia, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Batanero, J. y Torres, J. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26,(especial), 33-49. Recuperado el 28 de febrero de 2019 de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/28020>
- Bunge, M. (1997). *Epistemología*. Barcelona: Siglo XXI.
- Camara, A. (s.f.). *Teorías del aprendizaje y bases metodológicas en la formación*. Barcelona: FUNIBER

- Carvajal, G. (2013). *Educación en la modernidad líquida*. Santiago de Cali: Universidad del Valle
- CES (s.f.) *Monitor Liceal*. Recuperado el 20 de mayo de 2019 de <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/portada>
- CES (s.f.) *Programa de culminación de estudios secundarios / ProCES*. Recuperado el 25 de junio de 2019 de <https://www.ces.edu.uy/index.php/proces>
- CES (s.f.) *Propuesta Educativa*. Recuperado el 20 de mayo de 2019 de <https://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20110>
- CES (s.f.) *Plan 1994*. Recuperado el 25 de junio de 2019 de <https://www.ces.edu.uy/index.php/plan-1994>
- CFE (s.f.) *Institutos de formación*. Recupeardo el 25 de junio de 2019 de <http://www.cfe.edu.uy/index.php/institutos-de-formacion/institutos>
- Conway, L. (2016). *A study of New Zealand's coordinated response to foundation skills assessment, teaching and learning for adults*. Melbourne: International Specialised Skills Institute. Recuperado el 3 de marzo de 2019 de <http://www.issinstitute.org.au/wp-content/media/2016/09/Conway-Final-LowRes.pdf>
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Espejo, R. y González-Suarez, J. (2015). Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo docente universitario. *Revista de Docencia Univesitaria*, 13 (3), 309-330.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Folch, C. (2015). La formación de Personas Adultas. Necesidades educativas y competencias docentes. *Repositori Universitat. Jaume I*. Recuperado el 14 de febrero de 2019 de [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/138919/TFM\\_2014\\_folchC.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/138919/TFM_2014_folchC.pdf?sequence=1)

- Galdeano, C. y Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Evaluación educativa*.
- Gadotti, M., Gómez, V. y Freire, L. (2006). *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires, GLACSO
- Genta, M. (2008). *Etapas hacia las sociedades del conocimiento*. Montevideo: UNESCO.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en la educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI
- Goñi, J. (2014). *Diseño curricular, programación y desarrollo de competencias*. Barcelona, FUNIBER.
- Gramsci, A. (1998). "Socialismo y cultura", en Escritos Periodísticos de L'Ordine Nuovo, Editorial Tesis XI, Buenos Aires.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel. Tomo I*. México: Ediciones Era.
- GRE (2013). *Para repensar la formación docente. Documento n°6*. Recuperado el 25 de mayo de 2019 de <http://www.polomercosur.org/grupoeducacion/wp-content/uploads/2017/03/GRE6.pdf>
- Hase, S. y Kenyon, C. (2000). *From Andragogy to Heutagogy*. Recuperado el 22 de mayo de 2019, de <http://pandora.nla.gov.au/nph-wb/20010220130000/http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Houde, J. (2006). *Andragogy and Motivation: An Examination of the Principles of Andragogy through Two Motivation Theories*. Recuperado el 27 de mayo de 2019, de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492652.pdf>
- Knowles, M. (1975). *Self-directed Learning*. Chicago, Folet.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in action*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Lombardi, F. (1973). *Las ideas pedagógicas de Gramsci*. Barcelona: A. Redondo.

- Lucio, R. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Martin, M. (2014). *Las TIC en el aula. Aplicaciones didácticas y utilización de recursos*. Barcelona, FUNIBER.
- Mejías, J. y Usán, P. (2018). El orientador en la educación secundaria para adultos: ¿qué esperan alumnos y profesores? *Revista Interamericana de Educación de Adultos.*, 40 (1), 136-153. Recuperado el 15 de febrero de 2019 de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457556293007/index.html>
- Merriam, S., Caffarella, R. y Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco , CA: Jossey-Bass.
- Morales-Pacavita, O. (2016). Desarrollo de competencias tecnológicas en docentes. Una mirada desde la Andragogía. *quaest. disput*, 9 (18), 229-250.
- Morales-Pacavita, O. y Leguizamón, M. (2018). Teoría andragógica: aciertos y desaciertos en la formación docente en TIC. *Praxis & Saber*, 19 (9), 161-181.
- Morín, E. (2004). *Método I*. Tomo II. Paris: Seuil.
- Trebisacce, A. (2017) *Política y educación en Antonio Gramsci*. Seminario(21), p. 191-200. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1686>
- Opperti, R., Barcos, R. y Lamas, C. (2002). *La educación media superior uruguaya en el siglo XX*. Capítulo Uno: Historia curricular de la educación media superior en Uruguay. Serie “Aporte para la reflexión y la transformación de la educación media superior” Cuaderno de trabajo n° 7. Recuperado el 3 de junio de 1919 de [https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1028737/mod\\_folder/content/0/M%C3%B3dulo%202\\_historia%20Educaci%C3%B3n%20Media%20Superior.pdf?forcedownload=1](https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1028737/mod_folder/content/0/M%C3%B3dulo%202_historia%20Educaci%C3%B3n%20Media%20Superior.pdf?forcedownload=1)
- Poder Legislativo (2009). *Ley n° 18.437. Ley general de educación*. Recupeardo el 28 de mayo de 2019 de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9623134.htm>

- Sanchez, I. (2015). *La andragogía del Malcolm Knowles: Teoría y Tecnología de la educación para adultos*. Elche, Universidad Cardenal Herrera-CEU
- PUE (s.f.) *Programa Uruguay estudia. Culminación de la formación en educación*. Recuperado el 25 de junio de 2019. <http://www.pue.edu.uy/>
- RAE (2018). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 25 de mayo de 2019, de <https://dle.rae.es/?id=A0fanvTJA0gTnnL>
- Reyes, Reina (1971). *¿Para qué futuro educamos?* Montevideo, ALFA.
- Rodríguez, C. y L., Pueyo, S. (2014). *Metodología de la Investigación Científica*. Barcelona: FUNIBER.
- SEP (2014). *Foros de consulta nacional para la Revisión del Modelo Educativo*. Recuperado el 22 de junio de 2019, de <http://www.educacionfutura.org/wp-content/uploads/2014/02/Primer-Relator%C3%ADa-EMS-regi%C3%B3n-1.pdf>
- Valverde, X. (2017). La educación tradicional vs. evaluación alternativa en la FAREM-Carazo. *Torreón Universitario*. (15), p. 75-82.
- Wlodkowski, R. y Ginsberg, M. (2017). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco: Jossey-Bass

## APÉNDICES

### 1. Cuestionario para estudiantes en Google Forms

a. ¿Estás de acuerdo en participar en esta investigación a través de este cuestionario? SI / No

b. ¿Cuántos años tienes?

Menor de 18 años

Entre 18 y 25 años

De 25 a 35 años

De 35 a 45 años

Mayor de 45 años

c. ¿Cuántos hijos tienes?

Opciones de 0 a 5

d. ¿Por cuánto tiempo interrumpiste tus estudios secundarios?

Opciones de 1 a 5, 5 a 10, 10 a 20, otros

e. ¿Tienes otras ocupaciones además del liceo?

Opciones trabaja, estudia (algo diferente al liceo), trabaja y estudia (algo diferente al liceo)

f. ¿Cómo describirías al liceo n° 58 “Mario Benedetti”, turno nocturno?

g. ¿Cuáles son las necesidades del estudiantado adulto que estudia de noche?

Menciona al menos 4 enfocándote en el trabajo de aula

h. ¿Es importante tener en cuenta el contexto del estudiantado? Explica

enfocándote en el turno nocturno.

i. Respecto a la pregunta anterior, si respondiste negativamente, explica. Si respondiste afirmativamente, lista al menos 2 acciones concretas que los docentes deberían llevar a cabo para tomar en cuenta el contexto.

j. ¿Cuáles son las competencias docentes necesarias para desempeñarse adecuadamente en un liceo nocturno para adultos o específicamente en el 58 nocturno? Menciona al menos 2 en forma de lista.

k. ¿Cuál de las competencias que mencionaste te parece más importante?

Explica, por favor.

I. Aprendo muy bien cuando el docente habla durante toda la clase o la mayor parte del tiempo (profesor cátedra).

## 2. Cuestionario para docentes. Técnica DELPHI fase I

a. ¿Estás de acuerdo en participar en esta investigación con cuestionarios online en tres fases? SI / NO

b. ¿Cuál es tu número de referencia?

c. ¿Cómo describirías al liceo n° 58 "Mario Benedetti" en general y específicamente al turno nocturno?

d. ¿Cuáles son las necesidades del estudiantado adulto que estudia de noche?

Menciona al menos 4.

e. ¿Es importante tener en cuenta el contexto del estudiantado? Explica enfocándote en el turno nocturno.

f. Respecto a la pregunta anterior, si respondiste negativamente, profundiza en tu argumentación (cita referencias, por favor). Si respondiste afirmativamente, lista al menos 4 acciones concretas para tomar en cuenta el contexto.

g. ¿Cuáles son las competencias docentes necesarias para desempeñarse adecuadamente en un liceo nocturno para adultos o específicamente en el 58 nocturno? Menciona al menos 4 en forma de lista.

h. ¿Cuál de las competencias que mencionaste te parece más importante? Explica, por favor.

i. ¿Estás de acuerdo con que tu nombre aparezca en los agradecimientos? Tus respuestas seguirán siendo anónimas, solo la investigadora las conoce. SI / No

## ANEXOS

### Anexo I

#### Paulo Freire – Educación Bancaria

Creo conveniente leer este texto extraído de la obra Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire (1997, p.73,74). Esta lectura mostrará coincidencias entre la “educación bancaria” y la pedagogía tradicional. El autor es muy claro al expresar sus ideas concientizando sobre los roles del educador y el educando en esta concepción de la educación. Teniendo en cuenta que el primer paso para cambiar, para transformarnos es la concientización, el ser consciente de nuestras acciones pedagógicas y lo que generan, propongo la lectura cuidadosa de este texto y de la obra de Freire.

Al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

- a) El educador es siempre quien educa; el educado el que es educado.
- b) El educador es quien sabe: los educandos quienes no saben.
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados.
- d) El educador es quien habla: los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) El educador es quien disciplina: los educandos los disciplinados.
- f) El educador es quien opta y prescribe su opción: los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) El educador es quien actúa: los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) El educador es quien escoge el contenidos programático: los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

- i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos quienes saben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de “experiencia realizada” para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo. (Freire, 1997, p73, 74).

## **Anexo II**

Ley de Educación 18.437 – Uruguay

Selección de capítulos y artículos relacionados sobre los fines  
de la educación y EMS

### **2.0.1. TÍTULO I**

### **2.0.2. DEFINICIONES, FINES Y ORIENTACIONES GENERALES DE LA EDUCACIÓN**

### **2.0.3. CAPÍTULO I**

Artículo 1º. (De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Artículo 2º. (De la educación como bien público).- Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.

Artículo 3º. (De la orientación de la educación).- La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones.

Artículo 4º. (De los derechos humanos como referencia del ejercicio del derecho a la educación).- La educación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la [Constitución de la República](#) y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por nuestro país, como elementos esenciales incorporados en todo momento y oportunidad a las propuestas, programas y acciones educativas, constituyéndose en un marco de referencia fundamental para la educación en general y en particular para los educadores en cualquiera de las modalidades de su actuación profesional.

Artículo 5º. (Del sujeto de la educación).- Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad.

## 2.0.4. CAPÍTULO II

### 2.0.5. DE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN

Artículo 6º. (De la universalidad).- Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna.

El cuidado y educación de los hijos e hijas para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres.

Artículo 7º. (De la obligatoriedad).- Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica.

Los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes, tienen la obligación de inscribirlos en un centro de enseñanza y observar su asistencia y aprendizaje.

Artículo 8º. (De la diversidad e inclusión educativa).- El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.

Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

Artículo 9º. (De la participación).- La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas.

Artículo 10. (De la libertad de enseñanza).- La libertad de enseñanza estará garantizada en todo el territorio nacional y tal como lo establece el artículo 68 de la [Constitución de la República](#), la intervención del Estado será "al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos". Asimismo, promoverá la calidad y pertinencia de las propuestas educativas.

Artículo 11. (De la libertad de cátedra).- El docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio.

Asimismo, los educandos tienen la libertad y el derecho a acceder a todas las fuentes de información y de cultura, y el docente el deber de ponerlas a su alcance.

## 2.0.6. CAPÍTULO III

### 2.0.7. POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

Artículo 12. (Concepto).- La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal.

Asimismo, el Estado articulará las políticas educativas con las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico, técnico, científico y económico. También articulará las políticas sociales para que favorezcan al cumplimiento de los objetivos de la política educativa nacional.

Artículo 13. (Fines).- La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes fines:

- A) Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica.
- B) Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial.
- C) Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo.
- D) Propender al desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuido a su desarrollo, a partir de la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente, así como la pluralidad de expresiones culturales que enriquecen su permanente evolución.
- E) Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación.
- F) Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona.

G) Estimular la creatividad y la innovación artística, científica y tecnológica.

H) Integrar el trabajo como uno de los componentes fundamentales del proceso educativo, promoviendo la articulación entre el trabajo manual e intelectual.

Artículo 14. (Tratados internacionales y cooperación internacional).- El Estado al definir la política educativa nacional promoverá que la educación sea concebida como un bien público y que la cooperación internacional sea coadyuvante a los fines establecidos en el artículo precedente. No se suscribirá acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, con Estados u organismos internacionales, que directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización.

## 2.0.8. TÍTULO II

### 2.0.9. SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Artículo 26. (De la educación media básica).- La educación media básica abarcará el ciclo inmediato posterior a la educación primaria. Profundizará el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promoverá el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas.

Artículo 27. (De la educación media superior).- La educación media superior abarcará hasta tres años posteriores a la educación media básica, según las modalidades ofrecidas en el nivel y tendrá un mayor grado de orientación o especialización. Tendrá tres modalidades: la educación general que permitirá la continuidad en la educación terciaria (bachilleratos generales); la tecnológica que permitirá continuar estudios terciarios y la inserción laboral (bachilleratos tecnológicos); y la formación técnica y profesional que estará orientada principalmente a la inserción laboral. La culminación de todas sus modalidades permitirá la continuidad educativa.

Poder Legislativo (2009). *Ley n° 18.437. Ley general de educación.* Recuperado el 28 de mayo de 2019 de

<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9623134.htm>

## Anexo III

### Lo que la educación para adultos no es

Tabla extraída de Folch, C. (2015).

Tabla 1. Características de la educación de adultos

La educación de adultos no es ...	Sino....
La extensión de la escuela a todas las edades	El reconocimiento y aprovechamiento de todas las oportunidades de aprendizaje
La negación de la escuela	La afirmación de muchos espacios de aprendizaje
La negación de la enseñanza y de los profesores como fuente de aprendizaje	La afirmación de diferentes fuentes de aprendizaje, además de la enseñanza.
Compensación de déficits escolares.	Reconocimiento y valoración de los aprendizajes extraescolares.
Una adaptación de la escuela tradicional a las condiciones y peculiaridades del aprendizaje adulto	Un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje derivado cuya referencia no es la escuela sino la experiencia social.
La educación permanente	La aplicación del principio de educación permanente a la población de edad adulta.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y deporte. ITE (2013)

Fuente de la tabla:

Ministerio de Educación, cultura y deportes(2013). *Plan estratégico del aprendizaje a lo largo de la vida*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/documentacion/Plan-estrat-gico-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida.pdf>

## **Anexo IV**

### Glosario de Acrónimos

ANEP – Administración Nacional de Educación Pública

CES – Consejo de Educación Secundaria

CFE – Consejo de formación en Educación

CONAE – Consejo Nacional de Educación

DSEJA – Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos

EMS – Educación Media Superior

EPA - Centro Público de Formación de personas adultas Historiador Viciano (Folch, 2015)

EPJA – Educación para jóvenes y adultos

FD – Formación Docente

INET – Instituto Normal de Enseñanza Técnica

IPA – Instituto de Profesores Artigas

IPES – Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores

PUE – Programa Uruguay Estudia