

## Conocimiento Escolar/Conocimiento cotidiano: un análisis socio-cultural del estancamiento en la alfabetización de personas adultas

Mercedes Cubero

María J. Marco

Laboratorio de Actividad Humana.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología.

Universidad de Sevilla.



### RESUMEN

*Partiendo del enfoque socio-cultural, se analiza y replantea el problema del estancamiento en los niveles inferiores de educación de adultos. Se propone una perspectiva que tome en cuenta las formas de conocimiento cotidianas que los adultos no alfabetizados dominan, dadas las actividades en las que habitualmente han participado hasta su llegada a la escuela, y las contraste con las exigencias y el tipo de conocimiento propios de los contextos escolares. Desde esta perspectiva, se cuestiona la magnitud del "problema", y se sugiere evaluar los cambios a que se refieren todos los objetivos del currículum, y no sólo aquellos relacionados con los contenidos más académicos. Para ello, se propone un posible instrumento para analizar con mayor detalle el nivel y los avances de estos alumnos.*

En la actualidad, parece no haber duda de que la educación es considerada como una experiencia o, más específicamente, como un conjunto de experiencias, que tiene gran trascendencia desde el punto de vista individual y social. De ahí, el interés que ha suscitado en campos como la antropología, la sociología, la psicología y, por supuesto, las ciencias de la educación.

Si nos centramos en las prácticas alfabetizadoras de las personas adultas, resulta aun más evidente la importancia de la escolarización como un factor de cambio cultural de primer orden. En una sociedad moderna como la nuestra, en constante transformación, la educación de personas adultas se convierte en una fuente de nue-

vos conocimientos, destrezas y habilidades a las que no pudieron acceder con anterioridad. Pero se convierte también en un elemento mediador de los "conflictos" que se generan entre las demandas y exigencias de su vida cotidiana y las que la escuela, como representante de la sociedad moderna, le impone para desenvolverse en ella. Es decir, en el aula no sólo se aprenden contenidos, conceptos de diverso tipo (académicos y no académicos) y destrezas lecto-escritoras. Además se adquieren nuevas habilidades y destrezas para abordar los problemas, nuevas formas de comunicación y pensamiento, valores, etc. (Cook-Gumperz, 1988; Langer, 1987; Scribner y Cole, 1981; Wertsch, 1988, etc).



Aunque las ventajas de este tipo de intervención sean muy evidentes en el desarrollo formativo y psicológico de los individuos, su puesta en marcha no está exenta de dificultades. Uno de los problemas que más preocupan en la actualidad a los profesionales de este campo es que los alumnos de los niveles educativos más bajos, una vez adquiridas unas destrezas muy básicas, parecen no progresar demasiado. Se plantean que es como si, llegado un punto, "dejasen de aprender", "como si se estancaran". Esta situación hace que permanezcan durante varios años en las aulas de alfabetización o neolectores y no promocionen a niveles superiores. Las explicaciones son múltiples, pero la más asumida es, quizás, que la avanzada edad de los alumnos limita su capacidad de aprendizaje. Este problema trasciende los límites del aula y hace que, al menos en lo que se refiere a Andalucía, se plantee a nivel institucional la escasa rentabilidad de los recursos humanos y materiales puestos al servicio de estas poblaciones. Se potencia la creación de aulas de pregraduado y graduado -con alta demanda social y más rápida promoción- en detrimento de los niveles más bajos.

Quizás la problemática del "estancamiento" exigiría un cambio de perspectiva en cuanto a las variables que influyen en el proceso alfabetizador. Desde nuestro punto de vista, cualquier intervención educativa requiere superar los estrechos márgenes de una psicología centrada exclusivamente en el sujeto individual. Por ello, resulta necesaria una aproximación psicológica que contemple las dimensiones culturales de la educación. La alternativa que proponemos, inspirada en el enfoque socio-histórico (Vygotski, 1977; 1979; Leontiev, 1983; Luria, 1980; Wertsch, 1988, etc.), sería la de analizar las características de las actividades en las que participan los individuos dentro de su marco cultural, ya

que éstas influirían de manera más decisiva que la edad, en su forma de pensar, de comunicarse y, en general, de enfrentarse al mundo. Con esta perspectiva, el problema del estancamiento puede explicarse por la existencia de un desfase entre las demandas y destrezas generadas en las actividades cotidianas y las promovidas en la escuela, como una falta de puentes entre las formas de actuar en ambos escenarios. La inclusión de estas variables no sólo permitiría avanzar posibles soluciones al problema, sino que además dejaríamos de etiquetar a algunas situaciones como "estancadas".

### **Actividades cotidianas y modos de pensamiento**

La importancia concedida en este enfoque a las actividades culturales en las cuales un sujeto participa hay que situarla dentro de un marco más general, en el que se entiende que el desarrollo del pensamiento humano tiene un origen social (Vygotski, 1979). Cada escenario cultural, cada contexto de actividad consta de unas demandas, exigencias y reglas que no siempre coinciden con las de otro contexto, y a las que los individuos necesitan ajustarse para desenvolverse en el mismo. Así, el tipo de interacciones en el que se participe va a influenciar sobremanera nuestras maneras de pensar, de actuar y de relacionarnos con el medio. La incorporación de un individuo a un nuevo contexto de actividad, como es la educación formal para los adultos no alfabetizados, puede generar un conflicto o desajuste entre formas de pensar, de hacer las cosas. Por tanto, si queremos conocer y explicar cómo un individuo se enfrenta a un problema y por qué lo aborda así, hemos de conocer el marco socio-cultural en el cual se ha desarrollado. Si queremos entender

por qué los alumnos de alfabetización tienen ciertas dificultades de aprendizaje y parecen estancarse, hemos de considerar en qué contexto se han desarrollado y cuales son las actividades en las que participan cotidianamente, para contrastarlas después con las actividades típicas de educación formal a las que se enfrentan en la escuela.

La mayoría de las alumnas y alumnos que se incorporan a los grupos de alfabetización o neolectores proceden de zonas rurales o periféricas de la ciudad, de contextos que conservan aún ciertos rasgos tradicionales. Por diversas razones no han asistido a la escuela o lo hicieron de forma breve y hace mucho tiempo. Son en su mayoría mujeres, amas de casa, que no han trabajado fuera y se han desenvuelto en la esfera de su familia o su barrio, dejando la esfera más pública de relaciones a los hombres (trabajo, peña, etc.). Los hombres que asisten al centro -o los maridos o padres de las alumnas- desarrollan habitualmente oficios o labores no cualificados. La actividad laboral de estas personas -oficios prácticos o labores de la casa- constituye su principal marco de aprendizaje y socialización puesto que le dedican mucho tiempo de su vida, primero preparándose para ella y después desempeñándola. Estas actividades son, fundamentalmente, de carácter práctico, ligadas a un contexto inmediato en el que se trabaja sobre objetos materiales concretos y presentes (madera en el caso del carpintero; ladrillos, cemento, etc. en el caso del albañil; alimentos en el del ama de casa...), mediante instrumentos igualmente concretos (martillo, puntas...; carretillas, paletas, raseros...; utensilios de cocina o limpieza..., siguiendo con los ejemplos). Estos instrumentos y los procedimientos suelen, a su vez, ser específicos para cada tarea, es decir, no son generalizables a distintas tareas o contextos (Ramírez, 1988).

Normalmente se aprende a realizar estas labores en el mismo contexto en el que luego van a desarrollarse (una obra de construcción, una carpintería, una cocina...), es decir, en un contexto real y en el curso de una actividad real no simulada, ni preparada específicamente para la enseñanza-aprendizaje (Greenfield & Lave, 1982). Al ser una actividad real, los fallos tendrían un coste que en muchos casos no puede permitirse. Es por esto que se aprende, fundamentalmente, por observación y de forma bastante controlada, en el sentido de que el aprendiz sólo goza de cierta autonomía cuando domina un tanto la materia y no hay riesgo de que el producto quede mal realizado (la pared debe estar derecha, la mesa no cojear y la comida no puede estar cruda porque ha de consumirse).

En cuanto al tipo de relaciones que se establecen en estos contextos "tradicionales", suelen ser cercanas y familiares, puesto que los individuos conocen de forma medianamente directa a aquellos otros que tienen que ver con su trabajo o su subsistencia (el albañil conoce al dueño de la casa que está arreglando, al que le compra los materiales y muy probablemente incluso al que los elaboró). Las relaciones se establecen de forma más directa, con individuos concretos que son conocidos por lo que hacen o por lo que piensan, y no por las características de su grupo de pertenencia. Por esta razón, el individuo está igualmente acostumbrado a ser tratado como una persona independiente, a que se dirijan a él/ella como alguien particular y no como miembro de un colectivo. No está, por ejemplo, habituado a seguir instrucciones o explicaciones en grupo, sino que las entiende mejor si se dirigen específicamente a él/ella. No están, por así decirlo, habituados a formar parte de una audiencia (Ramírez, 1992).

Las formas comunicativas utilizadas son igualmente directas y están muy contextualizadas. Es decir, el lenguaje se orienta hacia los objetos concretos y materiales sobre los que se actúa y que constituyen el contexto del que se habla. Así, el lenguaje se utiliza para recrear el contexto más que para crearlo, puesto que los objetos de los que se habla están presentes. Se identifica o nombra a estos objetos en tanto que elementos particulares y no como pertenecientes a una categoría más general. Se habla de la experiencia, de lo conocido, de lo vivido directa o indirectamente y se argumenta en base a ello (Ramírez, 1988; 1992, Scribner y Cole, 1982).

Como consecuencia de todo ello, y asumiendo que las actividades culturales determinan las formas de pensar y comunicarse, no es de extrañar que individuos inmersos en actividades como las descritas (familiares, relaciones interpersonales directas y no categoriales, etc.), desarrollen formas comunicativas y de pensamiento predominantemente contextuales y concretas, ligadas a la actividad inmediata. Es por ello que tienen dificultades con mensajes abstractos y no personalizados y con tipos de razonamientos que sigan la lógica formal (Luria, 1980).

Por el contrario, la educación formal como institución socializadora y formativa de la sociedad moderna exige unas destrezas bien distintas y, muchas veces, sin continuidad con aquéllas propias del aprendizaje informal cotidiano (Scribner y Cole, 1982). La escuela introduce materias nuevas, contenidos cuya organización y estructura pueden entrar en conflicto con el modo usual de "comprender" el mundo. De hecho, podemos encontrar diferencias en cada uno de los aspectos que mencionábamos cuando hablábamos del aprendizaje en situaciones cotidianas.

Si nos centramos en las actividades escolares observamos que en ellas se trabaja

fundamentalmente con realidades lejanas, no familiares ni directas. Se habla sobre eventos y fenómenos que frecuentemente no están presentes, son lejanos en tiempo y espacio. Habitualmente estos objetos y eventos son agrupados en clases, es decir, son tratados como elementos pertenecientes a una u otra categoría más que como elementos particulares (Ramírez, 1988). En la escuela además, estos eventos y palabras sobre las que se opera son en su mayoría desconocidos, o si se conoce el hecho en sí, no se participa de la perspectiva o el análisis con el que se aborda (todo el mundo sabe hablar, pero hasta ahora no se había estudiado Lengua; se conoce el Guadalquivir como río de la región, pero no se había estudiado su curso, sus afluentes, etc.). Es decir, o bien el hecho o el tratamiento del mismo es nuevo, y en muchos casos no se cuenta con referencias en base a la propia experiencia con la que relacionarlo.

Pero hay aun dificultades añadidas a éstas en el aprendizaje escolar, ya que no sólo se habla de realidades lejanas y desconocidas, sino que además éstas a veces ni siquiera tienen existencia material, es decir, no son tangibles ni manipulables. Podríamos decir que la realidad con la que se trabaja no es directa, no existe, sino que es creada en base a sistemas simbólicos como el lenguaje, de ahí la importancia de éste en las actividades escolares y su uso prioritario.

Como consecuencia de ese mundo de realidades lejanas y desconocidas, la información que se maneja en la escuela tampoco es directa, en el sentido de que no se trabaja con sujetos, objetos o eventos concretos que se caractericen exclusivamente por lo que son ellos mismos, sino que se tiende a incluir a los objetos y a los individuos dentro de una clase y a caracterizarlos por los rasgos comunes a la clase, no como elementos y personas singulares o

aislados. Las propias relaciones entre personas no son tan directas como en los contextos más informales y el tipo de actividades descritos antes, en el sentido de que, aunque evidentemente en un aula las relaciones que se establecen son cercanas, los alumnos han de habituarse a ser tratados como un colectivo, como una audiencia, a seguir las explicaciones que se dirigen al grupo completo y no a ella en particular.

Se aprende a usar herramientas intelectuales comunes a diferentes tareas y contenidos. Por ello, el énfasis se pone en el proceso, en el modo de realizar la tarea y en que esto se haga a través del uso de reglas y operaciones generalizables a distintos contextos. Los instrumentos son, en ese sentido, descontextualizados (pensamiento analítico, ecuaciones, silogismos...).

Por último, la escuela es un contexto específicamente diseñado para la enseñanza-aprendizaje. Pero las habilidades que en ella se aprenden han de servir, al menos en teoría, para desplegarse en los contextos "reales" de actividad, en futuras actividades laborales. El aprendizaje en sí es el motivo dominante de la actividad escolar, el que le da sentido. Esta es la razón por la que se le otorga mayor autonomía al individuo. Es decir, éste puede asumir responsabilidades aun cuando no sea muy diestro en la tarea, ya que los errores derivados de la falta de dominio no tienen consecuencias económicas negativas directas ni para él, ni para los miembros de su comunidad.

En contraposición a lo que veíamos en las actividades que hemos llamado tradicionales, las actividades de educación formal generan y exigen unos modos de pensamiento descontextualizados que se basan en el uso de reglas generales y en el trabajo con realidades abstractas. Esto choca evidentemente con las destrezas y modos de pensamiento contextualizadas que los adultos no alfabetizados presentan. Si esta separación entre conocimiento coti-

diano y lo que podríamos llamar conocimiento escolar es palpable en la mayor parte de las intervenciones educativas, es más acusada en el caso de la educación de personas adultas, ya que éstas han seguido todo un proceso de socialización fuera del contexto escolar y, en consecuencia, han operado toda su vida con unas formas de pensamiento que no son las que se les exigen después. De ahí sus dificultades. Pero no se trata, obviamente, de abandonar la educación de adultos por las dificultades que implica, sino de aumentar su eficacia. Esto será posible si, a la hora de realizar la intervención en educación de adultos, tenemos en cuenta tanto los conocimientos que estos alumnos ya manejan como las formas de aprendizaje a las que han estado sujetos hasta ahora. Se trata en suma de acercar conocimiento escolar y conocimiento cotidiano -aprendizaje formal e informal-.

### **Aprendizaje e interacción social**

Hasta ahora nos hemos centrado sobre todo en la influencia que el escenario socio-cultural ejerce en las formas de pensamiento o conocimiento. Pero, ¿cómo se da esa influencia?, ¿cuales son los mecanismos o los procesos por los que un individuo aprende y desarrolla esas formas de pensamiento, destreza, etc. generadas socialmente? Para explicar esto Vygotski recurre a las interacciones interpersonales cercanas, es decir, a las interacciones cara a cara. Desde su perspectiva, todo proceso psicológico (memoria, atención, resolución de problemas, etc), toda adquisición de un nuevo conocimiento, pasa por dos fases o momentos. El individuo, en un primer momento, es sólo capaz de resolver una tarea, de poner en juego nuevas destrezas o habilidades, si las realiza con la ayuda de otra persona más diestra. Hablamos así de co-

nocimientos o habilidades que aún se encuentran en un plano social, o lo que es lo mismo, en un plano interpsicológico. La práctica, la ejercitación de estas nuevas destrezas en colaboración con otro individuo, hace posible que se vaya adquiriendo dominio en las mismas y se puedan llevar a cabo sin ayuda de otro, en un plano individual o intrapsicológico (Vygotski, 1979).

Esta aproximación es especialmente interesante en educación, ya que nos proporciona claves para conocer cómo se establece el proceso de aprendizaje. Partiendo de la misma se entiende a éste como un proceso eminentemente social, de fuera a dentro, en el que la guía del profesor es decisiva para que el alumno haga suyos, se apropie de los conocimientos que estaban en el plano de la interacción.

Pero no toda interacción puede facilitar la adquisición de nuevos aprendizajes. Sólo aquella en la que el profesor parte de los conocimientos de los alumnos e intenta relacionarlos con lo que desea enseñar puede generar auténticos aprendizajes. Dicho de otra forma, sólo las interacciones en las que profesor trabaja con los conocimientos que potencialmente el alumno puede aprender (por estar ya en el plano social), pueden hacer que éste llegue a dominarlos de forma autónoma. Esto es lo que llamaríamos, siguiendo la perspectiva vygotskiana, trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo o Potencial del alumno (Vygotski, 1979).

### **Sobre el estancamiento: hipótesis alternativas**

La reflexión realizada en base a los postulados socioculturales nos posibilita replantear el problema del estancamiento bajo una óptica distinta a la que usualmente se observa. Nuestra propuesta sería la de desmitificar un tanto el "problema" e

intentar liberar de esta etiqueta a muchos de los estancamientos denunciados, ya que quizás podrían interpretarse de otro modo. Para ello pueden establecerse distintas hipótesis.

Así, una primera hipótesis alternativa sería que realmente los alumnos continúan avanzando en determinadas habilidades, pero éstas no son evaluadas. Quizás, una causa podría estar en que cuando evaluamos a nuestros alumnos únicamente nos planteamos los objetivos de contenidos y marginamos los procedimentales y actitudinales. En la mayor parte de los casos esta situación se da porque, a pesar de que estos aspectos se contemplan en los objetivos curriculares, las instituciones educativas no sólo no proporcionan instrumentos válidos para su evaluación sino que además, a la hora de realizar una valoración del éxito de los programas de alfabetización, contemplan casi exclusivamente habilidades lecto-escritoras, de cálculo y otros aspectos instrumentales. Por ejemplo, no se considera aspectos como el que los alumnos mejoren sus habilidades comunicativas (de argumentar y contrargumentar, de entender un mensaje dirigido a un grupo y no a un individuo...), que aumenten su nivel de participación en el aula y en el entorno social, mejoren su autoestima...

Una segunda hipótesis con la que trabajar entendería que muchas de las situaciones designadas como estancadas podrían corresponder a habilidades no interiorizadas. Es decir, nos referimos a conocimientos o habilidades que aún se encuentran en un plano social, o lo que es lo mismo, que requieren la ayuda de un "otro" más experto para que se lleven a cabo. Tal como lo define Vygotski (1979) estaríamos ante destrezas que aún se encuentran en un plano interpsicológico. Así, deberíamos alertar sobre el problema de asumir que algo que el alumno sabe hacer

con la ayuda del profesor es siempre capaz de hacerlo solo. Por ejemplo, el hecho de saber hacer bien una suma con el profesor no siempre indica que se pueda hacer sin él. Sin embargo, en muchas ocasiones se dejan de practicar determinadas habilidades por suponer que ya se dominan (cuando sólo se hace en un plano social) y se exigen nuevos aprendizajes. Esto lleva a pensar que el alumno no avanza o incluso que vuelve atrás (-"María, ¿ya se te ha olvidado? Si ayer lo hicimos juntas. ¡Vas para atrás como los cangrejos!"-).

Por último, una tercera hipótesis hace referencia al intento de enseñar habilidades que se hallan muy lejos de la zona de desarrollo próximo de los alumnos. Es decir, nos "saltamos" pasos intermedios, no jerarquizamos los aprendizajes y por lo tanto, no los secuenciamos adecuadamente. Por ejemplo no es posible aprender a dividir si no dominamos previamente la suma.

Estas tres hipótesis no son incompatibles entre sí, sino que pueden responder a distintas situaciones, o incluso se pueden combinar para explicar un mismo problema de aprendizaje. De ellas partimos para la elaboración del instrumento que a continuación se presenta.

### **Propuesta para el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos**

De lo expuesto hasta ahora se deriva la necesidad de afrontar la problemática del estancamiento con nuevos instrumentos que nos permitan analizar tanto lo que el alumno sabe hacer y el plano en el que lo hacen, como las demandas y exigencias

de las tareas escolares. El objetivo de estos materiales sería proporcionar a los educadores de personas adultas una herramienta para la evaluación de los alumnos, la detección de algunos problemas que pudieran tener en su aprendizaje y la concreción de las exigencias que nuestras tareas presentan, de forma que, teniendo en cuenta ambas cosas, pudiéramos incidir directamente en aquellos aspectos más problemáticos, secuenciando el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma más adaptada a cada problema en particular. En este trabajo, por razones de espacio, nos centraremos básicamente en describir un instrumento elaborado con el fin de evaluar detalladamente el primer aspecto, lo que podría ser un cuestionario de habilidades(1).

Desde nuestra perspectiva, hay dos problemas fundamentales en educación de adultos. El primero es hacer un tratamiento muy generalista sobre lo que saben hacer los alumnos y sobre lo que queremos que aprendan. Ni en un caso ni en otro, muchas veces somos capaces de concretar nada más (sobre todo en relación a lo primero). Esto provoca un segundo problema, el no poder analizar los avances y no poder intervenir cuando éstos no se dan.

Es por ello que pretendemos que este instrumento sea útil para realizar una evaluación cualitativa (de la que tanto se habla) de los avances del alumnado. Al realizar un registro de algunos aspectos psicológicos, que no se suelen recoger, nos permite una evaluación más detallada de los logros de los alumnos, a la vez que innovar de manera eficaz ante posibles "estancamientos" en el aprendizaje. Además,

(1) Este cuestionario es un desarrollo de un material elaborado con profesores de la Comarca del Aljarafe (Sevilla) con el asesoramiento de Andrés Santamaría y Mercedes Cubero, en el marco de un proyecto de Innovación Educativa (90/91) subvencionado por el Programa de Educación de Adultos de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

puede que con este instrumento dejemos de ver tantos estancamientos y en su lugar veamos aprendizajes que normalmente no evaluamos.

Este cuestionario está pensado para el trabajo con alumnos de Alfabetización/Posalfabetización que es donde principalmente se plantea el problema del estancamiento. No obstante, puede servir de referente para ulteriores elaboraciones en niveles superiores.

El cuestionario recoge información del

conocimiento de los alumnos en distintas áreas (lectura, escritura y cálculo -no aparece sociales-naturales porque es fundamentalmente para alfabetización-), y cuenta además con dos apartados de aspectos generales que pueden aparecer o no en todas las áreas, como son las habilidades comunicativas y sociales. Por supuesto este cuestionario no es completo y puede ser mejorado en función de las adaptaciones curriculares que cada alumno o/y grupo-clase necesite.

### CUESTIONARIO DE HABILIDADES

#### LECTURA

##### Contenido:

- sílabas (problemas con alguna sílaba en especial)
- palabras.
- frases.
- comprende lo que lee.

##### Forma:

- Tipo de errores.
  - puede repetir, una vez leída, la palabra entera o sólo el principio y/o el final.
  - silabea en la lectura.
  - errores que están relacionados con cómo habla.
  - los finales de las palabras.
  - sílabas intermedias.
  - algunas sílabas en especial o con mayor frecuencia.
  - algunas palabras con mayor frecuencia.
- Velocidad de lectura.
- Se ayuda de señalizadores (dedo, bolígrafo, etc.).
- Lee en voz alta, baja, con susurros, movimientos de labios o en silencio.
- Lee individualmente o necesita la evaluación de otro (profesor o compañero).
- Entonación.

#### ESCRITURA

##### Contenido:

- qué número de sílabas tienen las palabras que escribe.
- escribe frases.

##### Forma:

- Tiene errores al escribir.
- Qué tipo de errores.
  - errores que están relacionados con cómo habla.
  - los finales de las palabras.
  - sílabas intermedias.
  - algunas sílabas en especial o con más frecuencia.
  - algunas palabras con mayor frecuencia.
  - faltas de ortografía concretas.
- Velocidad.
- Escribe copiando o sin copiar.
- Necesita previamente de tareas de construcción (a través de papel o bloques) de la palabra.
- Habla al escribir.
  - lo que va escribiendo.
  - aspectos evaluativos.
- Necesita ayuda (profesor y/o alumno) o lo hace individualmente.

#### CÁLCULO

##### Contenido:

- qué tipo de operaciones sabe hacer.
- sabe hacer problemas más generales en los que tenga que emplearlas como pasos intermedios.
- sabe emplearlas en problemas más generales donde no se explicita cuáles debe aplicar.

##### Forma:

- Velocidad.
- Tipo de errores.



- Habla al realizar la operación o el problema.
  - sobre lo que va realizando.
  - aspectos evaluativos.
- Necesita ayuda (profesor y/o alumno) o lo hace individualmente.

#### *Modos de presentar la información:*

- utiliza un estilo directo o indirecto al hablar.
- personaliza o no.
- argumenta en base a lo que otro dice antes.
- tipo de argumentación (yuxtaposiciones, explicaciones causales, ejemplificaciones, etc.).
- respeta el turno de palabra, escucha a las/os otras/os.

### ASPECTOS COMUNICATIVOS Y DISCURSIVOS

#### *Aspectos generales:*

- entiende las instrucciones generales o necesita una aclaración a nivel personal.
- entiende el contenido de lo que se le explica.
- puede hacer la tarea a nivel individual o necesita apoyo externo.
- habla o no para él/ella mismo/a durante la realización de las tareas.

#### *Tipo de información de la que habla:*

- abstracta o concreta.
- cercana o lejana.
- conocido o desconocido.

A continuación comentamos muy brevemente algunos aspectos del cuestionario que nos parecen más relevantes en el plano psicológico y que están relacionados con las hipótesis de partida.

Como puede observarse, es una constante en cada uno de los bloques comprobar si la tarea que se realiza se lleva a cabo en un plano social (con ayuda) o en un plano individual (sin ayuda). No es necesario recordar la importancia que tiene este hecho para la secuenciación de los aprendizajes, una vez que hemos defendido que todo proceso o adquisición es previamente social y sólo luego individual. Este aspecto se completa con la información recogida sobre el tono de voz en el que se habla. Podemos inferir que, mientras más alto se hable, más cerca se estará del plano social que del individual, menos control tendrá el individuo de la tarea.

Nos interesa saber con quién y cómo habla, pero igualmente interesante resul-

### ASPECTOS DE SOCIALIZACIÓN

- Participa en las actividades de carácter extraescolar que se desarrollan en el centro y en la clase.
- Es una alumna activa en clase.
- Suele imponer su criterio o negocia con los demás.
- Es una persona aceptada en el aula.
- Le gusta trabajar en grupo o individualmente.
- Hace a veces de nexo entre el profesor y las alumnas o entre las alumnas (en las explicaciones o en problemas, etc).
- Suele ser positiva en su actitud.

ta conocer de qué se está hablando. Por ejemplo, hablar de aspectos evaluativos de una tarea ("esto está bien", "¿cómo se hacía esto?", etc) exige más control de la misma, que el que implica hablar del propio contenido que tenemos presente (por ejemplo cuando se dice en alto lo que se va leyendo o escribiendo). Es importante también considerar lo abstracto o concreto, lo familiar o desconocido... que es el tipo de información que utilizan en sus expresiones y argumentaciones, ya que nos dará claves sobre lo contextual o descontextual de su pensamiento.

La información que tenemos de muchos profesores de educación de personas adultas que han usado este instrumento nos confirma su utilidad para detectar y solventar algunos problemas de estancamiento debidos a secuencias de aprendizajes no adaptadas al conocimiento real de los alumnos.

## REFERENCIAS:

- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1977). *Cultura y pensamiento*. México: Limusa.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Madrid: Paidós/M.E.C.
- GREENFIELD, P.M. y LAVE, J. (1982). *Cognitive aspects of informal education*. In D. WAGNER y H. STEVENSON (eds.): *Cultural perspectives on child development*. S. Francisco: W.H. Freeman and Co.
- LANGER, J. (1987). A sociocognitive perspective of literacy. En: J.A. Langer (Ed.): *Language, Literacy and Culture. Issues of Society and Schooling*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Co.
- LEONTIEV, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- LURIA, A.R. (1980). *Los procesos cognitivos. Anlisis socio-histórico*. Barcelona: Fontanella.
- RAMIREZ, J.D. (1988). Cultura y actividad humana: una perspectiva sociohistórica. En: L.A.H., *Educación formal y cambio cognitivo. Un estudio socio-histórico (Monografías de Educación de Adultos, 6)*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- RAMIREZ, J.D. (1992). *Psicología de la Comunicación. Memoria de Cátedra*, Universidad de Sevilla.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- SCRIBNER, S. Y COLE, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-18.
- VYGOTSKI, L.S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: la Plyade
- VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WERTSCH, J.V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

## SUMMARY

*Starting from the socio-cultural approach, a stagnation problem in the lower levels of adult education is analysed and raised again. Instead, there is proposed a perspective, taking into account the ways of everyday knowledge ways illiterate adults usually manage \_because of the kind of activities in which they have been implied in until their access to school\_. These ways are contrasted with the characteristic kind of knowledge and requirements of school settings. From this point of view, we argue about the magnitude of the "problem", and suggest to evaluate the changes referred to all the objectives of the curricula, and not only those related with the more academic contents. For that, we propose a feasible instrument to analyse in more detail the students level and progress.*

## RESUMÉE

*Le problème du blocage des adultes dans les niveaux inférieurs est analysé et discuté de nouveau dans la perspective socio-culturelle. Par contre, nous proposons de regarder cette question d'une façon où on tient compte des formes de connaissance de tous les jours que les adultes analphabétiques maîtrisent - vu les activités auxquelles ils ont participé avant leur entrée à l'école - et de contraster celles-là aux exigences et à la sorte de connaissance propre aux contextes scolaires. Ainsi la question de l'ampleur du "problème" se pose et on suggère d'évaluer les changements concernant tous les buts du curriculum et pas seulement ceux liés aux contenus plus académiques. Pour cela, un instrument possible est proposé pour analyser d'une manière plus détaillée le niveau et le progrès des élèves.*