

# Enfoques pedagógicos y estrategias didácticas en educación de personas jóvenes y adultas

## Pedagogical approaches and teaching strategies in education of young and adult people

Karen López Ibáñez | Valeria Cardenasso Carrasco  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

---

### RESUMEN

En Chile, la modalidad regular de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se dirige a quienes, por diferentes razones, no han concluido la escolaridad obligatoria en la edad estipulada para ello.

El presente artículo retoma los resultados de un estudio realizado entre 2016 y 2017, cuyo propósito fue conocer, a partir de las percepciones de los docentes que se desempeñan en educación básica en la modalidad regular de EPJA, las estrategias didácticas más apropiadas en relación con las características bio-psico-sociales que identifican en sus estudiantes, a fin de establecer posteriormente a qué enfoque pedagógico adscriben esas estrategias.

En el marco de un estudio cualitativo, se obtuvieron datos sobre dichas estrategias mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes de tres centros educativos de la Región Metropolitana.

---

Contacto:  
karen.lopez@umce.cl  
valeria.cardenasso@umce.cl

---

En los tres casos estudiados, la selección de estrategias da cuenta de la coexistencia de elementos del enfoque tradicional y del enfoque constructivista, evidenciándose un proceso de transición hacia este último enfoque a partir de un paradigma inclusivo que intenta atender a la diversidad de características de los y las estudiantes.

**Palabras clave:** educación de personas jóvenes y adultas, características del sujeto de EPJA, estrategias didácticas, enfoques pedagógicos

## ABSTRACT

In Chile, the regular modality of Youth and Adult Education is aimed at people who for different reasons have not completed compulsory schooling at the age stipulated for that.

This article retakes the results of a study carried out between 2016 and 2017, whose purpose was to know from the perceptions of teachers who work at the basic education of regular mode of YAE, the most appropriate didactic strategies in relation to the bio-psycho-social characteristics that they identify in their students, in order to later establish what approach these strategies follow.

Within the framework of a qualitative study, data on these strategies were obtained through semi-structured interviews and focus groups with teachers from three schools in the Región Metropolitana.

In the three cases studied, the selection of strategies accounts for the coexistence of elements of the traditional approach and the constructivist approach, evidencing a process of transition towards a constructivist approach, based on an inclusive paradigm that tries to attend of the diversity of characteristics of the students who participate in the modality.

**Keywords:** adult and young people education, characteristics of the YAE subject, didactic strategies, pedagogic approach

---

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En Chile, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se ha configurado históricamente como una modalidad educativo-escolar con pensión reparadora, que concebida como *campo* (Hernández, 2016)

mantiene importantes desafíos por atender. Un aspecto común que distingue su situación actual en el marco del sistema educativo nacional, es su conformación como un subsistema que queda relegado en la política pública. Los profesores y profesoras denuncian que existe “una visión desde el Estado en Chile respecto de la Educación de Adultos que mantiene esta marginalidad” (Aguilar et al., 2008, p. 70).

Aunque existen cambios curriculares recientes, expresados en las Orientaciones para el Plan de Estudios 2021 y en la Priorización Curricular y Apoyos en el marco de la pandemia de Covid-19 (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2022), la modalidad regular de educación básica de EPJA se rige por los Planes y Programas de Estudio que reconoce el Decreto Supremo de Educación n.º 257 del año 2009 (MINEDUC, 2009) y por el Decreto Exento de Educación n.º 584/07, que regula su estructura única de tres niveles educacionales (MINEDUC, 2007).

Al respecto, es necesario recalcar, de acuerdo a lo evidenciado en la síntesis retrospectiva de CONFITEA (UNESCO, 2014) la tendencia de los Estados a apropiarse de los discursos que surgen en este ámbito sin que eso se refleje en cambios paradigmáticos acerca de los propósitos de la EPJA en los contextos actuales. En este caso, se reconoce un dominio de intervención centrado en la “normalización de estudios» bajo las formas escolarizadas” (Osorio, 2013) que, desde un *enfoque compensatorio* (Undurraga, 2007), no define con claridad perspectivas metodológicas específicas y actualizadas para dar respuestas adecuadas a las características bio-psico-sociales de las y los estudiantes de EPJA.

Los criterios y orientaciones para la modalidad se encuentran sujetos a aquellos propuestos en el Marco Curricular de educación básica y media regular. En este escenario, la Red de Universidades chilenas que apoyan la EPJA entregó en 2014 una declaración pública a las autoridades, en la que propone como parte de su agenda de trabajo:

(..) la ejecución de medidas y acciones que establezcan las condiciones participativas para crear una nueva política pública de la educación

para toda la vida en nuestro país, con un sentido de justicia educativa y pleno reconocimiento de que el Estado debe responder a los desafíos culturales y sociales que exigen el pleno ejercicio de la ciudadanía democrática en la sociedad. (Acuña, 2015, párr. 32)

Por otra parte, en Chile, hasta 2017 no existía ninguna carrera pedagógica de pregrado dirigida a formar profesores con competencias específicas para desempeñarse en el ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. La formación en esta área queda sujeta hasta hoy a los planes propios de cada carrera de educación o pedagogía y, en contados casos, al nivel de posgrado; como los programas de la Universidad de Playa Ancha (2016a; 2106b) y de la Universidad de Santiago de Chile (2016). Por tanto, los profesoras y profesoras que atienden a esta población son titulados de pedagogía básica o media que pueden o no mantener algún tipo de formación complementaria.

A partir de dichos antecedentes, se plantea la necesidad de conocer, desde la perspectiva docente, las características de sus estudiantes y las formas que asume la implementación didáctica del currículo en la EPJA de acuerdo a ellas, pero también, a la luz de enfoques pedagógicos relevantes en la escuela. Plantearse esta necesidad supone dar cuenta de las condiciones en que se configura al sujeto de la EPJA (Hernández, 2012). En ese sentido, se reconoce a la *trayectoria fragmentada* en el sistema educativo –asociada a una fractura biográfica– (Aguilar et al., 2008) y a la situación de *expulsión escolar*, a partir de mecanismos de segregación social que la escuela reproduce (Bellei, 2013), como condiciones claves que es indispensable considerar.

En Castillo et al. (2014a; 2014b) se distinguen variables *intraescolares* y *extraescolares* asociadas a la segregación escolar, que hacen a la escuela una instancia capaz de “fabricar el fracaso escolar para niños, niñas y jóvenes” (Castillo et al., 2014c, p. 3). Se distingue que las barreras para desarrollar relaciones de respeto y confianza con los docentes, además del desinterés y aburrimiento asociado a las rutinas propias de la escuela, conforman raíces causales de la deserción (Castillo et al., 2014c) y, por ende, desafíos para la labor en una EPJA donde

existe una creciente incorporación de personas jóvenes (CLADE, 2017). En ese sentido, un aspecto crucial al momento de caracterizar al sujeto de la EPJA es que:

(...) quienes no han concluido la etapa escolar por lo general se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, asociada a empleos precarios, de baja calificación y peor remunerados, además de sufrir la estigmatización producto de este hecho, con todas sus consecuencias desde el punto de vista de la autopercepción y la autoestima. (Castillo et al., 2014b, p. 166)

Ahora, en relación con los elementos didáctico-metodológicos, no existían al momento de la investigación en que se basa este artículo estudios actualizados y pertinentes al problema planteado. De ahí que, de la investigación realizada por Asesorías para el Desarrollo en 2004 acerca de la oferta educativa para Terceras Jornadas, se retoman las percepciones de docentes y directivos que sostienen que la enseñanza podría mejorar mediante apoyos específicos y perfeccionamiento en metodologías de enseñanza-aprendizaje. Estos aspectos reafirman la importancia de conocer, desde la perspectiva de docentes que ejercen su labor en modalidad regular de EPJA, las estrategias didácticas que reconocen como aptas para atender a los sujetos de la EPJA en contexto.

A partir del discurso docente, se establecen relaciones entre lo que aplican en su *praxis* pedagógica concreta y en la ideal, y los enfoques pedagógicos que están en la base de las estrategias didácticas que declaran pertinentes. Esto, con el propósito de abrir la discusión respecto del tema y aportar a visibilizar necesidades y desafíos para la formación de quienes se desempeñan en esta modalidad; en relación con las características de los estudiantes y con las herramientas con que cuentan para otorgar respuestas pedagógicas acordes a las necesidades que de ellas emergen.

## OBJETIVO

Establecer a qué enfoque pedagógico corresponden las estrategias didácticas que los profesores de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, de educación básica en modalidad regular de tres centros de la Región Metropolitana, consideran más adecuadas de acuerdo a las características bio-psico-sociales de sus estudiantes.

## ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### La EPJA en Chile: el caso de la educación básica en modalidad escolar

En Chile, de acuerdo al Marco Curricular de Educación de Adultos que define criterios y orientaciones para la educación formal (MINEDUC, 2009), se reconoce la *educación de adultos* –denominación que se asume en gran parte de los documentos oficiales vigentes– como una propuesta educativa dirigida hacia a una población que no ha concluido los estudios escolares en la edad estipulada para ello. A nivel oficial, se define como requisito los 15 años de edad para acceder al nivel de educación básica y los 17 años para ingresar al primer nivel de educación media.

La modalidad escolar de EPJA busca dar respuesta a una situación de transgresión del derecho educativo que vive parte importante del país, respecto de la cual existen factores de incidencia asociados a las prácticas pedagógicas de los docentes de educación regular (Acuña, 2013). De ahí que no es posible pensar en la EPJA sin considerar la inequidad respecto de la posibilidad de acceso, continuidad y permanencia en el sistema educativo formal a la que se enfrenta gran parte de la población chilena (Castillo et al., 2014a), en un marco de relación con la labor docente.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como concepto se encuentra enmarcada hoy en el discurso de *la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida* (MINEDUC, 2022), a partir

del interés que surge en el último siglo por reconceptualizar el carácter compensatorio y de reinserción social que la caracterizaba. No obstante, en Chile no existe una política sólida y transversal al sistema educativo respecto de la EPJA; por tanto, las características, necesidades y potencialidades de las personas que participan de ella han sido históricamente relegadas a un plano secundario. Esto, aun cuando el Marco Curricular vigente para la EPJA establece:

Las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares que se derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad, y del propósito de ofrecer a alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país. (MINEDUC, 2009, p. 1)

De igual forma, entendiendo que los temas de re-escolarización o educación a lo largo de toda la vida no son especialmente relevantes en el plano académico y político, los programas y políticas respectivas: “(...) suelen ser diseñados sobre la base de concepciones basadas más en preconceptos que en un conocimiento cabal del grupo social al que van enfocados, justificándose –la mayoría de las veces– sobre la base de datos demográficos duros” (Castillo et al., 2014a, p. 70). Esto supone una gran limitante para su reconocimiento como sujetos de derecho (Calderón, 2012).

Por otra parte, la legislación que regula la EPJA reafirma la importancia de la captación escolar en función de asegurar aprendizajes escolares mínimos para favorecer la conclusión de estudios formales, lo cual da cuenta de una visión funcionalista y tecnicista en la que prima la certificación. Este estudio sitúa su foco en la educación básica en modalidad regular de EPJA que se desarrolla en varios tipos de establecimientos. En este caso, se indaga en la experiencia en Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) con Terceras Jornadas (TJ) y en un centro educativo ubicado al interior de un recinto penitenciario.

## Enfoques pedagógicos

“¿Cuáles son los criterios que nos permiten reconocer cuándo una forma de intervención educativa es apropiada? ¿Qué razones tenemos para justificar las distintas formas que utilizamos para enseñar?” Zabala (citado por Coll, et al., 2004, p. 125) formula estas preguntas para abrir la discusión acerca de las racionalidades que sustentan los procesos formativos.

Para efectos de esta investigación, los enfoques se han constituido en prismas, referentes teóricos que aportan elementos para comprender de forma integrada y compleja las experiencias formativas, al hacer posible problematizar las múltiples dimensiones que intervienen en ellas.

## Enfoque conductista o tradicional

El supuesto básico que define el aprendizaje desde un enfoque conductista es:

Los organismos están constantemente actuando, su vida se da en la conducta, el comportamiento se da de manera natural y no necesita ser explicado. Las conductas involucradas en procesos de enseñanza-aprendizaje se distinguen por ser gatilladas y modeladas por agentes externos al organismo. (Chadwick y Vásquez, citado por Undurraga, 2007, p. 45)

## Enfoque constructivista

Desde el enfoque constructivista se reconoce “toda forma de saber desde la consideración de un sujeto activo, con historia, que interactúa con otros sujetos y con el mundo que lo rodea (...)” (López, 2010, p. 28). Lo que el modelo tradicional describe como una sucesión de estímulos y respuestas que los primeros dirigen y especifican, es presentado por el modelo constructivista como un proceso de interpretación de carácter personal que tiene lugar en un medio

social: el conocimiento es una construcción subjetiva, resultado de un proceso dinámico e interactivo que realiza el sujeto en tanto se constituye en observador y actor en un contexto social, histórico y cultural (Barreto et al., 2006).

**Cuadro 1**

**Aspectos claves de los enfoques conductista y constructivista en educación**

Dimensión	Enfoque conductista	Enfoque constructivista
Aprendizaje	Cambio relativamente permanente en la conducta observable.	Proceso relacional de construcción de conocimiento.
Rol docente	Sujeto de poder. Poseedor y transmisor de los conocimientos legítimos: selecciona los refuerzos particulares de acuerdo a las características que atribuye a sus estudiantes.	Sujeto activo. Ser socio-histórico-cultural. Mediador, facilitador y promotor de procesos formativos atingentes a las necesidades de los/as estudiantes, en relación con un contexto.
Rol estudiante	Sujeto reactivo-pasivo que incorpora conductas en función de estímulos dirigidos desde el exterior. Lleva a cabo acciones y/o desarrolla actitudes de forma sometida y dependiente de una figura de autoridad.	Sujeto activo. Ser socio-histórico-cultural que construye estructuras de conocimiento, conciencia y autonomía a partir de la apropiación de herramientas disponibles en el medio.
Proceso formativo	Sistema rígido y adinámico en que se otorga gran importancia a la transmisión y memorización de la cultura legitimada. Esto fomenta el acatamiento y el autoritarismo, y produce un sujeto dominado.	Relación dialógica que surge en la conversación (de universos de significado y sentido). Se otorga gran importancia a la disposición emocional/afectiva, entendida como fundamento de la acción y, por ello, del aprendizaje. La mediación tiene un rol central: la conciencia se define como contacto social con uno mismo.
Estrategias didácticas	Asumen un carácter academicista, verbalista; predominan clases que se desarrollan bajo un régimen de disciplina. Se configuran como acciones tendientes a transmitir a el/la estudiante, de forma precisa, el saber legitimado social y culturalmente.	Se proponen considerando al estudiante como un sujeto portador de conocimientos previos, construidos a partir de experiencias sociales y culturales particulares. Se configuran como decisiones y procesos que median y orientan la relación del estudiante con el saber acumulado en las disciplinas, y en la cultura académica de la escuela.

Fuente: Elaboración propia

## Estrategias didácticas

La didáctica se define como la disciplina o ciencia que estudia los fundamentos de la enseñanza valiéndose de referentes teórico-epistemológicos; por tanto, se ocupa de la “génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje” (Zambrano 2006, p. 10).

Se trata de una disciplina teórica con referencia continua a la praxis, a la acción y al cambio, que promueve la construcción de nuevas propuestas educativas mediante nuevas formas de diálogo entre la teoría y la práctica (Rodríguez, 1997).

Se distingue como objeto de estudio de la didáctica:

(...) las manifestaciones y razones de los obstáculos que se oponen en la enseñanza y al aprendizaje en cuanto desarrollo de la capacidad de *autodeterminación, codeterminación y solidaridad* y, por otra, las posibilidades de realizar, determinar, proyectar y experimentar tales procesos de enseñanza y aprendizaje. (Rodríguez, 1997, p. 135)

El concepto de estrategia, en tanto, es referido desde la pedagogía como una “guía de acción” de la práctica docente. A través de ellas, el profesor pretende facilitar el aprendizaje de los estudiantes y lograr los objetivos educativos. Mansilla y Beltrán (2013) sostienen que estas deben proporcionar a los estudiantes “*motivación, información y orientación* para realizar sus aprendizajes” (p. 29). Si bien las estrategias enfatizan las decisiones, modelos y mecanismos desplegados por los docentes para favorecer el aprendizaje, estas orientan a los y las estudiantes acerca de las formas para autorregular sus procesos de construcción de conocimiento.

En ese sentido, se hace hincapié en la formulación e implementación de estrategias mediante un continuo reflexivo y dinámico, lo cual implica asumir una visión compleja y sistémica de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se constituye en ciclos de reflexión, acción, evaluación y análisis; en este proceso se distingue la adecuación de las estrategias a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes

y al contexto del quehacer pedagógico. Docentes y estudiantes construyen estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, estrategias didácticas.

En definitiva, en el presente trabajo se hace referencia a las *estrategias didácticas* como aquellos procedimientos o estructuras de actividad de los que se hace uso fundamentada y sistemáticamente en las situaciones de clase, en este caso, por los docentes de EPJA en educación básica en modalidad regular. Se enfatiza el análisis del componente teórico-epistemológico que fundamenta las estrategias seleccionadas.

### Estrategias didácticas asociadas a enfoques

A partir de las racionalidades que define cada enfoque se generan ciertas líneas de acción sobre los procesos formativos. En coherencia con sus supuestos, se presentan aspectos claves en torno a las decisiones y mecanismos considerados adecuados para llevar a cabo la labor pedagógica.

### Estrategias asociadas a un paradigma conductista

En relación con las estrategias didácticas, dentro del paradigma conductista lo que se prioriza es la información. Se favorece la transmisión de un conocimiento fragmentado y descontextualizado, en el marco de una acción que resta protagonismo al proceso (Posada, 2011).

Los principios de la perspectiva conductista se expresan en una serie de estrategias que promueven:

- Prácticas instruccionales, reiterativas, y en exceso explicativas.
- Infravaloración o descarte de las aportaciones de los estudiantes.
- Un contexto educativo asociado a un clima positivo, en el que se *refuerzan* actitudes positivas, sentimientos de entusiasmo o interés.
- Premios o castigos (refuerzos inmediatos).

- La demostración de resultados y la medición de los alumnos con un amplio repertorio de pruebas y programas, de acuerdo a criterios estandarizados.
- El aseguramiento de un currículo estructurado común, mediante objetivos precisos que se desagregan en indicadores, metas y otros elementos.

En este marco, la estrategia vinculada por excelencia a los paradigmas tradicionales y conductistas es la *clase expositiva* o lección magistral; a partir de ella, se propone presentar de forma sintética, clara y ordenada los contenidos considerados fundamentales en el marco de una disciplina o nivel escolar (Sevillano, 2005).

### Estrategias asociadas a un paradigma constructivista

Las estrategias propuestas a partir de este enfoque se identifican por reconocer los componentes cognitivo, afectivo y psicosocial como un todo, es decir, partes integrantes y movilizadoras del aprendizaje; buscan responder a las demandas internas (necesidades de la persona), entendiendo que estas surgen en el marco de una situación socio-histórico-cultural particular (Vygotski, 1991); y comprender el *error* (Maturana, 1995, 1997) como parte del proceso de aprendizaje.

Se reconocen como estrategias de orden constructivista aquellas que promueven:

- La construcción de conocimientos a partir de experiencias, saberes y conocimientos previos.
- La participación activa por parte de los sujetos como mediadores/as de un proceso compartido.
- Acciones y actividades dirigidas a promover un *hacer autónomo y reflexivo*.
- El bienestar socioemocional de los y las estudiantes como condición indispensable para el aprendizaje.
- El trabajo en equipo entre los diferentes miembros de la comunidad escolar.

## METODOLOGÍA

La investigación asume el enfoque de investigación cualitativa: “(...) actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales [para el] (...) descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003, p. 123). Asimismo, entendiendo que se aspira recolectar datos sobre diversas dimensiones o componentes del fenómeno de la EPJA, se desarrolla un estudio de tipo descriptivo-interpretativo (Hernández et al., 2014).

Se reconoce la adecuación del enfoque al objetivo planteado, en tanto constituye un proceso de estudio de la realidad social que las personas construyen en su discurso y en su *praxis*.

En particular, la investigación presentada selecciona el *estudio de casos colectivo*, proceso que supone “(...) una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social” (Pérez, 2008, p. 85) para dar cuenta de un problema general.

Se indaga, desde la perspectiva docente, en las características bio-psico-sociales de los y las estudiantes; las estrategias didácticas adecuadas a esas características; y los enfoques pedagógicos a los que adscriben esas estrategias en el marco de la EPJA. A través de la *entrevista semiestructurada* (Maykut y Morehouse, 1999; McMillan y Schumacher, 2005) y el *grupo focal* (Canales, 2006) se recogen las percepciones y experiencias de los tres jefes de UTP de cada establecimiento y de once docentes de aula de modalidad regular de nivel básico de EPJA de distintas asignaturas, que se desempeñan en tres centros educativos de la Región Metropolitana (dos CEIA y un centro al interior de un recinto penitenciario).

De acuerdo a las condiciones de acceso y disponibilidad de los docentes, se realizó una entrevista y un grupo focal por cada centro. En el caso del grupo focal, se incorporó un cuestionario inicial para docentes con preguntas dirigidas a conocer aspectos esenciales de: su contexto de trabajo, su formación profesional y trayectoria laboral en EPJA, y de las características de la población a la que

atienden. Las preguntas de los instrumentos de entrevista estuvieron dirigidos a obtener antecedentes relevantes respecto de la forma en que seleccionan e implementan estrategias, en función de las políticas institucionales, las condiciones particulares de cada centro, y las características que atribuyen a sus estudiantes.

La intención fue profundizar en el tema de estudio desde una mirada pedagógica sobre los aspectos didácticos y metodológicos, en el marco de los contextos en que participan los y las docentes de EPJA en modalidad regular. De ahí que el mecanismo de interpretación de la información fue el análisis de contenido del discurso de los participantes, que brinda la posibilidad de generar teoría a partir de las dimensiones que componen el discurso; el uso del lenguaje, la comunicación de creencias y la interacción social (Maduro y Rodríguez, 2008).

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Características de los estudiantes de EPJA

En el marco del estudio ya señalado (Cardenasso y López, 2017), los docentes distinguen diversos aspectos atribuibles a los y las estudiantes que participan de esta modalidad. Entre ellos, se reconocen características *diferenciadoras* como: amplio rango etario; diversas motivaciones para continuar estudios; disposición emocional variable; situación de enfermedad, discapacidad o afectación orgánica; capital cultural diverso; dinámicas relacionales violentas; creciente incorporación de estudiantes extranjeros de varios países de Latinoamérica; personas que son parte de comunidades de diversidad sexo-genérica; personas con prontuario delictual.

Entre las características *comunes*, se distinguen: trayectoria escolar fragmentada; pobreza material y alta vulneración; asunción temprana de tareas de cuidado y provisión familiar; afectación emocional asociada a situaciones de abandono y violencia y expresada en baja autoestima; baja tolerancia a la frustración, y percepción de

fracaso generalizada; dinámicas relacionales que se caracterizan por el respeto y apoyo mutuo; dificultades en el manejo de habilidades cognitivas complejas que se asocian en varios casos a la presencia de NEE transitorias y permanentes<sup>1</sup>.

## Estrategias didácticas

En el discurso docente, se declara que las estrategias didácticas se planifican y adecúan a las características de los y las estudiantes, particularmente a sus experiencias previas, que se asocian a cierta disposición emocional. De este modo, el foco a partir del cual se definen las estrategias, según la visión de los docentes de apoyo UTP sobre los modelos, enfoques o estrategias propuestas a nivel institucional, se manifiesta de la siguiente manera:

Lo que se pretende acá es que las metodologías que ocupen los docentes estén orientadas hacia la formación y la participación del estudiante, y que (...) todos los conocimientos y contenidos que tengan que enseñar los profesores, por decirlo así, partan desde el contexto que saben los estudiantes, del contenido previo de los estudiantes, cosa que el estudiante sea partícipe de su propio aprendizaje, y tome valor y conciencia de que aprender es bueno en el fondo. (Jefe UTP, Centro 1)

Estamos trabajando a través de crear un modelo pedagógico, a través del acompañamiento en el aula, que estamos realizando con otros profesores, para poder levantar un modelo de trabajo que sea un lineamiento institucional. (Jefe de UTP, Centro 2)

“Si, el enfoque es socio afectivo, nosotros lo que pretendemos es restauración de la justicia social de los estudiantes, y además también el enfoque pedagógico en función del modelo por desempeño, una metodología en relación al desarrollo de competencias en términos cognitivos, procedimentales y actitudinales (...) toda la diversidad de metodologías...”. (Jefe de UTP, Centro 3)

1 De acuerdo al Decreto 170 (MINEDUC, 2010).

A partir de esta visión general del trabajo en cada centro, se destaca el énfasis descrito por los docentes respecto de la importancia de valerse de los recursos a los que tienen acceso y considerar en todo momento las condiciones particulares de la cultura escolar, que incide en los tiempos y espacios disponibles para llevar a cabo una u otra estrategia.

Asimismo, los docentes en diversas funciones reconocen la importancia de generar acciones de diagnóstico con los estudiantes y de acompañamiento y trabajo colaborativo para la planificación e implementación de estrategias. Finalmente, como aspecto común, reconocen que, en el ámbito de la EPJA, las situaciones emergentes son una constante, lo cual implica mantener una amplia atención y considerar diversas variables referidas a las estrategias.

Específicamente, las estrategias comunes más relevantes y recurrentes que los docentes consideran adecuadas a las características de los estudiantes son las siguientes:

*Estrategias dirigidas a asegurar un clima socioafectivo apropiado para el aprendizaje:* mediante la gestión de espacios caracterizados por el respeto mutuo y la confianza, las dinámicas de grupo y sesiones de apoyo individual realizadas por equipos multidisciplinares (dupla psicosocial, educador/a diferencial).

*Estrategias de trabajo colaborativo entre distintos miembros de la comunidad escolar:* co-docencia entre profesores de aula regular y con docentes del equipo PIE, trabajo grupal y las tutorías entre pares, apoyo personalizado a estudiantes por parte de educador/a diferencial o psicopedagogo/a.

*Adecuaciones curriculares de acceso y objetivos de acuerdo al Decreto 83 (MINEDUC, 2015):* selección de contenidos y actividades; diferentes formas de presentación de la información asociadas a diversas rutas perceptivas (material audiovisual, guías, pizarra); integración entre disciplinas y contenidos para el desarrollo de habilidades (actividades que integran disciplinas artísticas con materias escolares, e integración entre asignaturas); actividades con distintos niveles de ejecución; distintas formas de evaluación; uso de material concreto.

*Estrategias de presentación de situaciones asociadas a la vida cotidiana, para abordar los contenidos (problemas comunes en el entorno social):* recreaciones, representación de situaciones caso, estrategias de indagación, dinámicas de preguntas.

*Estrategias de uso de recursos virtuales abocadas al desarrollo de competencias digitales:* programas de Microsoft como Excel, Publisher, etc.

*Otras estrategias:* salidas pedagógicas a lugares de interés, estrategias dirigidas al desarrollo específico de habilidades a nivel cognitivo, técnicas de memorización, clase magistral o expositiva.

Los docentes aseguran que la adecuación de las estrategias a las características de los y las estudiantes, así como su efectividad, radica en que responden a situaciones de aprendizaje atingentes y pertinentes a la realidad del alumnado; intereses, experiencias previas, estilos y necesidades de aprendizaje. Mediante dichas estrategias intentan generar una disposición emocional favorable, que consideran se refleja, a su vez, en una mayor atención, más participación y mayor posibilidad de lograr transformaciones en el ámbito cognitivo, psicoafectivo y social.

En función de lo anterior, se hace fuerte énfasis en la necesidad de gestionar espacios en los cuales los educandos se sientan acogidos, seguros. Por este motivo, se reconoce que parte importante del rol docente debe estar abocado a atender a las características mencionadas como de principal interés: afectación emocional y motivaciones diversas. De ahí que la actitud cordial y la muestra evidente de interés por el estado psicoemocional de sus estudiantes se reconocen como claves para generar cierta forma de *vínculo*, a partir del cual las estrategias didácticas asumen efectividad.

(...) toda su vida ha sido de desconfianza, si no confían en el que está frente de ellos, no, no se entregan (...) en ningún sentido; para aprender, para participar, para ir a la clase. Entonces necesitan hacer cierto lazo... (Profesor 4, Centro 2)

P2: Lo que sí, hay que estar siempre pendiente de cada uno.

P1: Exactamente.

P2: Aquí existe más el vínculo que en un colegio tradicional.

P1: Sí.

P2: Si no está el vínculo (...) emocional profesor-alumno es bien difícil lograr algo. (Centro 3)

Pero cuando uno le dice: “Oye, tú puedes, hazle empeño”, los chiquillos de a poquito, como que, el caracol cuando se, se mete en su conchita ¿no cierto?, su caparazón. Y de a poquito empieza a salir, comienza a caminar. (Profesor 3, Centro 1)

Asimismo, se distinguen como elementos facilitadores asociados al bienestar que se pretende generar la posibilidad de elegir y de hacer por sí mismos en las clases, pero también la necesidad de definir límites que les permitan reorientar su acción hacia el logro de propósitos personales. Los docentes declaran que las personas en la EPJA valoran ampliamente estas instancias que no han tenido oportunidad de vivir antes.

Ahora, con el propósito de distinguir la forma en que se operacionalizan las estrategias con los objetivos descritos se presentan algunos ejemplos y experiencias acerca de su implementación. En el siguiente relato de un profesor de Música, se describe la *integración de contenidos con disciplinas artísticas*:

(...) entonces si estamos viendo género literario, por ejemplo, el profesor hablaba acerca de eso, dónde lo podemos encontrar, y nosotros (profesor de Música y Teatro), a través de una canción, de un poema (...) íbamos trabajando ese tipo de cosas que ellos fueran identificando a través de lo que ven, de lo que escuchan, de lo que cantan y el contenido. (Profesor 4, Centro 2)

También se destaca la importancia que se atribuye al *trabajo colaborativo* y corresponsable, aspecto que se describe como parte de las estrategias de trabajo que se gestionan entre los estudiantes,

y entre los docentes –como factor constitutivo de su rol en EPJA–:

Los más antiguos que estábamos acá subestimábamos un poco: “*No, si el trabajo en grupo no va a resultar*”. “*No, si el trabajo en pareja no, tampoco*”. Pero con el tiempo nos hemos dado cuenta de que sí resulta y que sí es significativo para nosotros y para ellos. (Profesora 3, Centro 2)

P3: Tratamos de meter lo que más se pueda porque la verdad es una motivación extra, ¿te fijas? Para ellos, al principio no fue fácil, porque ellos entienden que tienen el concepto antiguo, entonces si no están trabajando...

P5: Escribiendo. (...)

P2: Si no [es] en la pizarra. (...)

P3: Entonces, al cambiar esto a ellos les provoca conflicto e incluso hasta le provoca conflicto en el caso mío, que sea un hombre el que ingresa a la sala. (Centro 2)

En relación con lo anterior, los y las profesoras consideran que el trabajo en grupo es una estrategia muy efectiva ya que posibilita procesos de mediación entre estudiantes en los ámbitos emocional, cognitivo y relacional. También en el caso de las estrategias y experiencias *nuevas*, se reconoce su valor, sin dejar de dar cuenta del proceso y las tensiones en que esta y otras estrategias se proponen y evalúan como pertinentes o no a partir de las condiciones y el sentido que tienen para sus estudiantes.

La *co-docencia*, en tanto, se desarrolla de diferentes maneras en los tres centros, expresándose en planificaciones conjuntas, intervención compartida en clase, observación de clases entre docentes, toma de acuerdos en consejos de profesores, etc. Esta investigación se pregunta por cómo se gestiona el proceso pedagógico de manera tal que se atienda a la diversidad en el aula –aproximación realizada a partir de la distinción de características de los y las estudiantes–; por tanto, en acuerdo con las orientaciones entregadas en la *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos* (UNESCO, 2015), se subraya la

importancia de generar espacios inclusivos, de participación, equidad, responsabilidad y autonomía, donde los estudiantes construyan aprendizajes en la acción colaborativa.

Otro aspecto que emerge en el discurso docente, y que conviene recalcar, es el valor que se otorga a la flexibilidad como un aspecto esencial del rol del profesor/a en el ámbito de la EPJA, en tanto posibilita formular estrategias didácticas diversas y encontrar distintas formas de aproximación a los contenidos. Los docentes utilizan conceptos como *improvisación*, *actitud receptivalabierta*, *disposición* y *atención al contexto* para referirse a aquello, afirmando la necesidad de desplegar diversas metodologías y modificar continuamente las estrategias. De ahí que proponen nuevos modos de abordar la labor educativa en función de su saber pedagógico y, esencialmente, a partir de las peculiaridades del contexto de los procesos formativos en EPJA.

En definitiva, de acuerdo al análisis realizado respecto de las estrategias, se reconoce que su efectividad radica en que estas:

están *pensadas* para nuestro contexto (...) el profesor (...) organiza sus clases y estrategias de una manera más participativa, es porque encontramos que nuestros chiquillos tienen que desarrollar esas áreas (...) además estas estrategias permiten que se detecte que la gran mayoría tiene dificultades de aprendizaje, las estrategias tienen que estar basadas desde ese punto. (Jefe de UTP, Centro 1)

En las tres experiencias escolares, las estrategias se enfocan en lograr aprendizajes en el ámbito cognitivo que posibiliten la inserción y reinserción social de los educandos/as.

## Enfoques pedagógicos

De acuerdo a las estrategias propuestas por los profesores y su relación con las características de los estudiantes, se distinguen elementos comunes asociados a un enfoque constructivista, aspectos vinculados con un enfoque tradicional o conductista y otros que es posible asociar a ambos.

## Elementos asociados a un enfoque constructivista

Los docentes consideran que las estrategias deben planearse a partir de las experiencias previas y el contexto en que se desenvuelven los estudiantes. Es decir, los nuevos contenidos y el proceso de aprendizaje se desarrollan anclados en los saberes y experiencias previas; en el ámbito cognitivo, social y, particularmente, en el emocional. Estos aspectos dan cuenta de cierta forma de participación de sujetos, reconocidos en su conformación socio-histórico-cultural.

Lo anterior se expresa de manera distinta en los centros, en un espectro que va desde la incorporación de instrumentos de diagnóstico hasta la implementación de estrategias dirigidas a que los estudiantes descubran los contenidos a partir de sus experiencias previas e intereses. Para ello, describen la formulación de actividades que permitan en el inicio y desarrollo de la sesión y/o de un ciclo de estudios recoger las experiencias previas de sus estudiantes, para llegar luego a la nominación convencional de los contenidos y a la transmisión del conocimiento escolar culturalmente legitimado.

Entendiendo que asegurar una disposición emocional favorable se considera un factor y objetivo fundamental para el quehacer pedagógico en el ámbito de la EPJA, se afirma que las situaciones propuestas deben ser motivantes y permitir que los estudiantes participen activa y autónomamente, apelando a la ampliación de su compromiso y expectativas con el aprendizaje. Se distingue como objetivo del proceso desarrollar *aprendizajes significativos* que tengan sentido en el quehacer cotidiano de los sujetos y sean, al mismo tiempo, la base para el desarrollo de habilidades que mejoren sus condiciones de vida.

En función de esta visión integral del proceso, en los tres centros se gestionan y valoran estrategias como el trabajo colaborativo entre docentes y con equipos multidisciplinares, que posibilitan la mediación de docentes y estudiantes para favorecer el aprendizaje de quienes presentan NEE o muestran mayores dificultades con ciertos

contenidos curriculares. Es decir, se aprecia una perspectiva relacional y dialógica en cuanto a su rol y al proceso formativo.

Finalmente, en cuanto a las adecuaciones de acceso y objetivos que se describen en los tres centros, a través de ellas se busca asegurar condiciones óptimas para el aprendizaje, considerando que pretenden responder no solo a las características de los estudiantes, sino que también ponen de relieve las condiciones en que tiene lugar el proceso formativo. Este aspecto, al igual que el foco en la consecución de una mayor autonomía por parte de los estudiantes, se relaciona con un enfoque constructivista porque da cuenta de una visión integral del proceso de aprendizaje; del sujeto y del contexto.

### Elementos asociados a un enfoque conductista

El primer aspecto asociado a esta corriente es que en los tres casos la acción pedagógica está centrada en la “reinserción” social de los estudiantes: en el discurso se hace referencia a la educación como un mecanismo o herramienta de *rehabilitación*. No obstante, en algunos casos se pone mayor énfasis en el progreso curricular escolar evidenciable en la conducta asociada al mayor desarrollo cognitivo, mientras que en otros se dirige la intervención hacia el desarrollo de habilidades que posibiliten un bienestar integrado en diferentes áreas.

Como segundo aspecto asociado a esta corriente tradicional, se destaca que aun cuando las estrategias se proponen de acuerdo a las características de los estudiantes, la forma de evidenciar su efectividad es principalmente a través del porcentaje de aprobación de los alumnos (primacía de los resultados). Esto se asocia al carácter escolarizado de las propuestas estudiadas, no obstante, da cuenta de cierta distancia a la hora de valorar la efectividad de las estrategias en relación con los aspectos socioemocionales o de desarrollo de habilidades que han descrito los y las docentes como esenciales.

Un tercer elemento es que en el discurso se hace uso de conceptos referidos a la importancia de la *disciplina* durante las clases, a un *orden y estructura precisa* y no modificable en su desarrollo, y a una

dinámica de *ensayo y error* al momento de implementar las estrategias. Esto se puede asociar a un enfoque técnico, en tanto la eficacia de las estrategias se mide netamente en la observación de formas de acción y ejecución definidas previamente.

Como cuarto elemento, los profesores reconocen que en algunos cursos realizan clases únicamente expositivas, a saber, predomina como estrategia la exposición verbal llevada a cabo por el profesor y la escritura en la pizarra, mientras que la participación de los y las estudiantes se reduce a la tarea de copiar lo escrito y cumplir con lo que se les solicita. Estos últimos dos aspectos disputan la noción de sujeto activo, en tanto ubican al estudiante como alguien que incorpora conductas (aprendizaje) desde la repetición de aquellos conocimientos legitimados que le son transmitidos.

En general las estrategias se seleccionan desde un *modelo por competencias* operacionalizado en perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes. Lo mismo sucede en uno de los centros en los que se implementa un *modelo de desempeño*, en función del cual se llevan cabo pautas de evaluación de producto con conductas previamente determinadas. Si bien, de acuerdo a lo declarado por los docentes, ambos modelos se yerguen en favor de las características y necesidades de sus estudiantes, los conceptos de *competencias* y *desempeño* en el ámbito de la EPJA han estado ligados fundamentalmente a una función técnica.

Las estrategias descritas se vinculan directamente con un enfoque conductista, entendiendo que no se plantean a partir de las necesidades de aprendizaje del estudiante, y dejan de lado sus experiencias previas con el propósito de desarrollar en ellos/as conductas esperadas respecto de un contenido que se les presenta. Asimismo, generan un quiebre respecto de lo que describen los docentes como parte de su rol: la posibilidad de formular y reformular estrategias que faciliten el aprendizaje mediante la participación activa del estudiante.

## Aspectos asociados a ambos enfoques

Además de los aspectos mencionados, es importante distinguir otros factibles de asociar en mayor o menor medida a ambos enfoques. Destaca en el discurso docente la importancia que se atribuye al “hacer” de los estudiantes: esto puede asumir tanto un enfoque constructivista, si se trata de un hacer que se asocia a una *praxis* continua, es decir, involucra un continuo de acción y reflexión, o uno conductista, si se cae en un activismo o “hacer por hacer”.

Asimismo, aun cuando en el discurso se distingue, afirma y reafirma la importancia del bienestar emocional, los procesos de aprendizaje se centran en objetivos de avances en el ámbito cognitivo. Se recoge como ejemplo el doble rol que puede jugar el vínculo señalado entre lo emocional y lo cognitivo: en primer lugar, instaurando el bienestar emocional como condición base para el aprendizaje; en segundo lugar, entendiendo los cambios o transformación en el ámbito cognitivo como facilitadores del desarrollo de una autopercepción escolar favorable.

Otro aspecto necesario de recalcar, en relación con la acción pedagógica a partir de ambos enfoques, es que en el discurso docente se hace escasa referencia a los fundamentos teórico-epistemológicos subyacentes a las decisiones que toman respecto de las estrategias. El énfasis se sitúa en distinguir las características particulares de los estudiantes y del contexto de cada centro como la base sobre la cual se planifican y/o adecúan las estrategias didácticas, mientras que las concepciones epistemológicas que sustentan las propuestas se mantienen en un plano subalterno.

En definitiva, es posible establecer que en el discurso docente coexisten elementos de ambos enfoques. Parece ser que en el caso de los objetivos que se proponen (reinserción escolar y cambios a nivel cognitivo) predomina un enfoque más tradicional, vinculado a una visión técnica del proceso educativo-escolar, mientras que en la implementación didáctica en el aula se promueven estrategias que pueden asociarse mayormente a una corriente constructivista e integradora. Se reconoce la existencia de una mixtura entre elementos

de ambos enfoques, en el marco de un proceso de transición de un modelo conductista hacia uno constructivista.

Lo anterior se ejemplifica en el relato docente referido a la actitud de los estudiantes frente a estrategias de trabajo colaborativo y a la integración de contenidos:

Cuesta un poco que ellos entiendan y hemos tenido buenos resultados con PIE, hemos trabajado buscando las formas como lograr eso y creo que hemos logrado cosas; los resultados son a más largo tiempo, pero sí hemos logrado que por lo menos ellos entiendan que es una forma distinta de aprender. (Profesor 1, Centro 2)

Finalmente, en relación con la predominancia de uno u otro enfoque, es necesario poner de relieve los propósitos socioeducativos que los docentes entrevistados atribuyen a la EPJA. Es necesario subrayar el vínculo directo que existe entre los enfoques pedagógicos predominantes y la visión política que se asume respecto de lo educativo y de las condiciones concretas en que tienen lugar los procesos formativos, entendiendo que los cambios en la racionalidad teórico-epistemológica suponen una orientación política particular, que define formas de *praxis* educativa (Freire, 2016) y posibilidades de transformación.

En coherencia con lo anterior, en el discurso docente se distinguen propósitos comunes atribuidos a la EPJA: por una parte, se enfatiza la importancia del logro de autonomía para la inclusión social y, por otra, en el caso particular de la educación en contexto de encierro, se destaca el interés por generar un espacio que se constituya en una posibilidad de ser y estar libre.

Porque en el fondo eso es de lo que se trata la educación, porque no es de llenarlos de conocimiento porque en el fondo los conocimientos están en cualquier parte, y van variando, pero la idea es entregarles herramientas que, que les permitan a ellos defenderse como personas, y crecer como personas. Entonces: poder desenvolverse, ayudarse entre ellos mismos, a sus familias. (Profesor 3, Centro 1)

Porque al final es lo que siempre transmitimos, este espacio no es la cárcel, esto aquí son nuestros estudiantes, por lo tanto, aquí ellos son los importantes, y ellos tienen que sentir que eso es diferente (...) yo no soy una funcionaria, yo no soy un gendarme, yo soy otra cosa para ellos, como también ellos lo son para nosotros. (Profesora 3, Centro 2)

## CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Frente a la conformación de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde un *enfoque de la carencia*, este estudio muestra que, aun en la especificidad que definen las características del sujeto y el contexto de la modalidad regular, es necesario un posicionamiento definitivo del campo desde un enfoque de derecho. En ese sentido, es necesario reconocer la heterogeneidad del sujeto de la EPJA y comprometer una política pública con mecanismos de acción atingentes e inclusivos en el marco de la modalidad, pero con referencia al complejo del sistema educativo nacional.

En el discurso docente se consideran como adecuadas y efectivas en el ámbito de la EPJA: las estrategias dirigidas a asegurar un clima socioafectivo apropiado para el aprendizaje; las estrategias de trabajo colaborativo entre distintos miembros de la comunidad escolar; las adecuaciones curriculares de acceso y objetivos de acuerdo al Decreto 83; entre otras. Estas se formulan desde la experiencia y saber docentes específicos en el área, en un contexto formativo en el que las situaciones emergentes se definen como una constante, y la *flexibilidad* se ubica como elemento esencial, al permitir a los y las docentes formularlas y reformularlas constantemente.

Las estrategias didácticas seleccionadas por los docentes dejan en evidencia que coexisten elementos del enfoque constructivista y del conductista, siendo posible distinguir un proceso de transición hacia un modelo constructivista. Todo esto permeado por la cultura escolar, el clima relacional, la experiencia previa de los estudiantes en cada centro investigado y la creciente formulación de políticas

educativas orientadas a la atención a la diversidad, a partir de una visión integral de la persona y holística de los procesos formativos.

Sobre la base de la información obtenida por las investigaciones en el área, es fundamental implementar propuestas de formación docente inicial y continua, a partir de las necesidades y características de las personas y los contextos en que tiene lugar la EPJA. Es necesario incluir y ampliar, en el currículo de formación de pregrado y posgrado, instancias que permitan a los docentes en formación y en ejercicio conocer y compartir conocimiento sobre las características de los estudiantes de EPJA, para establecer vínculos entre estas y las decisiones didácticas que se toman en la práctica pedagógica.

En el plano de la formación continua, urge que se fortalezcan ajustes curriculares mediante estrategias de carácter constructivista, y aun más, a partir de un enfoque sociocrítico que ponga el acento en la constante reflexión en la acción y que, por ende, amplíe las posibilidades de transformar la praxis pedagógica. Este enfoque educativo permitirá fortalecer la formación docente en relación con la apropiación de referentes teórico-epistemológicos sólidos que puedan tensionarse en la experiencia que supone la acción didáctica misma.

En relación con el trabajo colaborativo interdisciplinario en el marco de la creciente formalización de los Programas de Integración Escolar (PIE) en el ámbito regular de la EPJA, se reconoce que el saber didáctico-metodológico del educador/a diferencial vinculado a una formación específica en el área de la EPJA es significativo para potenciar la formulación de apoyos en el diseño e implementación de situaciones de clase pertinentes a las necesidades de los estudiantes, en el trabajo de co-docencia y en la labor directiva de gestión del currículo.

Desde la experiencia docente y académica en el campo se reconoce la importancia de activar y establecer redes con diversos organismos que puedan dar soporte a la acción de los centros y de fomentar la investigación en el ámbito de la EPJA. Estas acciones deben tener como punto de partida al sujeto en contexto; concebido en su heterogeneidad y reconocido en la vulneración y transgresión

de derechos que circunda su proceso formativo, pero con vistas a diseñar e implementar propuestas diversas y flexibles que promuevan su inclusión social y educativa.

En definitiva, entendiendo la importancia de generar propuestas adecuadas a la realidad cotidiana, motivaciones e intereses de jóvenes y adultos, es necesario que los programas resultantes de esas formulaciones asuman un carácter estable y permanente en el tiempo. Dichas propuestas deben poseer un carácter concreto, consistente e inclusivo, y dar claro testimonio de los propósitos que se plantea la modalidad y de las peculiaridades que la definen y diferencian de las demás propuestas formativas en el ámbito regular y fuera de él.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, V. (2013). Abandono de la educación regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (1), 54-65. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545115005.pdf>
- Acuña, V. (2015). Situación y desafíos post 2015 de la educación de jóvenes y adultos en Chile en el marco de las metas del programa mundial de la Educación para Todos. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (2). <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-2/21-situacion-y-desafios-post-2015-de-la-educacion-de-jovenes-y-adultos-en-chile-en-el-marco-de-las-metas-del-programa-mundial-de-la-educacion-para-todos>
- Aguilar, M. E., Barra, M., Droguett, F., Henríquez, R., Philips, P., Ríos, M., Soto, M. y Zúñiga, L. (2008). La noche se defiende: la educación de adultos está movilizad. *Docencia. Reflexiones Pedagógicas*, (34), 69-77. <https://www.yumpu.com/es/document/view/28506045/la-noche-se-defiende-la-educacion-de-adultos-revista-docencia>

- Asesorías para el Desarrollo (2004). *Evaluación de la oferta de educación de adultos (Terceras jornadas). Informe final*. <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/informes-y-estudios/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Barreto, C., Gutiérrez, L., Pinilla, B. y Parra, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y Educadores*, 9(1), 11-31. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490103.pdf>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Calderón, J. (2012). La investigación en la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe (2005-2011). *Decisio*, 3-11. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000014>
- Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación (CLADE) (2017). *AMPLIANDO VOCES: La Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde la mirada de investigadoras e investigadores de América Latina y el Caribe*. <https://redclade.org/recursos/ampliando-voces-la-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-desde-la-mirada-de-investigadoras-e-investigadores-de-america-latina-y-el-caribe/>
- Canales, M. (Coord). (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM.
- Cardenasso, V. y López, K. (2017). *Percepciones de docentes de EPJA de modalidad regular de nivel básico acerca de las estrategias didácticas más apropiadas para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas* [trabajo de grado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación].
- Castillo, D., Espinoza, O., González, L. y Santa Cruz, J. (2014a). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/393/375>

- Castillo, D., Espinoza, O., González, L. y Loyola, J. (2014b). La educación de adultos en Chile: Experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular. *Última Década*, (40), 159-181. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v22n40/art08.pdf>
- Castillo, D., Espinoza, O., González, L., Loyola, J. y Santa Cruz, E. (2014c). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83430693003.pdf>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, J., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2004). *El constructivismo en el aula* (14.ª ed.). Graó.
- Freire, P. (2016). *El grito manso* (2.ª ed.). Siglo XXI.
- Hernández, G. (2012). La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación: el tema del sujeto juvenil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 485-511. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a8.pdf>
- Hernández, G. (2016). La educación con personas jóvenes y adultas como campo de estudio. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (4), 111-126. [https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/archivo/edicion\\_4/Edi4\\_Texto\\_5\\_Gloria\\_Hern%C3%A1ndez.pdf](https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/archivo/edicion_4/Edi4_Texto_5_Gloria_Hern%C3%A1ndez.pdf)
- López, R. (2010). Para una conceptualización del constructivismo. *Mad* (23), 25-30. <https://revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/13632>
- Maduro, R. y Rodríguez, J. (2008). Degustando el sabor de los datos cualitativos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713044005.pdf>
- Mansilla, J. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 15, 25-39. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a3.pdf>
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Anthropos.

- Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Dolmen Ediciones.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica*. Hurtado.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Pearson.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2007). *Decreto 584. Aprueba Plan y Programas de Estudio para la Enseñanza Básica de Adultos*. <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/04/584DecretoExentoN584.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2008). *El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Informe nacional de Chile: Coordinación Nacional de Educación de Adultos*. Chile Califica. [https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confinte/pdf/National\\_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Chile.pdf](https://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confinte/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Chile.pdf)
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2009). *Marco Curricular de la Educación Básica y Media de Adultos. Decreto 257*. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005224>.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2010). *Decreto 170/10*. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170\\_21-ABR-2010.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf)
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). *Decreto 83/15*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2022). *Modalidad regular de EPJA. ¿En qué consiste?* <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/en-que-consiste/>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *La educación de adultos en retrospectiva: 60 años de CONFITEA*. Brasilia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227636>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_spa)
- Osorio, J. (2013). Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: Hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Temas de Educación* (19), 57-65. <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/380>
- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: métodos* (5.ª ed.). La Muralla.
- Posada, J. (2011). Algunas reflexiones sobre la formación de educadores de personas jóvenes y adultas. *La Piragua*, (34), 81-93. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078007.pdf>
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. La Muralla.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill Interamericana.
- Sevillano, M. (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Pearson.
- Undurraga, C. (2007). *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa*. Ediciones UC.
- Universidad de Playa Ancha (UPLA) (2016a). *Diplomado en Educación de Adultos*. Universidad de Playa Ancha Postgrados. <http://www.upla.cl/postgrado/diplomados-y-postitulos/educacion-de-adultos/>

Universidad de Playa Ancha (UPLA) (2016b). *Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos*. Universidad de Playa Ancha Postgrados. <http://www.upla.cl/postgrado/magisteres/educacion-de-adultos-y-procesos-formativos/>

Universidad de Santiago de Chile (USACH) (2016). *Diplomado en Educación de Adultos con Mención en Evaluación de Aprendizajes de Adultos, en la Perspectiva del Enfoque de Competencias*. Educación Continua. Universidad de Santiago de Chile. <http://www.educacioncontinua.usach.cl/programas-de-estudios/diplomado-en-educacion-de-adultos-con-mencion-en-evaluacion-de-aprendizajes-de>

Vygotski, L. (1991). *Obras escogidas*. Visor.

Zambrano, A. (2006). *Contributions to the comprehension of the science of education in France: concepts, discourse and subjects* [tesis doctoral, Atlantic International University]. Repositorio AIU. <https://www.aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Tesis%20Final%20Armando%20Zambrano.pdf>

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2022

Fecha de aceptación: 28 de junio de 2022

