



Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

**Orientaciones para la implementación de las Nuevas Bases Curriculares
de Lengua y Literatura en la Educación Media de la EPJA con enfoque
intercultural**

Trabajo de Graduación para la obtención
del Grado Académico de
Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante:

Margarita Rosa Bislick Gamarra

Director de Trabajo de Grado:

Prof. Dr. Jorge Alarcón Leiva

Co-directora de Trabajo de Grado

Prof.^a Dra. María Valeria Sumonte Rojas

Talca, 17 de junio 2022

Investigación apoyada por el Proyecto FONDECYT DE INICIACIÓN N° 11190448, Diálogo entre cultura y lengua como elemento facilitador de la inclusión de migrantes adultos no hispanoparlantes de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile.

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022

Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

**Orientaciones para la implementación de las Nuevas Bases Curriculares
de Lengua y Literatura en la Educación Media de la EPJA con enfoque
intercultural**

Trabajo de Graduación para la obtención
del Grado Académico de
Magíster en Educación Basada en Competencias

Estudiante:

Margarita Rosa Bislick Gamarra

Director de Trabajo de Grado:

Prof. Dr. Jorge Alarcón Leiva

Co-directora de Trabajo de Grado

Prof.^a Dra. María Valeria Sumonte Rojas

Talca, 17 de junio 2022

DEDICATORIA

Dedicado a nuestra amada y esperada Antonella.

AGRADECIMIENTOS

Mediante estas líneas agradezco el apoyo de mis profesores tutores, Jorge Alarcón Leiva y Valeria Sumonte, por su orientaciones y paciencia, especialmente cuando las circunstancias del momento no permiten avanzar como estaba planificado. También, al Colegio de Adultos El Sembrador por acogerme desde el año 2019 acompañando el proceso de enseñanza y aprendizaje de seres humanos maravillosos en donde he tenido la dicha de reconocermme y aprender en mi quehacer como profesora.

Por último, agradezco a mi esposo por siempre apoyarme en todos los proyectos que emprendo y a mis padres por enseñarme el valor del compromiso y no desfallecer.

¡Gracias infinita siempre a Dios y a la vida!

CONTENIDO

RESUMEN	10
PRESENTACIÓN.....	11
CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS.....	12
1.1 Orientaciones ministeriales modalidad EPJA	12
1.2 Estudiantes no hispanohablantes en la modalidad EPJA	13
1.5 Objetivos	17
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	19
2.1 El rol de la UNESCO como organismo internacional en la educación de adultos	19
2.2 Fundamentos de las Nuevas Bases Curriculares EPJA	26
Normativas que orienta a la EPJA	26
Proceso de desarrollo de las Nuevas Bases Curriculares EPJA	27
2.3 Nuevas Bases curriculares	28
Concepto de aprendizaje en un contexto de modalidad EPJA	29
Estructura Nuevas Bases Curriculares	30
Perfil de egreso.....	31
2.4 Asignatura de formación general, Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura	33
Enfoque de la asignatura	34
Ejes.....	34
Estructura curricular de la asignatura, objetivos de aprendizajes.....	34
<i>Lectura</i>	35
<i>Escritura</i>	35
<i>Comunicación oral</i>	36
<i>Investigación</i>	36
Diseño curricular asignatura Lengua y Literatura en los niveles de Educación Media	36
2.5 Competencias a nivel de las EPJA.....	39
La relación competencias, currículum, contenidos y sociedad desde una mirada EPJA.	39
La planificación de la educación	40
La evaluación en el nivel EPJA.....	41
2.6 Competencias comunicativas	42
2.7 Interculturalidad	43
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	45
3.1 Marco contextual de la investigación	45
3.1.1 Paradigma.....	45
3.1.2 Enfoque	46
3.1.3 Método	47
3.3 Técnica e instrumento de recolección de datos.....	48
<i>Revisión documental</i>	49

3.4 Procesamiento y análisis de los datos	49
3.5 Cronograma de la investigación	50
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	51
4.1 Consideraciones sobre el aporte de la UNESCO a la educación de adultos.....	51
4.2 Principales hitos en la histórico de la educación de adultos en Chile	52
4.2.1 El principal desafío histórico llamado analfabetismo	52
4.2.2 La educación media humanista científica en adultos	58
4.2.3 Principales características de los estudiantes de la educación media HC de adultos en Chile.....	60
4.2.3.1 Matrícula Educación Media HC de Adultos	60
4.2.3.1 Características de los estudiantes y potenciales estudiantes de la EA	62
4.1 Estrategias metodológicas con enfoque intercultural con estudiantes no hispanohablante	66
4.1.1 Herramientas metodológicas	66
4.2.1.2 Aprendizaje Multilingüe Funcional	67
4.2.2 Recomendaciones específicas de metodologías en el contexto de educación de adultos no hispanohablantes	68
4.2 Propuesta de orientaciones para el desarrollo de estrategias de trabajo en el aula para implementar las Nuevas Bases Curriculares EPJA en el Colegio de Adultos el Sembrador.....	69
4.2.1 Dimensión 1. Diagnóstico de las condiciones iniciales de los estudiantes desde el área disciplinar y de la lengua	69
4.2.2 Dimensión 2. Implementación en el aula del Marco para la Buena Enseñanza, Estándares de la profesión docente.....	72
4.2.3 Dimensión 3. Desarrollo de habilidades y actitudes del siglo XXI	73
Referencias bibliográficas:	76
Anexo 1. Ficha de revisión documental	85

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Plan de estudio del Establecimiento Educacional. Educación básica, nivel 2° y 3°.....	16
Tabla 2. Plan de estudio del Establecimiento Educacional, modalidad Humanística-Científica educación media.....	17
Tabla 3. Esquema de estructura de las Bases Curriculares.....	31
Tabla 4. Diseño curricular asignatura Lengua y Literatura, Nivel 1 EPJA.....	37
Tabla 5. Diseño curricular asignatura Lengua y Literatura, Nivel 2 EPJA.....	38
Tabla 6. Cronograma de actividades del proceso de investigación.....	50
Tabla 7. Promedio de escolaridad por región.....	65
Tabla 8. Competencias de las lenguas según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	70
Tabla 9. Proceso de autoevaluación del estudiante relacionados con las Actividades de la lengua.....	71

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfico 1. Porcentaje de personas analfabetas por rango etario y género entre 1907 y 1982.....	55
Gráfico 2. % de personas analfabetas por tramo etario en Chile, 1990-2017.....	56
Gráfico 3. % de personas analfabetas por género en Chile, 1990-2017.....	57
Gráfica N°4. Matrícula Educación Media HC Adultos por dependencia administrativa, 2017-2021.....	60
Gráfico N°5. Matrícula por jornada 2021-2017.....	62
Gráfico N°6. Deserción en población de 14 a 17 años, educación media.....	63
Gráfico 7. Escolaridad promedio de chilenos por año y sexo.....	64
Gráfico 8. Escolaridad promedio de chilenos por rango etario.....	64
Gráfico 9. Promedio de escolaridad de la población extranjera mayor de 25 años o más residentes en Chile.....	66
Gráfico 10. Estándares de la Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza.	72

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Población extranjera residente en Chile según país, 2018-2020.....	14
Imagen 2. Evolución de la matrícula extranjera y su relación con la dependencia administrativa 2016-2019.....	15
Imagen 3. Diagrama de cuatro ámbitos de las Habilidades del siglo XXI y su integración con los OA, habilidades y actitudes nucleares (Formación General y la Formación Instrumental del Currículo).....	73

RESUMEN

El presente Trabajo de Grado nace de dos problemáticas referidas a la implementación de las Nuevas Bases Curriculares EPJA y a la necesidad de contar con orientaciones para el acompañamiento pedagógico con enfoque intercultural aplicables a estudiantes nacionales y migrantes no hispanohablante para el apoyo en la adquisición de la lengua española como L2.

El propósito principal es *orientar la implementación de las Nuevas Bases Curriculares EPJA de Educación Media en la asignatura de Lengua y Literatura, centradas en un enfoque intercultural teniendo en cuenta a los estudiantes hablantes de español como lengua materna y no hispanohablante*. Teniendo en cuenta la experiencia laboral, se utilizó la investigación documental y descriptiva, para realizar una triangulación entre diversos documentos –ministeriales, de interculturalidad y competencias–, permitiendo de esta manera, guiar a los docentes de esta modalidad con las mismas necesidades al interior de sus aulas.

Para concluir, los resultados más destacados son: primero, el impacto de las políticas educacional internacionales en la educación de adultos en Chile. Segundo, las principales características de los estudiantes adultos desde el siglo XX. Y, tercero, analizar diferentes estrategias y metodologías, incluyendo interculturales y por competencias, que permitan abordar la asignatura de Lengua y Literatura en la modalidad de EA.

PRESENTACIÓN

El siguiente Trabajo de Grado “*Orientaciones para la implementación de las Nuevas Bases Curriculares de Lengua y Literatura en la Educación Media de la EPJA con enfoque intercultural*” nace de la necesidad de una profesora de lenguaje por abordar las necesidades que observaba en el aula con sus estudiantes y en su práctica docente. Estas necesidades corresponden a la manera como se abordaría la implementación de las Bases Curriculares de la Educación Media en la modalidad de educación de adultos, especialmente en la asignatura de Lengua y Literatura; además, con la complejidad de contar con aulas donde convergen estudiantes de diferentes grupos etarios, expectativas de estudios, otros marcados por el fracaso escolar en la educación regular y tal vez el más complejo, contar con estudiantes migrantes que no saben o están aprendiendo el español como L2.

Teniendo en cuenta lo anterior, se establecieron las siguientes preguntas guías: ¿cuáles son las necesidades de los estudiantes EPJA?; ¿cómo aporta la articular las Nuevas Bases con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes chilenos y la adquisición de la lengua española en aquellos alumnos no hispanohablante de la EPJA?; ¿qué debe tener en cuenta un docente para el desarrollo de habilidades de los estudiantes nacionales y no hispanoparlante?; y, ¿qué metodología podría resultar más pertinente para el desarrollo de competencias comunicacionales con estudiantes adultos?

Con el propósito de dar respuesta a los anteriores interrogantes, se planteó como objetivo general “*Establecer orientaciones para la implementación de las Nuevas Bases Curriculares EPJA de Educación Media en la asignatura de Lengua y Literatura, centradas en un enfoque intercultural teniendo en cuenta a los estudiantes hablantes de español como lengua materna y no hispanohablante*”. Los objetivos específicos abordan: primero, investigar la historia de la educación de jóvenes y adultos en Chile y las características de sus estudiantes. Segundo, reconocer las estrategias metodológicas de aprendizaje con enfoque intercultural. y, tercero, proponer orientaciones para el desarrollo de estrategias de trabajo en el aula para implementar las Nuevas Bases Curriculares EPJA en el Colegio de Adultos el Sembrador para la asignatura de Lengua y Literatura.

Referente a la metodología de investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, con un enfoque documental y descriptivo; además, se utilizará el método de estudio de caso producto de la experiencia laboral y el instrumento de recolección de datos es la ficha de análisis bibliográfico.

Para concluir, este estudio cuenta con cinco capítulos, el primero denominado problematización y objetivos; continuando con el marco teórico; marco metodológico; análisis y resultados; y, finalizando con las conclusiones y recomendaciones para la siguiente investigación relacionado al tema propuesto.

CAPÍTULO I. PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

El siguiente capítulo desarrolla la problematización del Trabajo de Grado *“Propuesta para la implementación de las Nuevas Bases Curriculares de lenguaje centrada en el aprendizaje de la lengua española en los estudiantes migrantes de la modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos”*, (en adelante, EPJA). En cuanto a su estructura, el apartado plantea la contextualización, delimitación del problema de estudio, las preguntas que guían el estudio y los objetivos a alcanzar.

1.1 Orientaciones ministeriales modalidad EPJA

Para la comprensión del presente Trabajo de Grado es importante exponer los dos temas que se desarrollan y articulan a lo largo del estudio, EPJA y migración en Chile, especialmente de los colectivos no hispanohablante.

La Ley General de Educación, Ley N°20.370/2009, establece en su artículo 17 que: *“La educación formal o regular está organizada en cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior, y por modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas”*. Por su parte, el artículo 22 indica que la educación para adulto será considerada como modalidad, ya que esta, plantea dar respuesta a una necesidad educacional de un grupo de la población. Teniendo en cuenta lo anterior, indica:

Artículo 22.- Son modalidades educativas aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación. [...] Constituyen modalidades la educación especial o diferencial, la educación de adultos y las que se creen conforme a lo dispuesto en el artículo 35 de esta ley.

Por otra parte, el artículo 24 establece a quienes está dirigida esta modalidad, la orientación curricular, modalidades y propósito de estas, planteando que:

Artículo 24. La Educación de Adultos es la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo a las bases curriculares específicas que se determinen en conformidad a esta ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

La educación de adultos se estructura en los niveles de educación básica y media, y puede impartirse a través de un proceso presencial o a través de planes flexibles semi-presenciales de mayor o menor duración, regulados conforme lo dispuesto en el artículo 32. (MINEDUC, 2009a)

Teniendo en cuenta el artículo 24 de la Ley General de Educación, se crea el Decreto N°257/2009 –Decreto que en la actualidad se encuentra vigente como normativa curricular– el cual, en su artículo 1°, establece los “*Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación de Adultos*”. Es importante indicar que, al derogarse el Decreto Supremo N°239/2004, se manifiesta que:

“El artículo 6° transitorio de la ley 20370, publicada el 12-09-2009, dispuso que el presente decreto que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos continuara vigentes en tanto no se establezcan las nuevas bases curriculares de conformidad al Título II de la citada ley”¹.

Y es esta la primera situación-problema presentada en este análisis, la actual normativa curricular de la modalidad de jóvenes y adultos se fundamenta en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Ley N°18.962/1990, promulgada bajo dictadura militar y, a once años de establecer la nueva LGE (Mineduc, 2009a), aún no se implementa las Nuevas Bases Curriculares EPJA, siendo este un documento recientemente aprobado por el Consejo Nacional de Educación² (CNED, 2021), mediante el Acuerdo N°065/2021. Sin embargo, el decreto, continúa en trámite. Esto significa que a la fecha esta modalidad se encuentra trabajando curricularmente desalineado con/respecto de las nuevas orientaciones curriculares dispuestas por el Estado en la Ley General de Educación, afectando el proceso de planificación y ejecución de las acciones pedagógicas y, como consecuencia, a la formación de quienes participan en ella. Con todo, es importante indicar que los cambios de las bases curriculares en el país se han ido desarrollando de manera paulatina, priorizando a la educación formal –parvularia, básica y media–, continuando con las modalidades, específicamente con la EPJA.

1.2 Estudiantes no hispanohablantes en la modalidad EPJA

Según el Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería y Migración (INE y DEM, 2021), la estimación de la población extranjera residente en el país al 31 de diciembre de 2020 era de 1.462.103 personas, “*lo que significa un aumento absoluto de 11.770 personas y un aumento relativo de 0,8% respecto del año 2019, así como también un aumento absoluto de 160.722 personas, equivalente a un crecimiento relativo acumulado de 12,4% respecto de 2018*” (INE y DEM, 2021, p. 21). También, el mismo informe, señala que el colectivo con mayor número de migrantes no hispanohablante para el año 2020 era Haití con un 12,5% del total de extranjeros, seguido de Brasil (1,3%), Estados Unidos (1,0%), Francia (0,5%), Alemania (0,4%) e Italia (0,3).

¹ Esta Ley presenta dos notas con relación al mismo artículo, denominado nota y nota 1, haciendo referencia a la Ley General de Educación (Nota) y al Decreto con Fuerza de Ley (Nota 1). La Nota 1 expresa: NOTA 1. El artículo 6° transitorio del DFL 2 de Educación, publicado el 22-07-2010, dispuso que el presente decreto que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos continuara vigentes en tanto no se establezcan las nuevas bases curriculares de conformidad al Título II de la citada norma. (Nota. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=233948>)

² Órgano encargado de aprobar las propuestas del Ministerio de Educación referidas a Currículum Escolar, tales como las Bases Curriculares, los Planes y Programas de Estudio.

Imagen 1. Población extranjera residente en Chile según país 2018-2020.

País	2018		2019		2020	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total	1.301.381	100	1.450.333	100	1.462.103	100
Venezuela	334.386	25,7	441.495	30,4	448.138	30,7
Perú	229.812	17,7	237.132	16,4	238.552	16,3
Haití	180.539	13,9	182.299	12,6	182.252	12,5
Colombia	154.894	11,9	167.777	11,6	166.323	11,4
Bolivia	110.001	8,5	120.775	8,3	123.731	8,5
Argentina	73.553	5,7	75.794	5,2	76.541	5,2
Ecuador	37.746	2,9	40.152	2,8	39.997	2,7
R. Dominicana	20.035	1,5	20.038	1,4	20.115	1,4
España	18.731	1,4	18.688	1,3	19.110	1,3
Brasil	17.444	1,3	18.422	1,3	18.644	1,3
Cuba	15.340	1,2	15.942	1,1	17.271	1,2
Estados Unidos	14.633	1,1	14.864	1,0	14.181	1,0
China	13.547	1,0	13.898	1,0	13.892	1,0
México	7.013	0,5	7.283	0,5	7.591	0,5
Francia	6.686	0,5	6.674	0,5	6.635	0,5
Alemania	6.703	0,5	6.753	0,5	6.530	0,4
Uruguay	5.862	0,5	6.122	0,4	6.136	0,4
Paraguay	5.422	0,4	5.851	0,4	5.888	0,4
Italia	4.761	0,4	4.852	0,3	4.842	0,3
Otro país	40.741	3,1	41.988	2,9	42.202	2,9
País ignorado	3.532	0,3	3.534	0,2	3.532	0,2

Fuente: INE-DEM. Nota: La suma de las cifras porcentuales podrían no sumar 100% debido al redondeo de decimales.

Fuente: INE y DEM, 2021, p. 24.

Por otra parte, el Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives SJ (2019), indica que el número de estudiante migrantes en el sistema educativo chileno pasó de ser el “0,6% de la matrícula total en 2014, a ser un 4,4% en 2019” (p.3). Con relación a la matrícula según dependencia administrativa de la institución educativa, el informe plantea que entre el 2016 y 2019 la matrícula aumentó 162,7%: “en establecimientos municipales (...), la matrícula ha aumentado un 182,1% en esos tres años. Por otro lado, en el caso de los particulares subvencionados se da un aumento de un 175,4%, y en los particulares pagados, de solo un 16%” (p.3).

Imagen 2. Evolución de la matrícula extranjera y su relación con la dependencia administrativa 2016-2019.

Gráfico 2: Evolución de matrícula extranjera en el sistema escolar chilena, según tipo de dependencia administrativa entre 2016 y 2019.



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos del SIGE (2016 a 2019), Ministerio de Educación

Fuente: Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives SJ, 2019, p. 4.

Como se observa en las dos figuras previas, las cifras de estudiantes extranjeros han aumentado en Chile durante los últimos años, esto producto de las diferentes crisis sociales, políticas y económicas que se tiene, especialmente, en los países de la región. Algunos de estos países no comparten la lengua española como lengua materna, lo que exige a los centros educativos y docentes incorporar estrategias y acciones que permitan apoyar el proceso de aprendizaje del idioma al nuevo estudiante. Referente a lo anterior, el Ministerio de Relaciones Exteriores citando a la OCDE (2015) plantea que los profesores de Chile son uno de los que más solicitan capacitaciones sobre cómo educar en aulas multiculturales en Latinoamérica.

En cuanto a Chile, resalta el hecho que tiene menos de un 4% de estudiantes migrantes, mientras que el promedio de la OCDE es casi 10% y países como Luxemburgo, Suiza y Australia superan el 25%. El estudio hace mención que los países latinoamericanos, entre ellos Chile, son en los que los profesores muestran mayor necesidad de entrenamiento a los fines de educar en un aula multicultural. Adicionalmente, Chile es el país que, aun cuando la elección de programa especial de educación secundaria es a una relativamente tardía edad, los estudiantes migrantes tienen la mayor propensión a unirse a programas vocacionales. (Ministerio de Relaciones Exteriores, s.f.)

Lo anteriormente mencionado, permite reconocer un segundo problema: la falta de preparación de los docentes para orientar los procesos educativos de estudiantes migrantes, especialmente, de aquellos que no dominan el idioma español en las aulas regulares del sistema educativo, acentuado más en escuelas, colegios y liceos municipales y particulares subvencionados, pues, son estos quienes cuentan con el mayor número de estudiantes migrantes, como se observa en la gráfica presentada en la imagen 2, referente a la evolución de la matrícula y su relación con la dependencia administrativa. Además, esto convierte a las aulas en espacios interculturales de enseñanza y aprendizaje, en los cuales el docente requiere

de mayores y más diversas herramientas que le permita potenciar los aprendizajes de los estudiantes, apoyando de manera directa o indirecta el desarrollo de habilidades en el ámbito educativo, social o económico.

1.3 Delimitación del problema de estudio

El estudio se concentrará, principalmente, respecto de las dos problemáticas desarrolladas, referidas a la implementación de las Nuevas Bases Curriculares EPJA, aprobadas recientemente por el CNED, así como sobre la necesidad de contar con orientaciones y estrategias metodológicas para el apoyo pedagógico con enfoque intercultural y aquellas referidas y aplicables a estudiantes migrantes no hispanohablante para la adquisición de la lengua española como L2. Para materializar el estudio, se procederá a la determinación de necesidades de estudiantes de la modalidad EPJA, generando orientaciones para aulas interculturales que permita abordar los desafíos mencionados a los profesores, específicamente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura³. Estas orientaciones no pretenden convertir los espacios de clase en cursos de español, pues en las aulas se cuenta con estudiantes nacionales, cuya lengua nativa es el español, por lo que también se debe responder a los requerimientos de los objetivos de aprendizajes (OA) de la asignatura para todos los alumnos; y, el abordaje de la gran diversidad de estudiantes en cuanto a las edades, motivaciones educacionales, sociales laborales y económicos de su futuro.

Referente a la población objetivo, serán los estudiantes de enseñanza media de un Establecimiento Educacional de dependencia particular subvencionado que atiende a jóvenes y adultos, ubicado en el sector suroriente de la Comuna de Talca, Chile. Esta Institución fue creada en el año 2009 y desarrolla desde entonces en sus alumnos-as una enseñanza humanística-científico, siguiendo hasta la fecha las orientaciones de los Decretos Exentos N°999/2007 (MINEDUC, 2007) y N°1000/2009 (MINEDUC, 2009c), los cuales presentan las siguientes características:

Tabla 1. *Plan de estudio del Establecimiento Educacional. Educación básica, nivel 2° y 3°.*

Niveles/cursos ⁴	Lengua Castellana y Comunicación	Educación Matemática	Estudios Sociales	Ciencias Naturales	Total horas semanales
Nivel 2 5° y 6° Básico	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	16 horas
Nivel 3 7° y 8° Básico	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	16 horas

Fuente: elaboración propia teniendo en cuenta el Decreto Exento 999/2007 (MINEDUC,2007).

³ Nombre que recibe la asignatura en las Nuevas Bases Curriculares EPJA.

⁴ El nivel 1, correspondiente a 1° y 4° básico cuenta solo con dos asignaturas, Lengua Castellana y Comunicación, y Educación Matemática, las cuales tienen cinco horas de estudio a la semana cada una. Sin embargo, el Establecimiento Educacional foco de este estudio no ejecuta este nivel en su plan de estudio; es decir, los estudiantes tienen la opción de ingresar desde el nivel 2.

Tabla 2. *Plan de estudio del Establecimiento Educacional, modalidad Humanística-Científica educación media.*

Niveles	Formación General					Formación instrumental ⁵	Formación diferenciada	Total horas semanales
	Lengua Castellana y Comunicación	Educación Matemática	Estudios Sociales	Ciencias Naturales	Inglés			
Nivel 1 1° y 2° Medio	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	0 horas	24 horas
Nivel 2 3° y 4° Medio	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas	0 horas	24 horas

Fuente: elaboración propia teniendo en cuenta el Decreto Exento 1000/2009 (MINEDUC, 2009c).

Como lo establece la normativa, la Institución Educativa en la cual se centrará este Trabajo de Grado, cuenta con educación básica y media; pero, como se indicó anteriormente, para el desarrollo del presente estudio, la propuesta abarcará solo en los dos niveles de estudio en la educación media, nivel 1 y nivel 2, equivalente a los cuatro años de escolaridad exigidos en la educación regular en el país, ejecutando semanalmente un total de 24 horas cronológicas por semana. En cuanto a la asignatura de Lengua y Literatura esta cuenta con 4 horas semanales y se le incluye 2 horas más referida a la formación diferenciada a través del Taller de Lenguaje.

1.4 Preguntas guías del estudio

En cuanto a las preguntas que guían esta investigación, se puede considerar que están enfocadas a la implementación de las Nuevas Bases curriculares, específicamente en la asignatura de Lengua y Literatura del nivel educación media; el apoyo a la adquisición de la lengua español en estudiantes no hispanohablantes; y, el desarrollo metodológico para guiar el aprendizaje de estudiantes nacionales y no hispanoparlantes en una misma sala.

En definitiva, las preguntas orientadoras de este estudio son las siguientes: a. ¿cuáles son las necesidades de los estudiantes EPJA?; b. ¿cómo aporta la articular las Nuevas Bases con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes chilenos y la adquisición de la lengua española en aquellos alumnos no hispanohablante de la EPJA?; c. ¿qué debe tener en cuenta un docente para el desarrollo de habilidades de los estudiantes nacionales y no hispanohablante?; y, d. ¿qué metodología podría resultar más pertinente para el desarrollo de competencias comunicacionales con estudiantes adultos?

1.5 Objetivos

Objetivo general:

Establecer orientaciones para la implementación de las Nuevas Bases Curriculares EPJA de Educación Media en la asignatura de Lengua y Literatura, centradas en un enfoque

⁵ En las horas de formación instrumental se desarrollan a la semana 4 horas de Taller de Lenguaje.

intercultural teniendo en cuenta a los estudiantes hablantes de español como lengua materna y no hispanohablante.

Objetivos específicos:

1. Investigar la historia de la educación de jóvenes y adultos en Chile y las características de sus estudiantes.
2. Reconocer las estrategias metodológicas de aprendizaje con enfoque intercultural.
3. Proponer orientaciones para el desarrollo de estrategias de trabajo en el aula para implementar las Nuevas Bases Curriculares EPJA en el Colegio de Adultos el Sembrador para la asignatura de Lengua y Literatura.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En el presente marco teórico se realiza un recorrido por los principales temas relacionados con el trabajo de investigación; específicamente, el rol de la UNESCO en la educación de adultos; los fundamentos de las Nuevas Bases Curriculares EPJA; la estructura de las Bases Curriculares; el desarrollo de la asignatura de Lengua y Literatura en la educación media EPJA; las competencias a fortalecer en los estudiantes de este nivel de estudio; y, la interculturalidad.

2.1 El rol de la UNESCO como organismo internacional en la educación de adultos

Antes de empezar a reconocer aspectos importantes de los procesos educativos para adultos en Chile es relevante plantear el rol preponderante de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a nivel internacional. A través de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos⁶ (CONFINTEA, del francés *Conférence Internationale sur l'Education des Adultes*) nacidas en el año 1949, después de finalizar la Segunda Guerra Mundial, los Estados miembros de la UNESCO se reunieron en Elsinore, Dinamarca, para conversar de qué manera el aprendizaje y la educación de adultos (AEA) podrían contribuir a promover la paz mundial y el entendimiento internacional. A partir de esta, la UNESCO y los países aliados, entre ellos Chile, plantean consideraciones para la construcción de políticas educativas que favorezcan a esta población a través de la educación formal, educación no formal y educación informal. Dentro de las principales características de estos espacios de dialogo son la promoción de una educación permanente; el impulso a la educación popular; difusión de la cultura; dar una respuesta a las crisis sociales y económicas mediante una educación práctica y enfocada a la edad de desarrollo de la persona; e, implementar los cuatro pilares de la educación (aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos).

Las principales ideas discutidas a lo largo de los siete CONFINTEA son los siguientes:

1 CONFINTEA 1949, Elsinor (Dinamarca): Educación de adultos

La UNESCO (2014) plantea que la decisión de establecer un espacio de dialogo en torno al estado de la educación de adulto se tomó en la segunda y tercera reuniones de la Conferencia General, realizadas en la Ciudad de México (1947) y Beirut (1948).

- i. Apoyar y fomentar los movimientos dirigidos a crear una cultura común para poner fin a la oposición entre las masas y la élite.

⁶ El primer encuentro internacional relacionada a la educación de adultos se llevó a cabo en Cambridge en el año de 1923, denominada “Primera Conferencia Internacional de la Asociación Mundial para la Educación de Personas Adultas”, organizado por Albert Mansbridge. Este espacio no se concentró en la educación como tal, sino en la mitigación de la crisis por medio de la educación práctica y aplicada en personas adultas.

- ii. Estimular un auténtico espíritu de democracia y un verdadero espíritu de tolerancia.
- iii. Devolver a los jóvenes la esperanza y la confianza en la vida, que se ha visto sacudida por la entonces desorganización del mundo.
- iv. Y, cultivar un sentimiento ilusionado de pertenencia a una comunidad mundial. (UNESCO, 1949; UNESCO, 2011)

II CONFINTEA 1960, Montreal (Canadá): La Educación de adultos en un mundo en evolución

La II CONFINTEA fue el espacio en donde se analizó el desarrollo de la educación de adultos en la década anterior y permitió la formulación de planes para hacer frente a las necesidades del futuro en esta área, teniendo como referencia la anterior Conferencia desarrollada en Elsinor.

Las resoluciones determinadas en esta conferencia se pueden reagrupar en cuatro grandes temas como lo manifiesta UNESCO, 1963:

i. La educación de adultos y el mantenimiento de la paz. A través de esta resolución la Conferencia motivó a los Estados miembros de la Unesco a aumentar el porcentaje de inversión en los recursos de educación de adultos, esto con ánimo de fomentar la paz y la comprensión de mundo.

ii. Papel y contenido de la educación de adultos. El papel y contenidos de la EA se consideraron a través de cinco perspectivas: a. humanismo y técnicas de la EA, planteando la necesidad de desarrollar en hombres y mujeres un perfeccionamiento profesional orientado a comprender los valores inherentes a la condición humana. b. Espíritu de la educación de adultos, esta perspectiva invita al realizar un esfuerzo por brindar acceso a la educación y a la cultura sin discriminación alguna, disminuyendo las brechas raciales, económicas, territoriales, entre otras y fomentando la paz mundial. c. Participación de los hombres de ciencia y de los artistas, mediante este subcomponente la Unesco se plantea el desafío como organización de establecer espacios de dialogo entre las personas dedicadas a las ciencias y las artes, esto con el ánimo de que reconozcan el grado de responsabilidad de sus áreas en la educación de adultos. d. Ayuda a las actividades creadoras, referida al estímulo de las artes, la cultura, las ciencias y la técnica. y, e. Formas tradicionales de arte popular, perspectiva que es propuesta a la Unesco para detectar mediante encuesta sobre la subsistencia de las artes dramáticas tradicionales y de las diversiones populares, especialmente de los países de Asia y África, con el propósito de determinar cuáles de ellas podrían ser posible de incorporar en la EA.

iii. Formas y métodos. Las formas y métodos distinguen dos acciones importantes, la primera relacionada con la aplicación de las ciencias sociales para el progreso de la educación de adultos, teniendo presente la formación de los docentes que hacen parte de este nivel y la incorporación de la investigación de distintas áreas para fortalecer los procesos educativos; y, la intervención del cine, radio y la televisión para incentivar a programas con espíritu constructivo, incitando a una vida mejor, más plena y justa.

iv. Organización y estructura de la educación de adultos. Este es uno de los componentes más amplio abordado la II Conferencia, pues involucraba una sería de reflexiones entre las que se destacan la educación de adultos como parte integrante de todo el sistema pedagógico; planteamiento y recursos de la educación de adultos; deberes de los Gobiernos respecto de la educación de adultos; niveles de vida y EA; el apoyo de las organizaciones no gubernamentales y la EA; facilidades para participar en la modalidad; seminarios regionales sobre la educación de adulto y la alfabetización; el fondo especial para la lucha con el analfabetismo, el cual algunas delegaciones formularon reservas pues requería de fondos especiales de los Estados miembros para eliminar el analfabetismo en los países en vías del desarrollo; entre otros temas y proyectos.

III CONFINTEA 1972, Tokio (Japón): La Educación de adultos en el Contexto de la Educación a lo Largo de Toda la Vida

La tercera Conferencia realizada por la Unesco tuvo la participación oficial del Estado de Chile, representado por la Srta. Cecilia Gallardo, quien se desempeñaba como la tercera secretaria de la Embajada de Chile en el Japón. Para esta versión CONFINTEA contó como tres finalidades: primero, examinar las tendencias de la EA durante el decenio anterior; segundo, considerar las funciones de la educación de adultos en el contexto de la educación permanente; y, tercero, examinar las estrategias del desarrollo educativo con respecto a la EA. Los principales resultados se compilan en el informe final Unesco (1972), las cuales se expresan en los siguientes párrafos.

Educación y necesidades humanas. Este componente desarrolla una amplia gama de consideraciones, normas y/o procedimientos que fortalece la EA, se inicia con responsabilizar a los educadores de estos niveles o modalidades de estudios a reconocer y proponer reformas que generen cambios en la sociedad, tener mayor participación en los planes de estudios y realizar un trabajo colaborativo junto a sus estudiantes que los invite a participar de manera natural en sus entornos. Posteriormente, manifiesta la necesidad de garantizar el acceso a la EA y prestar servicios de asesoramiento pedagógico, modalidades de estudios y programas a los adultos que así la requieran.

Como parte importante de este apartado se retoma la necesidad de suprimir el analfabetismo, además de hacer hincapié al desarrollo rural y a la educación de los agricultores para el potenciamiento de la industria. Además, La Conferencia retoma la invitación realizada en las pasadas versiones para transitar de la educación formal a la educación formal.

Otro de los resultados de este encuentro tiene relación a las determinaciones establecidas referente al uso de los medios de información de masas, la administración, organización y financiamiento, y la cooperación internacional. En cuanto al uso de los medios de información de masas, se considera utilizar de forma experta los medios de comunicación para generar mayor impacto en los sectores económico, social y cultural, prevaleciendo el interés público sobre el privado o comercial; y, formula la realización de espacios educativos en los medios de comunicación con la participación de profesores de niveles de adultos. En cuanto a la administración, organización y funcionamiento, enfatizan en la inversión de los gobiernos en la educación de adultos y concederle un estatus igual a la del sistema escolar

formal; fomentar la diversidad y participación de diversas instituciones, organizaciones, sindicatos, entre otras, además de permitirle apoyar la labor del Estado en materia de educación, en caso de requerirlo.

Por último, concerniente a la cooperación internacional, explicitan que es necesario el intercambio de ideas y apoyo a las necesidades del Tercer Mundo, estableciendo relación entre los objetivos de la EA y el fomento de la paz mundial. Y, establecen encuentros periódicos regionales para avanzar en temas relacionadas con la EA y apoyo particular al Tercer Mundo.

Posterior a la III Conferencia, se desarrolló la Conferencia General en su Decimonovena reunión, cuyo encuentro aprobó el documento de Recomendación Relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos (UNESCO, 1976, p.2). Este documento es de vital importancia, pues entre otras consideraciones, define el concepto de EA, estableciendo:

- La expresión “educación de adultos” designa la totalidad de los procesos organizados de educación, ese cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollen sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas y profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.

- La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente: sino como un subconjunto integrado de un proyecto global de educación permanente.

- La expresión “educación permanente” designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo.

- En ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.

- La educación permanente lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.

- Los procesos educativos, que siguen a la largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerar como un todo. (UNESCO, 1976, p.2)

IV CONFINTEA 1985, Paris (Francia)

Continuando con la IV Conferencia, esta se realizó en París durante los días 19 al 29 de marzo de 1985. Los principales focos el estudio previo sobre el desarrollo de la educación de adultos, aspectos y tendencias; especialmente, de aquellos cambios establecidos a partir de la Conferencia de Tokio y las recomendaciones realizadas en Nairobi; además, el desarrollo de la educación de adultos en la educación permanente, la democratización de los procesos de formación del ser humano y reforzar el sentido de la cooperación internacional y regional. La conferencia de Paris es enfática en priorizar la necesidad de inserción de la mujer, personas mayores, minorías, migrantes y jóvenes en el campo educativo y posterior al área laboral, logrando mayor la cohesión social, por sobre todo, el derecho fundamental de las personas de aprender durante toda su vida haciendo frente al analfabetismo y al analfabetismo funcional.

Mediante dos comisiones de trabajo se abordaron temas como función y objetivos de la EA, programas de estudios, métodos y medios de EA, la necesidad de crear y mantener la motivación de los aprendizajes a través de la utilización de la experiencia de los propios participantes, permitiendo la construcción de programas flexibles.

Por otra parte, el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para fomentar más y nuevas formas de accesibilidad de esta modalidad de educación dentro de ellas se destaca la inclusión de videos interactivos, la enseñanza con ayuda de ordenadores, aplicaciones con fines educativas, uso de medios masivos como la radio y la televisión para el desarrollo de las personas.

La Conferencia permitió establecer ciertas recomendaciones a los Estados Miembros de la Unesco para continuar fortaleciendo esta modalidad de estudios, entre las más significativa se encuentran: a. definir la función de la EA, planeando programas que aseguren la participación de los grupos priorizados y respondiendo a las necesidades concretas de la población. b. lograr un financiamiento que permita la democratización de la educación. c. En la construcción de programas, hacer hincapié a la formación humanistas. d. promover leyes que den marco jurídico a la EA. E. promover la investigación, intercambio de experiencia y formación al recurso humano que hace parte del programa.

V CONFINTEA 1997, Hamburgo (Alemania): Que la educación de adultos sea una alegría, un instrumento, un derecho y una responsabilidad compartida

La conferencia realizada en Hamburgo trajo consigo un elemento valioso y es la de reconocer los procesos regionales de los Estados Miembros. En el caso de América Latina y el Caribe se destaca la colaboración entre las organizaciones no gubernamentales y los gobiernos logrando aportar a la implementación de la EA y el diseño de planes de estudios. Así mismo, se reconoce que, aunque existe mayor implicancia de los gobiernos en la EA, en gran parte de la región la política educativa no se relaciona con las necesidades locales y a la educación permanente. Por otra parte, se reconoce el incremento de los medios de comunicación de masas y la implicación de la sociedad civil. Y, por último, recomiendan a los educadores de adultos adoptar estrategias claves para prestar atención a la educación de

los jóvenes y por parte de las instituciones de los estados gestionar la carga económica de los programas de EA.

Hamburgo también representa para la EA un hito significativo, pues se realizaron diversas declaraciones, que incluso, a la fecha continúan orientando esta modalidad de estudio. Entre ellas se destacan: (CONFINTEA pág.22 y 24)

- i. Solo un desarrollo centrado en el ser humano y una sociedad de participación basada en el pleno respeto de los derechos humanos puede conducir a un desarrollo sostenible y equitativo
- ii. La educación a lo largo de la vida es por lo tanto más que un derecho: es una clave del siglo XXI.
- iii. Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.
- iv. Alfabetización de adultos. La alfabetización, concebida en términos generales como los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive una rápida evolución, es un derecho humano fundamental.
- v. El reconocimiento del derecho a la educación y el derecho a aprender durante toda la vida es más que nunca una necesidad; es el derecho a leer y escribir, a indagar y analizar, a tener acceso a determinados recursos, y a desarrollar y practicar capacidades y competencias individuales y colectivas.

VI CONFINTEA 2009, Belén (Brasil): Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de adultos

El objetivo global de CONFINTEA VI fue *“lograr la armonización del aprendizaje y la educación de adultos con otros programas internacionales de educación y desarrollo y su integración en el marco de estrategias nacionales en todo el sector”* (Irelan y Spezia, 2014, p. 265). Los participantes de este espacio destacan que uno de los principales problemas relacionados con la educación de adultos es el número de personas que a nivel mundial que continúan siendo analfabetas -800 millones de personas en el mundo- y dos terceras partes son mujeres. Los temas de conversación fueron los siguientes:

a. Políticas y gobernanza, en ella se destaca la necesidad de establecer políticas de calidad que fortalezcan el aprendizaje de los adultos a la largo de la vida basado en el desarrollo sostenible y la educación técnica profesional.

b. Participación e inclusión, se evidencia que la tasa de participación en el aprendizaje de adultos es inaceptablemente baja.

c. Financiamiento de la educación de adultos, se solicita un cambio en el lenguaje sobre temas de financiamiento, especialmente en expresar que la EA genera costos y más bien reconocerla como una inversión y los beneficios que esta trae al individuo, la economía y a la sociedad. Por otra parte, se manifiesta que los países del sur no quieren solo recibir recursos económicos a modo caridad, sino utilizarlos de manera eficientes.

Las recomendaciones para movilizar más recursos para el financiamiento de la EA consideran que debe tener presente mayores investigaciones; sistemas de rendición de cuentas y transparencia en el uso de los recursos; elaborar indicadores para medir y hacer seguimiento a los resultados de los estudiantes de la EA; establecer políticas multisectoriales, entre otras acciones.

d. La calidad en material de aprendizaje y evaluación de adultos, destacan la necesidad de que prime la pertinencia y la flexibilidad en los programas educativos, el fortalecimiento de la formación de los docentes-educadores; además, realizar seguimiento, diagnósticos y evaluación para mejorar la calidad de los aprendizajes y el servicio.

e. La alfabetización, se realiza hincapié en la EA como un derecho y progreso social, por eso es pertinente establecer políticas públicas que aborden el desafío, realizar alianzas público-privadas; y, fomentar la cultura de la lectura y entornos alfabetizados.

f. Sostenibilidad medioambiental, dentro de la cultura de la sostenibilidad CONFINTEA VI se compromete a la siembra de árboles en zonas indígenas para mitigar el efecto invernadero. Y, se plantea replicar acciones en todos los países posibles.

Producto de este encuentro se generó el Marco de Acción de Belén, estableciendo como lema: Aprovechar el poder y potencia del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable”. Por medio de este Marco se brindaron una serie de recomendaciones como potenciar la alfabetización de los jóvenes y adultos para aprovechar las oportunidades de aprendizaje en todas las etapas del continuo educativo, “el derecho a la alfabetización es inherente al derecho a la educación”. En cuanto a los aspectos políticos, determinan que se debe velar por establecer medidas legislativas globales, incluyentes e integradoras, con enfoque sectorial e intersectorial y que incorpore a todos los componentes del aprendizaje y la educación.

VII CONFINTEA 2022, Marruecos: Movilización social de actores EPJA en el marco del enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida

CONFINTEA VII se desarrollará en Marruecos en el presente año, 2022. Su propósito es revisar la situación de la EPJA en el mundo y acordar estrategias y acciones prioritarias a

desarrollar. Previamente durante los años 2020 y 2021 hubo proceso de consultas regionales donde se plantean los temas y preocupaciones a debatir. Los principales temas para este evento son: a. poner a la EPJA en el marco del enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, lo que implica conectarla con temas sustantivos para el desarrollo pleno del individuo y las sociedades, tales como: ambiente, ciudadanía, trabajo, salud; y, b. Los desafíos en el contexto de pandemia y post pandemia, en el cual la EPJA representa un potencial incalculable en una perspectiva de reconstrucción económica y social.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) tiene dentro de sus mandatos el apoyo a los Estados miembros en el fortalecimiento de políticas y acciones para el cumplimiento de los compromisos establecidos en la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, en particular el ODS 4, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

2.2 Fundamentos de las Nuevas Bases Curriculares EPJA

Los Fundamentos de las Nuevas Bases Curriculares de la EPJA es un documento realizado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación en el año 2020, este proceso se considera como “continuo y acumulativo” e incorpora las experiencias y nuevos conocimientos disciplinares, intereses de los estudiantes y las demandas del sistema educativo. Es importante destacar que esta modalidad de estudio incluye a las personas que por diferentes situaciones quedaron excluidos del sistema escolar y en a través de la EPJA buscan continuar con su trayectoria educativa. Dentro de los principios que sustentan esta modalidad, la LGE/2009 establece la equidad y la igualdad de oportunidades para el desarrollo del proyecto de vida y el interés de los estudiantes.

En cuanto a la estructura del documento, este informe trata sobre el proceso de construcción y otras consideraciones, entre las que se destaca: los antecedentes de la política educativa vigente en Chile y su relación con esta modalidad de educación; el recorrido de construcción del documento; reconocimientos de los principales currículos educativos internacionales para adultos; el diagnóstico EPJA en Chile; y, las orientaciones de las nuevas bases. (Ministerio de Educación, 2020)

Normativas que orienta a la EPJA

Los antecedentes normativos indicados en los Fundamentos orientan como principal referente en materia educacional a la Ley General de Educación (N°20.370/2009), establecidos en los siguientes artículos:

- i. Artículo 2°. Estable que *“la educación es un proceso de aprendizaje permanente”*.
- ii. Artículo 3°. Artículo que establece los principios y fines de la educación en Chile, destacando la integralidad, calidad, equidad, respeto y diversidad, interculturalidad y sustentabilidad. Además, la inclusión, integración.

- iii. Artículo 22°. Este artículo define las modalidades educativas como opción para organizar la educación regular en sus distintos niveles, esto con el “*propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación*”.
- iv. Artículo 24°. Establece a la educación de adultos como una modalidad educativa y responsabiliza al Ministerio de Educación a la construcción y definición de bases curriculares, con la previa aprobación del Consejo Nacional de Educación (CNED).
- v. Artículos 28°, 29° y 30°. Artículos que plantean los Objetivos Generales de la Educación en sus niveles parvulario, básico y media. Estos objetivos se conceptualizan como “*el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permitirá a los estudiantes avanzar durante su trayectoria escolar en el desarrollo de diversos aspectos, tanto en el ámbito personal y social como en el ámbito del conocimiento y la cultura*”. (MINEDUC, 2020, p.6)
- vi. Artículo 31°. Indica que en las Bases Curriculares se deben crear Objetivos de Aprendizajes (OA) por cada año y nivel de estudio que permitan la consecución de los Objetivos Generales. También, prescribe los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) establecidos en la LOCE.

Dentro de las otras disposiciones normativas que cobijan a la modalidad EPJA, se relacionan con: A. Ley de Inclusión Escolar, N°20.845/2015, esta Ley elimina cualquier forma de discriminación y considera como deber del Estado asegurar a todas las personas educación inclusiva. B. Ley de Aseguramiento de la Calidad, N°20.529/2011, establece la arquitectura institucional del sistema escolar chileno, estructurándola con la Agencia de la Calidad, Superintendencia de la Educación, Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación. Por último, C. Ley Plan de Formación Ciudadana, N°20911/2016, orienta en la construcción e implementación de un Plan sobre Educación Ciudadana para los cursos de tercero y cuarto medio, el cual debe contar con los ámbitos y competencias del perfil de egreso propuestos por el MINEDUC.

Proceso de desarrollo de las Nuevas Bases Curriculares EPJA

En el documento sobre los Fundamentos de las Bases Curriculares (MINEDUC, 2020) se describe la construcción de las nuevas orientaciones, considerando tres etapas: la primera etapa, desarrollada durante los años 2015-2018, en este periodo la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas tuvo la posibilidad de consultar a personas especialistas y vinculadas a esta modalidad para reconocer sus opiniones y tener insumos para la construcción de un nuevo instrumento, consignándolo en un documento denominado “Sistematización de los diálogos temáticos de las Bases Curriculares de la Educación de Personas Jóvenes y Adultos”. A pesar del camino recorrido, en diciembre del año 2017, a través de la Resolución N°366/2017, el Consejo Nacional de Educación rechazó la propuesta y emitió observaciones para su mejora (Oficios N°799/2017 y Oficio N°800/2017). Dentro de los motivos del rechazo se indicó la necesidad de ajustar los objetivos de aprendizajes, pues debían explicitar las habilidades, contenidos y actitudes;

además, incluir las habilidades tecnológicas, pensamiento crítico, creativo y trabajo colaborativo. Posterior, el 18 de enero del año 2018, el Ministerio de Educación presenta al CNED la propuesta corregida de Bases Curriculares para la Formación General de personas jóvenes y adultas (Ord. N°019/2018); y, el 2 de marzo de 2018, por medio del Oficio n°154/2018, el CNED comunica la Resolución 063/2018 por la cual el Consejo Nacional de Educación acordó Aprobar la propuesta de Bases.

En la segunda etapa, conocida como la etapa de revisión de la propuesta y desarrollo de una nueva, se llevó a cabo durante el 2018 y 2019 e inicio con la revisión de la propuesta de Bases Curriculares, teniendo como principal objetivo dar una respuesta a las observaciones y sugerencias entregadas por el CNED. En cuanto la observación de profundización del diseño modular del currículum fue necesario por parte de la Unidad de Currículum (UCE) y Evaluación del MINEDUC la realización de un estudio respecto a la implementación de programas modulares a nivel internacional y experiencias exitosas. De forma paralela el equipo EPJA de la UCE desarrolló un estudio sobre las condiciones y características de esta modalidad de estudio centrado en el periodo 2017, 2018 y algunos datos del 2019, analizando la demanda, la oferta y la trayectoria de los estudiantes. Adicionalmente, se realizó una revisión bibliográfica referida a: competencias de los adultos en Chile; lineamientos para la educación de adultos promovidos por la UNESCO y la OCDE; el marco de las Habilidades para el Siglo XXI; y, el marco histórico de la EPJA en Chile.

Finalmente, la tercera etapa es la comprendida entre los años 2019 y 2020 y es conocida como el periodo de consulta, validación y retroalimentación. En esta etapa se llevaron a cabo diferentes grupos focales con distintos actores, directores, docentes y expertos de la modalidad EPJA, teniendo como principal objeto comprobar la estructura propuesta para la nuevas Bases Curriculares destacando la relación entre OA y aprendizajes esenciales, contenidos, perfil de egreso y su pertinencia. La etapa de retroalimentación comprendió tres momentos, el primero, llevado a cabo en la ciudad de Santiago con 100 representantes de 21 establecimientos EPJA, y el segundo una consulta pública en línea, destinada a 789 establecimientos de todo el país, de los cuales hubo una respuesta de 515 de ellos. Por último, se realizó una consulta a dos expertos en el área educativa para conocer sus aportes a la propuesta.

Todo el camino recorrido permite contar en el presente con una nueva base curricular, tanto para la formación general y formación instrumental de la modalidad de la Educación para Jóvenes y Adultos, con la cual el Ministerio busca dar respuesta a los cambios y demandas de esta modalidad del sistema educativo.

2.3 Nuevas Bases curriculares

El presente apartado se enfocará en el documento Bases Curriculares de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (2021), realizada por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, especialmente en los fundamentos de la Bases y en el capítulo de asignatura de formación general, asignatura de Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura nivel medio.

Referente a la estructura de este nuevo documento curricular, el MINEDUC plantea que se alinea con todo el sistema educativo, pues tiene presente la formación general, instrumental y diferenciada, permitiendo asegurar que todos los estudiantes tengan la posibilidad de acceder a una base educativa común de aprendizaje y de referencia compartida, independientemente de las condiciones, circunstancia o trayectoria de vida, contribuyendo de esta forma a la cohesión social y los principios de la LGE (2009), inclusión, equidad y calidad de la educación.

La Formación General entrega a los estudiantes una formación común, independientemente de sus opciones de egreso; la Formación Diferenciada ofrece formaciones diferenciadas Humanístico-Científica y Técnico-Profesional, orientando a los estudiantes para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o incorporarse a la vida del trabajo. La Formación Instrumental ofrece a los estudiantes que optan por la educación media de adultos, un tipo de formación que provee herramientas para desenvolverse en situaciones propias de la vida adulta y enfrentar desafíos relevantes en contextos concretos. Esta organización se basa en lo dispuesto en la Ley General de Educación, [...] la educación media procura que los estudiantes expandan y profundicen su formación general y desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad. (MINEDUC, 2021, p. 11)

Otro de los elementos fundamental en las Nuevas Bases Curriculares es la valoración de los aprendizajes previos y las experiencias de vida de cada uno de los alumnos para que estas resulten significativas. A través de la propuesta curricular considerada por el Ministerio de Educación como flexible se permitirá organizar los aprendizajes teniendo como referencia el contexto, interés y necesidad educativa del estudiante. Por eso, se han propuesto objetivos de aprendizajes de habilidades y actitudes nucleares, que permitan continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida. Mineduc (2021, p.12), citando a la UNESCO (2015) plantea que el aprendizaje a lo largo de la vida es:

“El conjunto de todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades”. (Mineduc, 2021, p.12)

Por otra parte, el nuevo documento curricular reconoce que puede ser complementada con la realidad de cada establecimiento educacional con el propósito de expresar su diversidad y construir a partir de ella, nuevas propuestas con las características del proyecto educativo y necesidad de los estudiantes.

Concepto de aprendizaje en un contexto de modalidad EPJA

El Ministerio de Educación plantea el concepto de “aprendizaje” como “un proceso dinámico en el cual los estudiantes desarrollan sus habilidades, actitudes y conocimiento de manera integrada” (MINEDUC, 2021, p.14). Dentro de su finalidad, el aprendizaje pretende

la formación de personas críticas, creativas, autónomas, que construyen su identidad y su proyecto de vida con el propósito de insertarse como aporte en las distintas esferas de la sociedad.

En cuanto a los estudiantes jóvenes y adultos se busca desarrollar en ellos un sentido de identidad, teniendo presente su trayectoria de vida personal, escolar, laboral que permite la forma de comprender el mundo. Ante esta circunstancia, el proceso de aprendizaje requiere contribuir a la autonomía, la visión de mundo, el pensamiento libre y creativo y los fundamentos éticos de la democracia siendo responsable de lo significativo de la toma de las decisiones para ellos mismos, la sociedad y el país.

Los Objetivos de Aprendizajes de las recientes Bases, al igual que las Habilidades para el Siglo XXI, han tomado los cinco principios básicos de la andragogía⁷: i. Aprender a conocer, fortaleciendo habilidades, hábitos, actitudes y valores; ii. Aprender a aprender, entregando herramientas que permiten continuar y aplicar el aprendizaje durante toda la vida; iii. Aprender a hacer, referido al desarrollo de la capacidad de innovar y de crear estrategias, utilizar medios y herramientas útiles para su propia vida; y, iv. Aprender a ser, con las habilidades y actitudes que le permiten desarrollarse como adulto y ciudadano activo en las dimensiones física, intelectual, social, afectiva y ética; y Aprender a convivir, como la habilidad para establecer relaciones de tolerancia y respeto con los demás (MINEDUC, 2021, citando a Knowles, 2005).

Para lograr poner en práctica lo anteriormente mencionado, es necesaria una implementación didáctica idónea, por esto las Bases requieren que los docentes y profesionales de la educación consideren que la principal motivación por aprender en los estudiantes jóvenes y adultos proviene de necesidades internas, que surgen de la experiencia y la proyección futura. Por su parte, la Andragogía propone que, para aprender, los estudiantes necesitan saber y participar del por qué, el qué y el cómo adquirirán nuevos aprendizajes, y que mostrarán disposición para aprender aquello que les parece significativo y relevante para su vida. La enseñanza debe, por tanto, considerar y utilizar el cúmulo de experiencias de aprendizaje y de vida de cada estudiante, siendo claves en la implementación la flexibilidad y el desarrollo de metodologías que fomenten la participación, la resolución de problemas y la comunicación. (MINEDUC, 2021)

Estructura Nuevas Bases Curriculares

Las nuevas Bases Curriculares correspondiente a la modalidad EPJA, cuenta con una estructura de tres elementos centrales que *“se entrelazan para construir y desarrollar la comprensión: Grandes ideas, Objetivos de Aprendizajes y actitudes nucleares, y, Conocimientos esenciales. Como marco que articula el modelo, las habilidades del siglo XXI”* (MINEDUC, 2021, p. 18).

⁷ La andragogía es la disciplina cuyo objeto de Conceptualización son los procesos de educación de las personas adultas, orientados a continuar el desarrollo de sus capacidades, a la actualización o profundización de sus conocimientos, a la apropiación y utilización de nuevas tecnologías y, en general a mantener o mejorar su calidad de desempeño personal, profesional y social. (...)

Por su parte el Ministerio define cada uno de estos elementos. Las grandes ideas se conceptualizan como conceptos, principios y teorías que se espera que los estudiantes comprendan en cada nivel a partir de las habilidades y conocimientos del currículo. Son generalizaciones que pueden ser transferidas a nuevos contextos y que se espera que perduren más allá del currículo. De esta forma plantea que las grandes ideas presentan oportunidades para la interdisciplinariedad, por cuanto pueden ser trabajadas de manera integrada con otras asignaturas, por medio de proyectos que permitan trabajar habilidades transversales del currículo. (MINEDUC, 2021, p. 16)

Los Objetivos de Aprendizaje conciernen a aquellos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada en cada nivel escolar, y evidencian de forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr. En cuanto a las habilidades, estas son definidas como procesos estratégicos centrales para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Favorecen la transferencia educativa, es decir, la capacidad para utilizar el conocimiento y aplicarlo a nuevos contextos. Y, las actitudes, son disposiciones frente a objetos, ideas o personas, que incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, y que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones. Es importante indicar que las actitudes que se tienen en cuenta en los Objetivos de Aprendizajes son aquellos que se refieren al marco de las habilidades para el siglo XXI, en los niveles de Media se prioriza la responsabilidad personal y social de los estudiantes con su entorno y su propia vida. (MINEDUC, 2021, p.16, 17)

Por último, los conocimientos esenciales, planteados como una red conceptual coherente y rica en conexiones, que permite construir la comprensión sobre los fenómenos y el mundo. El conocimiento entendido como comprensión, permite a los estudiantes refinar, transformar o reemplazar ideas preexistentes que han adquirido en su experiencia vital y cotidiana. Los conocimientos esenciales son prioritarios e imprescindibles, pues constituyen una base que permite avanzar de manera progresiva en el aprendizaje en cada asignatura, y adquirir nuevos conocimientos. (MINEDUC, 2021, p. 17)

Tabla 3. *Esquema de estructura de las Bases Curriculares.*

Habilidades para el siglo XXI	
Objetivos de Aprendizajes habilidades y actitudes (Núcleo del aprendizaje) –Hacer y ser–	Grandes Ideas –Comprender–
Conocimientos esenciales –Saber–	

Fuente: Adaptación MINEDUC, 2021, p. 18.

Perfil de egreso

El Ministerio de Educación define el perfil de egreso que debe desarrollar todo estudiante al culminar su periodo académico en la modalidad de enseñanza. En ella se describen los conocimientos, habilidades y actitudes fortalecidas en el ámbitos social,

cultural, cívico, laboral, intelectual y personal. Lo anterior, en el enfoque de las Habilidades del siglo XXI, los objetivos de la Ley General de Educación y los dominios disciplinares. A continuación, se presenta el perfil de egreso de la EPJA:

Los estudiantes que egresan de la modalidad han desarrollado los conocimientos, habilidades y actitudes definidas en el currículum nacional y transfieren sus aprendizajes a distintos ámbitos: social, cultural, cívico, laboral, intelectual y personal. A partir de dichos aprendizajes, son capaces de alcanzar sus metas académicas y laborales, y de construir un proyecto de vida de acuerdo con sus necesidades e intereses, actuando con autonomía, responsabilidad y libertad.

Considerando el marco de Habilidades del siglo XXI y los Objetivos generales de la Ley General de Educación, estas Bases Curriculares definen un conjunto de 10 competencias que reúnen habilidades, actitudes y conocimientos que los estudiantes han adquirido al finalizar el Segundo Nivel de Educación Media de la modalidad. Estas competencias se organizan según los ámbitos de las Habilidades del siglo XXI, y su relación de tributación con las habilidades y actitudes nucleares de los Objetivos de Aprendizaje [...]. La competencia 1 se refiere al dominio disciplinar de las asignaturas que los estudiantes deberán dominar al finalizar el Nivel 2 de Educación Media, por lo que no refiere al ámbito de las HSXXI. (Ministerio de Educación, 2021, p. 25 y 26)

Dominio disciplinar

1. Aplica conocimientos y habilidades disciplinares de las áreas del lenguaje, las matemáticas, las ciencias, la historia y la geografía y el idioma extranjero inglés en contextos que impliquen aprendizaje y desarrollo personal.

Maneras de pensar

2. Gestiona el proceso de aprendizaje personal por medio de habilidades de metacognición, reflexión y comunicación, demostrando autonomía, motivación y una sólida autoestima y confianza en las propias capacidades para mejorar y enriquecer su desarrollo personal y cognitivo.

3. Identifica problemas, elabora argumentos, considera nuevas ideas, y propone soluciones creativas e innovadoras ante los desafíos que enfrenta.

4. Piensa de manera crítica y elabora puntos de vista y opiniones propias, utilizando evidencia y con una actitud abierta, dispuesta a cuestionar los supuestos y a reconsiderar las propias visiones.

Maneras de trabajar

5. Trabaja de manera colaborativa con otros en la resolución de problemas y en el desarrollo de proyectos, demostrando habilidades interpersonales de comunicación, gestión y monitoreo del trabajo, y capacidad para asumir roles, reconocer fortalezas y aceptar debilidades, y una actitud perseverante para alcanzar los objetivos propuestos.

6. Se comunica efectivamente con otros en lengua materna y en una lengua extranjera, con diferentes propósitos y en diversos contextos, por medio de habilidades de comunicación oral, escrita y no verbal, demostrando capacidad de escuchar y comprender distintos mensajes, y una valoración positiva del lenguaje como fuente de enriquecimiento cultural y personal.

Herramientas para trabajar

7. Utiliza internet y las herramientas digitales de manera efectiva y eficiente, demostrando habilidades de búsqueda, selección, manejo y producción de información, y capacidad para resolver tareas, reconociendo los aspectos éticos y legales involucrados en el acceso y uso de la información en ambientes digitales.

8. Demuestra compromiso y capacidad de autogestionar el aprendizaje en las diversas instancias de formación que enfrenta, por medio de habilidades que le permitan desenvolverse en distintos roles y contextos y planificar un proyecto de vida personal y laboral en el tiempo, desarrollando una disposición favorable al aprendizaje a lo largo de la vida.

Maneras de vivir en el mundo

9. Se relaciona de manera respetuosa, empática y constructiva con otros en las diversas instancias de intercambio y colaboración que enfrenta, demostrando conciencia y reconocimiento de la propia cultura y la de los demás, y una actitud de rechazo a la violencia, a la agresión y a la discriminación.

10. Demuestra conciencia de los derechos y responsabilidades ciudadanas al relacionarse con sus pares, con la comunidad y con las instituciones públicas, practicando habilidades de interacción eficaz, de participación y toma de decisiones, mostrando un compromiso con el bien común, la cohesión social, los Derechos Humanos y los principios de la democracia, a nivel local y global.

2.4 Asignatura de formación general, Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura

La asignatura de Lengua y Literatura está planteada en la Bases Curriculares con el propósito que los estudiantes desarrollen el hábito de la lectura, tanto de textos literarios como no literarios, valorando los beneficios que esta actividad entrega en sus distintas funciones. Por medio de ella, se ofrecen oportunidades para explorar, comprender y apreciar el valor estético de diferentes textos literarios, además de promover el desarrollo del pensamiento crítico frente a la información presentada en distintas fuentes y modalidades. Referente a lo anterior, se potencia en el estudiante el conocer y aplicar criterios para juzgar la veracidad y confiabilidad de las fuentes; investiguen con autonomía para comprender y elaborar posturas frente a temas diversos, fortalecer la discusión de ideas y comunicar sus argumentos. En cuanto a la escritura, se favorece la expresión de ideas y el desarrollo del pensamiento creativo para elaborar y compartir sus ideas y conocimientos; comunicarse en

la vida cotidiana, y difundir sus ideas en contextos públicos y/o digitales de comunicación, articulando su pensamiento de manera coherente y fundamentada. (MINEDUC, 2021, p.43)

Enfoque de la asignatura

La asignatura se desarrolla en dos enfoques, cultural y comunicativo. El enfoque cultura busca fortalecer en los jóvenes y adultos el lenguaje y la literatura en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, en la reflexión sobre distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades. Además, la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida; así como su función en la interacción con otros y en la construcción de distintas identidades personales y sociales. En cuanto al enfoque comunicativo, destacan el desarrollo de las competencias que favorecen la confianza y la autonomía de cada estudiante para relacionarse con otros en diversos contextos. Estas habilidades se desarrollan participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tengan la necesidad de comprender lo producido por otros y la oportunidad de expresar y discutir ideas sobre temas de su interés.

Las Bases curriculares concluyen que estos enfoques aportan a la formación de ciudadanos, potenciando el desarrollo de las habilidades comunicativas en relación con la vida y con el trabajo. Los contenidos por tanto están relacionados con los distintos ámbitos de participación en que se desarrolla la vida de cada estudiante para interactuar con destreza y eficacia en la sociedad. (MINEDUC, 2021)

Ejes

Los ejes de la asignatura de Lengua y Literatura se han reagrupado teniendo en cuenta las dimensiones de las competencias comunicativas – Escuchar y hablar, leer y escribir, observar y representar– estructurándose en cuatro: Lectura, Escritura, Comunicación Oral e Investigación.

Las orientaciones entregadas en torno a los cuatro ejes son: a. estos se mantienen y progresan a través de los cinco niveles que componen la asignatura; b. permiten asegurar el desarrollo de las habilidades y conocimientos centrales de la competencia comunicativa en los estudiantes teniendo en cuenta el nivel; y, c. se requiere que los ejes sean trabajados de manera articulada. (MINEDUC, 2021, p.44)

Estructura curricular de la asignatura, objetivos de aprendizajes

La estructura curricular de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura se articulan en torno a Objetivos de Aprendizaje de Habilidades nucleares que integran actitudes, y son coherentes con las Bases de la educación regular. Se entrelazan con conocimientos esenciales del ámbito de la lingüística y literatura que favorecen la comprensión de las grandes ideas de la asignatura. (MINEDUC, 2021)

Para esta asignatura, los Objetivos de Aprendizaje se organizan en grupos de habilidades que progresan en complejidad cada dos niveles. Dado que el nivel 1 es de

alfabetización e introducción a la literatura, las habilidades progresan entre los niveles 2 y 3 de la Educación Básica con la adquisición de competencias y se profundizan en los niveles 1 y 2 de la Educación Media, desde una perspectiva crítica y el fomento de la participación ciudadana. Los Objetivos de Aprendizaje integran actitudes de los ámbitos que organizan las habilidades del siglo XXI, de acuerdo con un criterio de pertinencia para ser trabajadas integradamente con las habilidades. (MINEDUC, 2021, p.45)

Es importante indicar que este Trabajo de Grado se enfocará a la educación media de la modalidad EPJA.

Uno de los elementos importantes en la estructura curricular son los ejes (Lectura, Escritura, Comunicación oral e Investigación), mencionados anteriormente. Sin embargo, es importante reconocer las directrices entregadas por el Ministerio con relación a los mismo en el documento de las Nuevas Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2021).

Lectura

Este eje potencia el fortalecimiento de las habilidades de comprensión de textos, literarios y no literarios, de manera progresiva, desarrollando en el estudiante recursos y para la comprensión de los diversos autores y contextos, logrando reconocer temas, ideas, propósitos y estrategias lingüísticas contemplados en los textos leídos. Es un eje que potencia especialmente las habilidades referidas a las habilidades denominadas Maneras de Pensar. Para la educación media se pretende formar en el estudiante:

La capacidad de evaluar con flexibilidad el contenido y la forma de los textos con distintos propósitos que contribuyen a la identidad cultural, leyendo detrás de líneas (qué busca conseguir el autor con su texto, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relacionan y qué perspectiva pretende posicionar con su mensaje, entre otros objetivos de lectura).

En este sentido, se profundiza el análisis y la evaluación de textos no literarios más complejos, por ejemplo, las argumentaciones y discursos surgidos en los espacios digitales y su impacto ético en la construcción de la ciudadanía y la sociedad. ((MINEDUC, 2021, p. 46)

Escritura

El eje de escritura en la enseñanza media de la educación para jóvenes y adultos se contempla a partir de la escritura persuasiva, permitiendo que los estudiantes puedan producir textos cada vez más complejos en formatos diversos orales, escritos y audiovisuales, entre ellos la columna de opinión o críticas culturales, emitiendo juicios y asumiendo posturas razonadas sobre distintos temas y lecturas. Con esto, se espera que este nivel de dominio permita explorar la diversidad de contextos particulares de los estudiantes. De este modo el

eje de Escritura fomenta las disposiciones propias del ámbito Maneras de trabajar referidas en las habilidades transversales.

Comunicación oral

Al comenzar la Educación Media, en el eje de comunicación oral, se promueve la evaluación de mensajes orales de distintos ámbitos favoreciendo un rol reflexivo, crítico y responsable, aumentando el repertorio de estrategias comunicativas y de herramientas analíticas que permitan un mayor dominio en sus producciones. También, se fortalecen las habilidades del diálogo argumentativo en diversos contextos orales de aula, laborales, académicos y de la vida pública para adquirir herramientas que les permitan hacer más efectiva su participación ciudadana, asumir liderazgos y contribuir a la vida democrática. Para finalizar, el eje de Comunicación oral potencia las actitudes del ámbito Maneras de Vivir en el Mundo.

Investigación

El Ministerio de Educación indica que el eje de investigación orienta al desarrollo de habilidades para buscar, seleccionar, procesar y divulgar la información con una variedad de propósitos y en una diversidad de contextos en un marco social y actitudinal que promueve la honestidad y los principios éticos que regulan el uso de la información y las tecnologías. Este eje fortalece el desarrollo de los recursos correspondiente al ámbito Herramientas para Trabajar.

En los niveles de la Educación Media, se debe potenciar en los estudiantes la adquisición de habilidades que les permiten evaluar y reflexionar sobre las fuentes de información con base en los principios de la ética, profundizando en diversos temas con fines personales, laborales o académicos, entre otros. Estas habilidades les permitirán delimitar los temas de investigación, seleccionar y evaluar adecuadamente las fuentes de información, así como procesar la información obtenida para difundirla por medio de diversos formatos.

Diseño curricular asignatura Lengua y Literatura en los niveles de Educación Media

Como se ha manifestado anteriormente, el presente trabajo de investigación se enfocará en el desarrollo de la asignatura de Lengua y Literatura de la modalidad EPJA, específicamente, en los niveles de Educación Media; es decir, primer nivel (primero y segundo medio) y segundo nivel (tercero y cuarto medio).

En los siguientes esquemas se presentan el diseño curricular de los objetivos de aprendizaje por niveles.

Tabla 4. *Diseño curricular asignatura Lengua y Literatura, Nivel 1 EPJA.*

Asignatura Lengua y Literatura	
Nivel 1 de Educación Media (primero y segundo medio)	
En el nivel 1 de Educación Media se espera que los estudiantes comprendan que:	
<p>Grandes Ideas (Propósitos formativos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los textos se construyen social, cultural, geográfica e históricamente. 2. La literatura nos permite explorar cómo el lenguaje construye identidades personales y culturales. 3. Cuestionar lo que escuchamos con empatía contribuye a nuestra capacidad de desarrollar relaciones humanas sanas. 4. La escritura es una práctica social y cultural que permite construir, ampliar e intercambiar ideas. 5. El compromiso con los procesos de escritura favorece el desarrollo de la creatividad y la capacidad de expresión. 6. La investigación nos permite profundizar en la comprensión de ideas complejas.
<p>Objetivos de Aprendizaje (Hacer y ser)</p> <p>Objetivos de Aprendizaje de habilidades y Actitudes nucleares. Integran los ámbitos de Habilidades Siglo XXI, marco organizar del currículo</p>	<p>Conocimientos esenciales (Saber)</p>
<p>OA 1. Evaluar textos no literarios analizando la veracidad y consistencia de la información, los propósitos explícitos e implícitos, los recursos lingüísticos y no lingüísticos y estrategias de persuasión. (Lectura)</p> <p>OA 2. Formular una interpretación de los textos literarios leídos, a partir del análisis de la obra. (Lectura)</p> <p>OA3. Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) aplicando procesos de planificación y redacción para crear textos coherentes y cohesionados para una variedad de propósitos y audiencias. (Escritura)</p> <p>OA 4. Evaluar textos orales y audiovisuales: diferentes puntos de vista, considerando la relación que se establece entre imagen, sonido y texto, formulando una postura frente lo escuchado. (Comunicación oral)</p> <p>OA 5. Realizar investigaciones para responder interrogantes propias de la asignatura en páginas webs y otras fuentes, evaluando la validez y confiabilidad de estas. (Investigación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de persuasión. • Veracidad y consistencia de la información. • Recursos no lingüísticos en los textos: diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio. • Contexto de producción y recepción de un texto literario. • Intertextualidad a través de personajes, temas y símbolos de textos clásicos. • Normas de citación. • Recursos de coherencia y cohesión del texto. • Estrategias de comprensión lectora y de comprensión oral.

Fuente: Adaptación, Ministerio de Educación (2021, p.51)

Tabla 5. *Diseño curricular asignatura Lengua y Literatura, Nivel 2 EPJA.*

Asignatura Lengua y Literatura	
Nivel 2 de Educación Media (Tercero y Cuarto Medio)	
En el nivel 2 de Educación Media se espera que los estudiantes comprendan que:	
Grandes Ideas (Propósitos formativos)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una lectura crítica permite conocer la ideología y creencias del emisor. 2. Los textos literarios se enriquecen con las visiones de mundo y perspectivas de los lectores. 3. El diálogo respetuoso nos permite ampliar nuestras ideas y colaborar en contextos diversos, presenciales y digitales. 4. Escribimos según nuestros propósitos y para audiencias auténticas. 5. Como ciudadanos necesitamos conocer la tecnología y también reflexionar sobre su impacto en las personas.
Objetivos de Aprendizaje (Hacer y ser)	Conocimientos esenciales (Saber)
<p>Objetivos de Aprendizaje de habilidades y Actitudes nucleares. Integran los ámbitos de Habilidades Siglo XXI, marco organizador del currículo</p>	
<p>Se espera que los estudiantes sean capaces de:</p> <p>OA1. Evaluar textos no literarios orales, escritos y audiovisuales, analizando la influencia de los contextos socioculturales de enunciador y audiencia. (Comprensión oral y escrita)</p> <p>OA2. Formular una interpretación de los textos literarios leídos, estableciendo relaciones intertextuales con otros referentes de la cultura y del arte. (Comprensión oral y escrita)</p> <p>OA3. Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados para comunicar sus ideas, adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia. (Comunicación escrita)</p> <p>OA4. Dialogar argumentativamente, para construir y ampliar ideas, usando evidencia disponible para fundamentar posturas. (Comunicación oral)</p> <p>OA5. Realizar investigaciones para responder interrogantes propias de la asignatura procesando la información</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Temas, tópicos y motivos literarios universales. • Recursos literarios. • Efecto estético. • Posicionamiento de un emisor, su propósito, ideas implícitas, ambigüedades y sesgos. • Argumentación: razonamientos, premisas, relaciones entre ideas y selección léxica. • Identidad discursiva.

<p>mediante herramientas digitales y comunicando sus hallazgos por medio de distintos géneros haciendo uso ético de la información. (Investigación)</p>	
---	--

Fuente: Adaptación, Ministerio de Educación (2021, p.52)

2.5 Competencias a nivel de las EPJA

La relación competencias, currículum, contenidos y sociedad desde una mirada EPJA.

Como lo expresa Rial (2010), al hablar de currículum –y por extensión, diseño curricular– se reconoce en la conceptualización su carácter polisémico, que se ha ido ampliando según los cambios culturales de la sociedad. Algunos de los autores citados por Rial definen el currículo como: según Bobbit (1918) aquella serie de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que lo capaciten para decidir asuntos de la vida adulta; también, indica que este cuenta con una doble perspectiva, uno a nivel normativo de la enseñanza y el otro centrado en lo educativo logrando el “desarrollo de las posibilidades del alumno”; en el caso de Román y Díez (2000) manifiestan que el currículum es “una selección cultural que se compone de procesos, contenidos, y méritos/procedimientos que demanda la sociedad en un momento determinado; y Tobón (2006) señala que los requerimientos planteados por el conjunto de la sociedad son una de las bases para construir el currículum. En definitiva, los autores expresan, desde hace más de cien años, que el currículo implementado debe tener en cuenta, especialmente dos factores importantes: el primero, ver reflejada la sociedad y el contexto en que se implementa; y, segundo, preparar a sus estudiantes para la toma de decisiones y enfrentar diversas circunstancias.

En cuanto al diseño de currículo por competencia, Tobón (2006) manifiesta que este es un enfoque inacabado que requiere de manera constante realizar un análisis crítico y auto reflexión para comprenderlo y usarlo, lo que denominó construcción-deconstrucción-reconstrucción, para esto propone nueve ejes interdependientes: investigación acción educativa; autorreflexión; la reconstrucción; la investigación del contexto; el afrontamiento de la incertidumbre; la identificación de competencias; el establecimiento de nodos problematizadores; el equipo docente; y, los proyectos formativos.

Teniendo en cuenta la propuesta de Tobón, se analizó el currículo actual de la EPJA y su implementación, se plantean tres reflexiones más significativas de las situaciones que se reconocen en la práctica:

a. Desalineación curricular. En la actualidad los programas de estudios de este nivel, basados en el desarrollo de los contenidos mínimos obligatorio, están orientados según la normativa de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza –LOCE– (Ley N°18.962/1990), aún después de once años de entrada en vigencia la Ley General de Educación (Ley N°20.845/2009), teniendo como consecuencia que una parte importante de los propósitos

trazados no corresponden a la realidad del país y de sus estudiantes, exigiendo contenidos que no corresponde con las dinámicas y desafíos de la sociedad.

b. Preparación para la vida. Como se observan en las últimas normativas ministeriales para la educación básica y media, se ha impulsado un currículum más orientados al desarrollo de competencias y habilidades necesarias para la vida; pero, en el caso de la EPJA, este proceso se encuentra en una etapa inicial, basándose principalmente en el cumplimiento de los contenidos mínimos obligatorios –o la priorización curricular por motivos de pandemia–, lo cual disminuye la oportunidad de desarrollo en cada uno de los estudiantes.

c. Pocos espacios de reflexión sobre la educación de adultos. A nivel nacional, local e institucional, son escasos los espacios de diálogo para analizar el presente de la EPJA y cómo contribuir en la mejora constante de este nivel, por ende, las reconstrucciones realizadas anteriormente eran de tipo “cosméticas” y a nivel de centros educativos. Con relación al PEI del establecimiento donde se enfoca el presente estudio, quizá producto de la poca orientación y/o del bajo intereses de sus sostenedores y equipo de gestión, se genera la sensación que es un documento necesario, pero de poca trascendencia en la organización del establecimiento; aunque se han realizado cambios, estos aún no satisfacen del todo los requerimientos educacionales de los estudiantes.

La planificación de la educación

En el presente apartado se analizará de planificación de la educación, si bien con esto no se espera que se establezca un currículum por basada en competencias para la educación de jóvenes y adulto, sí se pretende reconocer elementos importantes que permitirán contar con una mejor implementación de las nuevas bases curriculares y las posibilidades de ser orientado hacia las habilidades, como se tiene contemplado.

Cómo manifiesta Rial (2010, p. 37), *“los fenómenos educativos son particulares, complejos, variables e irrepetibles, lo que provoca un fondo importante de indeterminación que puede exigir soluciones prácticas no previstas”*, en esta cita se visualiza lo importante que es la planificación en los contextos educativos, pues es lo que permite a todo un equipo apoyarse para poder responder a los fenómenos, situaciones complejas y algunas de ellas, no previstas. Todo esto, para el autor, está estrechamente ligado al “acto didáctico”.

En cuanto la didáctica y el currículum, Rial plantea que *“la didáctica debe contemplar no solo la actividad docente, sino también la discente y debe abrirse a otras modalidades formales y no-formales, lo que su marco no puede circunscribirse al marco institucional, excluyendo lo informal o extraescolar”* (2010, p.35); además, incorpora otra dimensión fundamental, el aprendizaje, la cual tiene en cuenta la intencionalidad educativa, es por esto que, citando a Ferrández (1985b, p.251), explica que:

El aprendizaje, es un proceso complejo y mediado, que requiere: una situación “materialmente apta” para que produzca (maduración discente); una actividad intencional y sistemática sobre los contenidos; un conjunto de incentivos que provoque en el interior del sujeto suficiente fuerza motivacional para integrar lo

aprendido; una modificación de la conducta que se especifique en aptitud, actitud, creencias, hábitos, etc.

Aunque podrían existir diferencias en el trato de algunos conceptos, ejemplo el relacionado con el contenido, lo cierto es que para lograr un aprendizaje adecuado es necesario contar con una situación intencionada, sistemática, desafiante y que logre potenciar competencias en el estudiante para aplicar en diversas situaciones de su vida.

El interrogante que se genera después de definir aspectos relacionados con la didáctica, el aprendizaje y las competencias, es cómo llevar esto a la práctica, en palabras de Rial (2010, p.36), *“una teoría válida de la educación será la que proporcione recomendaciones prácticas adecuadas, basada también en una evidencia adecuada y apropiada”*. Por esto, en el esquema funcional en el panel de programación propuesta por el autor, cuya fortaleza radica en permitir la reflexión/acción de una manera complementaria y de sencilla comprensión y aplicación, en él plantea que quienes lideran a nivel de gestión junto con el equipo de docente puedan hacer un diseño curricular básico, teniendo como referente la dinámica de la institución, generando un número de acciones formativas requeridas para fortalecer las competencias de sus estudiantes –según necesidades e intereses–; posteriormente, se incorpora al PEI y al Proyecto Curricular, poniendo las situaciones en marcha. Ahora bien, un factor determinante para construir esta propuesta es contar con el compromiso y apoyo de sostenedores, equipo de gestión y docentes, planteando la posibilidad de empezar a transformar de “arriba hacia abajo”, logrando convertir los contextos EPJA en comunidades activa que se preocupa por la transformación de su práctica para lograr aprendizajes efectivos en sus alumnos.

La evaluación en el nivel EPJA

Parte importante del diseño curricular tiene relación con el qué, cómo y cuándo evaluar, con el propósito de orientar sobre lineamientos que aporte a un rediseño curricular desde el ámbito de la evaluación Rial, describe brevemente un modelo funcional sobre la evaluación en el marco de un diseño curricular, indicando:

La guía de evaluación se elabora tomando la unidad de competencia, sus elementos constituyentes y sus componentes (criterios de desempeño, saberes, rango de aplicación y evidencias requeridas). Por cada elemento de competencia (o componente establecido de la misma), es esencial establecer los referentes esenciales de la evaluación, los cuales deben clarificar los siguientes aspectos: indicadores específicos de desempeño, momentos de la evaluación, tipos de evaluación y metodología a emplear. (Rial, 2012, p.40)

Referente a lo expuesto por Rial y como reflexión del proceso y la dinámica presente en el EE en el cual se plantea esta investigación, se observa que en una parte del equipo de profesores tiene ciertas creencias sobre el desarrollo y aprendizajes de los estudiantes que asisten a la educación para adultos, como los expresa Prieto (2008) citando a Clark y Peterson: *“El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. [...] interpreta y se actúa sobre el currículo”* (p.4). Algunas de las creencias que en ocasiones son

verbalizadas, están relacionados con que “*los estudiantes tienen baja autoestima*”, “*el nivel cognitivo es inferior*”, “*tiene pocas posibilidades de éxitos en el futuro*”, “*no es necesario esforzarse en la calidad de los procesos educativos*”, “*la evaluación es sumativa y se realiza al término de cada unidad*”, y, “*lo más probable es que no continúe estudios superiores*”.

Todas estas creencias descritas afectan la forma que se planifica y se evalúa, no siendo estas las más pertinente y tal vez no desarrollando las competencias necesarias que los estudiantes requieren para responder a las diversas situaciones en que se enfrentan o enfrentarán. Esto indica que desde las instituciones educativas se deben replantear posturas ante la forma como se desarrollan las prácticas y el análisis en general de todos los componentes del currículum, esto con el ánimo de poder dar respuesta a las demandas de calidad en la educación y especialmente de los estudiantes.

2.6 Competencias comunicativas

La comunicación es un proceso inherente a todos los seres vivos, la Real Academia de la Lengua Española lo considera como la transmisión de señales mediante un código común entre el emisor y al receptor. Algunos autores indican que “*es el proceso mediante el cual los seres humanos, gracias a ese conjunto de símbolos compartidos que es el lenguaje, puede compartir ideas, pensamientos y sentimientos con los de su especie*” (UNAD, 2009. p.41). Sin embargo, cuando hablamos de competencias comunicativas estas complejizan el proceso comunicativo.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), considera que las competencias comunicativas tienen en cuenta tres componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático, indicando que cada uno de ellos tiene en cuenta “*conocimientos, destrezas y habilidades*”. En el caso del Centro Virtual Cervantes (s.f) complementa lo indicado por el Marco Común y conceptualiza los competencias comunicativas como “*la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación*”⁸.

En el ámbito nacional y desde una perspectiva de competencias comunicativa como lengua materna, el Ministerio de Educación plantea que desde el currículum se plantea el desarrollo de competencias que favorecen la confianza y la autonomía de cada estudiante para relacionarse con otros en diversos contextos. Se espera que logren fortalecerlas mediante espacios de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tengan la necesidad de comprender lo producido por otros y la oportunidad de expresar y discutir ideas sobre temas de su interés. (MINEDUC, 2021, p. 44)

En síntesis, se evidencia que es necesario para el logro de los objetivos de este Trabajo de Grado, pensando en la diversidad cultural de los estudiantes, realizar una integración entre

⁸ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

las competencias comunicativas para el aprendizaje de una segunda lengua y las competencias que se esperan desarrollar en el currículum nacional de la modalidad EPJA

2.7 Interculturalidad

A nivel internacional, el Ministerio de Educación de Perú y la UNICEF (2005), definen la interculturalidad como una relación equitativa entre culturales que permite el aprendizaje mutuo entre ellas, el cual logra terminar con la hegemonía de una cultura dominante y otra dominada. Citando a Walsh (1998) el Ministerio y UNICEF plantean:

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (Ministerio de Educación de Perú y UNICEF, 2005, p. 4)

Referente a la interculturalidad y el sistema educativo, las referidas instituciones plantean que este es un contexto que permite fomentar la interculturalidad como base de la formación humana, permitiendo la potencialidad del ser y de la sociedad con su transformación.

Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país. (Ministerio de Educación de Perú y UNICEF, 2005, p. 11)

El ámbito nacional, Ministerio de Educación de Chile (s.f.), ha desarrollado su propio concepto de interculturalidad definiéndolo de la siguiente manera:

La interculturalidad es un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales. La interculturalidad favorece la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todas y todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Para ello, el diálogo simétrico es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual. En el caso de los pueblos originarios, devela sus características y distintos sistemas que problematizan, y a la vez, enriquecen las construcciones de mundo, asegurando el ejercicio de los derechos individuales y colectivos. (MINEDUC, s.f.)

Las investigadoras Ibáñez, Díaz, Druker y Rodríguez (2012), citando a Mandujano (2007), expresan que las instituciones educativas deben fomentar la formación de los profesores elementos de interculturalidad, incluyendo la acogida del estudiante que llega, compartir significados del nuevo grupo al que se incorpora y los marcos de referencias de su propia cultura. Lo anteriormente expuesto, es la postura que se pretende abordar en el presente Trabajo de Grado, y es cómo a través de la determinación de necesidades de estudiantes adultos, los nuevos lineamientos curriculares del Ministerio de Educación y la diversidad cultural de las aulas de la modalidad EPJA, incluyendo a los estudiantes nacionales y migrantes no hispanoparlantes, se pueden construir orientaciones y herramientas metodológicas interculturales para los profesores de la asignatura de Lengua y Literatura para abordar los desafíos que en estos momentos se enfrentan, teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes y sus proyecciones de futuro.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

En el siguiente apartado, referido al marco metodológico para la realización del Trabajo de Grado, *“Orientaciones para la implementación de las Nuevas Bases Curriculares de Lengua y Literatura en la Educación Media de la EPJA con enfoque intercultural”*, se describe el paradigma, enfoque, método e instrumentos a utilizar para la recolección de información, sistematización y análisis de los datos; todo esto, con el propósito de generar mayores recursos para el diseño de una propuesta curricular.

3.1 Marco contextual de la investigación

La metodología de investigación del presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, con un enfoque documental y descriptivo; además, se utilizará el método de estudio de caso y el instrumento de recolección de datos es la ficha de análisis bibliográfico.

3.1.1 Paradigma

Este estudio se establece dentro del paradigma cualitativo, puesto que pretende comprender una realidad social y educativa para generar un instrumento que contribuya al desarrollo pedagógico de un grupo de estudiantes y profesores relacionado con la EPJA. Como plantea McMillan y Schumacher, *“la investigación cualitativa está más preocupada en la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes. Esto ocurre a través de la participación, hasta cierto punto, del investigador en la vida de los sujetos”* (McMillan y Schumacher, 2005, p.19).

Los anteriores autores también consideran que la investigación cualitativa presenta los datos como una narración. En cuanto a los procesos y métodos utilizados por este paradigma indican que las estrategias son flexibles y cambiantes; y, el diseño emerge a medida que se recogen los datos. Y, la meta es plantear generalizaciones detalladas vinculadas al contexto.

Por otra parte, Corbetta (2007), expresa que la investigación cualitativa se inspira en el paradigma interpretativo. Además, considera que la relación entre la teoría e investigación es abierta, es decir, interactiva. En cuanto al rol del investigador, manifiesta que *“suele rechazar deliberadamente la formulación de teorías antes de empezar a trabajar sobre el terreno, por considerar que podría inhibir su capacidad de “comprende” el punto de vista del sujeto estudiado, que podría cerrarle horizontes a priori”* (Corbetta, 2007, p. 41). Uno de los factores más relevantes de lo indicado por el autor, es el uso de los *“conceptos”*, y estos los define como elementos de la teoría que se comprueban a través de la operacionalización o transformación en variables observables.

Otras de las características de este paradigma estimado por Corbetta es la función de la literatura considerándola como auxiliar. Referente a la interacción física entre investigador y el estudiado, expresa que esta debe ser de proximidad y contacto. Y, en cuanto a el análisis

de los datos y resultados, manifiesta que estos deben ser flexibles y subjetivos, presentando la información de forma narrativa, buscando siempre comprender al sujeto.

En el caso del paradigma cualitativo, Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 7) manifiestan que se *“utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación”*. Estas preguntas o hipótesis *pueden antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos*. Esto permite al investigador colocar énfasis en lo más relevante del proceso, permitiendo posterior perfeccionarlas y responderlas. Se debe agregar que *“la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio”*.

3.1.2 Enfoque

Acerca del enfoque en que se orientará el presente estudio este será de tipo descriptivo y documental. Por lo que se refiere al enfoque descriptivo, por medio de esta investigación se pretende describir una propuesta curricular de implementación de las Nuevas Bases Curriculares en la asignatura de Lengua y Literatura, modalidad EPJA, y su apoyo en la comprensión de la lengua española en los estudiantes migrantes no hispanohablantes. Con respecto a la conceptualización, Hernández, Fernández y Batista expresan:

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989). Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolectan información sobre cada una de ellas, para así (valga la redundancia) describir lo que se investiga. (Hernández; Fernández y Batista, 2006. p. 102.)

Similarmente, Cauas expresa que este tipo de estudios *“describen fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y especial determinada”* (Cauas, s.f. p. 6). Agrega que las preguntas que se realizan se enfocan hacia las variables de los sujetos o de las situaciones y que se seleccionan una serie de aspectos a analizar y se analizan de manera independiente.

El siguiente enfoque por abordar en el Trabajo de Grado es el documental. Es de tipo documental puesto que requerirá la construcción de una caracterización sobre la educación de adultos en el país y metodologías de aprendizaje de una segunda lengua, todo esto con el propósito de contar con insumos para la construcción de estrategias para el aprendizaje de una L2. Sobre la conceptualización de este enfoque, Alfonso (1995) plantea que es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. De manera semejante, la Universidad de Jaén (s.f.), la define como aquella que se realiza a través de la consulta de documentos, dentro de este enfoque se contempla la Investigación Documental

Cualitativa, la cual centra su interés en el presente o pasado cercano, permitiendo conocer un fenómeno a partir de textos escritos entre los que se destacan aquellos de tipo legislativos, prensa, organizaciones, entre otros.

3.1.3 Método

El método que se utilizará en este Trabajo de Grado será el estudio de caso producto de la experiencia laboral, el cual busca analizar la situación presentada en una unidad, colegio de dependencia administrativa particular subvencionado que implementa la modalidad EPJA, ubicado en la comuna de Talca, Chile, puesto que en la actualidad requiere implementar las Nuevas Bases Curriculares (específicamente desde la asignatura de Lengua y Literatura en la enseñanza media) en un contexto de interculturalidad, incluyendo estudiantes nacionales, migrantes no hispanohablante, de diversas edades e intereses. Este caso no afecta no solo al establecimiento en mención, esta es la realidad de los liceos y colegios con estas características, pues es una orientación de cambio en la estructura curricular de los programas de estudios establecida en la Ley General de Educación (2009), y a nivel social, ha aumentado el número de estudiantes migrantes como se informa en los capítulos anteriores.

En cuanto a la conceptualización del método de estudio de caso desde una perspectiva cualitativa, Stake (1994) indicaba que los estudios de caso tienen como característica básica que abordan de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución. Otros de los autores, Hernández, Fernández y Baptista analizan sobre la flexibilidad del estudio de caso desde el ámbito cualitativo, teniendo diferentes maneras de abordarlo y profundidad según la dinámica que se genera en el proceso de investigación.

Los estudios de caso de corte cualitativo son diseños en los cuales el investigador explora un sistema especificado (un caso) o múltiples sistemas definidos (casos) a través de la recopilación detallada de datos y en profundidad, utilizando múltiples fuentes de información (por ejemplo, observaciones, entrevistas, material audiovisual y documentos e informes) y reporta una descripción de los casos y las categorías vinculadas al planteamiento que emergieron al analizarlos. (Hernández, et al, s.f., p.18)

Dentro de las características de este método, Hernández y otros sintetizan lo expresado por diferentes autores, de esta manera elaboran un listado que ayuda a comprender su conceptualización y elementos que la componen. A continuación, se detalla el listado organizado por Hernández, et al. (s.f., p.3):

1. Constituyen métodos o diseños flexibles, ya que el investigador puede utilizar múltiples herramientas para capturar y analizar los datos que le permitan comprender las peculiaridades del fenómeno o problema bajo indagación y conocer sus causas (Yin, 2011, Bell, 2010, The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009r y Timmons y Cairns, 2009).

2. El investigador y el objeto de investigación interactúan constantemente entre sí (Aaltio y Heilmann, 2009).

3. El objeto de estudio o caso es examinado de manera sistémica, global y holística (Xiao, 2009a).
4. El investigador casi siempre trata de identificar patrones (Green, 2011).
5. Se realizan en ambientes naturales (Yin, 2013 y Moore, 2009).
6. Son de naturaleza empírica, por lo cual los datos recolectados deben ser “ricos y profundos” (Sekaran y Bougie, 2013, y Mertler y Charles, 2010).
7. Son completamente contextuales, es decir, se analizan tanto el caso como su contexto, pues ambos son igualmente importantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2012 y Stake, 2006).
8. Utilizan la triangulación de fuentes de datos como eje del análisis (Green, 2011).
9. Se fundamentan en la premisa de que un examen en profundidad de un caso y su contexto puede generar información significativa sobre otros casos similares (The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009ñ).
10. Incluyen todas las perspectivas posibles de los participantes (Raufflet, 2009).

3.2 Población y muestra

La población de este estudio se enfocará en el grupo de estudiantes, jóvenes y adultos que hacen parte de la modalidad de estudio EPJA de la comuna de Talca. Es importante aclarar que esta es una muestra por conveniencia, como lo define Hernández, et al. (2014) citando a Battaglia (2008) las muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales se tiene acceso. En esta situación, se cuenta con acceso a la información por situación laboral de la investigadora y en el caso de los instrumentos de análisis, todos hacen parte del dominio público.

Desde el enfoque documental, se contará con instrumentos, textos, orientaciones, normativas e investigaciones actualizadas de autores nacionales e internacionales los cuales aborden temas presentes en este estudio, especialmente: educación de jóvenes y adultos, metodologías de aprendizaje para el aprendizaje de una segunda lengua, interculturalidad, entre otros temas.

3.3 Técnica e instrumento de recolección de datos

La técnica de investigación se concentra en la revisión documental.

Revisión documental

La revisión documental contará con el instrumento denominado, “ficha de referencia cruzadas”, según lo indica la Universidad Autónoma de Nicaragua (2015, p. 96):

Las fichas de referencia cruzada son aquellas cuyo contenido puede servir para desarrollar distintas partes de un trabajo sin repetir fichas. En ella se anotan los datos necesarios para remitir a aquella que contiene la información completa. Se recomienda que al menos uno de los encabezados de la ficha de referencia sea distinto de los registrados en la ficha original, lo que no quiere decir que se evite variar el encabezado. La gracia de este tipo de fichas consiste en adaptar la información a las necesidades temáticas del trabajo.

La ficha de este estudio (ver anexo 1, Ficha de revisión documental) contará con los siguientes elementos: información general del documento –título, autor, año de publicación, tipo de documento–; resumen del texto; información o citas textuales; comentario personal del documento; y, bibliografía. Mediante este instrumento se busca recabar información que permita dar cumplimiento a los diferentes objetivos específicos y especialmente, al objetivo general, el cual consiste en el diseño de una propuesta curricular para la modalidad de la EPJA, teniendo en cuenta la interculturalidad y el aprendizaje del español de los estudiantes migrante no hispanoparlante.

3.4 Procesamiento y análisis de los datos

Hernández, et. al. (2014), considera que el análisis de la información recabada en el paradigma investigativo se presenta de manera paralela a la recolección de los datos; a diferencia del paradigma cuantitativo que lo realiza posterior. Otro rasgo que destacan los autores y que se pretende en este Trabajo de Grado es comprender que la información será variada, pero que el rol del investigador es fundamental reconocer los elementos esenciales que le permita dar respuesta a los objetivos propuestos. En la siguiente cita, es preciso mostrar los propósitos centrales descrito por Hernández y otros para el análisis:

Los propósitos centrales del análisis cualitativo son: 1) explorar los datos, 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, 6) reconstruir hechos e historias, 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible y 8) generar una teoría fundamentada en los datos. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 419)

Para el procesamiento y análisis de los datos se tendrá en cuenta el instrumento aplicado; es decir, las fichas de revisión documental; el cual, se organizará la información por tema y categorías, y subcategorías de ser necesarias, con el propósito que contribuyan a los objetivos del presente Trabajo de Grado.

3.5 Cronograma de la investigación

Tabla 6. Cronograma de actividades del proceso de investigación.

#	Actividad	2021				2022														
		Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Marzo	Abril	Mayo	Junio											
1	Selección de tema de investigación	█																		
2	Revisión de literatura	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
3	Construcción del Capítulo 1. Problemática y objetivos		█	█																
4	Construcción del Capítulo 2. Marco Teórico		█	█																
5	Construcción Capítulo 3. del Marco Metodológico		█	█																
6	Construcción Capítulo IV. Análisis y resultados					█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
7	Revisión y análisis documental			█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█
8	Construcción Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones												█	█						
9	Entrega de avances del Trabajo de Grado		█	█	█	█	█						█	█						
10	Entrega final del Trabajo de Grado																			█

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El capítulo cuarto, Análisis y Resultados, expone el análisis realizado a partir de la revisión documental con el propósito de dar respuesta a los objetivos propuestos los cuales se orientan en los siguientes focos: a. investigar la historia de la educación de jóvenes y adultos en Chile y las características de sus estudiantes. b. analizar las estrategias metodológicas de aprendizaje con enfoque intercultural. y, c. proponer orientaciones para el desarrollo de estrategias de trabajo en el aula.

4.1 Consideraciones sobre el aporte de la UNESCO a la educación de adultos

Desde el año de 1949 el aporte que ha realizado la UNESCO a la educación de adultos en el marco de sus siete Conferencias Internacionales ha tenido una influencia en las acciones desarrolladas en esta modalidad de estudio en Chile. Desde sus inicios, como se plantea en el apartado del Marco Teórico, se evidencia la intención de este organismo internacional es poder conversar sobre el desarrollo de la EA y el impacto en el crecimiento social, político y económicos de las naciones. De esta manera, las reflexiones y propuestas que se han presentado atienden principalmente al desarrollo humano de la persona, por ende, brinda consideraciones a los Estados miembros sobre el financiamiento, la gobernanza, estructuras de trabajo, orientaciones metodológicas de la modalidad, el quehacer docente, y la búsqueda en la construcción de redes de apoyo para el desarrollo a nivel nacional, regional e internacional. Es importante indicar que Chile inicia su participación desde la tercera conferencia realizada en Tokio (1972) y con el pasar de los años se observa cómo se incorporan a las políticas ministeriales los lineamientos sugeridos en las diferentes CONFINTEAS.

Dentro de los aportes más significativos de las conferencias se destacan:

i. En 1949 se inician los procesos de conversación y apoyo a los Estados miembros en torno a la EA focalizado en ese momento en el fomento de la cultura, el espíritu de la democracia, devolver a los jóvenes la esperanza y confianza en la vida y la construcción de la paz mundial.

ii. En 1972 se designa la EA como la totalidad de los procesos organizados de educación, ese cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollen sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas y profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. (UNESCO, 1976, p.2)

iii. Educación y necesidades humanas pilar fundamental a considera en esta modalidad de estudio. A partir de este principio, se desarrollan diferentes consideraciones, normas y/o procedimientos que fortalecen la EA. También, se inicia con responsabilizar a los educadores de estos niveles a reconocer y proponer reformas que generen cambios en la sociedad, tener mayor participación en los planes de estudios y realizar un trabajo colaborativo junto a sus estudiantes que los invite a participar de manera natural en sus entornos.

iv. El reconocimiento del derecho a la educación y el derecho a aprender durante toda la vida, considerándola a esta la clave de desarrollo del siglo XXI.

v. Realiza hincapié en el apoyo a las mujeres, adultos mayores, grupos migratorios, poblaciones rurales y minorías étnicas, siendo estos los grupos con mayores necesidades de formación educativa.

vi. Durante la VI y VII CONFINTEA se abordan temas atinentes al desarrollo sostenible, ciudadanía, trabajo, salud; y, los desafíos en el contexto de pandemia y post pandemia.

En definitiva, la educación de adulto es considerado como un derecho y proceso permanente a lo largo de la vida de todo ser humano; que a su vez, se convierte en un instrumento de desarrollo de la sociedad. En el caso particular de Chile, desde 1965 con la reforma educacional del presidente Frey Montalva, se evidencia como se ha ido incorporando al sistema educacional diferentes modalidades que permiten dar cumplimiento a este derecho y flexibilizando la forma en cómo las personas pueden continuar con sus estudios. A partir de las Nuevas Bases Curriculares establecidas por el Ministerio de Educación el desafío país es poder responder a las necesidades de los estudiantes a través del desarrollo de conocimientos y habilidades concordantes a sus intereses, posibilitando el crecimiento como sociedad.

4.2 Principales hitos en la histórico de la educación de adultos en Chile

4.2.1 El principal desafío histórico llamado analfabetismo

Desde la formación de Chile como nación la EA estaba apoyada por la Iglesia Católica y comunidades de extranjeros que enfocaban su acción en el conocimiento de la religión, oficios y en el caso de las mujeres, al aprendizaje de los quehaceres del hogar. En el siglo XIX hubo varios momentos trascendentales en el ámbito educativos, entre ellos se destacan, la creación de la Escuela Normal de Preceptores, el nacimiento de la Sociedad de Instrucción Primarias (1842) y el surgimiento de las primeras escuelas nocturnas en el año de 1948 con el propósito de alfabetizar y acoger a las personas desatendidas; además, en el año 1883, mediante la Constitución Política se determina la educación pública como “atención preferente del gobierno” y se crea la Superintendencia de Educación Pública; sin embargo, esta institución se establece hasta 1927. (Acuña, Balcázar, Barra, Bascuñán, Córdova y Figueroa, 1990; Leyton 1970, citando a Amanda Labarca)

En los primeros años del naciente Chile, el acceso a la educación era posible para grupos privilegiados, 17% de niños-as del país (Acuña, et al), esto acrecentaba el analfabetismo a nivel nacional, convirtiéndolo en el principal desafío en la EA durante el siglo XIX y parte del XX. El Censo de 1854 retrata de la mejor manera la tasa de analfabetismo en la población mayor de siete años entre las provincias de Atacama y Chiloé, estas demuestran que el 83.1% de las personas no sabía leer y de 86.6% no escribían. Cifras superadas siempre por las mujeres, quienes en el caso de la lectura superaban el 87,9% (hombres 78%) y en escritura 90.9% (hombres 82.2). Por último, las provincias con mayor índice de analfabetos se encontraban en: Maule (no leen 89,3%, no escriben 90,9%), Talca (no leen 88,5%, no escriben 90,6%); y, Colchagua (no leen 88,3%, no escriben 89,8%). (Soto, 1983)

Otro de los hitos importantes se produjo en el año 1920, creándose la Ley de Educación Primaria Obligatoria (Ley N°3654, 1920). En su artículo único indicaba “*la educación primaria es obligatoria. La que se dé bajo la dirección del Estado y de las Municipalidades será gratuita y comprenderá a las personas de uno y otro sexo*”. El artículo primero planteaba la obligatoriedad de la siguiente manera:

“Artículo 1°. La obligación que incumbe a los padres y guardadores de proporcionar la educación primera a sus hijos y pupilos se cumplirá con arreglo a las disposiciones de la presente ley. A falta de padres o guardadores, las disposiciones de esta ley se aplicarán a las personas que tengan a su cuidado menores” (Ministerio de Instrucción Pública, 1920)

Aunque la implementación de la ley tuvo diferentes dificultades como la falta de recursos y preparación de los docentes, sí contribuyó en la disminución de la población analfabeta. (Ver gráfico 1)

Por otra parte, con la población adulta hasta entonces se generaban a través de campañas de alfabetización, clases sistemáticas en liceos nocturnos y escuelas técnicas, incluyendo aquellas de tipo comercial y a esto se le debe sumar la falta de coordinación entre las agencias o departamentos que existían dentro y fuera del Ministerio. En estos momentos el país insertaba el concepto para la EA como un proceso permanente, alineado a lo abordado desde la Unesco. Sin embargo, la metodología utilizada no estaba acorde a las edades de estos estudiantes, pues se utilizaban los mismos planes de estudios, metodologías y herramientas que se utilizaban con los niños en las escuelas diurnas; y, aún eran insuficiente el número de establecimiento para la población analfabeta o con estudios incompletos. (Leyton, 1979)

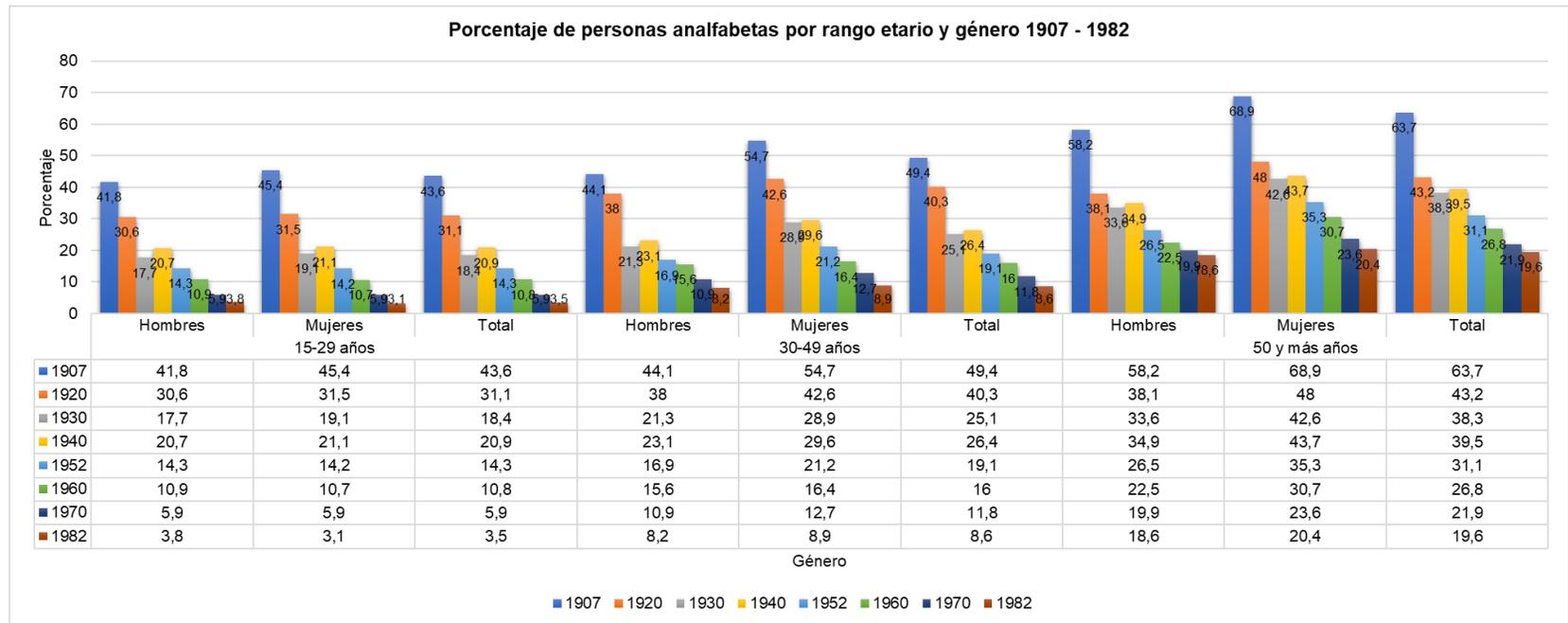
En el año 1965 se presentó uno de los hitos más importante en el área educacional, la expansión del sistema, especialmente para los jóvenes y adultos, esto se debe a la reforma en el periodo presidencial de Eduardo Frei Montalva, en donde se amplió la cobertura curricular de la educación nocturna. Uno de los aspectos más importante es que esta reforma contribuyó al cambio de paradigma, específicamente que la EA no solo se trata de alfabetizar a la población que lo requiere, sino se estableció un discurso de desarrollo social y económico para las personas y del país. (Leyton, 1979)

La reforma de 1965, realizada en el gobierno de Eduardo Frei, tuvo como base un informe llamado Bases Generales para el Planeamiento de la Educación Chilena (1961), elaborado en la presidencia de Jorge Alessandri. Sus resultados fueron desoladores, especialmente en lo relacionado a la cantidad de años cursados por los alumnos, ya que en su mayoría solo cursaban uno o dos años de colegio, por lo que llegaban a adultos como analfabetos. Dentro de las razones de la deserción escolar se encontraban: el uso de técnicas pedagógicas ineficientes, escasez y poca calificación de docentes y las precarias condiciones de vida de la población. De esta manera, la reforma iniciada cuatro años después y liderada por el ministro Juan Gómez Millas, pretendió reducir la deserción escolar para garantizar un nivel cultural mínimo para la población. Esta reforma introdujo diferentes niveles en la educación: parvulario, primario y medio, así como el ciclo común y el medio diferenciado, los que concluirían eventualmente con el ingreso del estudiante al nivel superior, el universitario. (Memorias Chilenas, s.f.)

Durante este periodo se incorpora a la educación media, desde sus diferentes programas, las modalidades: humanista científica y el técnico profesional. Las modalidades tenían como principal propósito formar a los estudiantes para ser ciudadanos que aportaran al desarrollo de la nación, satisfacer las necesidades de las personas y satisfacer la demanda de recurso humano.

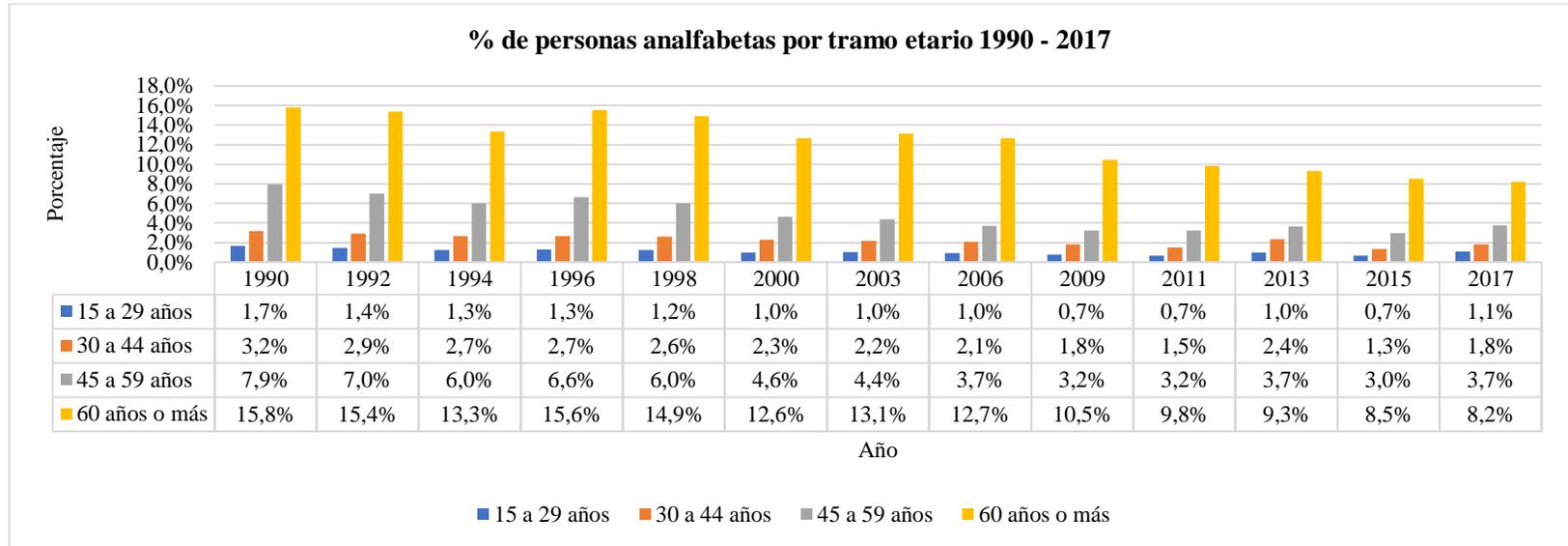
En los siguientes gráficos se evidencia el descenso de la población analfabeta en el país por grupo etario y género durante el periodo de 1907-1982 y 1990-2017.

Gráfico 1. *Porcentaje de personas analfabetas por rango etario y género entre 1907 y 1982.*



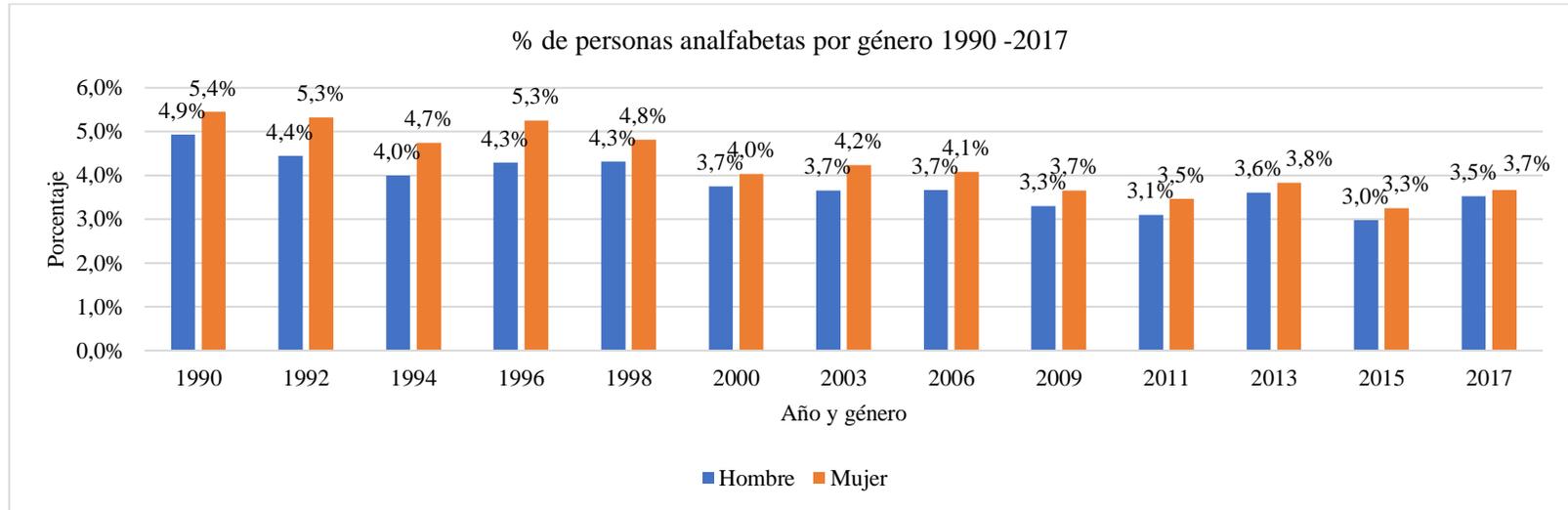
Fuente: Elaboración propia. Información recopilada de Acuña, et al. 1990, basada en censos de los años 1854, 1865, 1875, 1885, 1895, 1907, 1920, 1930, 1940, 1952, 1960, 1970 y 1982.

Gráfico 2. % de personas analfabetas por tramo etario en Chile, 1990-2017.



Fuente: Elaboración propia. Datos provenientes del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, encuesta CASEN (2017)

Gráfico 3. % de personas analfabetas por género en Chile, 1990-2017.



Fuente: Elaboración propia. Datos provenientes del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, encuesta CASEN (2017)

En la actualidad el analfabetismo se ha superado en gran parte de la población, según el Censo 2017 aún existe 516.960 personas en esta condición de los cuales 235.441 son hombres y 281.519 mujeres. Y, en comparación al Censo de 1854, la Región del Maule continua dentro de los territorios con mayor número de analfabetos (57.879), antecedido por la Región Metropolitana (141.301) y Región de Biobío (62.569). (Ministerio de Desarrollo Social, 2017)

En conclusión, los gráficos anteriores demuestran la gran disminución del analfabetismo en el país; sin embargo, el género femenino y el grupo etario mayor de 60 años son los que históricamente han contado con el mayor número de su población que no ha podido acceder a la educación formal o por un período inferior a lo indicado, lo que repercute en sus condiciones de vida, economía, y en muchos casos, en el desarrollo de sus sistemas familiares.

4.2.2 La educación media humanista científica en adultos

Los primeros registros de la educación media humanista científica en adultos se cuenta desde el año 1911, existiendo establecimientos particulares privados ubicados en las ciudades de Santiago, Iquique y Valparaíso, exclusivo para una elite y administrado por religiosos cuya intención era formar en áreas administrativas, salitreras y comerciales de comienzo de siglo. Para el año 1939 se contaba con 980 estudiantes en ocho colegios del país, llegando en 1957 a contar con 65 liceos con una matrícula de 18.178 alumnos. Es hasta el año 1958 donde nace el primer liceo fiscal gratuito de educación media de adultos ubicado en la ciudad de Santiago, allí asistían 736 hombres y mujeres. (Acuña, et al. 1990)

Desde que se inició la educación media para la población adulta se observó que aumentó la matrícula en las instituciones fiscales, siendo el año 1977 donde se contó con el mayor número de estudiantes (64.162). En el caso de los particulares, el año con mayor matrícula fue 1759 (22.665). Es decir, desde que el Estado empezó subvencionar la educación humanista científica, hubo una disminución del número de estudiantes en el sector particular llegando en 1988 a 34.553 alumnos en liceos fiscales y 4.684 en particulares. (Acuña, et al, 1990. p.219)

La EA tuvo uno de sus mayores cambios en el periodo de 1960 a 1973, entre los que se destaca la reforma educacional de 1965 expuesta en los anteriores párrafos. Teniendo en cuenta que el país atravesaba por diferentes transformaciones sociopolítica se quiso brindar a los estudiantes de esta modalidad de estudio mayor integralidad, unificando la formación y la capacitación técnica profesional e incluyendo factores de vida en comunidad desde una perspectiva de educación continua. Es por esto, por lo que mediante el decreto N°148 (1968) se crea las escuelas medias de enseñanza científica humanística y se fijó los planes de estudios y normativas para el adecuado funcionamiento. Algunas características del plan de estudio consistían en que estaba dividido en plan común del área humanista, plan común del área científica y plan electivo; y, durante los cuatro años de estudios se contaba con una intensidad horaria entre 27 horas en primero medio y hasta 28 horas en cuarto medio. (Ministerio de Educación, 1969)

Para el periodo de 1960 a 1970, hubo algunos programas significativos relaciones con la EA, los cuales son: i. Programa de extensión y reforma de la enseñanza de adultos implementados entre 1965 a 1970. Y, ii. CEMCO, Programa de Educación Media y Comunitaria, implementado a partir del año 1966 que apoyaba los estudios de 5.000 funcionarios del sector público y privado, desarrollo por profesores del Estado y financiado por instituciones privadas y los propios estudiantes.

Acuña, et al. plantea que durante los años 1970 a 1973, con un número de 134 establecimientos se desarrolla en el país una política de democratización del sistema social en donde se procuraba contar con mayor participación de los diferentes actores educativos. Por tal motivo, el gobierno de la época entregaba mayores espacios a los trabajadores de los sectores populares. Para este periodo se destaca el trabajo realizado principalmente por el Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP), ya que a través de la alianza con el Ministerio de Educación se crearon los planes y reglamentos para el Programa de Promoción Superior al Trabajo aprobados por el Consejo Nacional de Educación (1968), cuyo propósito era permitirles a los trabajadores del sector laboral tener acceso a la educación superior. Al culminar los estudiantes este proceso educativo obtenían el título de Licenciados en Educación Media.

A partir de 1973 con el cambio de político del país para la EA se establecieron “*estrategias de desarrollo económico-social... más que en política propiamente educacional*” (Acuña, et. al., 1990, p. 150). Por eso, uno de los acontecimientos importantes en la arquitectura curricular de la educación de adultos se genera en 1975, logrando aprobarse mediante el Decreto Supremo de Educación N°190 (Ministerio de Educación Pública, 1995) el Plan de Estudios de la Educación Científica Humanista de Adultos. El cual consistía en cuatro años de estudios abordando las siguientes asignaturas:

I° año: Contemplaba las asignaturas de castellano, ciencias sociales, idioma extranjero, matemática, biología y consejo de curso. Todo esto con una carga horaria de 26 horas.

II° año: Para el segundo año se establecieron las asignaturas de castellano, ciencias sociales, idioma extranjero, matemática, física, biología, química y consejo de curso. Carga horaria de 26 horas. Y,

III° y IV año: Contaban con las asignaturas de castellano, ciencias sociales, idioma extranjero, matemática, filosofía, física, biología, química y consejo de curso. Carga horaria de 27 horas.

Posteriormente, en el año 1985 se publica el Decreto Exento N°215 del Ministerio de Educación, el cual se aprueba Plan de Estudio de Educación para Adultos, en cuatro semestres. Derogada por el Decreto 12 exento/1987, el cual Aprueba Plan de Estudios para la Educación de Adultos, Vespertina y Nocturna, equivalente a la Educación Media Humanístico-Científica. Este último Decreto fue modificado en septiembre de 2005; y, en el año 2009 se implementa el Decreto 1000 (MINEDUC,2009) el cual aprueba Plan y Programas de Estudio para la Educación Media de Adultos, estableciendo dos niveles de

estudios⁹; dentro del Plan se implementa: a. la formación fundamental desarrollando las asignaturas de Lengua Castellana y Comunicación, Educación Matemática, Estudios Sociales, Ciencias Naturales e Inglés; b. formación instrumental; y, c. formación diferencial. La intensidad horaria es 24 horas por semana (Ver tabla N°2, capítulo 1. Problematicación y Objetivos).

En referencia a las normativas planteadas en los años ochenta, en toda se ha tenido presente los siguientes principios: a. la Educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida; y, b. es preocupación del Ministerio de Educación Pública, otorgar a los adultos, oportunidades educacionales de acuerdo con las características que les son peculiares.

Los decretos mencionados en los párrafos anteriores plantean la organización curricular como se conoce en la actualidad y estará presente hasta que implementen las Nuevas Bases Curriculares aprobadas durante el año 2021. Según orientaciones del Ministerio de Educación en el texto de Fundamentos de las Nuevas Bases es optativa su implementación durante el año 2022 y obligatorias a partir del 2023.

4.2.3 Principales características de los estudiantes de la educación media HC de adultos en Chile

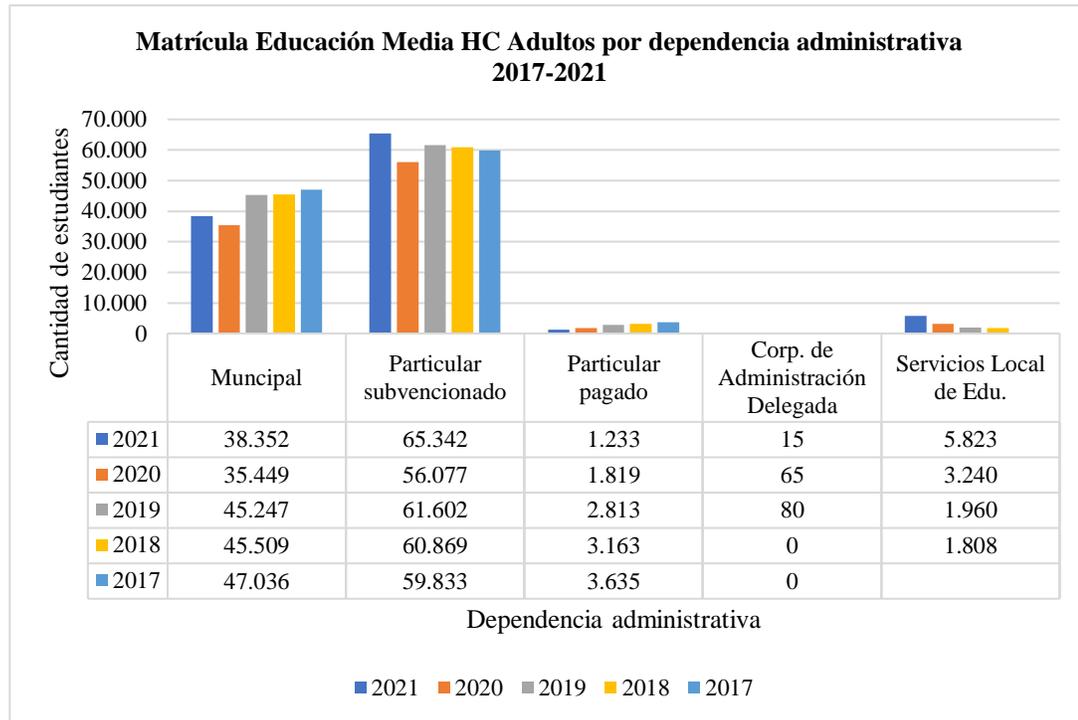
4.2.3.1 Matrícula Educación Media HC de Adultos

La modalidad de Educación Media Humanística-Científica (HC) de Adultos en Chile cuenta para el año 2021 con una matrícula de 110.765 estudiantes, lo que representa un 3,1% del total de la matrícula del país, incluyendo todos los niveles y modalidades que en el país se ofrece. Desde el año 2017 el promedio de matrícula es de 108.194 participantes. En el caso del análisis por jornada, en los horarios vespertinos y nocturnos para el año 2021 se atendió en el país 91.847 alumnos.

A continuación, las gráficas N°4 y N°5 describen la matrícula de la educación media HC adultos y la distribución por jornadas.

⁹ Nivel 1: primero y segundo Medio. Nivel 2: segundo y tercero medio. Cada nivel se desarrolla durante un año escolar.

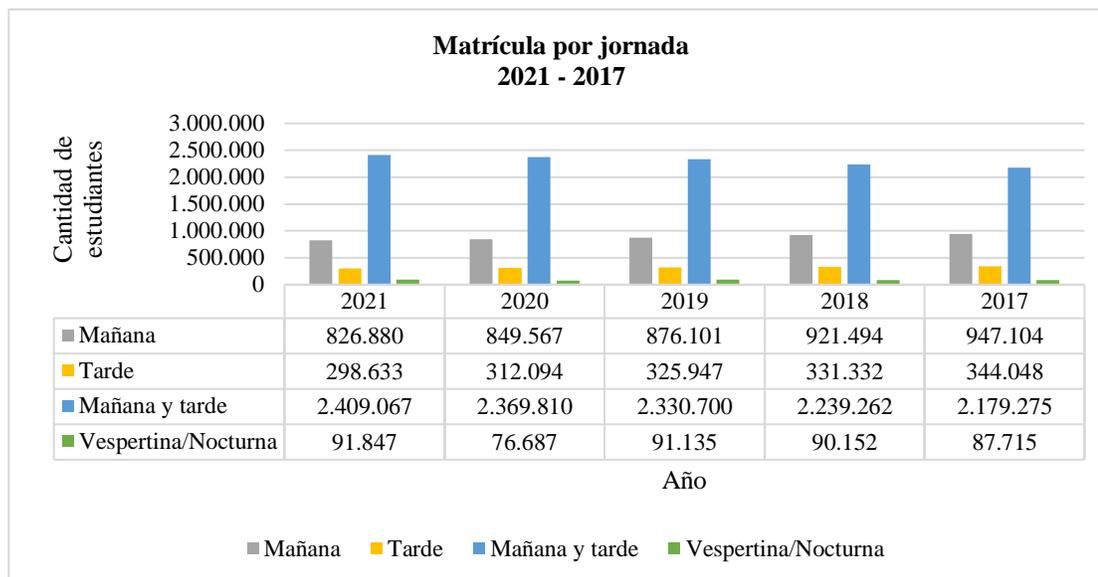
Gráfica N°4. Matrícula Educación Media HC Adultos por dependencia administrativa, 2017-2021.



Fuente: Elaboración propia, datos tomados del Centro de estudios MINEDUC.

En el gráfico anterior, se observa que durante los últimos años la concentración de la matrícula de la educación media HC adultos se concentra principalmente en los establecimientos particulares subvencionados, seguida de los municipales. También, se evidencia un descenso significativo durante el 2020, posiblemente por situaciones asociadas a la pandemia por el Covid-19; no obstante, para el año 2021 se visualiza una notable recuperación en las instituciones municipales, SLE y sobre todo en los particulares subvencionados. Por el contrario, en los establecimientos particulares pagados y las corporaciones de administración delegadas continua la disminución del número de alumnos.

Gráfico N°5. Matrícula por jornada 2021-2017.



Fuente: Elaboración propia, datos tomados del Centro de estudios MINEDUC.

El gráfico N°5 demuestra que la concentración principal de matrícula se encuentra en los establecimientos que cuentan con Jornada Escolar Completa (mañana y tarde), asociados a los estudios de educación parvularia, básica y media de los niños-as y jóvenes del país; sin embargo, es significativo el número de estudiantes de la jornada vespertina/nocturno, ya que en este horario es donde se imparte principalmente la educación para los adultos. El promedio de matrícula desde el año 2017 hasta 2021 fue de 87.507 estudiantes.

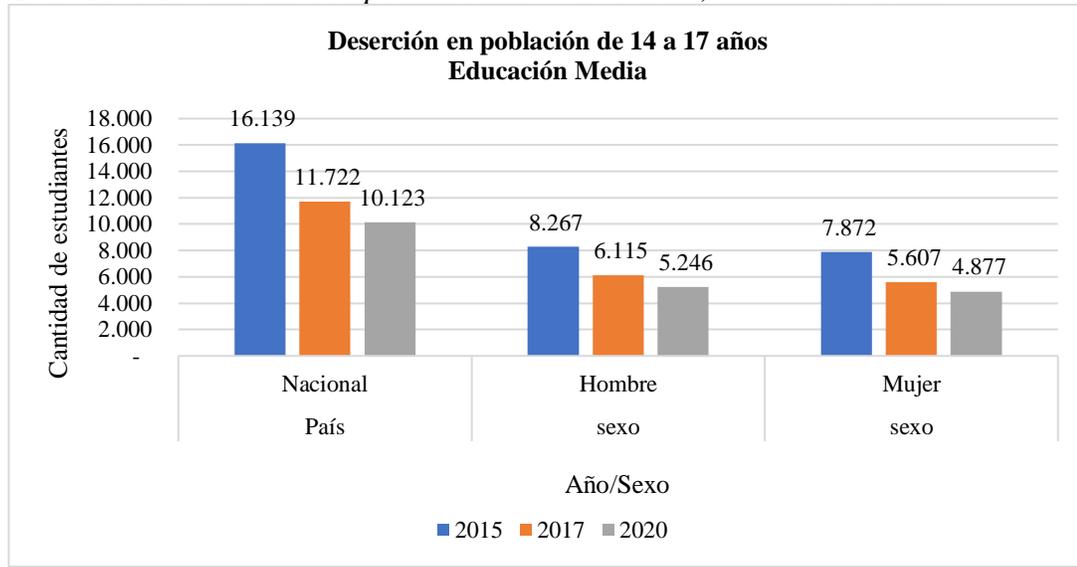
En cuanto al sexo de los estudiantes de educación regular adultos entregados por el Centro de Estudios MINEDUC (2019) indican que de los 120.696 estudiantes que se atendieron en el año 2019, 65.817 eran hombres y 54.879 mujeres. En el caso de la Región del Maule, para el mismo año del reporte hubo una matrícula total de 5.372 alumnos, de los cuales 3.190 son hombres y 2.182 mujeres.

4.2.3.1 Características de los estudiantes y potenciales estudiantes de la EA

El MINEDUC (2020) plantea que los estudiantes que participan en la educación de adultos presentan dos características principales. La primera de ellas son los estudiantes entre 15 y 23 años que abandonaron el sistema escolar regular y por lo general solo estudian, teniendo el interés de continuar la educación superior. En la siguiente gráfica se presenta la deserción escolar en Chile:

La deserción según la encuesta CASEN 2020 es considerada como la “*persona que ha salido del sistema escolar, como una situación que presenta cierta permanencia en el tiempo*”. Como se puede observar en el gráfico anterior, la cantidad de estudiantes que han desertado durante el periodo 2015-2020 disminuyó; sin embargo, es un número importante a nivel nacional.

Gráfico N°6. Deserción en población de 14 a 17 años, educación media.

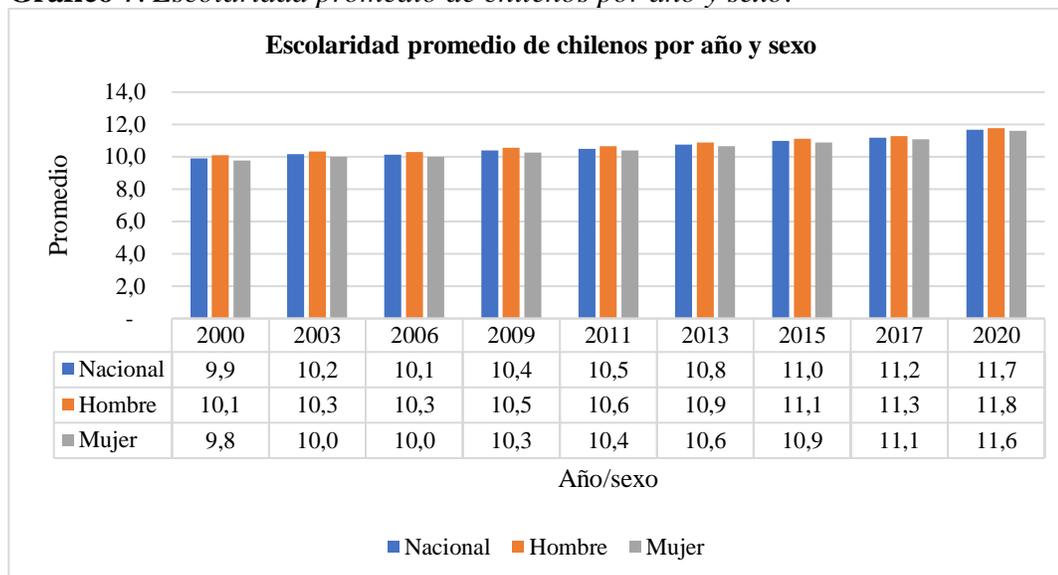


Fuente: elaboración propia. Datos extraídos de Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Subsecretaría de Evaluación Social, con base a información de la Encuesta Casen y Encuesta Casen en Pandemia 2020, (2021).

La segunda característica principal de los estudiantes de la EA está referida a aquellos que superan la edad de 35 años, los cuales tienen las expectativas de culminar sus estudios de educación media, esto con el propósito de terminar un ciclo y mejorar sus expectativas de vida e ingresos económicos. Quienes se encuentran en este grupo por lo general trabajan y estudian de manera paralela. Además, también parte de ellos son adultos extranjeros residentes en Chile.

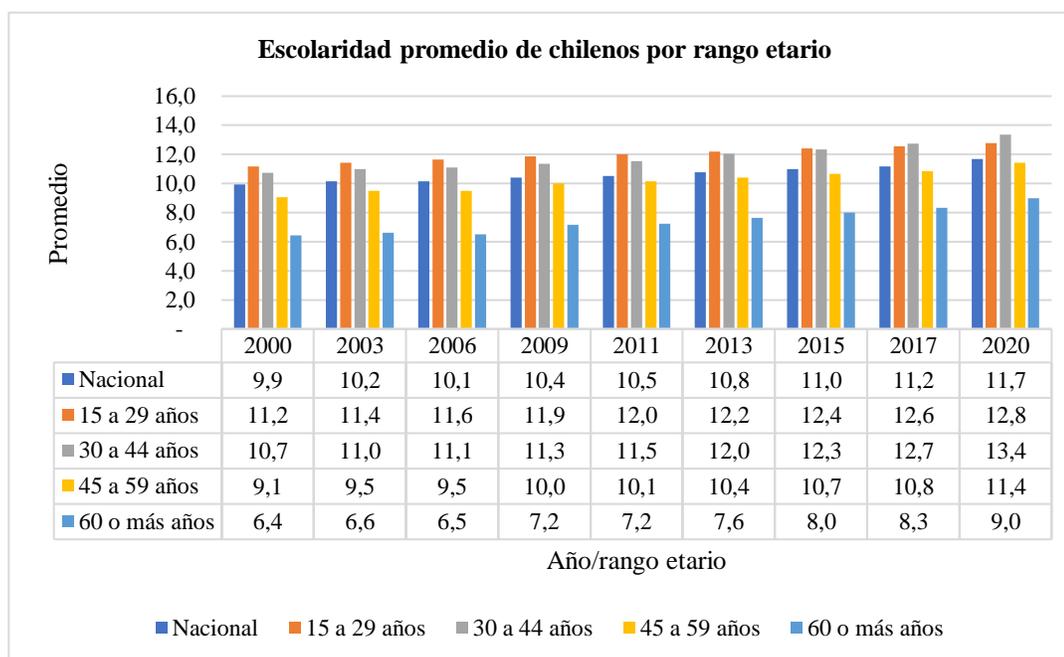
En los siguientes gráficos se detallará la escolaridad de los chilenos y población migrantes.

Gráfico 7. Escolaridad promedio de chilenos por año y sexo.



Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos de Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Subsecretaría de Evaluación Social, con base a información de la Encuesta Casen y Encuesta Casen en Pandemia 2020, (2021).

Gráfico 8. Escolaridad promedio de chilenos por rango etario.



Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos de Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Subsecretaría de Evaluación Social, con base a información de la Encuesta Casen y Encuesta Casen en Pandemia 2020, (2021).

Como se demuestra en la gráfica 7, el porcentaje de escolaridad en la población chilena ha aumentado en los últimos años; sin embargo, aún no se supera los doce años de escolaridad obligatoria establecido en el sistema escolar actual. En el caso del gráfico 8, esta demuestra que los principales grupos donde se presenta la necesidad de culminación de los estudios de educación media son aquellos que superan los 45 años, considerándolos como potenciales estudiantes de la EA.

Tabla 7. Promedio de escolaridad por región.

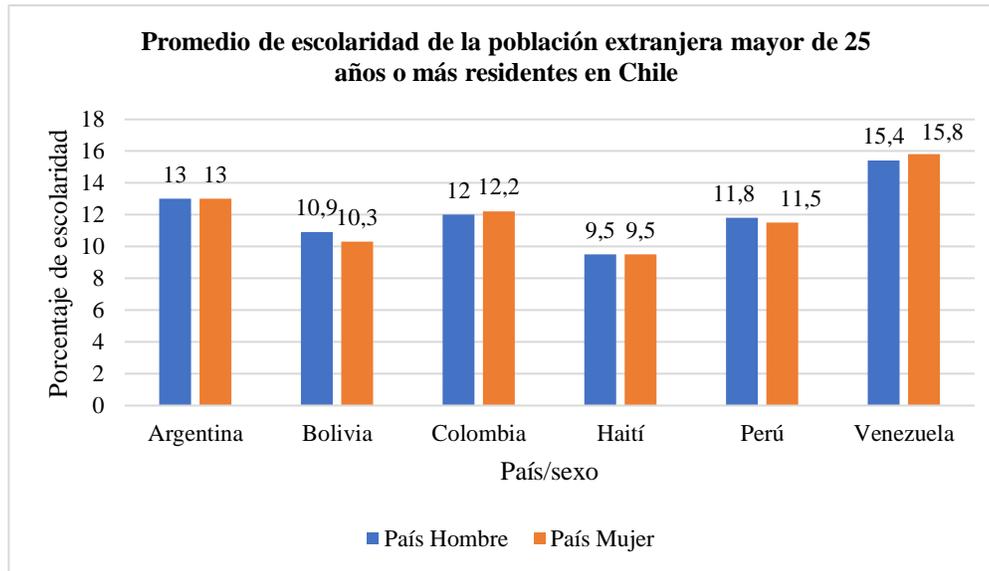
Región	2000	2003	2006	2009	2011	2013	2015	2017	2020
Nacional	9,9	10,2	10,1	10,4	10,5	10,8	11,0	11,2	11,7
Región de Tarapacá	10,4	10,8	10,5	10,7	10,9	11,2	11,5	11,5	12,1
Región de Antofagasta	10,9	10,9	10,7	10,6	11,2	11,5	11,5	11,8	12,2
Región de Atacama	9,8	9,6	10,3	10,3	10,2	10,5	10,8	11,0	11,4
Región de Coquimbo	9,3	9,7	9,6	9,7	10,1	10,5	10,7	10,6	11,1
Región de Valparaíso	10,2	10,3	10,3	10,6	10,8	11,1	11,3	11,4	11,8
Región del Libertador Gral. Bernardo O' Higgins	8,8	9,1	9,2	9,5	9,7	10,1	10,2	10,3	10,9
Región del Maule	8,6	8,7	9,0	9,0	9,1	9,3	9,7	9,9	10,5
Región del Biobío	9,4	9,5	9,7	9,9	9,8	10,2	10,6	11,0	11,4
Región de La Araucanía	8,8	9,1	9,2	9,1	9,3	9,8	10,0	10,2	10,6
Región de Los Lagos	8,5	9,0	9,0	9,1	9,3	9,6	9,8	10,1	10,7
Región de Aysén	8,8	9,0	9,4	9,5	9,9	9,9	10,5	10,6	11,1
Región de Magallanes y de la Antártica Chilena	10,4	10,2	10,3	10,2	10,8	11,1	11,2	11,4	11,8
Región Metropolitana de Santiago	10,7	11,0	10,8	11,2	11,2	11,4	11,6	11,8	12,3
Región de Los Ríos				9,3	9,7	9,8	10,1	10,4	10,9
Región de Arica y Parinacota				11,1	10,9	11,0	11,4	11,3	11,8
Región de Ñuble								10,0	10,4

Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos de Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Subsecretaría de Evaluación Social, con base a información de la Encuesta Casen y Encuesta Casen en Pandemia 2020, (2021).

Por último, la tabla 7 demuestra que la Región del Maule (10,5) es el segundo territorio con menor nivel de escolaridad en el país para el año 2020; solo superada por la naciente Región de Ñuble (10,4). Lo que representa la necesidad de contribuir desde la EA a la formación de las personas y el desarrollo social y económico del país.

Otro grupo poblacional que en los últimos años se ha incorporado a la EA son los migrantes. El gráfico 9 demuestra el promedio de escolaridad de la población extranjera mayor de 25 años con mayores residentes en el país, evidenciando que los ciudadanos provenientes de Haití, Bolivia y Perú cuentan con menos de doce años de escolaridad.

Gráfico 9. Promedio de escolaridad de la población extranjera mayor de 25 años o más residentes en Chile.



Fuente: Elaboración propia. Información extraída del Instituto Nacional de Estadísticas. Estimaciones población extranjera en Chile por sexo, grupo de edad y país, según años 2020, 2019, 2018 y regiones.

4.1 Estrategias metodológicas con enfoque intercultural con estudiantes no hispanohablante

4.1.1 Herramientas metodológicas

El Ministerio de Educación (2021b) ha establecido una serie de orientaciones metodológicas que permite el proceso de aprendizaje de los estudiantes no hablantes de la lengua española, destacando la priorización de objetivos y contenidos teniendo en cuenta el nivel de español; la adaptación del material pedagógico y didáctico utilizado; construir instrumentos de evaluación según el momento de adaptación lingüística y cultural; y, de ser posible por la institución educativa, tener la posibilidad de contar con un facilitador intercultural como apoyo para la elaboración de materiales (instrucciones de pruebas, glosarios, rótulos, entre otros).

Referente a las adecuaciones curriculares para el proceso de aprendizaje, primero se plantea la necesidad de generar un clima de confianza que fomente el aprendizaje colaborativo e intercultural, evitando la discriminación; creando puentes de conocimientos y la construcción de relaciones socioafectivas; reconociendo al otro; respetando los tiempos de aprendizaje; y, el estableciendo normas de convivencias teniendo presente la diversidad del aula. Segundo, ejecutando las actividades pedagógicas consideradas para la diversidad lingüística y cultural mediante la participación permanente de todos los estudiantes, valorando los conocimientos y capacidades; utilizando de manera positiva el “erro” lingüístico y cultural. Y, tercero, promoviendo la metacognición, necesario para la incorporación de imágenes claves para la enseñanza de contenidos, implementación de la prelectura, uso del glosario, entre otros.

Para la enseñanza de los contenidos se plantea estrategias en los diferentes momentos de la clase. Al iniciar se debe indicar el objetivo de forma simple, con una oración breve. En el momento del desarrollo, presentar el tema de manera concreta y contextualizado, reconociendo los conocimientos previos de los estudiantes y apoyándose en ayudas audiovisuales. Para el cierre de la clase, se debe comprobar lo aprendido por el estudiante. También, es importante que el profesor facilite la comprensión de aspectos léxicos y morfosintácticos destacando las palabras claves, adaptar los textos utilizados y hacer uso de los mapas conceptuales.

En el caso de la evaluación, esta también requiere de un ajuste, incluida la concepción de evaluación. Este proceso debe concebirse como parte de la enseñanza y el aprendizaje continuo; y, el instrumento que se utilice debe ser integrativo. La recomendación del MINEDUC es que se cuente con tres fases: i. fase diagnóstica, permite reconocer las condiciones iniciales del estudiante al incorporarlo al sistema; ii. fase continua, esta determina el progreso del alumno, tanto lingüístico como curricular y cognitivo; y, iii. fase final, permitiendo establecer decisiones sobre los avances obtenidos y necesidades de fortalecimiento. Y, referente al instrumento de evaluación, es importante que los estudiantes se familiaricen con el tipo de evaluación, las posibles preguntas, el sistema de calificación, las instrucciones sean claras y centrar su corrección de su contenido.

En cuanto a la comunicación oral del profesor, al interior del aula es necesario que aplique una serie de estrategias que permitan una mejor comprensión del contenido abordado; por ejemplo: la adaptación del ritmo del discurso disminuyendo la velocidad; realizando pausas al final de las palabras claves; pronunciar las palabras de manera correcta; enfatizar la entonación según la intencionalidad; usar gestos; repetir la información, parafrasear; utilizar palabras frecuentes y oraciones cortas y concretas.

4.2.1.2 Aprendizaje Multilingüe Funcional

El modelo de Aprendizaje Multilingüe Funcional es una propuesta de Slembrouck, Van Avermaet y Van Gorp (2018), el cual permite que el estudiante use su lengua materna en las actividades programadas en la sala de clase como recurso pedagógico. El docente no tiene la necesidad de conocer la lengua materna del estudiante; sin embargo, debe establecer las condiciones para poder estimular, monitorear y evaluar las interacciones entre alumnos que comparten la misma lengua, y a su vez, desarrollan los mismos procesos que el resto del curso. De esta forma, los estudiantes se apoyan en el aprendizaje del idioma producto de la interacción que tiene con los otros migrantes.

Los autores establecen ciertas características del Aprendizaje Multilingüe Funcional: a. el aprendizaje materno apoya la adquisición de una segunda lengua. b. las habilidades lingüísticas pueden transferirse de una lengua a otra. c. comprensión del resto de la clase del proceso que están viviendo sus compañeros; y, d. se debe determinar las actividades y los tiempos donde se utilizará el modelo.

Para la implementación del modelo, el docente debe inicialmente intencionar el trabajo en parejas o grupos, dentro de los cuales los estudiantes deben contar con las

habilidades y conocimientos del idioma en grados distintos para que apoyen la comprensión del compañero y de la actividad. Se recomienda que el joven o adulto que está aprendiendo el idioma nunca quede solo. Posterior, durante la realización de la actividad o en el momento de la socialización, es importante que el alumno se exprese, incluyendo en su propio idioma (total o parcial), de ser necesario utilizando ayuda de sus compañeros. Por último, el profesor evalúa de manera formativa la actividad y los logros alcanzados.

4.2.2 Recomendaciones específicas de metodologías en el contexto de educación de adultos no hispanohablantes

La División de Educación General (MINEDUC, 2021b) realiza una serie de recomendaciones metodológicas para abordar el enfoque intercultural con adultos no hispanohablantes. Inicialmente, plantean que estos estudiantes “enfrentan el desafío de aprender español y aprender en español, pero en un contexto más acotado” (p.27), considerando acotado porque los alumnos de la modalidad EPJA permanecen menos tiempo en el sistema escolar y su carga horaria es reducida, 24 horas a la semana.

Con relación a lo anterior, se propone una serie de adecuaciones curriculares en diferentes momentos del año escolar, estos son:

a. En el periodo de ingreso al establecimiento educacional. Sensibilizar a toda la comunidad educativa, principalmente a sus compañeros de sala, sobre la incorporación de los estudiantes no hispanohablantes y las posibles barreras idiomáticas y culturales. Además, es necesario que se familiarice al alumno al contexto educativo que ingresa.

En este periodo el establecimiento debe tener presente que la adaptación es paulatina y que en muchas ocasiones el estudiante no solo se está incorporando al establecimiento, sino, a un nuevo país y cultura; por ello, se necesita trabajar con los compañeros de curso para que brinden el apoyo y de manera particular su autoestima.

Es importante que se realicen algunas adecuaciones lingüísticas para la comunicación, oral y escrita, con los estudiantes, entre ellos: i. explicar de forma sencilla los objetivos y cómo se realizan las actividades en el nivel de educación de adultos; describir el funcionamiento administrativo y curricular de la institución (matrícula, asignaturas, horarios, actividades en clases, evaluaciones, responsabilidades de los estudiantes, etc.). ii. conocer la historia educativa del alumno en su país de origen y reconocer sus necesidades educativas. iii. brindar el apoyo de manera voluntario, de ser posible, de estudiantes que han estado en el mismo proceso de adaptación.

b. Aprendizaje de español. Para el aprendizaje del español es importante reconocer los espacios en donde el estudiante se pueda ver enfrentado a la adquisición de la segunda lengua (amigos, trabajo, pareja, etc.), los cuales puedan servir para proporcionar momentos de comunicación de dificultad lingüística y sociocultural. Por otra parte, realizar un diagnóstico que permita determinar el nivel de español en que comienza sus estudios para establecer la forma más pertinente de contribuir a su formación, realizando adaptaciones lingüísticas y curriculares para la enseñanza de los objetivos de aprendizajes, contenidos de la

asignatura y edad del alumno. Por último, si es posible por parte de la institución educativa, ofrecer cursos de enseñanza del español teniendo en cuenta su edad y necesidades.

4.2 Propuesta de orientaciones para el desarrollo de estrategias de trabajo en el aula para implementar las Nuevas Bases Curriculares EPJA en el Colegio de Adultos el Sembrador

Para la implementación de las Nuevas Bases Curriculares EPJA en la asignatura de Lengua y Literatura en el Colegio de Adultos el Sembrador en el Nivel 1 y Nivel 2 de Educación Media (correspondiente a I°, II°, III° y IV° Medio en educación regular) se propone las siguientes orientaciones pedagógicas y disciplinares las cuales se dividen en tres dimensiones:

4.2.1 Dimensión 1. Diagnóstico de las condiciones iniciales de los estudiantes desde el área disciplinar y de la lengua

Para el inicio de este proceso de enseñanza en la Educación Media de Adultos, al igual que en otros niveles de enseñanza, es importante que el docente a cargo pueda reconocer el punto de partida de cada uno de los estudiantes, teniendo como referencia los Objetivos de Aprendizajes (MINEDUC, 2021) que están avanzados, intermedios o descendidos. Infortunadamente en la enseñanza de adultos no se cuenta con una prueba de Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA) como es el caso de la enseñanza regular; sin embargo, se puede seleccionar una batería de textos y construir un instrumento adaptado a la edad e intereses de los estudiantes que permita medir las condiciones de los estudiantes.

Continuando con la etapa diagnóstica, es sumamente importante que la Institución Educativa con apoyo de los profesores del área o departamento de idiomas para gestionar la implementación de una evaluación diagnóstica para conocer el nivel¹⁰ de conocimiento de la lengua española en los estudiantes no hispanohablante. Se recomienda la utilización del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes, 2002) como documento guía para la autoevaluación y evaluación del alumno-a; pues, contempla la identificación de las necesidades de los estudiantes; la determinación de los objetivos; la definición de los contenidos; la selección o creación del material; el establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje; los métodos de enseñanza y aprendizajes empleados; y, la evaluación, los exámenes y las calificaciones.

Es importante aclarar que a través de estas orientaciones no se pretende realizar de la asignatura de Lengua y Literatura un curso de español para no hispanohablantes; sino, que los docentes tengan herramientas para incorporar a sus clases, contribuir con el proceso de adaptación del estudiante (incluyendo el fortalecimiento de la lengua española) y el desarrollo de los objetivos de aprendizajes establecidos en las Bases Curriculares de la Educación Media de Adultos.

¹⁰ Los niveles comunes de referencia establecidas en el Marco son tres: usuario básico (A1 y A2); usuario independiente (B1 y B2); y, usuario competente (C1 y C2).

En consideración a lo expuesto en los párrafos anteriores, el Marco Común establece que para el aprendizaje de una lengua es importante desarrollar competencias generales y comunicativas; es por esto que, en la siguiente tabla se plantea como definen y organizan según el Instituto Cervantes y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España el desarrollo de la lengua.

Tabla 8. *Competencias de las lenguas según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.*

Competencias	
La suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.	
Competencias Generales	Competencias Comunicativas
Son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que puedes recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.	Son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. Entre ellos el contexto y las actividades de la lengua.
Se subdividen en tres tipos: conocimientos, destrezas y la competencia existencial:	Las competencias comunicativas tienen en cuenta:
<p>a. Conocimientos (saber): contempla los conocimientos declarativos, derivados de la experiencia y de un aprendizaje formal. Conocimientos académicos, referente a aquellos obtenidos en el campo educativo de tipo científico o técnico. Conocimientos empíricos, relativos a la vida privada. Y, conocimientos de los valores y creencias compartidas por grupos sociales de otras países o regiones.</p> <p>Todo conocimiento nuevo se añade al conocimiento anterior y sirve para estructurar de manera parcial o total una nueva experiencia de aprendizaje de una lengua.</p> <p>b. Destrezas y habilidades (saber hacer): capacidad de desarrollar procedimientos.</p>	<p>a. La competencia lingüística: Incluye los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, independientemente del valor sociolingüísticos de sus variantes y de la función pragmática de sus realizaciones.</p> <p>Las competencias lingüísticas se dividen en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia lingüística general. - Competencia léxica. - Competencia gramatical. - Competencia fonológica. - Competencia ortográfica. <p>b. La competencia sociolingüística: se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales este componente afecta considerablemente a toda la</p>

- c. La competencia existencial (saber ser): considerada como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver con autoimagen, la visión de los demás y la capacidad de establecer una interacción social. Está plenamente relacionada con la cultura.

La capacidad de aprender moviliza a la competencia existencial y se vincula estrechamente con descubrir una nueva lengua, cultura, personas y áreas del conocimiento.

comunicación lingüística entre representantes de diversas culturas.

La competencia sociolingüística fortalece la adecuación sociolingüística.

- c. La competencia pragmática: tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, actos del habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de textos, la ironía y la parodia.

La competencia pragmática se subdivide en:

- Competencia discursiva: incluyendo la flexibilidad, turno de palabras, desarrollo de la descripción y narraciones; y, coherencia y cohesión.
- Competencia funcional: contempla la fluidez verbal y comunicacional.

Fuente: Elaboración propia a partir del Marco Común de Referencia para las Lenguas.

A continuación, se desarrolla las tres actividades de la lengua, comprender, hablar y escribir, y los subcomponentes que intervienen desde el proceso de autoevaluación del estudiante:

Tabla 9. *Proceso de autoevaluación del estudiante relacionados con las Actividades de la lengua.*

Actividades de la Lengua ¹¹	Subcomponentes
Comprender	- Comprensión auditiva - Comprensión de lectura
Hablar	- Interacción oral - Expresión oral
Escribir	- Expresión escrita

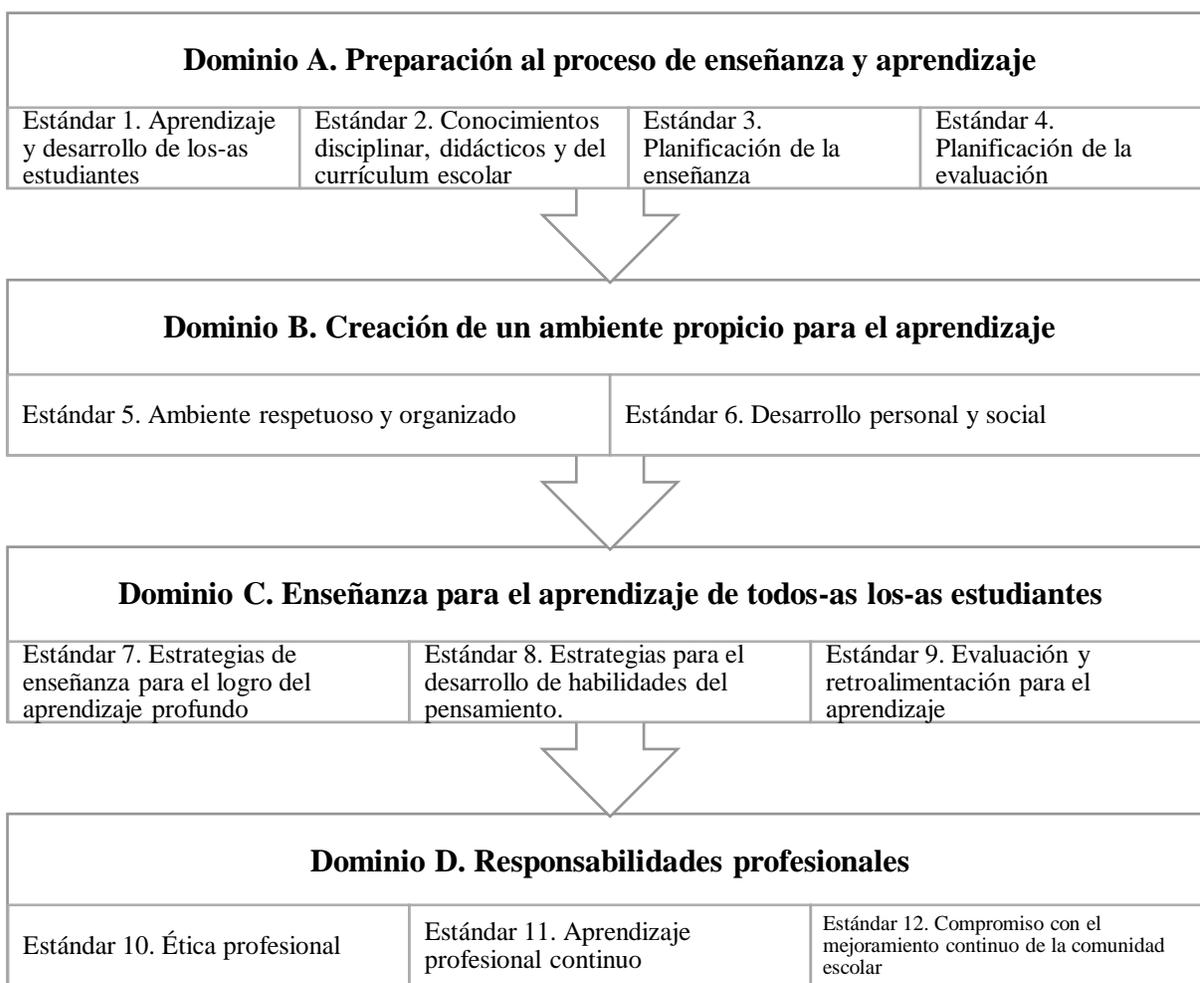
Fuente: Elaboración propia teniendo en cuenta las orientaciones del Marco Común Europeo.

¹¹ Suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.

4.2.2 Dimensión 2. Implementación en el aula del Marco para la Buena Enseñanza, Estándares de la profesión docente

El trabajo realizado por los profesores requiere de diversos aspectos que convergen y materializan al interior del aula; por esto, es necesario que en el desarrollo de la asignatura Lengua y Literatura en la educación media implementada con los estudiantes adultos del Colegio El Sembrador de Talca se contemple la reflexión e implementación de los Estándares de la Profesión Docente, establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021). Los estándares contemplan cuatro dominios que se retroalimentan entre ellos y se desarrollan de la siguiente manera:

Gráfico 10. Estándares de la Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza.



Fuente: Elaboración propia teniendo en cuenta establecido por el CPEIP (2021).

Como se puede observar en la gráfica anterior, no solo se consideran condiciones desde el área pedagógica, también se encuentran presente aquellas de tipo disciplinar; pues, el proceso educativo, así sea desde una perspectiva micro (en el aula) siempre se debe tener presente componentes que complementen el quehacer del docente.

En el trabajo con las aulas interculturales requiere de todos los dominios mencionados; sin embargo, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes son fundamentales para que el/la estudiante se motive para continuar con su proceso educativo y coloque como pilar fundamental la educación en su proyecto de vida.

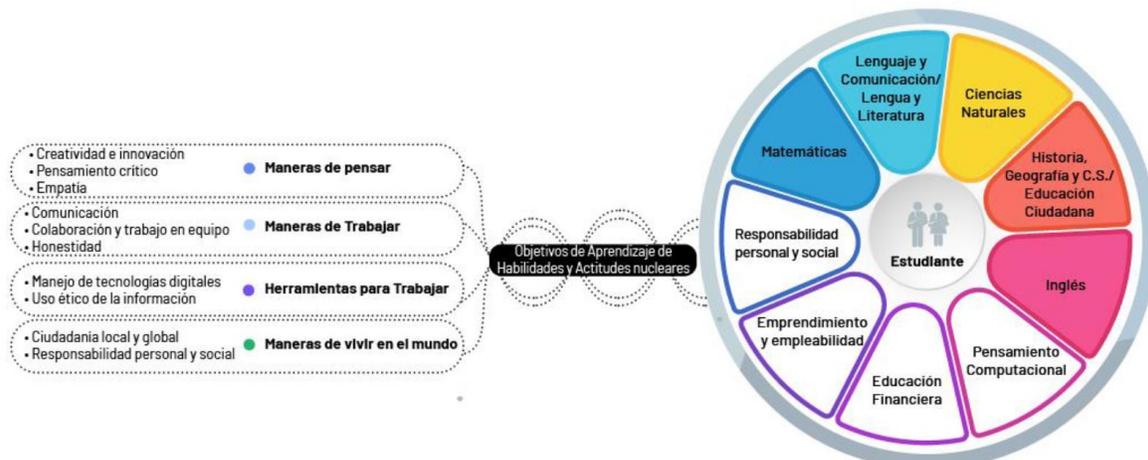
4.2.3 Dimensión 3. Desarrollo de habilidades y actitudes del siglo XXI

Tomando como referencias las orientaciones internacionales sobre las competencias que las personas requieren fortalecer en diferentes ámbitos, el Ministerio de Educación ha tomado las Habilidades para el siglo XXI como el marco referencial de sus Bases Curriculares.

Estas Bases Curriculares consideran estas habilidades de siglo XXI como un foco formativo central que propende a la formación integral de los estudiantes. Corresponden a un marco de habilidades y actitudes transversales a todas las asignaturas y a partir de las cuales cada una define sus propios aprendizajes disciplinares. (MINEDUC, 2021, p. 19)

Se debe tener presente que las Habilidades para el siglo XXI se organizan en cuatro ámbitos: Maneras de pensar, Maneras de trabajar, Herramientas para trabajar y Maneras de vivir en el mundo. Los cuatro ámbitos se integran en los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y actitudes nucleares que dan conforman las asignaturas del currículo.

Imagen 3. Diagrama de cuatro ámbitos de las Habilidades del siglo XXI y su integración con los OA, habilidades y actitudes nucleares (Formación General y la Formación Instrumental del Currículo).



Fuente: MINEDUC, 2021, p. 20.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente Trabajo de Grado tuvo como objetivo principal “*Establecer orientaciones para la implementación de las Nuevas Bases Curriculares EPJA de Educación Media en la asignatura de Lengua y Literatura, centradas en un enfoque intercultural teniendo en cuenta a los estudiantes hablantes de español como lengua materna y no hispanohablante*”. Para el desarrollo de este objetivo se plantearon los siguientes interrogantes que guiaron la investigación documental en el marco del estudio de caso presentado en el Colegio de Adultos El Sembrador de la comuna de Talca, Chile: ¿cuáles son las necesidades de los estudiantes EPJA?; ¿cómo aporta la articular las Nuevas Bases con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes chilenos y la adquisición de la lengua española en aquellos alumnos no hispanohablante de la EPJA?; ¿qué debe tener en cuenta un docente para el desarrollo de habilidades de los estudiantes nacionales y no hispanohablante?; y, ¿qué metodología podría resultar más pertinente para el desarrollo de competencias comunicacionales con estudiantes adultos?

Dentro de los principales resultados, en el primer objetivo, *Investigar la historia de la educación de jóvenes y adultos en Chile y las características de sus estudiantes*, se realizó un recorrido inicial por las Confitea, permitiendo vislumbrar como estas impactaron en las políticas educacionales de Chile referente a la EA. Especialmente, cuando se reconoce que hasta el 1965 en el país se enfocaba la educación de adultos en la alfabetización, esperando que este impactara en el desarrollo social de la sociedad. Sin embargo, a partir de la reforma educacional del presidente, Eduardo Frei Montalva, se amplió la mirada de la educación de adultos y el apoyo técnico-financiero al mismo, materializando las ideas de la UNESCO que hasta la fecha estaba más desde lo conceptual, estableciéndose en ese momento la educación de los adultos como un proceso permanente de la vida, un instrumento de construcción social y económico de una nación.

Luego de este análisis, se logra evidenciar como la EA continúa siendo una oferta necesaria para un número de personas importante en la sociedad; pues, el porcentaje deserciones escolares, el número de ciudadanos migrantes y adultos nacionales sin culminación de estudios, amerita desarrollar espacios de aprendizaje de calidad que permitan disminuir las brechas a quienes por diferentes razones no pudieron lograr este importante hito en sus vidas. Otro de los datos importantes reconocidos durante la investigación y análisis de los datos obtenidos es que las mujeres continúan siendo en los diferentes rangos etarios quienes tienen menos años de escolaridad, repercutiendo en el desarrollo no solo de ellas como seres, sino de su núcleo familiar.

En cuanto al segundo objetivo, *Reconocer las estrategias metodológicas de aprendizaje con enfoque intercultural*, se incorporan una serie de estrategias metodológicas para el proceso de acogida y adaptación de los estudiantes migrantes no hispanohablantes, consideraciones para la práctica docente, incluido la evaluación. Pero, sin duda la incorporación de la metodología del Aprendizaje Multilingüe Funcional (AMF), diseñado

por Slembrouck, Van Avermaet y Van Gorp (2018), se convierte en una forma de permitir a los estudiantes no hablantes nativos del español que continúen su proceso de aprendizaje disciplinar a medida que van adquiriendo las competencias de la nueva lengua.

El objetivo *Proponer orientaciones para el desarrollo de estrategias de trabajo en el aula para implementar las Nuevas Bases Curriculares EPJA en el Colegio de Adultos el Sembrador para la asignatura de Lengua y Literatura*, permite analizar una serie de consideraciones disciplinarias y pedagógicas para implementar en un aula intercultural. Entre esas consideraciones se plantea como punto de inicio establecer procesos diagnósticos de los estudiantes teniendo en cuenta los objetivos de aprendizajes establecidos por la Educación de Adultos y el nivel de adquisición de la lengua español en los estudiantes no hispanohablantes, teniendo como referencia el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas y el desarrollo de sus competencias generales y comunicacionales (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas). Por último, tener presente los cuatro dominios de los Estándares de la Profesión Docente establecidos a través del Marco para la Buena Enseñanza: preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y, responsabilidades profesionales.

Teniendo como referencia los principales resultados de los objetivos desarrollados en esta investigación se puede establecer que el análisis de las situaciones presentadas en la EA en el país es poco estudiado; especialmente, en ambientes de aprendizajes interculturales donde una parte importante de las aulas cuenta con estudiantes no hispanohablantes, diferentes grupos etarios y con expectativas de estudios, sociales, familiares y económicas diversas. Por tal motivo, es relevante reconocer cómo a través de la asignatura de Lengua y Literatura en el nivel de Educación Media de EA (que inicia prontamente su implementación), se cuente con insumos que permitan abordar de mejor manera los desafíos de las aulas de un nuevo Chile.

Para finalizar, se sugiere para estudios posteriores el analizar la implementación de las Nuevas Bases Curriculares en sus diferentes asignaturas, teniendo como pilar la interculturalidad al interior de las aulas de clase y el fenómeno migratorio al interior de las mismas.

Referencias bibliográficas:

Acuña E.; Balcázar, B.; Barra, J.; Bascuñán, S.; Córdova, M.; Figueroa, A. (1990) Desarrollo histórico de la Educación de Adultos en Chile. Valdivia, Chile.

Alfonso, I. (1995). Técnicas de investigación bibliográfica. Contexto Ediciones, Caracas.

Bueno, J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la educación multicultural. *Revista Educación Inclusiva N°1*, p.p. 59-76.

Bobbit, J. (1918). The curriculum. Boston: Houghton Mifflin.

Cauas, D. (s.f). Definiciones de las variables, enfoques y tipos de investigación. Disponible en: https://www.academia.edu/11162820/variables_de_Daniel_Cauas

Centro de Estudios MINEDUC, CEM (2019). Estadísticas de la Educación 2018. Publicación 2019. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>

CPEIP, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica – MINEDUC (2021). Estándares de la Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Centro Virtual Cervantes (s.f). Competencias comunicativas. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_comunicativa.htm

CNED (2021). Acuerdo N°056/2021. Recuperado de https://www.cned.cl/sites/default/files/056acdo_109rex_2021.pdf

Consejo de Europa-España; Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17787>

Corbetta, P. (2007). Metodología y Técnicas de Investigación Social, Edición Revisada. McGraw-Hill / Interamericana de España, S. A. U.

Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación, Sexta edición. McGraw-Hill Education / Interamericana de Editores, S. A de C.V. Disponible: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (s.f.). Capítulo 4. Estudios de caso. Metodología de la Investigación. Disponible: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9b5WowGVyREJ:novella.mhhe.com/sites/dl/free/000001251x/1058642/CAPITULO04.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl>

Ibáñez, N.; Díaz, T.; Druker, S.; Rodríguez, M. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Revista de Ciencias Sociales Convergencia*, núm. 59, mayo-agosto, pp. 215-240. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n59/v19n59a9.pdf>

INE y DEM (2021). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Informe metodológico. Recuperado de <https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y->

[anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1_4](#)

Irelan T. y Spezia C. (2014). La educación de adultos en retrospectiva, 60 años de CONFINTEA.

Leyton, M. (1970). La reforma educacional: 1965-1970. La experiencia chilena, volumen 1. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e investigación Pedagógica, Santiago de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/98>

McMillar, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa 5° edición. Pearson Educación S. A. Madrid.

Ministerio de Educación (1969). Informe del Ministerio de Educación: La educación de adultos en Chile.

Ministerio de Educación Pública (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza [N°18.962]. Recuperado de <http://bcn.cl/2f5tb>

Ministerio de Educación Pública (1995). Aprueban Plan de Estudio de la Educación Media Humanístico-Científica de Adultos. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar/imprimir?idNorma=259273&idVersion=1975-04-25>

Ministerio de Educación. (2007). Programa de Estudio Educación Media de Adultos. Subsector Lengua Castellana y Comunicación. Recuperado de <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/06/Educaci%C3%B3n->

[Media-H-C-Niveles-1-y-2-LENGUA-CASTELLANA-Y-COMUNICACION.pdf](#)

Ministerio de Educación. (2009a). Ley General de Educación [N°20.845]. Recuperado de <http://bcn.cl/2f73j>

Ministerio de Educación. (2009b). Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación de Adultos y Fija Normas Generales para su Aplicación y Deroga Decreto Supremo N°239, de 2004, Del Ministerio de Educación y sus modificaciones en la forma que señala [N°257]. Recuperado de <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/07/Marco-Curricular-de-Educacion-de-Adultos-Decreto-Supremo-257.pdf>

Ministerio de Educación (2009c). Aprueba Plan y Programa de Estudio para la Educación Media de Adultos [N°1000]. Recuperado de <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/04/1000DEX200901000PyPMedia.pdf>

Ministerio de Educación (2011). SISTEMA Nacional De Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización [N°20529]. Recuperado de <http://bcn.cl/2f7bt>

Ministerio de Educación (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado [N°20845]. Recuperado de <http://bcn.cl/2f8t4>

Ministerio de Educación (2016). Ley crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos Reconocidos por el Estado [N°20911]. Recuperado de <http://bcn.cl/2f702>

Ministerio de Desarrollo Social (2017). Observatorio Social, encuesta de caracterización socioeconómica nacional, CASEN 2017. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017>

Ministerio de Educación (2020). Fundamentos de las Bases Curriculares para Personas Jóvenes y Adultas. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-247927_recurso_11.pdf

Ministerio de Educación (2021). Bases Curriculares de Educación para Personas Jóvenes y Adultas [Decreto en trámite]. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-247927_recurso_pdf.pdf

Ministerio de Educación, División de Educación General (2021b). Guía Metodológica para la Comunicación Intercultural con Personas no Hispanohablantes en las Comunidades Educativas.

Ministerio de Educación (s.f.). Interculturalidad para todos y todas. Recuperado: <https://peib.mineduc.cl/interculturalidad-todos-todas/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Ministerio de Educación de Perú y UNESCO (2005). La Interculturalidad en Educación. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12799/3310>

Ministerio Instrucción Pública (1920). Ley N.º 3,654 sobre Educación Primaria Obligatoria.

Santiago de Chile. https://www.archivonacional.gob.cl/616/articles-8090_archivo_02.pdf

Ministerio de Relaciones Exteriores (s.f.). Reporte de la OCDE sobre Estudiantes Migrantes en la Escuela. Recuperado de: <https://chile.gob.cl/chile/blog/todos/reporte-de-la-ocde-sobre-estudiantes-migrantes-en-la-escuela>

Memoria chilena (s.f.). El Ministerio de Educación y el Estado Docente (1927-2006). Reforma educacional iniciada en 1965. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-97353.html>

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, vol. 29, n° 84. Caracas, Venezuela. ISSN 0798-9792.

Rey, A. (2006). Comunicar. *Pocket Management*.

Reyzabal, V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, claves para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 10, Número 4. Recuperado de: [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/876/2012_Reyz%
c3%a1bal_Las%20Competencias%20Comunicativas%20y%20Ling%
c3%bc%c3%a2stic%20Clave%20para%20la%20Calidad%20Educativa.pdf?sequence=1&is
Allowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/876/2012_Reyz%c3%a1bal_Las%20Competencias%20Comunicativas%20y%20Ling%c3%bc%c3%a2stic%20Clave%20para%20la%20Calidad%20Educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Rial, A. (2010). La planificación y el diseño curricular por competencias: un reto para la educación del futuro. *Revista Electrónica de Competencias (REDEC)*, N°5, [pp. 29-41]. Recuperado de <http://dta.utalca.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/view/66>

Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives

SJ (2019). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (Informe

Nº2). Santiago, Chile. Recuperado de

<https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>.

Slembrouck, S., Van Avermaet, P., y Van Gorp., K. (2018). “Strategies of multilingualism in education for minority children”. En P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens & K. Maryns (eds.), *The Multilingual Edge of Education*, London, UK: Palgrave Macmillan.

Sierra, R. (2006). La Andragogía, modelo propicio para el desarrollo de la educación de adultos. *PROSPECTIVA*, vol. 4, núm. 1, enero-junio, pp. 100-102. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4962/496251107016.pdf>

Soto, F. (1983) Antecedentes para diagnóstico de la educación chilena entre los años 1850-1860. MINEDUC CPEIP, serie de estudio N°78.

Stake, R. (1994). Case studies. *Handbook of qualitative research*, pp. 236-247. London

Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE Ediciones.

Tobón, S.; Tejada, M.; Rial, A.; García, J.A.; Carretero, M.A (2006). El enfoque de las competencias en el marco de la educación superior. Madrid: UCM. iones.

Torres, J. (2010). Capítulo II, La finalidad de los contenidos escolares. Intervenciones curriculares inadecuadas Justicia curricular, caballo de Troya de la cultura escolar, p.p. 209-270, Ediciones Morata S.L.

Troncoso C. y Amaya A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Rev. Fac. Med.*, vol. 65:329-32. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>.

UNAD (2009). Módulo de Competencias Comunicativas.

UNESCO (1949). Rapport Sommaire de la Conférence Internationale de L'éducation des Adultes, Elseneur, Danemarck, 16-25 juin 1949.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071263_fre

UNESCO (1963). Informe Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos, Montreal, 22-31 de agosto de 1960.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133863>

UNESCO (1972). Informe Final Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, Tokio, 25 julio-7 agosto 1972.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001761_spa

UNESCO (1976). Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000027807_spa

UNESCO (1985). Informe final. Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Paris, 19-29 de marzo de 1985.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114_spa

UNESCO (1985). Informe final. Quinta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Hamburgo, Alemania. 14-18 de julio de 1997.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364_spa

UNESCO (2009). CONFINTEA VI, Sixth International Conference on Adult Education:

Final Report. <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/confintea-vi-final-report>

UNESCO (2014). La educación de adultos en retrospectiva: 60 años de CONFINTEA.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227636>

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (2015). Técnicas de Investigación Documental. Recuperado de: <https://repositorio.unan.edu.ni/12168/1/100795.pdf>

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológico. *Revista Educación*, N°4, pp. 37-46.

Anexo 1. Ficha de revisión documental

INFORMACIÓN GENERAL DEL DOCUMENTO	
Título del documento	
Autor	
Año de publicación	
Tipo de texto	
RESUMEN DEL TEXTO	
CITAS TEXTUALES	
COMENTARIO PERSONAL DEL DOCUMENTO	
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	