



FUNDAMENTACIÓN DE LAS BASES CURRICULARES DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

EN PROCESO DE EDICIÓN

Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación
Chile 2020

Fundamentos de las Bases Curriculares de Educación para Personas Jóvenes y Adultas

Unidad de Currículum y Evaluación

Ministerio de Educación

Agosto 2020

IMPORTANTE

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	4
ANTECEDENTES	5
1.1 Marco Normativo	5
Otras disposiciones normativas.....	6
1.2 Proceso de desarrollo de las Bases Curriculares.....	8
1.3 Contexto internacional y tendencias curriculares de la Educación de adultos.....	13
1.4 Diagnóstico de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile.....	22
Características de la oferta actual	28
2 Orientaciones de las nuevas Bases Curriculares para EPJA	76
2.1 Aprendizaje a lo largo de la vida: Principio de construcción del currículo	76
2.2 Definiciones de la construcción curricular	79
2.3 Aprendizaje en las nuevas Bases Curriculares	81
3 Diseño y construcción de las nuevas Bases Curriculares	85
3.1 Principales fuentes de las nuevas Bases Curriculares: British Columbia y Australia	85
3.2 Conclusiones de la revisión internacional y desafíos para la construcción de las nuevas Bases Curriculares para EPJA.....	107
4 Plan de Implementación de Bases Curriculares EPJA.....	148
I. Enfoques del Plan de Implementación	149
II. Líneas de trabajo.....	153
III. Requerimientos para la implementación de Bases EPJA.....	159
IV. Etapas de Implementación de Bases Curriculares de EPJA y acciones.....	162
V. Dotación docente de la EPJA para estimación costos de implementar las nuevas Bases Curriculares	164
BIBLIOGRAFÍA.....	167
ANEXOS	172
Índice de cuadros	200
Índice de Gráficos	201

PRESENTACIÓN

La construcción del currículum nacional debe entenderse como un proceso continuo y acumulativo, que recoge de manera sistemática las experiencias anteriores que el sistema escolar ha ido incorporando. Al mismo tiempo, el currículum se adapta a los nuevos conocimientos disciplinares, las innovaciones que ocurren permanentemente en materias pedagógicas y las demandas al sistema educativo de una sociedad compleja y cambiante, a fin de resguardar una educación sintonizada con los diversos desafíos de la sociedad y que promueva el desarrollo de las herramientas necesarias para enfrentarlos. En este sentido, el currículum nacional está fundado en un principio de equidad, en tanto proporciona igualdad de oportunidades para que los estudiantes desarrollen su proyecto de vida y, de ese modo, les entrega un desafío relacionado con sus intereses (Ley General de Educación, 2009).

De esta forma, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) extiende este propósito de la educación escolar a aquellas personas que, por diversos motivos, han quedado excluidos del sistema, y que buscan recuperar trayectorias escolares interrumpidas o bien comenzar una nueva (LGE, art. 24°). En este sentido, la modalidad tiene un particular énfasis en promover un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida que permita a todas las personas, independiente de su edad, alcanzar un desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (LGE Art. 2°).

Los cambios y requerimientos formativos de la sociedad actual requieren propuestas curriculares que se adecúen de manera pertinente a la realidad a la cual atienden. En el caso de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, que incluyen fenómenos como la alta desescolarización en Chile actual, las tasas de exclusión educativa y de retraso en la completitud de estudios; la presencia cada vez mayor de población joven en la EPJA, sumado fenómenos nacionales como la inmigración y el envejecimiento de la población, requiere de una actualización curricular que considere estas transformaciones y permita dar una respuesta contingente y pertinente para los requisitos y demandas de la modalidad.

Junto con ello, la educación de adultos debe brindar las posibilidades de educación a lo largo de toda la vida, lo que requiere facilitar la certificación de estudios y la entrada al mundo laboral, ya sea por medio del acceso a la Educación Superior como por la vía de la educación Técnico Profesional.

ANTECEDENTES

1.1 Marco Normativo

Ley General de Educación N°20.370

El primer antecedente considerado es la Ley General de Educación (LGE), la cual (junto a las modificaciones que a dicha normativa ha introducido recientemente la Ley de Inclusión especialmente en lo relativo a los principios del sistema educativo chileno) introduce un nuevo marco regulatorio para la educación escolar chilena, enfocado en asegurar la calidad y equidad de la educación que se ofrece a todos los estudiantes del país. En lo referente al Currículum Nacional, se realizan importantes definiciones:

- En el artículo 2° se describe la educación como el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos, de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural, de la paz, y de la identidad nacional, buscando asegurar oportunidades formativas para que las personas desarrollen las capacidades necesarias para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.
- Establece que la educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal.
- En el artículo 3° se definen principios y fines de la educación, que apuntan a una formación integral, de calidad, equitativa, que favorezca el respeto y promoción de la diversidad, la interculturalidad y la sustentabilidad; la integración e inclusión señalando que el sistema educativo propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, como así también que el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro de estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.
- En el artículo 22°, se definen las modalidades educativas como “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**”.
- En el artículo 24° se establece la educación de adultos como una modalidad educativa y define que corresponderá al Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación (CNED), establecer Bases Curriculares específicas para dicha modalidad.

- En los artículos 28°, 29° y 30° se establecen nuevos Objetivos Generales para la Educación Parvularia, Básica y Media. Estos se plantean 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.
- En el artículo 31° se modifica la forma de prescribir los aprendizajes en los instrumentos curriculares, reemplazando las categorías de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) establecidas en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990. De acuerdo a la LGE, las Bases Curriculares deben definir, para cada año o nivel, Objetivos de Aprendizaje (OA) que conduzcan al logro de los objetivos generales establecidos en ella. Los Objetivos de Aprendizaje (OA) deben ser relevantes, actuales y coherentes con los objetivos generales, además de adecuados a la edad de los estudiantes, debidamente secuenciados y abordables en el tiempo escolar disponible.

La presente propuesta de Bases Curriculares busca responder a estas finalidades y desafíos establecidos por la LGE estructurándose a partir de una definición de Perfil de Egreso que dé cuenta de los Objetivos Generales para la Educación Básica y Media, que promueva la formación integral y entregue herramientas que permitan a los estudiantes desenvolverse en los distintos ámbitos de su vida de manera crítica, ética y competente.

Otras disposiciones normativas

Estas disposiciones de la LGE se complementan con otras normas legales que también inciden en la formulación de las Bases Curriculares de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Los aspectos involucrados se detallan a continuación.

Ley N°20.845 de Inclusión Escolar

En la Ley de Inclusión Escolar, se contempla la diversidad y los distintos contextos y situaciones de los estudiantes, tal como se dispone en el artículo 1°: "El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión". De esta forma, la flexibilidad que se propone en estas Bases es pertinente para asegurar una educación de calidad a todos los estudiantes.

Así también, en el artículo 4° se dispone que "es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo."

Ley N°20.529 de Sistema de Aseguramiento de la Calidad

La LGE recoge lo planteado por el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) en relación a la necesidad de establecer un nuevo marco legal que permita al Estado cumplir con su deber de propender al aseguramiento de la calidad de la educación, describiendo la constitución de dos nuevas instituciones, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación, y la reformulación tanto del Ministerio de Educación como del anterior Consejo Superior de Educación, que se transforma en el actual Consejo Nacional de Educación. En el año 2011, con la promulgación de la Ley que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización, se definieron la organización y funciones de esta nueva arquitectura institucional para el sistema escolar en Chile.

Ley N°20.911 de Plan de Formación Ciudadana

Junto con lo anterior, la Ley N°20.911, promulgada en abril de 2016, establece que todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deben incluir un Plan de Formación Ciudadana que “integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso” (Ley 20.911, 2016, artículo único).

De acuerdo con esto, los sostenedores pueden definir libremente el contenido del Plan de Formación Ciudadana, debiendo ser este público y estar incorporado al Plan de Mejoramiento o al Proyecto Educativo Institucional. Se fijó, además, la obligación para el Ministerio de Educación de apoyar el desarrollo de los Planes de Formación Ciudadana, y de fomentar que dicha materia se incorpore en la formación inicial docente.

Junto con lo anterior, la Ley establece en el artículo 2° de las disposiciones transitorias que el Ministerio de Educación debe impulsar la incorporación de una asignatura de Formación Ciudadana para 3° y 4° Medio, en conformidad al procedimiento contemplado en el artículo 31° de la LGE para dichas definiciones curriculares. En el caso de la EPJA, la Formación Ciudadana está incorporada en la presente propuesta de Bases Curriculares como un ámbito y competencia del perfil de egreso; incorporándose preferencialmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Nivel 5) y, además, forma parte de la Formación Diferenciada Humanístico-Científica.

1.2 Proceso de desarrollo de las Bases Curriculares

Etapa 1: 2015 – 2018: Desarrollo y elaboración de la propuesta de Bases Curriculares anterior

- En el año 2015, se realizaron dos procesos de consulta con distintos actores y especialistas EPJA, impulsados por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, con el objetivo de recoger opiniones e inquietudes que sirvieran de insumo para iniciar el proceso de desarrollo de bases curriculares.
- Los resultados de esta consulta exhibidos en el documento *“Sistematización de los diálogos temáticos de las Bases Curriculares de la Educación de Personas Jóvenes y Adultos”*¹ sirvieron como insumo para la elaboración del Documento “Fundamentos para la elaboración de bases curriculares en Educación de Personas Jóvenes y Adultas” presentado al CNED en octubre del 2016 e informada mediante Oficio N°487/2016 en noviembre de 2016.
- Entre noviembre de 2016 y mayo del 2017, se elaboró la “Propuesta Preliminar de Bases Curriculares”, que incluyó el desarrollo de objetivos de aprendizaje y competencias del perfil de egreso de la modalidad.
- En junio de 2017, mediante Oficio N°460-05-06-2017 se realizó un proceso de Consulta Pública a nivel nacional para la evaluación del documento “Propuesta Preliminar de Bases Curriculares”. La consulta incluyó dos procesos: el primero involucró a todas las regiones del país y a los diferentes actores de la EPJA²; y el segundo, fue dirigido a instituciones del sector público que trabajan con temas relacionados con la educación de jóvenes y adultos³.
- Los resultados de la Consulta dieron lugar a un enriquecimiento de la propuesta que culminó con la presentación del documento “Bases Curriculares para las personas Jóvenes y Adultas”, presentado al CNED el 31 de octubre de 2017.
- En **diciembre del dicho año, mediante Resolución N°366/2017** (ejecuta **Acuerdo N°084/2017**), el Consejo nacional de Educación resolvió rechazar la propuesta y emitir observaciones para su mejora (Oficios N°799/2017 y Oficio N°800/2017).
- 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).
- 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

¹ Dicho documento se encuentra en los ANEXOS de la fundamentación de la propuesta de las Bases Curriculares de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas del 2018.

² Estudiantes (Estudiantes CEIA, Tercera Jornada y Modalidad Flexible); Equipos pedagógicos (Estudiantes CEIA, Tercera Jornada y Modalidad Flexible); Equipos Directivos (Directivos y sostenedores de establecimientos y entidades ejecutoras que impartan la modalidad flexible en la región); Académicos E. Superior, Sectores productivos y servicios, organizaciones sociales comunitarias (Representantes instituciones de educación superior, de sectores productivos y de servicios y de sectores de la sociedad civil).

³ De las 20 instituciones del sector público a las que se envió el cuestionario respondieron ocho instituciones: Agencia de Calidad de la Educación, Consejo Nacional de la Infancia, Comisión Nacional de Seguridad del Tránsito, Consejo Nacional de la Infancia, Chilevalora, Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, Servicio Nacional de Menores, Secretaría de Derechos Humanos.

Curriculares para la Formación General de Personas Jóvenes y Adultas de las asignaturas de “Lenguaje y Comunicación”; “Idioma Extranjero Inglés”, “Matemática” y “Ciencias Naturales”, y no aprobar las Bases Curriculares de la asignatura de Estudios Sociales.

CUADRO 1 PROCESO DE EVALUACIÓN DE BASES CURRICULARES DE EPJA POR PARTE DEL CNED

Ingreso	Fecha de Acuerdos	Respuesta	Observaciones
1°	27 de diciembre de 2017	Acuerdo 084/2017 No aprobar y formular observaciones a la propuesta de Bases Curriculares para la Formación General de Educación de Personas Jóvenes y Adultas presentadas por el Ministerio de Educación.	[Considerando n. 3] “a) Es necesario ajustar algunos Objetivos de Aprendizaje, de modo que expliciten claramente habilidades, contenidos y actitudes que se espera desarrollen los estudiantes, sean verificables e incluyan habilidades tecnológicas, de pensamiento crítico y creativo y de trabajo colaborativo. b) Es necesario incluir en los Objetivos de la Educación Básica saberes fundamentales que son relevantes para comprender el mundo de hoy que no son considerados en la versión actual, por ejemplo, la lectura de mapas, la transformación de unidades de medida y la interpretación de información dada por los medios de comunicación, relativa a los hechos de actualidad. c) Es necesario diversificar las temáticas que se incluyen en los Objetivos de Aprendizaje de los primeros niveles de Educación Básica, especialmente en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Estudios Sociales y Ciencias Naturales, considerando el contexto laboral y contingente en que se sitúan los jóvenes y adultos.”
2°	2 de marzo de 2018	Acuerdo 034/2018. Aprobar parcialmente las Bases Curriculares para la Formación General de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, específicamente las asignaturas Lenguaje y Comunicación, Idioma Extranjero Inglés, Matemática y Ciencias Naturales, en cuanto se han acogido y resuelto favorablemente las observaciones del Consejo. El Consejo decide no aprobar las Bases Curriculares de la asignatura de Estudios Sociales y realiza Sugerencias.	“[...] 3. Que, respecto de la asignatura de Estudios Sociales, resulta necesario reformular los Objetivos de Aprendizaje del eje de la Educación Ciudadana para incorporar los contenidos disciplinarios que no son abordados por la propuesta, como los fundamentos de la democracia representativa, los derechos fundamentales sobre los cuales ésta se sustenta, el sistema político y las instituciones.”

Etapa 2: 2018 – 2019: Revisión de la propuesta y desarrollo de una nueva

- Se inició el proceso de revisión de la propuesta de Bases Curriculares con el propósito de responder a las observaciones del CNED y sugerencias.
- Entre sus sugerencias, el CNED observó la necesidad de “*Profundizar acerca del diseño de la estructura modular del currículum y las posibles características de los módulos*” (Observación 1 a), Oficio n°154/2018 CNED). Con este propósito, el Ministerio de Educación encargó a la Unidad de Currículo y Evaluación (UCE) la realización de un estudio respecto a la implementación de programas modulares a nivel internacional, que incluyera un levantamiento de información y análisis comparado de modelos curriculares para población joven y adulta en países con resultados exitosos en educación, a fin de obtener referencias y recomendaciones que sirvan de insumo al currículum chileno de la modalidad de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).
 - Se realizó una amplia y completa revisión internacional con dos principales objetivos de análisis:
 - Estructura curricular de los currículos de adultos a nivel internacional, que incluyó la revisión de formas organización de los elementos curriculares, especialmente en relación con el desarrollo de habilidades, actitudes y objetivos de aprendizaje; y
 - Recopilación de evidencia sobre el desarrollo e implementación de programas modulares, especialmente, los requisitos y exigencias en términos de diseño curricular, diseño de evaluaciones y plan de estudios.
- Junto a lo anterior, el equipo de EPJA de la UCE desarrolló un estudio “De caracterización de la realidad de la EPJA en Chile, periodo 2017-2018” realizado para actualizar los datos relativos a la realidad de la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile para el periodo 2017-2018 – incluyendo algunos datos disponibles para el año 2019 – y analizar tres aspectos principales:
 - a) Demanda potencial de la EPJA en la actualidad;
 - b) Características de la oferta actual; y
 - c) análisis de las trayectorias educativas de los estudiantes de la EPJA, incluyendo un levantamiento de información sobre las expectativas de los estudiantes de la modalidad, que considera, entre otros, datos de inscripción en la PSU⁴.
- Adicionalmente, se hizo una revisión de la bibliografía disponible sobre las competencias de los adultos en la actualidad en Chile, tomando como referencia datos de la Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) de los años 2013 – 2015, realizado por la OCDE.
- Revisión y actualización bibliográfica sobre los lineamientos para la Educación de Adultos promovidos por organismos internacionales, particularmente UNESCO y la OCDE, en particular el “Aprendizaje a lo largo de la Vida” (UNESCO, 2015; Agenda 2030) y el desarrollo de habilidades de procesamiento de información (OCDE, PIAAC 2013-2015), contando con los

⁴ Estudio: “Informe de caracterización de la realidad de la educación EPJA en Chile, periodo 2017-2018”, cuya elaboración fue supervisada y monitoreada por esta coordinación.

datos muestrales sobre el desarrollo de competencias de la población adulta en Chile según resultados en las pruebas PIAAC. La información fue analizada y cotejada con bibliografía.

- Revisión de bibliografía sobre el marco de Habilidades para el siglo XXI, en áreas específicas cómo: aprendizaje a lo largo de la vida; competencias para el siglo XXI; ciudadanía y alfabetización digital, incluyendo datos sobre habilidades digitales de la población joven en Chile.
- Revisión bibliográfica y actualización del estado del arte sobre la EPJA en Chile, considerando la información más actualizada disponible para caracterizar la realidad actual e histórica de la EPJA en Chile.

Etapa 3: 2019 – 2020: Etapa de consulta, validación y retroalimentación

Durante el segundo semestre del 2019 e inicios del año 2020, se realizaron los procesos de validación necesarios para probar y actualizar la nueva propuesta de las Bases Curriculares de EPJA:

- Durante el mes de agosto de 2019 se realizaron grupos focales con el fin recoger las observaciones de docentes, directivos y expertos de la modalidad EPJA. El objetivo de esta primera etapa era probar la estructura propuesta para las nuevas Bases Curriculares (relación entre objetivos de aprendizaje y aprendizajes esenciales), el contenido (objetivos de aprendizajes para cada asignatura), el perfil de egreso, así como la pertinencia de las Bases considerando el público actual que atiende esta modalidad y el público potencial de la EPJA.
- En el mes de diciembre de 2019, en los días 17, 18 y 19, se realizó una segunda fase de retroalimentación, en que se efectuaron mesas de trabajos con docentes, directivos, sostenedores y equipos técnicos pedagógicos de diversos establecimientos de la Región Metropolitana con el fin de presentarles la propuesta de las nuevas Bases Curriculares. El objetivo era recoger comentarios y observaciones para una retroalimentación y contribución a mejorar y enriquecer las Bases Curriculares. En esta segunda fase, se presentó a un total de 100 participantes de 21 establecimientos de la Región Metropolitana la propuesta de Bases Curriculares por asignatura, el perfil de egreso y los elementos y estructura de las Bases.
- Entre el 12 de diciembre de 2019 y el 10 de enero de 2020 se llevó a cabo el proceso de Consulta Pública online sobre las nuevas Bases Curriculares con el propósito de recoger la opinión y retroalimentación de docentes y de la comunidad educativa en general sobre la propuesta. La encuesta estuvo destinada a 8.136 docentes y actores de la comunidad educativa en general pertenecientes a 789 establecimientos que imparten la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. En total respondieron 1049 personas, de 515 establecimientos educacionales y otros.

- Asimismo, se realizó una consulta a expertos en el área educativa con el fin de que aporten desde sus experiencias al proceso de validación de la propuesta de las nuevas Bases Curriculares de EPJA. De esta forma, se les envió la propuesta y una serie de preguntas a dos expertos. En primer lugar, se consultó a la excoordinadora nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Ma. Isabel Infante, quien participó en el proceso de desarrollo de la propuesta anterior. En segundo, se consultó al director de la fundación Súmate del Hogar de Cristo⁵, Juan Patricio Jascura.

Considerando lo anterior, el presente documento ofrece una nueva propuesta de Bases Curriculares para la Formación General y Formación Instrumental de la Educación de Jóvenes y Adultos, que busca responder de manera actualizada a los cambios y nuevas demandas de la modalidad al sistema escolar.

⁵ Fundación que busca asegurar la trayectoria educativa de niños, niñas y jóvenes a través de programas de retención, reingreso, reinserción y proyección de sus estudios, transformando su calidad de vida e inclusión social. Hogar de Cristo, Súmate. “El derecho a aprender”. Recuperado en <https://www.hogardecristo.cl/sumate/nuestra-causa/el-derecho-a-aprender/>.

1.3 Contexto internacional y tendencias curriculares de la Educación de adultos

El propósito de esta sección es analizar cómo enfrentan distintos países las necesidades de los segmentos de la población que no ha completado sus estudios y, a su vez, identificar cómo estos países responden a las demandas de la sociedad del siglo XXI. El análisis de currículos de países con resultados académicos destacados fue realizado con el fin de contar con una base comparativa que demuestre el avance de los otros países en cuanto al diseño e implementación de propuestas curriculares y así contar con distintos ejemplos y referencias de implementación curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos.

En el contexto internacional, se puede observar que el énfasis en la Educación de Adultos va dirigido a desarrollar habilidades que permitan fortalecer la capacidad de enfrentar las demandas de la llamada “sociedad de la información”, de manera crítica, competente y ética. Para ello, la OCDE ha puesto el énfasis en que la educación de la población joven y adulta desarrolle habilidades de procesamiento de información que incluyen la búsqueda, selección y evaluación de información en contextos digitales, para la formación de una ciudadanía activa y global, que es el principal objetivo al que debe apuntar esta modalidad⁶.

Las recomendaciones de la OCDE para la educación de adultos contenidas en el documento “Skills Matter” en base a los resultados del PIAAC 2011-2016⁷, responden al consenso generado a nivel internacional por ciertas “competencias básicas” que todas las personas debieran tener y que todos los sistemas escolares debieran desarrollar⁸. Tanto los países de la Comunidad Europea, como Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos, México, y las recomendaciones de la UNESCO y los informes OCDE, han puesto el énfasis en formar “habilidades para la vida” como clave habilitante de las personas para desenvolverse en el mundo, desarrollar proyectos de vida personal y laboral, y participar como ciudadanos informados y competentes.

⁶ OCDE (2015) *Skills Studies, Skills Matter. Further results from the survey of adult skills*. OCDE Publishing, Paris. Recuperado en https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en#page5.

⁷ “Survey of Adult Skills” Encuesta sobre las habilidades de la población adulta de 16 a 65 de los países miembros de la OCDE. Chile fue parte de este proceso en el año 2013-2014. Ver texto: Mineduc (2016), *Competencias de la población adulta en Chile: Resultados PIAAC Evidencia nacional e internacional para la Reforma en marcha*. Santiago: Mineduc.

⁸ Las competencias básicas: una visión internacional desde el informe OCDE “Sinergias para aprender mejor: Perspectiva internacional sobre evaluación” (junio, 2013). En: <http://blog.intef.es/inee/2013/06/19/las-competencias-basicas-una-vision-internacional-desde-el-informe-ocde-sinergias-para-aprender-mejor-perspectiva-internacional-sobre-evaluacion/>

El siguiente cuadro muestra esta coherencia entre los distintos marcos de países a nivel global:

INSTITUCIÓN O PAÍS	DENOMINACIÓN	MARCO DE COMPETENCIAS BÁSICAS
Unión Europea	Competencias básicas: en <i>Recomendación sobre las competencias clave (2006)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de pensamiento crítico • Creatividad • Resolución de problemas • Toma de decisiones
UNESCO (Naciones Unidas)	Habilidades para la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico • Creatividad • Capacidad de organización • Habilidades sociales y de comunicación • Adaptabilidad • Resolución de problemas • Capacidad de cooperación
México	Habilidades para la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Educación permanente • Gestión de información • Gestión de situaciones • Convivencia y la vida en la sociedad
Estados Unidos	Habilidades del Siglo XXI Competencias del Siglo XXI	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de pensar • Formas de trabajar • Herramientas para trabajar • Viviendo en el mundo
Australia	Lo consideran metas educativas en: <i>Declaración de Melbourne sobre las metas educativas para jóvenes australianos (2008)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad • Ciudadanía activa e informada
Nueva Zelanda	Competencias básicas	<ul style="list-style-type: none"> • El pensamiento • El uso del lenguaje, símbolos y textos • La gestión de uno mismo • Participantes y contribución
OCDE	Habilidades del Siglo XXI Competencias básicas	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de pensar • Formas de trabajar • Herramientas para trabajar • Viviendo en el mundo

Fuente: Las competencias básicas: una visión internacional desde el informe OCDE "Sinergias para aprender mejor: Perspectiva internacional sobre evaluación" (junio, 2013). En: <http://blog.intef.es/inee/2013/06/19/las-competencias-basicas-una-vision-internacional-desde-el-informe-ocde-sinergias-para-aprender-mejor-perspectiva-internacional-sobre-evaluacion/>

La educación de adultos en el marco de las competencias internacionales

En cuanto a los énfasis de la educación de adultos a nivel curricular internacional, pueden identificarse dos grandes regiones. La primera, la región de habla inglesa y países de la OCDE, conformada por países como Australia, Canadá (British Columbia y Ontario), España, Estados Unidos, Finlandia y Noruega, que incluye países con liderazgo educativo y resultados destacados en evaluaciones de medición internacional. La segunda región está conformada por países de Latinoamérica y el Caribe, entre los cuales se incluyen Argentina, México y República Dominicana, considerando su liderazgo en la Educación para Adultos a nivel del continente.

Países de habla inglesa y miembros de la OCDE

En el caso de las regiones de habla inglesa y países de la OCDE es posible identificar una orientación tecnocrática de la educación de adultos, que busca capacitar a las personas para insertarse en el mundo del trabajo y si lo requieren, completar estudios, y cuya oferta es dinámica y se adapta a las necesidades del medio.

El caso paradigmático es **Australia**, que ofrece un programa a nivel nacional denominado Adult and Community Education (ACE), bajo la autorización del Departamento de Educación y Entrenamiento, pero organizado por las comunidades y autoridades locales. Dentro del ACE, existe el *Adult Learning Australia* (ALA), que incluye programas privados con financiamiento estatal ofrecidos a lo largo del país y que responden a las diversas necesidades que los adultos presenten según las localidades y necesidades de empleabilidad (programas de idiomas, computación, cursos para adultos mayores, etc.). Si bien su fuerte está en la educación para el trabajo, se ofrecen programas de alfabetización (Literacy) para adultos y el Adult Education Provision (AEP), el cual va dirigido a estudiantes mayores de 21 años que no obtuvieron el Certificado de Educación Secundaria, y se ofrece con altos grados de flexibilidad, pudiendo el estudiante tomar las asignaturas en los tiempos y secuencia que requiera⁹.

En los **países europeos y de la OCDE**, la educación y capacitación para adultos se asemeja a la educación continua y se basa en competencias, enfocadas fundamentalmente al mundo laboral. Tal es el caso de ejemplos como **Finlandia**, cuya oferta es entregada por universidades y escuelas vocacionales financiadas por el Estado, con programas que se dirigen a población adulta que ya se encuentra trabajando y que desea completar estudios, y se brindan oportunidades de capacitación¹⁰. En **España**, se prescriben competencias consideradas clave para enfrentar la vida cotidiana y laboral, en concordancia con el marco europeo.¹¹ En **Austria**, la Educación de Adultos se orienta a proveer a las personas de cinco “competencias fundamentales” consideradas necesarias para la continuación de

⁹ Department of Education Government of South Australia (2019). Adult Education Provision Policy. <https://www.education.sa.gov.au/sites/default/files/adult-education-provision-policy.pdf?v=1564977011>

¹⁰ Liberal Adult Education, Ministry of Education and Culture, Finland <https://minedu.fi/en/liberal-adult-education>

¹¹ Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Conciencia y expresiones culturales; Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2017). “Orden ECD/651/2017, de 5 de julio, por la que se regula la enseñanza básica y su currículo para las personas adultas en modalidad presencial, a distancia y a distancia virtual, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte”. BOE, N°162. Recuperado en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2017-7983>

estudios formales y no formales, con un enfoque en mejorar las capacidades de inserción al mundo laboral¹².

En el caso **Canadá**, el estado de Ontario organiza la educación de adultos según el “Canadá Essential Skills”, un marco de nueve competencias, que forman parte de las iniciativas del gobierno central para capacitar a las personas para el desarrollo social y el empleo¹³. Estas competencias están asociadas a la alfabetización literaria y matemática -escritura, lectura, alfabetización numérica- pero incluyen también habilidades de pensamiento, comunicación oral, alfabetización digital, y trabajo colaborativo, relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida¹⁴.

Entre los casos más cercanos a un currículo enfocado en la completación de estudios escolares, y que habilite para distintos caminos -ya sea de educación superior o laboral-, está el caso del estado de **British Columbia en Canadá**. En este estado, la oferta educativa está ampliamente desarrollada y articulada con el sistema de educación superior, con el propósito de ofrecer una alternativa de cursos que facilite el acceso de los estudiantes a la educación superior o para insertarse en el mercado del trabajo, por medio cursos certificables y con créditos que son equivalentes para todo el sistema¹⁵. Esta modalidad contempla una oferta organizada en niveles, cada uno de los cuales se certifica y habilita para un fin determinado (universitario o laboral), y no son prerrequisitos unos de otros, salvo en el nivel Provincial.

¹² Estas competencias son: a) competencias de aprendizaje (aprendizaje autónomo, aprender a aprender); b) habilidades en el idioma alemán (hablar, leer, escribir); c) habilidades básicas en otro idioma (hablar, leer, escribir); d) habilidades matemáticas; e) competencias digitales. Initiative Erwachsenenbildung (2012) Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung. https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endversion_Curriculum_Basisbildung.pdf, p.5

¹³ The Office of Literacy and Essential Skills, Employment and Social Development Canada (ESDC), Gobierno de Canadá. Recuperado en: <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/programs/essential-skills.html>

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ministry of Advanced Education, Skills and Training (2019). Adult Basic Education: A Guide to Upgrading in British Columbia's Public Post-Secondary Institutions. An Articulation Handbook 2019/2020. Province of British Columbia, p. 11.

Esta estructura se presenta así:

Estructura de estudios de la Educación de Adultos en British Columbia (cuadro traducido)

Nivel	Asignaturas/Acreditación	Acreditación
Nivel Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Inglés 	Certificado institucional
Nivel Intermedio	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Inglés Dos de las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias • Ciencias sociales • Educación y planificación profesional • Estudios de computación 	Certificado institucional
Nivele Avanzado	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Inglés • Una ciencia o estudios de computación • Más otra opción de la lista 1* 	Certificado institucional
Nivel Provincial	<ul style="list-style-type: none"> • Una matemática del Advance Level o superior • Inglés del Provincial Level con algún componente de literatura o inglés técnico y profesional. • Elección entre: tres cursos adicionales en el Advance Level ** 	Diploma de Graduación de Adultos (BCAGD)

Fuente: Ministry of Advanced Education, Skills and Training (2019). Adult Basic Education: A Guide to Upgrading in British Columbia's Public Post-Secondary Institutions. An Articulation Handbokk 2019/2020. Province of British Columbia, p. 18.

Por último, un caso similar es el de **Estados Unidos**, en que la oferta para el mundo adulto incluye un programa de certificación de estudios básicos (ABE) y uno de estudios secundarios (GED, General Equivalency Diploma), y tienen como referencia el marco curricular de los "Common Core Standars" nacionales¹⁶. La educación de adultos es administrada por la "Office of Career, Technical, and Adult Education" (OCTAE) cuyo rol es el de apoyar las iniciativas de educación escolar y ofrecer servicios que habiliten a las personas a insertarse en sectores ocupacionales importantes para las economías locales¹⁷. Una de las características de la modalidad es que atiende a un público particularmente heterogéneo en cuanto a edad, raza, contexto educativo, idioma y presencia de problemas de aprendizaje y que varía según los Estados, por lo que cada estado organiza su oferta de acuerdo a sus necesidades.

¹⁶ Los estándares nacionales deben: 1. Ser Basados en investigación y evidencia; 2. Ser claros, comprensibles y consistentes; 3. Estar alineados con las expectativas de bachillerato y carrera; 4. Basados en contenidos rigurosos y la aplicación del conocimiento debe ser a través de habilidades de pensamiento de alto nivel; 5. Deben ser construidos sobre las fortalezas y lecciones de casa estado; 6. Informados por otros países exitosos para preparar a los estudiantes para el éxito en nuestra economía y sociedad global. Read the standard, Common core state standards initiative, <http://www.corestandards.org/read-the-standards/>

¹⁷ U.S Department of Education. OCTAE, Adult Basic Education. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/AdultEd/adultbe.html>

Países de América latina y El Caribe

En el caso de América Latina y El Caribe, los países que mayormente han desarrollado la educación de adultos son México, República Dominicana y la provincia de Buenos Aires en Argentina. En los tres casos, se cuenta con currículos en constante actualización, y que presentan novedades desde el punto de vista de la prescripción y la implementación curricular.

En **México** existe un modelo altamente institucionalizado de Educación de Adultos, que funciona a través del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), creado en 1981. El INEA es una entidad descentralizada, que tiene su propia normativa, funciones técnicas y políticas, y que controla el 1% del presupuesto de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Opera a nivel nacional, estatal y local, y tiene acuerdos con 27 de los 32 estados del país. En cuanto a la prescripción e implementación del currículo, México es un país pionero en ofrecer un sistema modular y flexible¹⁸.

La oferta escolar de la EPJA se describe como un “sistema abierto no escolarizado” que se basa en un “Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo” (MEVyT). Se dirige a la población de 15 y más años, y consta con una propuesta educativa que busca ofrecer a las personas jóvenes y adultas la educación básica (no con fines laborales) adaptada a los temas y opciones de aprendizaje según sus necesidades e intereses. La oferta e implementación curricular se organiza en módulos que permiten desarrollar trayectorias formativas altamente flexibles y adaptadas a las necesidades específicas de la población. Esta organización modular se organiza de la siguiente manera:

- Módulos básicos, que son obligatorios para obtener un certificado, y cubren las necesidades fundamentales de aprendizaje, en torno a los ejes de Lengua y comunicación, Matemáticas y Ciencias (tanto Naturales como Sociales).
- Módulos alternativos, que pueden reemplazar a los módulos básicos con temas enfocados a necesidades específicas.¹⁹
- Módulos diversificados, que abordan temas específicos para cubrir temas de intereses de los diversos sectores de la población; no tienen una secuencia programada y su prescripción es nacional o puede darse a nivel local. Los módulos vigentes incluyen los siguientes temas: Cultura y Ciudadanía, Salud y Ambiente, Jóvenes, Familia, Trabajo, Alfabetización tecnológica, Módulos propedéuticos (temas específicos: Matemáticas, Español, Ciencias naturales, Ciencias sociales); Módulos estatales (temas específicos: Vida en reclusión, El Sinaloa que quiero), Módulos regionales (temas específicos: Migré a la frontera, K'aax, nuestro monte) y módulos para población indígena (temas específicos: Escribo mi lengua).²⁰

¹⁸ Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) (2007). La educación para adultos (15 y más). Sus principios y características. https://www.conevyt.org.mx/colaboracion/paquete_basico_formacion/doctos_consulta/e_basica_adultos.pdf

¹⁹ Nuestra vida en común o El maíz, nuestra palabra, para sustituir el estudio de los módulos básicos Para empezar y Matemáticas para empezar, del nivel inicial. 2) Números y cuentas para el campo, Números y cuentas para el hogar o Números y cuentas para el comercio, para sustituir el estudio de los módulos Los números, Cuentas útiles y Figuras y medidas, del nivel intermedio. 3) El módulo alternativo que existe para el nivel avanzado es Números y cuentas para la vida y sustituye a los módulos básicos: Información y gráficas, Fracciones y porcentajes y Operaciones avanzadas. Recuperado en: https://cursos.clavijero.edu.mx/cursos/139_fea/modulo3/contenidos/documentos/MEVYT.pdf

²⁰ Ibidem.

En el caso de **República Dominicana**, la educación de jóvenes y adultos también presenta un alto grado de interés de parte del Estado y se ofrece a través del “Subsistema de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas”. Presenta un alto grado de institucionalización, por medio de un Modelo que se compone del Currículo nacional, un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de Aprendizajes, un Sistema de Gestión, y un enfoque en la Formación y capacitación continuas y de atención a los medios y recursos para el aprendizaje²¹. El currículo se prescribe en torno a competencias que se organizan en módulos, cada uno de los cuales son certificables y se implementan de manera flexible, no anual. Los módulos son 8 para la Educación Básica y 8 para la secundaria. En cuanto a las competencias, la EPJA se organiza en torno a las siete competencias definidas a nivel nacional para el sistema escolar, pero incorpora una octava, la competencia laboral. Estas competencias para la EPJA son:

1. Competencia comunicativa
2. Competencia social y ciudadana
3. Pensamiento lógico, crítico y creativo
4. Competencia de resolución de problemas
5. Competencia científica
6. Competencia ambiental y de la salud
7. Competencia en desarrollo personal y espiritual
8. Competencia laboral y emprendedora.

Estas competencias se abordan de manera interdisciplinaria, pues no se reconocen asignaturas en la educación de adultos.

En el caso de la **provincia de Buenos Aires, en Argentina**, la Educación de Adultos se organiza a nivel provincial por la Dirección de Educación de Adulto y busca restituir el derecho a la educación de las poblaciones rezagadas y dar formación para enfrentar los desafíos del mundo actual.²² La oferta se organiza en el Nivel Primario -que incluye un plan de Alfabetización y Educación primaria- y un Ciclo de formación Integral y de desarrollo de proyectos -que incluye Educación secundaria, Ed. Secundaria con Oficios, Educación Secundaria para formación Profesional, Educación a distancia y Educación en contexto de encierro-. Para cada una de estas posibilidades se desarrollan planes y programas específicos²³.

En cuanto al currículo, al igual que en República Dominicana, el mismo currículo “incluye” el programa de estudios, por cuanto se organiza en torno a módulos certificables y cuya completitud no es anual. Cada módulo se organiza en torno a una de las doce “Situaciones problemáticas” definidas a nivel nacional para la modalidad²⁴. Cada situación problemática agrupa contenidos y habilidades y apuntan a desarrollar las denominadas “capacidades específicas” que se prescriben para cada ciclo escolar.

²¹ Marco Curricular del Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, República Dominicana (2014). Recuperado en: https://www.papse2.edu.do/images/pdf/publicaciones/Marco_Curricular.pdf, p. 7.

²² Dirección de la Educación de Adultos, Provincia de Buenos Aires. En: <https://educacionadultos.com.ar/educacion-de-adultos/>

²³ Ibidem.

²⁴ Estos núcleos son: 1. Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza. 2. Naturalización de la inequidad en el acceso a las determinantes de la salud. 3. El mundo del trabajo en la nueva configuración social, política y cultural. 4. Las

CUADRO 2 CUADRO RESUMEN POR PAÍSES

Países	Objetivos de Aprendizaje	Marco curricular nacional dirigido a EPJA	Estructura modular	Comentarios
Australia New South Wales	Habilidades de conocimientos	NO* Oferta regional autónoma.	SI	Certificación Enseñanza Secundaria. *Se utiliza el mismo currículo de Enseñanza Secundaria Regular
Canadá – British Columbia	Marco curricular diseñado para brindar habilidades y estrategias de comunicación y aprendizaje (Lectura, Escritura y Matemática)	SI	SI	Certificación de Enseñanza Media
Canadá - Ontario	Se establecen “expectativas generales” y “expectativas específicas”, que deben ser logradas mediante el fortalecimiento de habilidades esenciales según cada asignatura.	NO* (marcos regionales)	NO	Existen 4 categorías de conocimientos y habilidades: 1. conocimiento y comprensión; 2. pensar; 3. comunicación; 4. aplicación. Hay preguntas guía para los docentes en cada expectativa específica. Certificación de Enseñanza Secundaria. *Currículo de Enseñanza Secundaria Regular
Estados Unidos	Desarrollo de habilidades básicas como la lectura, escritura y matemáticas. Los programas ABE ayudan a los estudiantes a obtener habilidades vocacionales para insertarse en el mundo del trabajo.	SI	NO	Los términos y condiciones del General Equivalency Diploma varían por estado. La edad promedio para darlo es 18 años, con algunas excepciones en algunos estados: si se es menor de edad existen requisitos. El GED es un certificado a nivel internacional, que permite el acceso a universidades en distintos países.

relaciones asimétricas de género y su incidencia en la construcción de identidades. 5. Diversidad sociocultural y desigualdad. 6. El Sujeto ante un nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras. 7. El poder de lo comunicacional y su incidencia en la construcción de identidades autónomas individuales y colectivas. 8. La apropiación cultural y las tensiones interculturales. 9. Desnaturalización de lo tecnológico: visibilizar la producción científica en lo cotidiano. 10. El desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes. 11. Derecho a la tierra y vivienda: Identidad, dignidad y oportunidades para todos. 12. La dimensión económica y sus efectos en la vida social.

Noruega	Competencias: adquisición de conocimientos aplicación de habilidades básicas para hacer frente a conflictos y resolver distintos tipos de problemas.	SI	SI	Son programas de entrenamiento y vocacionales que otorgan habilidades para quienes no tienen educación superior.
España	Competencias: Comunicación lingüística; Competencia matemática; Competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Conciencia y expresiones culturales; Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.	SI	SI	Las personas adultas tendrán oportunidad de obtener las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica para poder rendir y obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
Finlandia	Competencias para la evaluación	X	X	El Liberal Adult Education no otorga diplomas o certificados. Tampoco está regulado por el Estado, se imparte de manera local y comunitaria. Pese a ello, la evaluación está enfocada en competencias.
Región Latino América y Caribe				
Argentina – Buenos Aires	Módulos integrados por un campo de contenidos que se definen a partir de una situación problemática. Su abordaje permite el desarrollo de capacidades, definidas según los ciclos formativos.	SI	SI	Programa ofrecido por el Estado, dirigido a la Educación de Jóvenes y Adultos. Altamente institucionalizado.
México	Desarrollo de Habilidades de comunicación, Pensamiento y Matemáticas	SI	SI	Modelo institucionalizado, bajo el cargo del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA). Currículo dirigido a la Educación de Jóvenes y Adultos
República Dominicana	Competencias fundamentales y específicas (componentes e indicadores)	SI	SI	Existe el Subsistema de Educación de Adultos, establecido por la constitución. Currículo dirigido a la Educación de Jóvenes y Adultos.

1.4 Diagnóstico de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile

1.4.1 Situación actual de la Educación de Adultos en Chile

El estudio de la situación de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile permite tener una visión real y actualizada del estado de la oferta educativa para la EPJA y del tipo de estudiante que hoy asiste a la modalidad. Los datos de este estudio abarcan principalmente el período 2018-2019, permitiendo visualizar las principales características de la modalidad en el presente y proyectar las necesidades y demandas de la diversidad de actores involucrados en esta oferta educativa. Este estudio ha permitido caracterizar el tipo de estudiante que asiste hoy a la modalidad que, a grandes rasgos, pueden identificarse dos grupos principales. Por una parte, y siendo la mayoría, se trata de estudiantes jóvenes cuyas edades transitan entre los 15 y 23 años. Son estudiantes que recientemente han abandonado el sistema escolar regular, cursan Educación Media Humanista Científica de la EPJA, solo estudian (no trabajan), y tienen intereses en continuar estudios superiores. El segundo grupo – que abarca poco más del 30% del público al que atiende la modalidad – se trata de estudiantes mayoritariamente entre los 31 y 55 años de edad, que llevan ya más de 9 años fuera del sistema escolar. Estos estudiantes tienen expectativas tanto de completar estudios con fines personales como cerrar un ciclo en la vida, como laborales para mejorar los ingresos; además, son estudiantes que trabajan y estudian al mismo tiempo, que cursan estudios en la Educación Básica y la Educación Media, y entre los cuales pueden identificarse poblaciones migrantes, adultos con bajos niveles de escolarización, entre otros, como se detallará a continuación. Este diagnóstico ha permitido visualizar especialmente en qué medida la EPJA ha jugado un rol clave en suplir muchas deficiencias o vacíos del sistema escolar en su totalidad – como los altos niveles de deserción de la educación regular, los aun altos índices de población que no ha completado los 12 años de escolaridad, los altos flujos de población migrante entre otros - ante los cuales ha debido responder, a la vez que atender a su propósito original de ofrecer oportunidades a la población adulta que requiere completar estudios o iniciarlos y mejorar así sus competencias personales y laborales²⁵.

1.4.2 Demanda potencial

Según datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) del 2017, casi 5 millones de personas sobre los 18 años, no han completado los 12 años de educación obligatoria. De ellos, 2,4 millones no han completado la Enseñanza Básica, lo que equivale al 18,3% de los adultos de más de 18 años, y 1,2 millones de personas tienen enseñanza media completa. Se estima que de la población de 15 años y más, 381.400 no saben leer ni escribir, y 270.598 personas señalan no tener estudios formales.

Asimismo, existe una correlación entre la edad y la escolaridad (Cuadro 3), siendo las personas mayores de 50 años las que tienen menores niveles de escolaridad: 2,5 millones tiene Enseñanza Básica o menos, y es además el grupo en que más personas no han recibido educación formal. Sin embargo, entre los grupos jóvenes también existe un retraso importante en la escolaridad: 468.694 jóvenes de entre 19 y

²⁵ M.E. Letelier (2007). *Un nuevo marco curricular para la renovación de la educación de personas jóvenes y adultas*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

30 años no ha completado la enseñanza obligatoria, lo que representa un 13,6% de este grupo, y un 10% de los jóvenes de 15 a 18 años tienen Enseñanza Básica o menos.

Así, considerando todos los grupos que presentan retraso escolar, es decir, los jóvenes entre 15 y 18 años que tienen Enseñanza Básica o menos, y las personas de 19 años y más que no han completado los 12 años de escolaridad obligatoria, se estima que el público potencial de EPJA sería de 5.039.403 personas aproximadamente.

CUADRO 3 NIVEL DE ENSEÑANZA ALCANZADO POR LA POBLACIÓN CHILENA DE 15 AÑOS Y MÁS

Rango de Edad	Nivel Educativo*						
	No tiene educación formal	Enseñanza Básica incompleta	Enseñanza Básica completa	Enseñanza Media incompleta	Enseñanza Media completa	Educación Superior incompleta	Educación Superior completa
15 a 18 años	776	32.594	60.559	632.619	229.635	34.955	0
19 a 22 años	1.567	22.537	34.112	92.850	366.506	552.323	51.142
23 a 26 años	3.070	23.806	38.385	87.301	357.110	402.522	261.447
27 a 30 años	3.175	28.919	43.116	89.422	375.105	199.973	408.539
31 a 40 años	9.948	109.164	136.582	179.598	813.679	191.237	718.472
40 a 50 años	19.556	241.707	251.977	263.580	774.005	114.920	521.956
Más de 50 años	232.506	1.716.969	613.475	719.324	1.236.425	159.068	751.401
Total	270.598	2.175.696	1.178.206	2.064.694	4.152.465	1.654.998	2.712.957

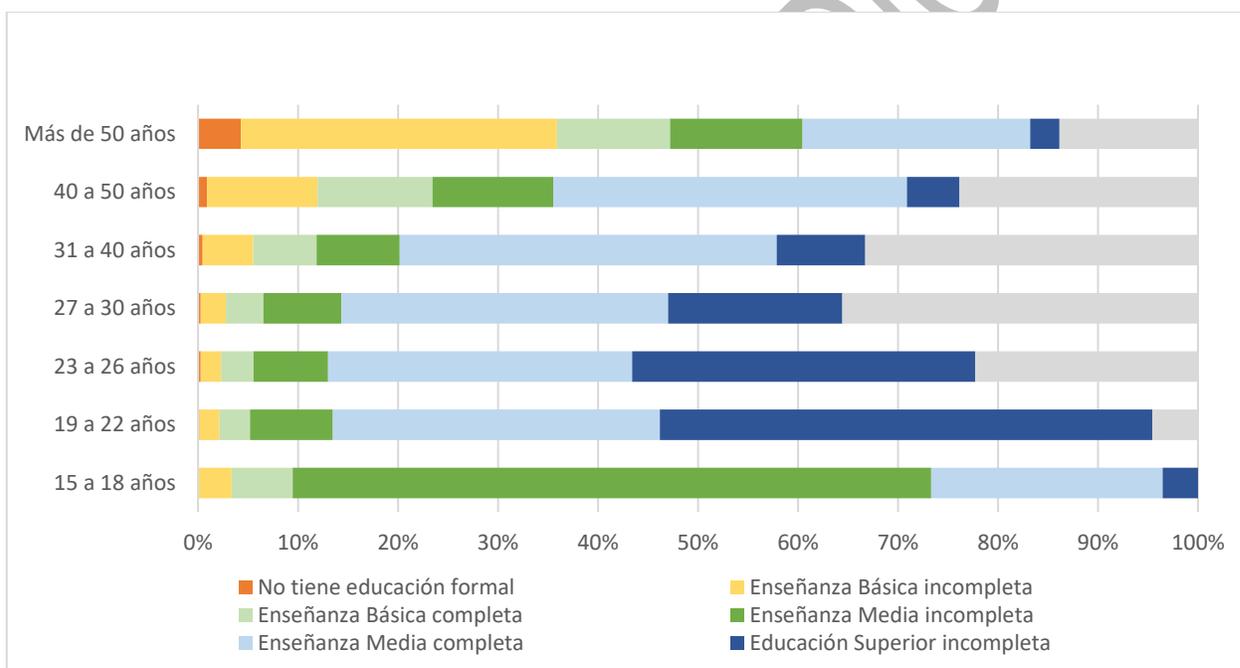
*Corresponde al último nivel alcanzado, o al nivel que se está cursando en caso de estar estudiando.

** Se eliminó la categoría No sabe/No responde (N= 170.732)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN 2017

El Gráfico 1 muestra el porcentaje de personas en cada nivel educativo, según los tramos de edad. Entre la población sobre 50 años, un 60,4% no ha completado los 12 años de educación formal, y quienes no han completado la enseñanza básica suman un 35,9% de este grupo etario. El acceso a la educación de las personas adultas es un aspecto relevante para mejorar las condiciones de vida de las personas mayores, especialmente en el contexto de aumento de la esperanza de vida y consecuente envejecimiento de la población que experimenta Chile hoy en día. Entre los adultos sobre los 30 años los niveles educativos son más altos, pero sigue existiendo un grupo importante de la población que no ha terminado su enseñanza escolar: un 35,4% de las personas entre 40 y 50 años no ha completado los 12 años de educación obligatoria, y casi un 20% de las personas entre los 27 y los 30 años está en esta situación.

GRÁFICO 1 NIVEL DE ENSEÑANZA ALCANZADO POR LA POBLACIÓN CHILENA DE 15 AÑOS Y MÁS. PORCENTAJE SEGÚN TRAMO ETARIO.



*Corresponde al último nivel alcanzado, o al nivel que se está cursando en caso de estar estudiando.

** Se eliminó la categoría No sabe/No responde (N= 170.732)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN 2017

Al hacer un análisis por sexo (Cuadro 4), se observa que entre las personas de 18 años y más, hay un mayor número de mujeres que no tienen los niveles de escolaridad más elementales. Por su parte, alrededor de 1 millón de hombres no ha completado la enseñanza básica (16,2% de los hombres), frente a 1,4 millones de mujeres que está en esta situación (19,4%). Además, la edad media de las mujeres de menor nivel educativo es más alta que la edad de los hombres, situación que se revierte sólo en la enseñanza superior.

CUADRO 4 NIVEL DE ENSEÑANZA ALCANZADO POR LA POBLACIÓN CHILENA DE 18 AÑOS Y MÁS SEGÚN SEXO

Nivel Educativo	Sexo					
	Hombre			Mujer		
	N	%	Edad (Mediana)	N	%	Edad (Mediana)
No tiene educación formal	113.982	1,8%	68	155.945	2,2%	72
Enseñanza Básica incompleta	898.976	14,4%	64,	1.249.778	17,3%	66
Enseñanza Básica completa	553.186	8,8%	52	573.391	7,9%	53
Enseñanza Media incompleta	718.755	11,5%	48	774.528	10,7%	51
Enseñanza Media completa	1.925.017	30,8%	39	2.159.489	29,9%	41
Educación Superior incompleta	809.756	12,9%	25	845.206	11,7%	24
Educación Superior completa	1.237.709	19,8%	40	1.475.248	20,4%	38
Total	6.257.381	100,0%	43	7.233.585	100,0%	46

*Corresponde al último nivel alcanzado, o al nivel que se está cursando en caso de estar estudiando.

** Se eliminó la categoría No sabe/No responde (N= 170.732)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASEN 2017

1.4.3 Exclusión educativa en el sistema escolar

En cuanto a la exclusión escolar, los datos del Centro de Estudios del MINEDUC²⁶ señalan que cerca de 44 mil estudiantes abandonan anualmente el sistema escolar por expulsión de este (Cuadro 5). El curso más crítico es primero medio, del cual, en el año 2016, 9.339 estudiantes abandonaron su educación formal en este curso, lo que representa un 21% de todos los estudiantes que, sin haber completado sus estudios, no se matricularon en ninguna modalidad regular de enseñanza al año siguiente. En segundo lugar, está tercero medio (HC y TP sumados) que representa un 15% de la deserción el mismo año. Esta situación de expulsión de los estudiantes del sistema escolar regular explicaría, en gran parte, la importante presencia de jóvenes en EPJA que se describirá más adelante, así como la concentración de estudiantes en los cursos de enseñanza media. Cabe señalar que la deserción global ha disminuido en los últimos años, mostrando una tendencia a la baja a partir del 2012.

²⁶ MINEDUC (2018). *Tasas de Incidencia de la Deserción 2010-2017*. Santiago: Centro de Estudios.

CUADRO 5 NÚMERO DE EXPULSADOS DEL SISTEMA ESCOLAR POR CURSO

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
1° básico	786	785	699	871	928	877	681	835
2° básico	1.983	2.108	2.048	1.957	1.984	1.946	2.097	2.243
3° básico	1.925	2.096	2.088	1.923	1.754	1.823	1.907	2.133
4° básico	1.971	2.276	2.108	1.899	1.947	1.671	1.844	1.796
5° básico	2.496	2.763	2.752	2.587	2.481	2.288	2.166	2.191
6° básico	2.937	3.292	3.454	3.144	3.165	2.857	2.724	2.622
7° básico	4.299	4.084	4.470	4.383	4.267	3.736	3.480	3.135
8° básico	3.521	3.570	4.067	4.073	3.836	3.582	3.148	2.924
1° medio	16.199	14.382	16.483	15.152	13.304	11.527	10.439	9.339
2° medio	9.389	8.538	10.300	8.967	7.753	6.689	6.063	5.492
3° medio HC	5.035	4.728	6.165	5.411	4.741	4.166	3.948	3.977
3° medio TP	4.647	4.259	6.056	5.150	4.221	3.813	3.306	2.984
4° medio HC	2.502	2.307	3.390	2.733	2.391	2.199	2.155	2.092
4° medio TP	2.842	2.863	4.085	3.383	2.815	2.536	2.155	1.934
Total	60.532	58.051	68.165	61.633	55.587	49.710	46.113	43.697

Nota: Los datos presentados corresponden a los desertores del sistema global, es decir, aquellos estudiantes del sistema regular (enseñanza niños/as y jóvenes) que sin haberse graduado del sistema escolar ese año, no se encuentran matriculados en el sistema escolar (regular o EPJA) al año siguiente, ajustado por la tasa de mortalidad correspondiente al tramo de edad.

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC. Tasas de Incidencia de la Deserción 2010-2017

- Los datos anteriores muestran la incidencia de la deserción escolar que es el parámetro más comúnmente usado para medir la deserción educativa. Sin embargo, este no es el mejor parámetro para dar cuenta de la magnitud de la deserción escolar, ya que sólo mide los estudiantes que en un año dejan el sistema escolar por expulsión, y no la cantidad de niños y jóvenes que no están escolarizados en un determinado año. Esta magnitud la provee la tasa de prevalencia de la deserción escolar o desescolarización que indica la proporción de niños y jóvenes de un determinado grupo etario que no han completado la enseñanza escolar y no se han matriculado en ninguna modalidad de enseñanza regular, es decir, que están fuera del sistema escolar. Según el Documento de Trabajo “Medición de la Exclusión escolar en Chile” desarrollado por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación, el año 2018, habían 296.202 niños y jóvenes, entre 5 y 24 años que, sin haber completado los 12 años de enseñanza, estarían fuera del sistema escolar. Esto representa una tasa de prevalencia de la deserción de un 5,8%.

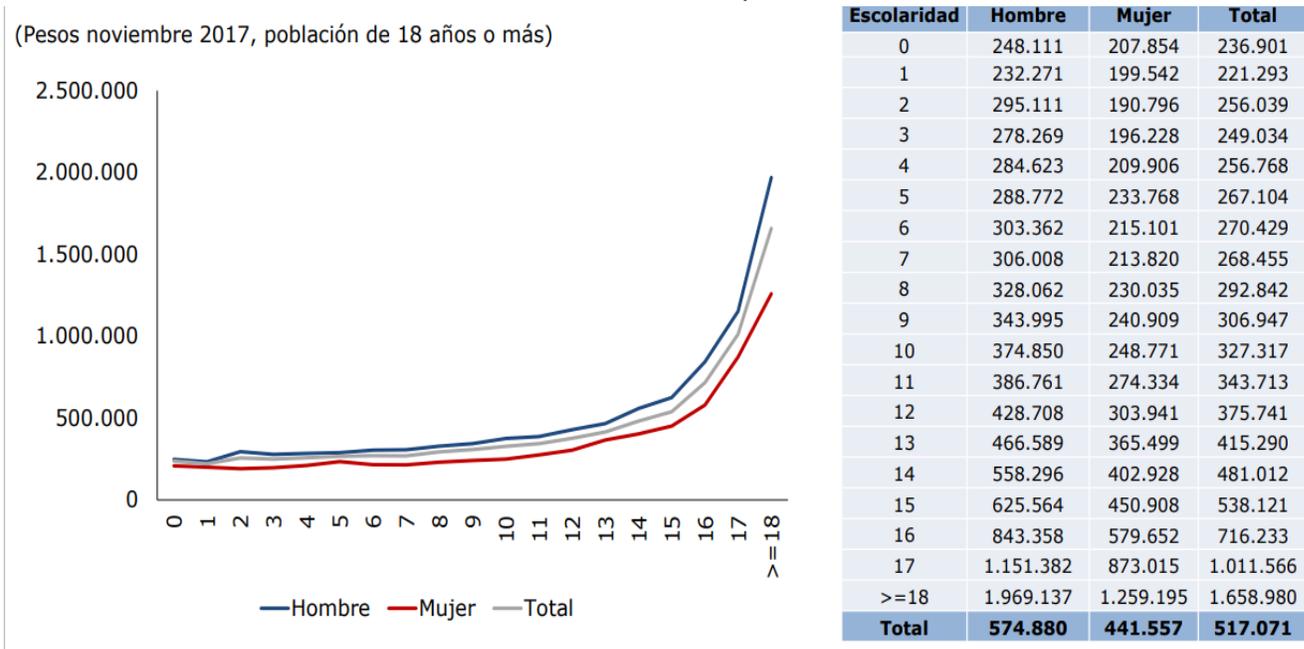
1.4.4 Impactos de la enseñanza a nivel social

En relación con los impactos de la enseñanza a nivel social, los datos acerca de la relación entre nivel de escolaridad e ingreso (Gráfico 2) permiten observar que, si bien existe una correlación entre ambas variables, a menos de 12 años de escolaridad, las diferencias en el ingreso no son tan relevantes, mientras que, a partir de los 12 años, éstas se incrementan, acentuándose significativamente entre

quienes tienen estudios superiores completos. Los datos muestran también que la brecha de ingresos por género se mantiene e incluso incrementa con el aumento de los años de escolaridad.

El Gráfico 3 refuerza la relación positiva entre los años de escolaridad y el nivel de ingreso. Mientras en el primer decil el promedio de años de escolaridad es de 8,5 años, en el décimo es de 15,7 años.

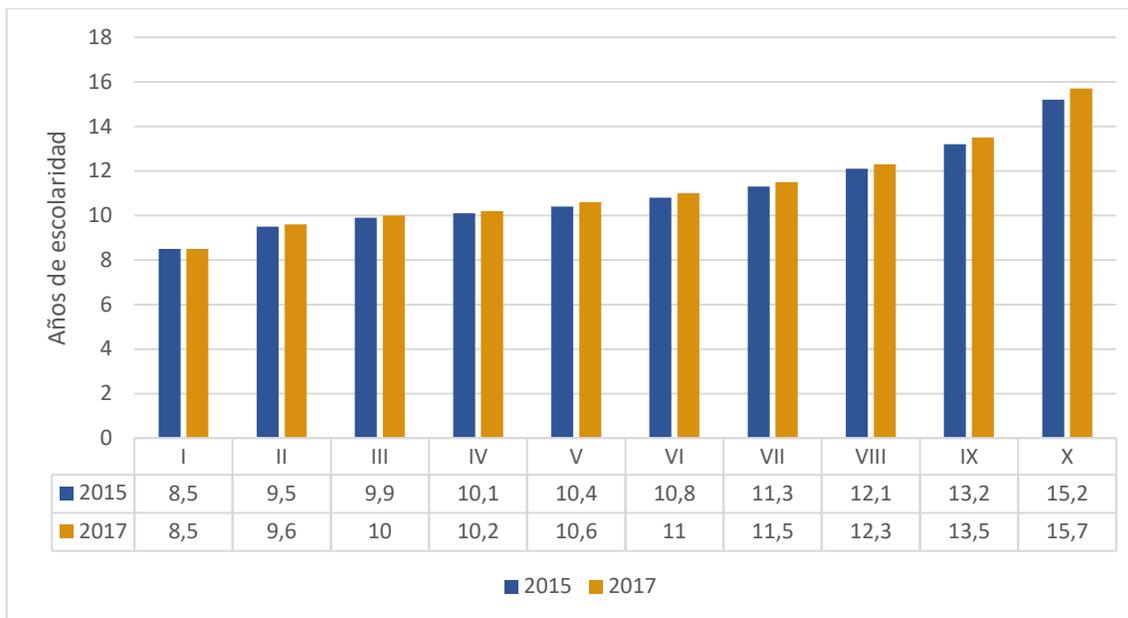
GRÁFICO 2 INGRESO PROMEDIO DE LA OCUPACIÓN PRINCIPAL DE LAS PERSONAS DE 18 AÑOS O MÁS SEGÚN AÑOS DE ESCOLARIDAD POR SEXO, 2017



Nota: Diferencias entre grupos: Al 95% de confianza, las diferencias en el año 2017 NO son estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en (1) 1 año de escolaridad.

Fuente: Síntesis de Resultados Casen 2017: Educación. Gobierno de Chile, Ministerio de Desarrollo Social y Familia.

GRÁFICO 3 AÑOS PROMEDIO DE ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS POR DECIL DE INGRESO AUTÓNOMO PER CÁPITA DEL HOGAR*, 2015-2017



* Se excluye el servicio doméstico puertas adentro y su núcleo familiar

Nota: Diferencias a través del tiempo: Al 95% de confianza, las diferencias para el periodo 2015-2017 NO son estadísticamente significativas para: (1) decil I (2) decil III y (3) decil IV. Diferencias entre grupos: Para el año 2017, al 95% de confianza, las diferencias SON estadísticamente significativas entre deciles.

Fuente: Presentación de Resultados CASEN 2017. Observatorio Social Ministerio de Desarrollo Social.

Características de la oferta actual

El MINEDUC declara que el objetivo de la EPJA es proporcionar oportunidades para completar estudios a personas jóvenes y adultas, que por distintas razones no iniciaron o tuvieron que abandonar su trayectoria educativa, con el convencimiento de que cada persona puede aprender a lo largo de toda la vida²⁷.

Para responder a este propósito se muestra a continuación los distintos planes en que se organiza la EPJA²⁸, que será descrito con más detalle más adelante:

- **Plan Regular** que se imparte de manera presencial en establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial otorgado por la respectiva Secretaría Regional Ministerial de Educación. La modalidad regular a su vez, también se imparte en distintos tipos de establecimientos atendiendo, en algunos casos, a un público diferenciado.

²⁷ Educación de Personas Jóvenes y Adultas. “Misión”, en <https://epja.mineduc.cl/presentacion/mision/>

²⁸ El Ministerio de Educación habla de “modalidades” de EPJA. En este reporte se optó cambiar el concepto a “plan” ya que oficialmente también se habla de EPJA como “modalidad” para diferenciarse de la modalidad de enseñanza regular de niños/as y jóvenes.

- *Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA)* que son centros educativos enfocados exclusivamente a la educación de jóvenes y adultos y que funcionan normalmente durante tres jornadas.
 - *Tercera Jornada* que se imparte en establecimientos que durante el día brindan educación regular para niños y adolescentes, y que por las noches ofrecen educación para adultos.
 - *Establecimientos educacionales que atienden a personal militar* los que funcionan dentro de las mismas unidades militares.
 - *Centros educativos al interior de recintos penitenciarios* que atienden a personas privadas de libertad.
-
- **Plan Flexible** que consiste en un servicio educativo semipresencial realizado por diversas entidades ejecutoras – organismos públicos o privados – como establecimientos educacionales, organismos técnicos de capacitación, organismos no gubernamentales, municipios, fundaciones, corporaciones, instituciones de educación superior, entre otras, quienes participan en licitaciones públicas mediante las cuales se adjudica la oferta educativa. En esta modalidad la evaluación de los aprendizajes es externa al servicio educativo de la EPJA y la realiza una entidad examinadora que corresponde a un establecimiento educacional designado por la Secretaría Regional Ministerial de Educación de cada región, no obstante, la elaboración de las pruebas es realizada por un equipo de profesionales de la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
 - **Plan de Alfabetización “Contigo Aprendo”**, el cual es una iniciativa orientada a que personas jóvenes y adultas aprendan a leer y escribir, desarrollen pensamiento matemático y logren aprendizajes que les permitan certificar 4° año básico al finalizar el año. La particularidad de esta modalidad es que el estudio se realiza en pequeños grupos, compartiendo experiencias entre estudiantes y guiados por un monitor o monitora de alfabetización.
 - **Validación de estudios** que consiste en un mecanismo que permite la certificación de estudios básicos y/o medios, para personas que se encuentran fuera del sistema escolar, a través de la rendición de pruebas elaboradas con este fin. El proceso de validación para personas mayores de 18 años depende del MINEDUC y de las Entidades Examinadoras (establecimientos educacionales) que este haya designado. Este certificado es válido para continuar estudios y para cualquier trámite en que sea requerido. Existe, sin embargo, una excepción dentro de la normativa que es la “Validación de Estudios para fines laborales” que tiene como propósito apoyar a las personas que se encuentran en situaciones que les exigen tener un certificado de estudios, pero este certificado no habilita para la continuidad de estudios.
 - **Reinserción y Reingreso Educativo** que consiste en un fondo concursable para financiar proyectos de reinserción y continuidad educativa de niños, niñas y jóvenes que se encuentren fuera del sistema escolar. Pueden postular instituciones públicas y privadas sin fines de lucro de carácter educacional, y las propuestas tienen que seguir el currículum vigente.

CUADRO 6 RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS DISTINTOS PLANES DE EPJA

	Plan Regular	Plan Flexible	Plan de Alfabetización
Orientación del Plan	Está dirigido a personas jóvenes y adultas que desean iniciar o completar sus estudios, sean estos de Enseñanza Básica, Media Humanístico-Científica o Técnico-Profesional.	Orientado a personas jóvenes y adultas sin escolaridad o con escolaridad incompleta, permitiéndoles avanzar en sus niveles educativos a través de un programa educacional que se adapta a sus disponibilidades de tiempo.	Orientado a personas que quieran aprendan a leer y escribir, desarrollar su pensamiento matemático y lograr aprendizajes que les permitan certificar 4° año básico al finalizar el año.
Niveles que se imparten	Enseñanza Básica y Enseñanza Media	Enseñanza Básica y Enseñanza Media	Primer Ciclo Básico (1° a 4° básico)
Público Objetivo	Para Enseñanza Básica la edad mínima es 15 años, y para Educación Media 17 años, cumplidos, a más tardar, al 30 de junio del año lectivo. El director del establecimiento puede autorizar el ingreso de personas con menos edad que la señalada con capacidad de hasta el 20% de la matrícula total del establecimiento.	La edad mínima es 18 años, tanto para Enseñanza Básica como para Enseñanza Media.	Personas mayores de 15 años que tienen una escolaridad inferior al cuarto año de educación básica, y/o que no saben leer y/o escribir.
Implementación	Se implementa en establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial del MINEDUC. Incluye CEIA, Terceras Jornadas, Establecimientos Educacionales en Recintos Militares, Establecimientos al interior de Recintos Penitenciarios.	El servicio educativo es realizado por diversas entidades ejecutoras -organismos públicos o privados- como establecimientos educacionales, organismos técnicos de capacitación, organismos no gubernamentales, municipios, fundaciones, corporaciones, instituciones de educación superior, entre otras, quienes participan en licitaciones públicas para adjudicarse el servicio.	Las clases se realizan en escuelas, liceos, bibliotecas públicas, sedes vecinales, gremiales, parroquiales u otros locales cercanos al domicilio o trabajo de las y los estudiantes.

Características del Plan	Es presencial y se exige una asistencia de 80%. Se rige por el Marco Curricular establecido mediante el Decreto Supremo de Educación N°257/2009	Es de carácter flexible y semipresencial. El horario, la frecuencia y duración de las clases es variable buscando adaptarse a las necesidades y condiciones de los participantes. Se rige por los planes y programas establecidos mediante el Decreto Supremo de Educación N°211 /2009.	El estudio se realiza en pequeños grupos (10 a 12 personas) guiados por un monitor o monitora de alfabetización que es capacitado/a y acompañado/a por el MINEDUC. Se utilizan materiales y textos diseñados especialmente para este plan.
Evaluación, y validez de la certificación	La realiza cada centro educativo acorde a su reglamento interno de evaluación, el que tiene que responder a los requisitos de promoción que establece el MINEDUC (criterios de asistencia y rendimiento establecidos en el Decreto 2169). Los certificados emitidos son válidos para todos los efectos legales y permiten la continuidad de estudios superiores.	La evaluación es externa al servicio educativo. Es realizada por una entidad examinadora que corresponde a un establecimiento educacional designado por la SEREMI de Educación. Las pruebas son elaboradas centralizadamente la Coordinación Nacional de EPJA del MINEDUC. Los estudiantes tienen hasta tres oportunidades de examinación y se les reconoce la aprobación por sector de aprendizaje. Los certificados emitidos son válidos para todos los efectos legales y permiten la continuidad de estudios superiores.	Se rinde una prueba al finalizar el servicio educativo. Quienes aprueban reciben un certificado de 1 ^{er} Nivel Básico de Adultos, equivalente a 4 ^o año de Educación Básica. Este certificado es válido para todos los efectos legales y permite continuar estudios en la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
Financiamiento	A través de la subvención escolar regular (no hay Subvención Escolar Preferencial (SEP) para esta modalidad).	El pago por el servicio educativo es por resultados obtenidos en las examinaciones. Esto es, las entidades ejecutoras reciben un pago por los módulos que cada estudiante aprobó.	Monitores reciben un pago de 3 UTP por los 7 meses que dura el plan.

Fuente: Elaboración propia a partir de información recopilada la página web del Ministerio de Educación <https://epja.mineduc.cl/>

Según datos proporcionados por el MINEDUC²⁹ en el año 2018 EPJA atendió a un total de **206.089** beneficiarios/as³⁰:

CUADRO 7 MATRÍCULA 2018 PARA CADA PLAN DE LA MODALIDAD EPJA

REGIÓN	PLAN REGULAR*	PLAN FLEXIBLE	PLAN DE ALFABETIZACIÓN
de Tarapacá	4.978	195	194
de Antofagasta	5.880	2.836	282
de Atacama	2.249	1668	240
de Coquimbo	8.324	827	326
de Valparaíso	20.363	1.765	552
del Libertador General Bernardo O'Higgins	8.189	4.045	540
del Maule	6.975	3.371	858
del Biobío	12.740	13.963	808
de La Araucanía	8.718	3.231	794
de Los Lagos	9.653	2.038	1.070
de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	1.679	208	137
de Magallanes y La Antártica Chilena	1.329	260	123
Metropolitana de Santiago	60.609	4.776	943
de Los Ríos	3.592	532	238
de Arica y Parinacota	2.900	859	232
Total	158.178	40.574	7.337

*Corresponde a la Matrícula SIGE al 30.04.2018

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe para el Congreso Nacional (2018) División de Educación general. Ministerio de Educación.

Considerando que la demanda potencial de EPJA calculada en base a los datos de la CASEN 2017 es de 5.039.403 personas, la cobertura actual de EPJA sólo estaría atendiendo a un 4% de los posibles beneficiarios de una educación para jóvenes y adultos que no han completado su enseñanza. Por otra parte, la misma fuente de datos del CASEN de 2017 señala que en Chile 381.400 personas de 15 años y más no saben leer ni escribir, y el Plan de Alfabetización el año 2018 llegó sólo a 7.337 personas, es decir, hay una cobertura de un 2% de ese público específico. Estos datos dan cuenta del gran desafío de la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas por, en primer lugar, mejorar significativamente la cobertura de la educación para aquellas personas que por diversos motivos han tenido que dejar el sistema escolar antes de completar su enseñanza, partiendo de un principio de la que el aprendizaje puede y debe suceder a lo largo de toda la vida. En segundo lugar, y como se verá más adelante, EPJA también enfrenta un desafío en eficacia producto de las bajas tasas de aprobación.

²⁹ Informe para el Congreso Nacional (2018) División de Educación general. Ministerio de Educación.

³⁰ No se consiguieron datos respecto de la Validación de Estudios ni respecto de los/las beneficiarios de programas de Reingreso y Reinserción.

1.4.5 Modalidad Regular de EPJA

La Modalidad Regular de Educación de Adultos está dirigida a las personas jóvenes y adultas que desean iniciar o completar sus estudios, sean estos de Enseñanza Básica, Media Humanístico-Científica o Técnico-Profesional. El requisito de edad para acceder a esta modalidad es tener mínimo 15 años para Enseñanza Básica, y 17 años para Enseñanza Media, cumplidos, a más tardar, el 30 de junio del año lectivo al que la persona desea incorporarse. Sin embargo, bajo condiciones excepcionales el director del establecimiento puede autorizar el ingreso de personas con menos edad de la señalada.

Los planes y programas de EPJA se estructuran de la siguiente manera:

Para la **Educación Básica**, existe una estructura única que considera tres niveles educacionales:

- Primer Nivel Básico: incluye sólo los subsectores de Lengua Castellana y Comunicación y Educación Matemática, con aprendizajes equivalentes a los correspondientes a los que deben alcanzarse entre el 1º y 4º año de Educación Básica regular.
- Segundo Nivel Básico: comprende los aprendizajes equivalentes al 5º y 6º año de Educación Básica regular para los subsectores de Lengua Castellana y Comunicación, Educación Matemática, Ciencias Naturales y Estudios Sociales.
- Tercer Nivel Básico: aborda los aprendizajes equivalentes a 7º y 8º año de la Educación Básica regular para los subsectores de Lengua Castellana y Comunicación, Educación Matemática, Ciencias Naturales y Estudios Sociales.

En los 2 últimos niveles, optativamente, tanto para el establecimiento como para el alumno, se agrega el ámbito de Formación en Oficios.

En la **Educación Media**, existe una estructura temporal distinta, según la modalidad educativa.

En la **Enseñanza Media Humanístico-Científica** se establecen dos niveles:

- Primer Nivel: equivalente al 1º y 2º año de Educación Media regular
- Segundo Nivel: equivalente a 3º y 4º año de Educación Media regular.

La **Educación Media Técnico-Profesional** se organiza en tres niveles:

- Primer Nivel: aborda los aprendizajes equivalentes a la Formación General de 1º y 2º año de Educación Media regular y da inicio a la Formación Diferenciada Técnico-Profesional
- Segundo Nivel: incluye los aprendizajes equivalentes a la Formación General de 3er año de Educación Media regular y continúa la Formación Diferenciada Técnico-Profesional.
- Tercer Nivel: aborda los aprendizajes equivalentes a la Formación General de 4º año de Educación Media regular y completa la Formación Diferenciada Técnico-Profesional.

La Modalidad Regular de EPJA se imparte en establecimientos con reconocimiento oficial otorgado por la respectiva Secretaría Regional Ministerial de Educación. Hay distintos tipos de establecimientos para la Modalidad Regular:

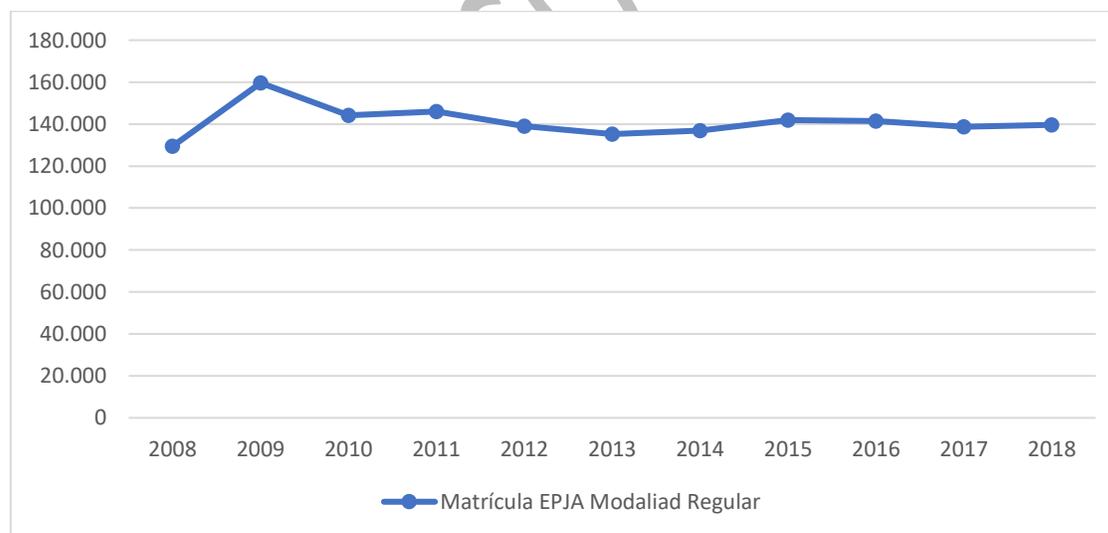
- Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) que funcionan normalmente durante las 3 jornadas
- Terceras Jornadas (TJ) de escuelas y liceos que durante el día atienden a niños y jóvenes.
- Establecimientos educacionales al interior de las unidades militares que atienden personal militar.
- Establecimientos educacionales al interior de recintos penitenciarios que atienden a personas privadas de libertad

Actualmente, los planes y programas de estudio de esta modalidad educativa se derivan de lo señalado en el Decreto Supremo de Educación N°257, del año 2009, que aprueba los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la educación de personas jóvenes y adultas, lo cual ha sido modificado y actualizado en estas nuevas Bases según lo establecido y prescrito por la LGE en el artículo 31°. El año escolar tiene una duración de 36 semanas que se organizan en un año corrido, no en semestres.

1.4.5.1 Cobertura de la educación regular de EPJA

El año 2018, la matrícula de la Modalidad Regular de EPJA fue de 139.584 estudiantes. Como muestra el Gráfico 4, el 2009 fue el año de mayor cobertura, probablemente porque ese año se aplica en forma total el nuevo marco curricular con una subvención aumentada en un 42%. En los años siguientes disminuye la matrícula y se estabiliza en cerca de 140.000 estudiantes anuales.

GRÁFICO 4 EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EPJA MODALIDAD REGULAR

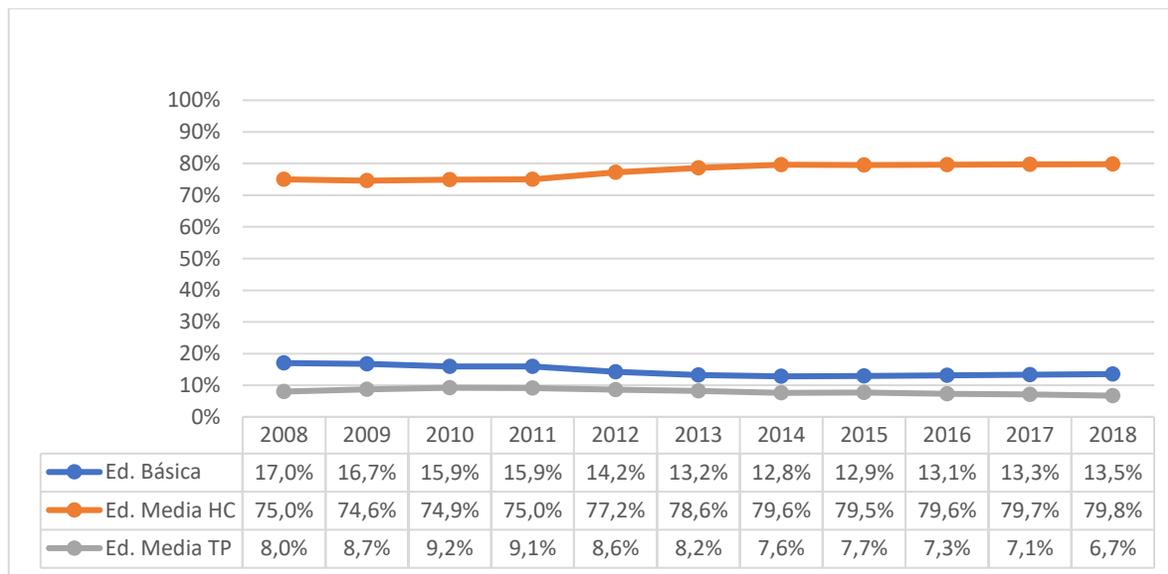


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Matrícula por Estudiante (MINEDUC)

Al desagregar la matrícula según el nivel educativo, se observa que la Enseñanza Media Humanística Científica es históricamente el nivel con mayor matrícula, concentrando un 79,8% de los estudiantes de la Modalidad Regular de EPJA en el año 2018 (Gráfico 5). A esta, le sigue la Educación Básica con un 13,5% de la matrícula, y finalmente la Enseñanza Media Técnico Profesional con un 6,7% de los estudiantes. Esta distribución de la matrícula por nivel educativo se ha mantenido relativamente

estable en el tiempo, aunque con un leve aumento de la Enseñanza Media HC que en los primeros años de la serie alcanzaba un 75%, frente a una pequeña disminución de los otros dos niveles educativos, lo que muestra que la Enseñanza Media HC es el fuerte de la matrícula de EPJA.

GRÁFICO 5 NIVELES DE ENSEÑANZA ESTUDIANTES EPJA MODALIDAD REGULAR



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Matrícula por Estudiante (MINEDUC)

El Cuadro 8 muestra las cifras de matrícula por nivel educativo en el tiempo. El año 2018, de los 139.584 estudiantes en Modalidad Regular, 18.885 cursaban Enseñanza Básica, 111.352 estaban en Enseñanza Media HC, y 9.347 estaban en la modalidad TP de Enseñanza Media.

CUADRO 8 MATRÍCULA ESTUDIANTES EPJA MODALIDAD REGULAR SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA

	AÑO										
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Educación Básica	22.053	26.687	22.908	23.198	19.666	17.813	17.491	18.290	18.525	18.422	18.885
Educación Media Humanístico Científica	97.066	119.063	108.006	109.594	107.328	106.396	108.915	112.824	112.633	110.577	111.352
Educación Media Técnico Profesional y Artística	10.370	13.884	13.237	13.265	11.976	11.094	10.443	10.862	10.319	9.801	9.347
Total	129.489	159.634	144.151	146.057	138.970	135.303	136.849	141.976	141.477	138.800	139.584

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Matrícula por Estudiante (MINEDUC)

Respecto a la Enseñanza Básica, de los 18.885 estudiantes que se encontraban en este nivel el año 2018, un 71% cursaba la modalidad “Sin Oficios” en los niveles Básico 2 y Básico 3, que son los niveles en que los establecimientos pueden optar por ofrecer esta modalidad, y los estudiantes por tomarla. Así, la opción de enseñanza Básica “Con Oficios” es minoritaria (29%), lo que podría responder tanto a una falta de demanda, como a una falta de oferta de esta opción.

CUADRO 9 MATRÍCULA ENSEÑANZA BÁSICA EPJA SEGÚN MODALIDAD DE ESTUDIOS CON O SIN OFICIOS (2018)

Grado	Educación Básica Adultos Sin Oficios		Educación Básica Adultos Con Oficios	
	N	%	N	%
Nivel Básico 1 (1º a 4º básico)	2345	100,0%	0	0,0%
Nivel Básico 2 (5º a 6º básico)	2977	71,4%	1195	28,6%
Nivel Básico 3 (7º a 8º básico)	8800	71,2%	3568	28,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Matrícula por Estudiante (MINEDUC)

La mayoría de los estudiantes de EPJA Regular asisten a clases en jornada vespertina o nocturna. En Enseñanza Básica hay una mayor distribución horaria y el 50,3% asiste a jornada vespertina, mientras que la otra mitad asiste durante el día. En Enseñanza Media HC, que concentra prácticamente al 80% de los estudiantes EPJA, un 67,3% asiste a clases al final de la jornada y en Enseñanza Media TP, un 60,5% estudia en este horario.

CUADRO 10 TIPO DE JORNADA A LA QUE ASISTEN LOS ESTUDIANTES DE EPJA REGULAR, SEGÚN NIVELES DE ENSEÑANZA (2018)

Tipo de Jornada	Niveles de Enseñanza		
	Educación Básica	Educación Media Humanístico Científica	Educación Media Técnico Profesional y Artística
	%	%	%
Mañana	18,3%	18,1%	12,8%
Tarde	19,6%	12,0%	7,4%
Mañana y tarde	11,7%	2,7%	19,2%
Vespertina / Nocturna	50,3%	67,3%	60,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Matrícula por Estudiante (MINEDUC)

Son 822 establecimientos en todo el país que ofrecen enseñanza para jóvenes y adultos, pero menos de la mitad de ellos son CEIA (401), es decir, centros educativos enfocados exclusivamente a la educación de jóvenes y adultos; y prevalece una oferta en establecimientos de Tercera Jornada (421) que luego de la enseñanza regular de niños y jóvenes durante el día, atienden estudiantes EPJA en jornada vespertina.

En cuanto a la dependencia de los colegios (cuadro 11), es mayor la oferta municipal (411), que la particular subvencionada (378), y muy marginal la particular pagada (33), aunque la distribución de la oferta es muy diferente según tipo de colegio. Así, predominan los sostenedores privados que reciben subvención estatal entre los CEIA, con 240 colegios, versus 133 colegios municipales de este tipo en el país. En cambio, la oferta de EPJA en Tercera Jornada es brindada mayoritariamente por sostenedores municipales, con 278 colegios de este tipo, versus 138 de dependencia particular subvencionada.

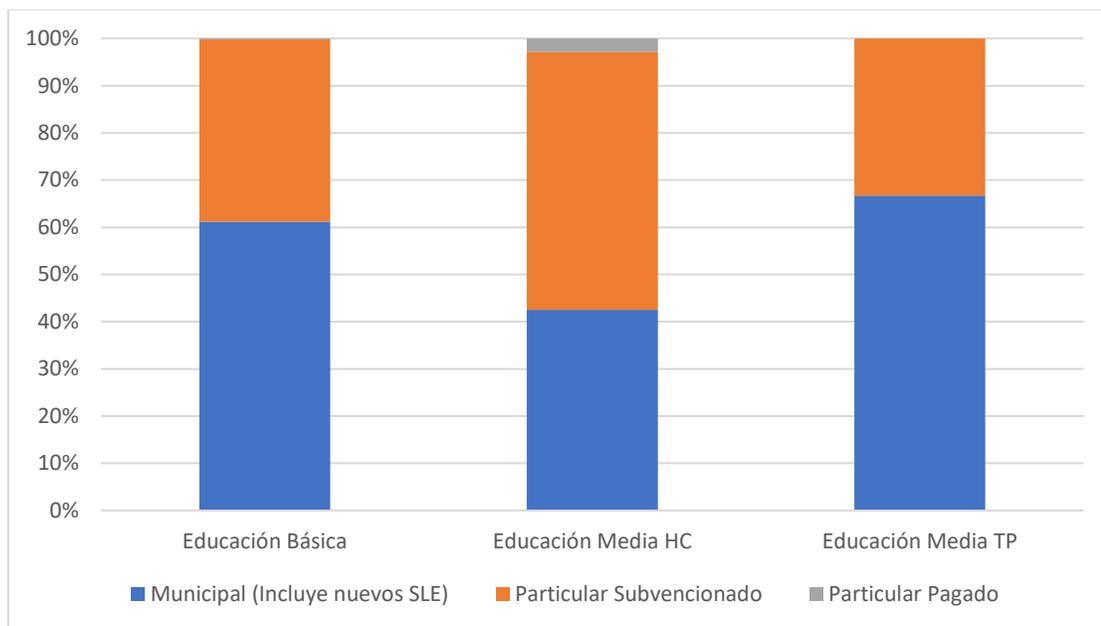
CUADRO 11 NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS SEGÚN DEPENDENCIA Y TIPO (2018)

Dependencia	Tipo de Establecimiento		
	CEIA	Tercera Jornada	Total
Municipal	133	278	411
Particular Subvencionado	240	138	378
Particular Pagado Tabla XX	28	5	33
Total	401	421	822

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de entregados por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), División de Educación General (DEG), MINEDUC

El Gráfico 6 muestra que para Enseñanza Básica y enseñanza Media TP, el sistema Municipal tiene una mayor cobertura que el Particular Subvencionado. Un 61% de los estudiantes asiste a escuelas municipales en Enseñanza Básica, y un 67% de los estudiantes de Enseñanza Media TP va también a colegios públicos. En Enseñanza Media HC, en cambio, hay una mayor presencia de colegios particulares subvencionados, y hasta hay una pequeña oferta particular pagada que en los otros niveles prácticamente no existe (0,2 % de los estudiantes en Básica y 0% en Media TP). En este nivel educativo un 55% de los estudiantes asiste a colegios particulares subvencionados, versus un 43% que lo hace en colegios municipales. Considerando que casi un 80% de los estudiantes de EPJA regular asiste a Enseñanza Media HC, es aquí donde hay mayores incentivos económicos para la oferta educativa.

GRÁFICO 6 DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN DEPENDENCIA DEL ESTABLECIMIENTO, POR NIVEL EDUCATIVO.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Matrícula por Estudiante (MINEDUC)

Por otra parte, el Cuadro 12 muestra la distribución de los establecimientos según dependencia en las distintas regiones del país.

CUADRO 12 DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE ESTABLECIMIENTOS EPJA SEGÚN DEPENDENCIA (2018)

Región	Dependencia			
	Municipal	Particular Pagado	Particular Subvencionado	Total
I Tarapacá	8	0	7	15
II Antofagasta	14	4	1	19
III Atacama	14	0	1	15
IV Coquimbo	17	1	25	43
V Valparaíso	44	9	45	98
VI Libertador Bernardo O'Higgins	39	0	19	58
VII Maule	28	1	16	45
VIII Biobío	67	2	31	100
IX Araucanía	33	1	43	77
X Los Lagos	22	0	40	62
XI Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	8	0	6	14
XII Magallanes y de la Antártica Chilena	7	0	2	9
XIII Metropolitana de Santiago	90	15	122	227
XIV Los Ríos	14	0	15	29
XV Arica y Parinacota	6	0	5	11
Total	411	33	378	822

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de entregados por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), División de Educación General (DEG), MINEDUC

A su vez, el Cuadro 13 muestra la distribución geográfica de los estudiantes de EPJA por regiones y diferenciada por zona urbana y rural. A nivel nacional, la educación rural representa sólo un 4,3% de la matrícula. La región de Arica y Parinacota es la que concentra un mayor porcentaje de estudiantes en contexto rural (39%), seguida de la región de Coquimbo (19,6%) y Los Ríos (14,1%). Las regiones del Libertador Bernardo O'Higgins y La Araucanía también tienen un porcentaje de educación rural algo más alto que el promedio nacional, con un 9%.

CUADRO 13 DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA Y CONDICIÓN DE RURALIDAD DE LA MATRÍCULA DE EPJA (2018)

Región	Urbano/Rural			
	Urbano		Rural	
	N	%	N	%
I Tarapacá	3960	96,3%	151	3,7%
II Antofagasta	5639	100,0%	0	0,0%
III Atacama	1947	100,0%	0	0,0%
IV Coquimbo	6045	80,4%	1474	19,6%
V Valparaíso	17663	100,0%	0	0,0%
VI Libertador Bernardo O'Higgins	6401	90,7%	654	9,3%
VII Maule	5986	95,0%	316	5,0%
VIII Biobío	11585	96,7%	397	3,3%
IX Araucanía	7015	90,9%	705	9,1%
X Los Lagos	7922	94,0%	503	6,0%
XI Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	1282	97,6%	31	2,4%
XII Magallanes y de la Antártica Chilena	1140	100,0%	0	0,0%
XIII Metropolitana de Santiago	52874	99,3%	361	0,7%
XI Los Ríos	2639	85,9%	432	14,1%
XV Arica y Parinacota	1502	61,0%	960	39,0%
Total	133600	95,7%	5984	4,3%

N: 139.568

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Matrícula por Estudiante (MINEDUC)

1.4.5.2 Características demográficas de los estudiantes de la modalidad Regular de EPJA

La Educación Regular de Adultos es una oferta que actualmente atiende, fundamentalmente, a una población joven. Como muestra el cuadro 14 el 36,6% de los estudiantes tiene entre 15 y 18 años, y el 62,2% tiene menos de 23 años. El promedio de edad de los estudiantes el año 2018 era de 24 años. Este es un dato interesante de comparar con el “público potencial” de EPJA, es decir todas las personas de 15 años y más que no ha completado los 12 años de enseñanza obligatoria. Las cifras calculadas a partir de la encuesta CASEN, presentadas anteriormente, muestran que las personas de entre 15 y 22 años representan sólo el 4% del total de personas que no ha completado su escolaridad. En cambio, los adultos de 23 años y más con retraso escolar suman 4,8 millones de personas. Esto da cuenta que la oferta actual de EPJA, está siendo capaz de atraer un porcentaje mínimo del público potencial, y existe además un sesgo importante hacia los grupos etarios de interés. Es relevante analizar en qué medida este sesgo proviene de factores intra educativos, entre los que podría estar la situación de expulsión de jóvenes del sistema educativo regular que pasan a EPJA, la estructura misma de EPJA; o factores extra educativos como la falta de tiempo, un bajo retorno económico asociado a completar la enseñanza, entre otros; o una mezcla de ambos.

CUADRO 14 EDAD DE LOS ESTUDIANTES DE EPJA MODALIDAD REGULAR (2018)

Tramos de edad	N	%
Menor de 15 años	553	0,4%
15 a 18 años	51.090	36,6%
19 a 22 años	35.194	25,2%
23 a 26 años	15.853	11,4%
27 a 30 años	10.388	7,4%
31 a 40 años	14.057	10,1%
40 a 50 años	7.800	5,6%
Más de 50 años	4.633	3,3%
Total	139.568	100,0%

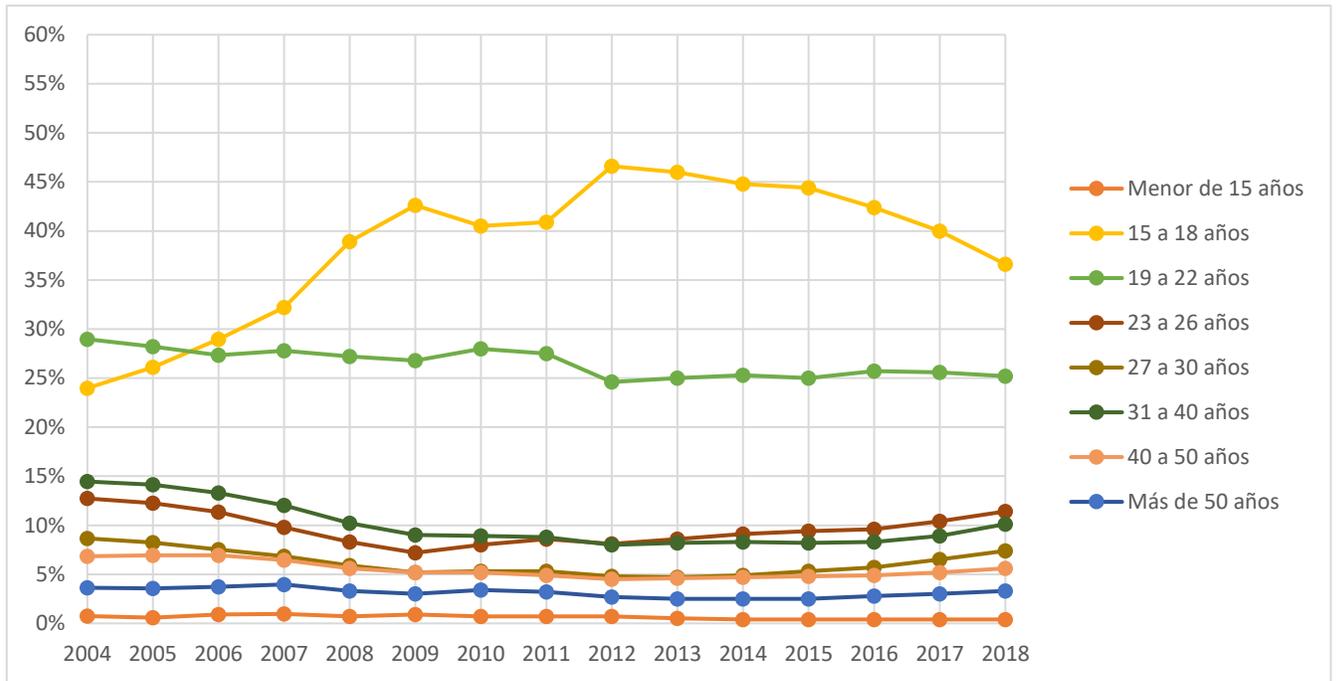
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Matrícula por Estudiante (MINEDUC)

Respecto de la evolución en el tiempo (años 2004-2018), el Gráfico 7 muestra que, en los últimos 14 años, los estudiantes jóvenes de entre 15 y 22 años han representado la mayor parte de la matrícula EPJA. Si bien no contamos con datos de matrícula anteriores al 2004³¹, un artículo de María Isabel Infante y María Eugenia Letelier³², señala que ya en la década de los 80 se había evidenciado que la Educación de Adultos atendía fundamentalmente a jóvenes, y más de un 75% de la matrícula estaba conformada por jóvenes menores de 25 años. No obstante, los datos muestran que ha habido cambios en la composición de esta matrícula joven. Así, desde el 2004 se observa un incremento importante del grupo de entre 15 y 18 años, pasando de representar un 24% de la matrícula el año 2004, hasta alcanzar un máximo de 47% el año 2012, para luego disminuir gradualmente hasta llegar a un 37% en el año 2018. Lo relevante de este proceso es que, crecientemente, la modalidad EPJA ha ido acogiendo a los estudiantes que, por su edad, deberían estar educándose en la modalidad regular de niños y jóvenes, mientras que las personas de más edad se mantienen excluidos de la enseñanza para adultos, aun cuando existen necesidades educativas en estos grupos, al menos en cuanto a completar la enseñanza escolar obligatoria.

³¹ Las bases de datos de Matrícula por Estudiante de las que dispone el Centro de Estudios del MINEDUC para uso público están disponibles a partir del año 2004.

³² Infante, M.I. y Letelier M.E. (2015) Educación de adultos y diversidad. *Pensamiento Educativo*. Vol. 37, pp. 233-250

GRÁFICO 7 PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EPJA MODALIDAD REGULAR POR RANGO DE EDAD



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Matrícula por Estudiante (MINEDUC)

Finalmente, el Cuadro 15 muestra la distribución de los estudiantes de cada grupo etario para el año 2018. En la mayoría de los grupos etarios, los estudiantes se concentran fuertemente en la Enseñanza Media HC. Sólo en los grupos de más edad hay la proporción de estudiantes en Enseñanza Básica supera el 20%: 26,8% entre las personas de 31 a 40 años, 26,8% entre los estudiantes de 40 a 50 años y 41,7% entre los estudiantes de más de 50 años. Entre los estudiantes de menos de 15 años, el grupo etario con menor número de estudiantes, hay una mayoría de estudiantes cursando Enseñanza Básica: 96,4%.

CUADRO 15 NIVELES Y MODALIDADES DE ENSEÑANZA QUE CURSAN LOS ESTUDIANTES DE EPJA SEGÚN EDAD (2018)

Tramos de edad	Educación Básica		Educación Media Humanístico Científica		Educación Media Técnico Profesional y Artística	
	N	%	N	%	N	%
Menor de 15 años	533	96,4%	20	3,6%	0	0,0%
15 a 18 años	5970	11,7%	42828	83,8%	2292	4,5%
19 a 22 años	2207	6,3%	30695	87,2%	2292	6,5%
23 a 26 años	1782	11,2%	12695	80,1%	1376	8,7%
27 a 30 años	1360	13,1%	8036	77,4%	992	9,5%
31 a 40 años	3002	21,4%	9610	68,4%	1445	10,3%
40 a 50 años	2093	26,8%	5017	64,3%	690	8,8%
Más de 50 años	1931	41,7%	2442	52,7%	260	5,6%
Total	18878	13,5%	111343	79,8%	9347	6,7%

N: 139.568. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Matrícula por Estudiante (MINEDUC)

Respecto del sexo de los estudiantes que asisten a EPJA Regular, hay más hombres (55,7%) que mujeres (44,3%). En los grupos etarios hasta los 30 años la diferencia entre hombres y mujeres es mayor que la diferencia total, mientras que en los grupos sobre los 30 la diferencia es menor. Además, en los 2 últimos grupos la relación entre hombres y mujeres se revierte, y son mayoría mujeres cursando EPJA regular: 59,2% en el grupo de 40 a 50 años, y 62,5% en el grupo de más de 50 años.

CUADRO 16 SEXO DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN TRAMO DE EDAD (2018)

Tramos de Edad	Sexo			
	Hombre		Mujer	
	N	%	N	%
Menor de 15 años	331	59,9%	222	40,1%
15 a 18 años	29743	58,2%	21347	41,8%
19 a 22 años	20507	58,3%	14687	41,7%
23 a 26 años	9207	58,1%	6646	41,9%
27 a 30 años	5915	56,9%	4473	43,1%
31 a 40 años	7118	50,6%	6939	49,4%
40 a 50 años	3186	40,8%	4614	59,2%
Más de 50 años	1736	37,5%	2897	62,5%
Total	77743	55,7%	61825	44,3%

N: 139.568

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Matrícula por Estudiante (MINEDUC)

1.4.6 Modalidad Flexible de EPJA

La Modalidad Flexible de Nivelación de Estudios está destinada a personas jóvenes y adultas sin escolaridad o con escolaridad incompleta, y ofrece un programa educacional que se adapta a las disponibilidades de tiempo de los estudiantes. La edad mínima de ingreso son 18 años, tanto para Enseñanza Básica como para Enseñanza Media.

Las particularidades de esta modalidad, y que la diferencian de la Modalidad Regular de EPJA son las siguientes:

- Es flexible en cuanto a la frecuencia y horario de las clases y duración del servicio educativo, a los ritmos de aprendizaje, conocimientos previos, características, necesidades y condiciones de vida de las personas adultas.
- Es semipresencial y, por lo tanto, combina clases presenciales con tutorías y actividades individuales a distancia.
- Se ofrece en lugares cercanos al domicilio o al trabajo de los estudiantes, buscando facilitar su concurrencia a clases.
- El servicio educativo es ofrecido por instituciones diversas, llamadas Entidades Ejecutoras, las que pueden ser organismos públicos o privados, tales como establecimientos educacionales, organismos técnicos de capacitación, organismos no gubernamentales, municipios, fundaciones, corporaciones, instituciones de educación superior, entre otras. Estas entidades

deben formar parte del Registro Regional de Libre Entrada (RLE) del Ministerio de Educación, y se seleccionan mediante una licitación pública realizada anualmente en cada región del país.

- La Modalidad Flexible se rige por los planes y programas establecidos mediante el Decreto Supremo de Educación N°211 /2009³³, a diferencia de la Modalidad Regular que se rige por el Decreto Supremo de Educación N°257³⁴.
- El servicio educativo se ejecuta dentro de un año escolar regular, entre los meses de marzo y julio.
- La evaluación de los aprendizajes es externa al servicio educativo. Es realizada por una entidad examinadora que es un establecimiento educacional designado por la Secretaría Regional Ministerial de Educación de cada región. La entidad examinadora es la encargada de coordinar y gestionar el proceso de evaluación, así como de corregir los instrumentos de evaluación de acuerdo con las pautas de corrección proporcionadas por el MINEDUC y certificar estudios cuando corresponda.
- La evaluación se realiza en forma simultánea en todo el país según las fechas fijadas en el Calendario Nacional de Examinación³⁵, elaborado por el MINEDUC, el cual establece tres fechas de exámenes durante el segundo semestre de cada año para la modalidad flexible. Las pruebas son elaboradas centralizadamente por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas del MINEDUC.
- Los estudiantes tienen hasta tres oportunidades de examinación y se les reconoce la aprobación por sector de aprendizaje.
- Respecto al financiamiento, no hay un pago de subvención por asistencia del alumno como en la Modalidad Regular, sino que se paga por resultados de los estudiantes. Esto es, las entidades ejecutoras reciben un pago por los módulos que cada estudiante aprobó.

Al igual que en la Modalidad Regular, los certificados de estudios emitidos son válidos para todos los efectos legales y permiten la continuidad de estudios superiores.

³³ Decreto Supremo N°211 (2009). *Modifica decreto N°131, de 2003, que modificó y fijó el texto refundido del decreto N°683, de 2000, en la forma que señala, y fija nuevo texto refundido.* Recuperado en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006653>.

³⁴ Decreto Supremo N°257 (2009). *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.* Recuperado en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005224>.

³⁵ MINEDUC (2019) *Plazos Oficiales 2019. Procesos de examinación de estudios para personas mayores de 18 años.* Santiago: EPJA. Recuperado en <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2019/01/Per%C3%ADodos-de-Examinaci%C3%B3n-VE-2019.pdf>.

1.4.6.1 Cobertura de la modalidad flexible de EPJA

En el año 2018, 40.574 personas iniciaron el servicio educativo en la Modalidad Flexible de EPJA (cuadro 17). La región del Biobío es la que presenta un mayor número de estudiantes matriculados en esta modalidad con 13.963 personas. Le siguen la región Metropolitana y la del Libertador Bernardo O'Higgins.

CUADRO 17 MATRÍCULA 2018 DE LA MODALIDAD FLEXIBLE DE EPJA POR REGIÓN

REGIÓN	N ESTUDIANTES
de Tarapacá	195
de Antofagasta	2.836
de Atacama	1.668
de Coquimbo	827
de Valparaíso	1.765
del Libertador General Bernardo O'Higgins	4.045
del Maule	3.371
del Biobío	13.963
de La Araucanía	3.231
de Los Lagos	2.038
de Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	208
de Magallanes y La Antártica Chilena	260
Metropolitana de Santiago	4.776
de Los Ríos	532
de Arica y Parinacota	859
Total	40.574

*Corresponde a la Matrícula SIGE al 30.04.2018

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe para el Congreso Nacional (2018) División de Educación general. Ministerio de Educación.

El Cuadro 18 y el Gráfico 8 muestran la evolución de la matrícula de la Modalidad Flexible en el tiempo. En el año 2004 se alcanzó un máximo de 75.487 estudiantes inscritos en la modalidad, mientras que el año 2012 fue el año de menor cobertura con 20.487 inscritos. En los últimos 5 años (2014-2018) la matrícula se ha mantenido más o menos estable en torno a los 40.000 estudiantes.

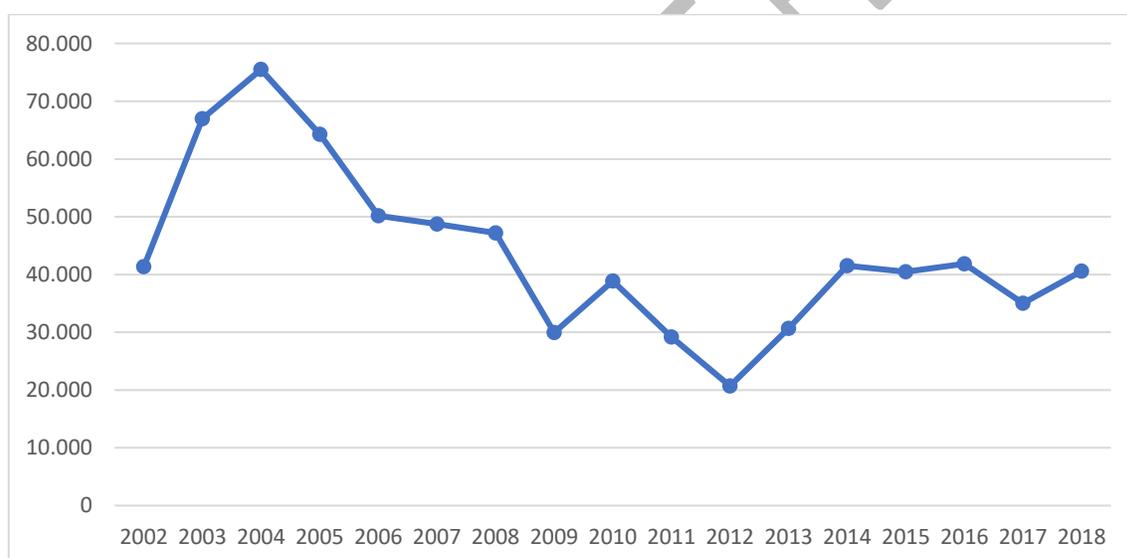
CUADRO 18 EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE EPJA MODALIDAD FLEXIBLE 2002-2018

Año	Educación Básica	Educación Media	Total
2002	19.483	21.889	41.372
2003	17.376	49.606	66.982
2004	20.154	55.333	75.487
2005	18.810	45.490	64.300
2006	11.923	38.238	50.161

2007	8.871	39.868	48.739
2008	8.277	38.899	47.176
2009	4.400	25.585	29.985
2010	6.093	32.767	38.860
2011	3.687	25.490	29.177
2012	3.901	16.806	20.707
2013	3.834	26.832	30.666
2014	5.219	36.322	41.541
2015	5.069	35.392	40.461
2016	5.448	36.405	41.853
2017	4.998	30.047	35.045
2018	5.680	34.894	40.574

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de entregados por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), División de Educación General (DEG), MINEDUC

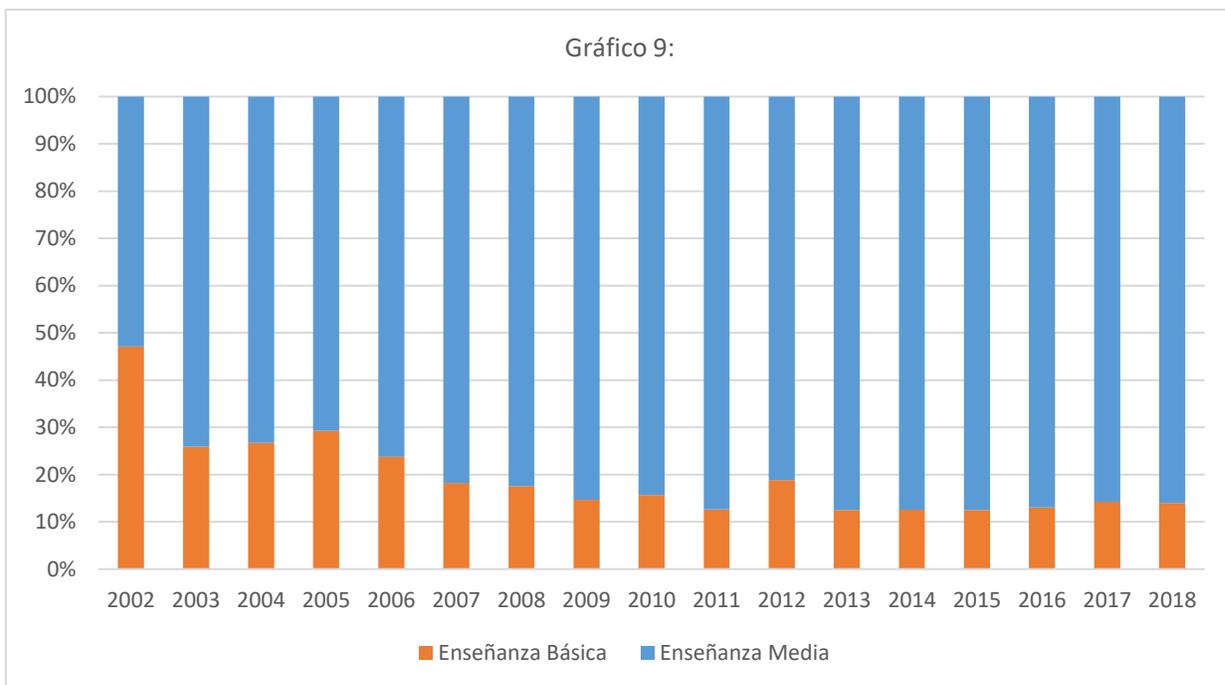
Gráfico 8 Evolución de la matrícula EPA Modalidad Flexible 2002 - 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de entregados por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), División de Educación General (DEG), MINEDUC

Por otro lado, al desagregar la matrícula por nivel educativo, se observa que, similar a lo que ocurre en la Modalidad Regular, la gran mayoría de los estudiantes cursa la Enseñanza Media, concentrándose un 86% de los estudiantes en este nivel el año 2018. Desde el año 2007, los estudiantes de Enseñanza Básica representan menos de un 20% de la matrícula lo que equivale, aproximadamente, a 5.000 personas que se inscriben en estos niveles anualmente. Considerando que 2,4 millones de personas no han completado la Enseñanza Básica (CASEN 2017), se reitera el desafío importante de cobertura que tiene la EPJA si se quieren elevar los niveles educativos de los adultos del país.

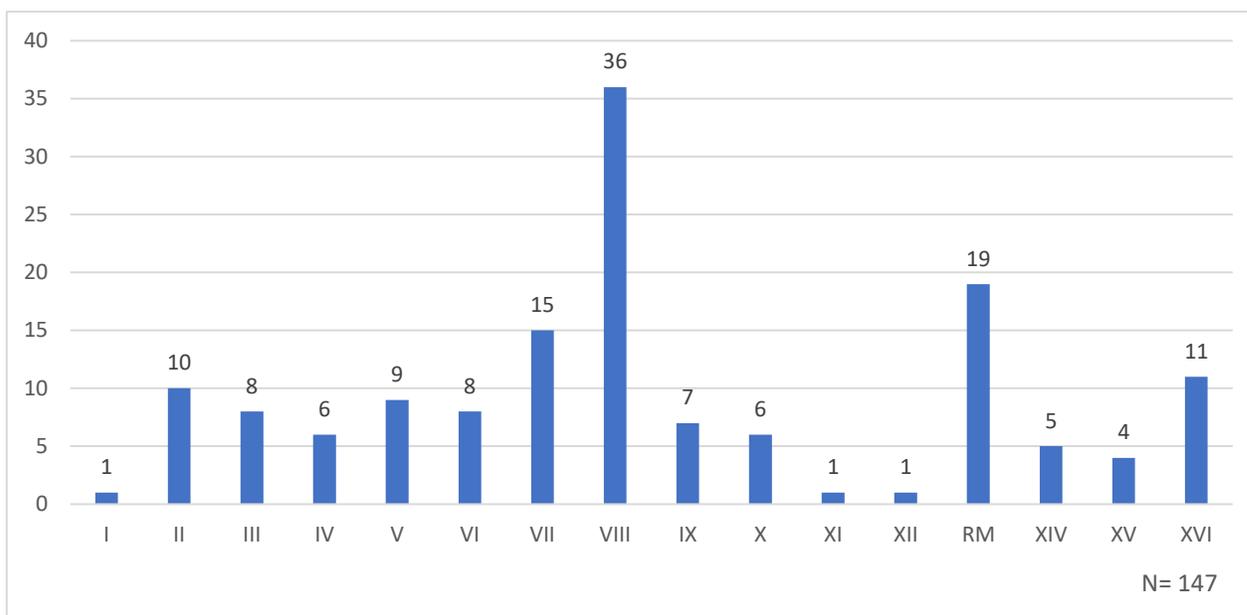
GRÁFICO 9 DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES EN ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de entregados por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), División de Educación General (DEG), MINEDUC

En cuanto a la oferta de servicios educativos de Modalidad Flexible, en el año 2019 son 147 Entidades en todo el país. La región del Biobío es la que cuenta con más oferta, con 36 Entidades Ejecutoras (Gráfico 10), seguidas de la Región Metropolitana y la XVI región de Ñuble con 15 y 11 servicios educativos, respectivamente.

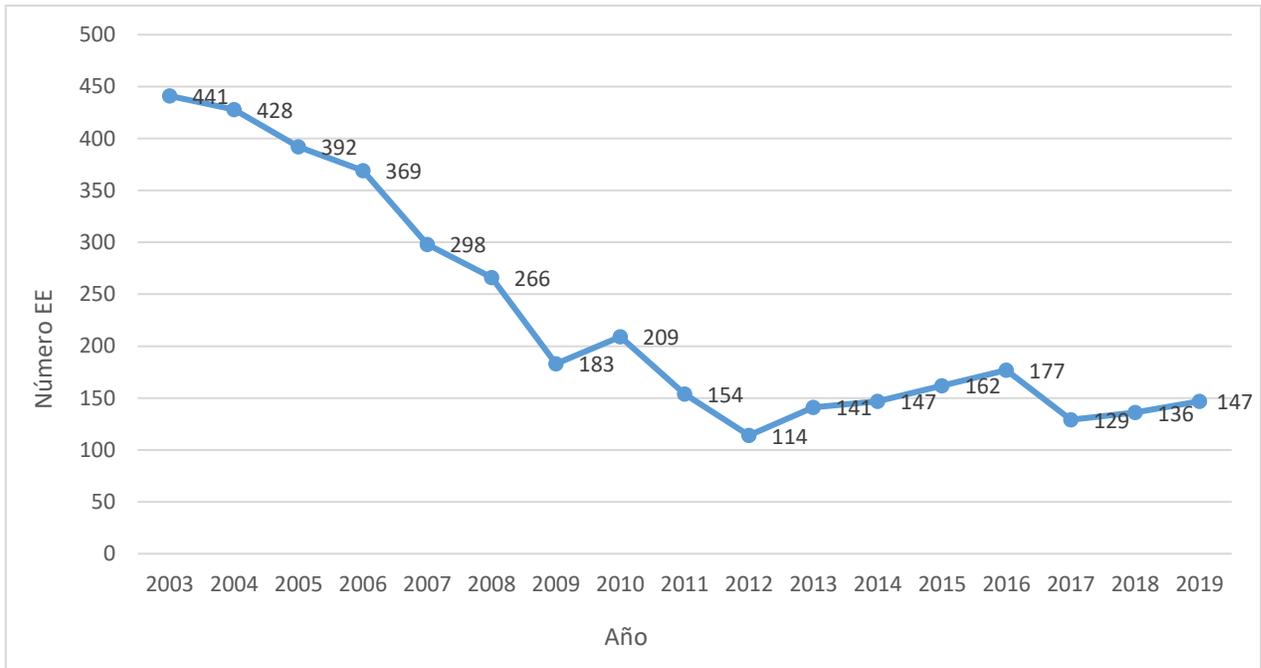
GRÁFICO 10 CANTIDAD DE ENTIDADES EJECUTORAS MODALIDAD FLEXIBLE POR REGIÓN (2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de entregados por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), División de Educación General (DEG), MINEDUC.

Respecto a la evolución en el tiempo de la oferta educativa, el Gráfico 11 muestra que ha habido una disminución significativa de la oferta desde los primeros años de la década del 2000 al presente año, desde 441 (2003) instituciones a 147 (2019). Se observa además que desde el año 2013 hay una oferta más o menos estable en torno a las 140 Entidades Ejecutoras a nivel país.

GRÁFICO 11 CANTIDAD DE ENTIDADES EJECUTORAS MODALIDAD FLEXIBLE

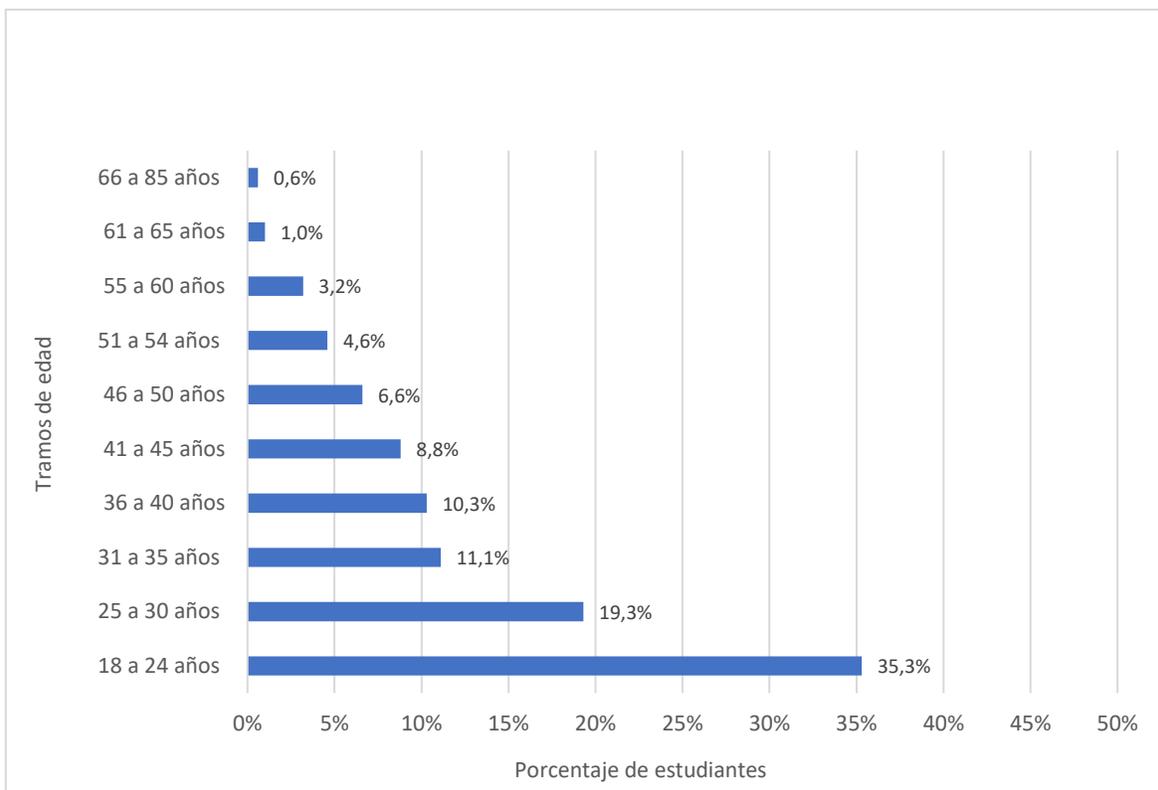


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de entregados por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), División de Educación General (DEG), MINEDUC

1.4.6.2 Características demográficas de los estudiantes de la modalidad flexible de EPJA

En cuanto al sexo de los estudiantes, de los inscritos el año 2018 un 59 % son mujeres y un 41% son hombres. Respecto a la edad, el Gráfico 12 muestra la distribución de los estudiantes por tramo de edad. Se puede afirmar que hay una concentración de estudiantes jóvenes: el 35% tiene menos de 18 años, y al ampliar el rango hasta los 30 años suman el 54,6%. Los dos siguientes grupos, que concentran a personas entre los 31 y 40 años suman un 21,4% de la matrícula. En términos porcentuales, hay una mayor concentración de personas sobre los 30 años en Modalidad Flexible que en Modalidad Regular: 45,3% en el primer caso, y 19% en el segundo caso. Esto podría sugerir que, para ofrecer un servicio educativo que se adapta a las necesidades de los grupos de adultos y adultos mayores se requiere de una mayor flexibilidad en los programas educativos, flexibilidad que puede tomar diversas formas.

GRÁFICO 12 PORCENTAJE DE ESTUDIANTES INSCRITOS POR TRAMO DE EDAD MODALIDAD FLEXIBLE AÑO 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de entregados por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), División de Educación General (DEG), MINEDUC

1.4.7 Modalidad Plan de Alfabetización Contigo Aprendo

En base a datos aportados por la CASEN de 2017, se estima que, en Chile, de la población de 15 años y más, 381.400 no saben leer ni escribir, y 270.598 personas no tienen estudios formales. Además, 574.765 personas de 15 años y más, tienen un nivel educativo inferior a 4° básico.

El analfabetismo es un problema social vinculado a la desigualdad socioeconómica y que es generalmente experimentado por personas en situación de pobreza y/o vulnerabilidad. Muchas veces, es vivido por las personas como una situación de responsabilidad individual, generándose en ellas sentimientos de baja autoestima, frustración y vergüenza que las lleva a aislarse socialmente. Se puede decir que el analfabetismo excluye a las personas de las posibilidades de incidir en el mundo y de ejercer una ciudadanía plena.

Enmarcado en el concepto de educación permanente, el Plan Nacional de Alfabetización, es una alternativa educativa no formal, dirigida a personas de 15 años y más que tienen una escolaridad inferior a 4° básico, y se presenta como una oportunidad para que puedan retomar trayectoria educativa. El Plan desarrolla las competencias básicas de lenguaje y matemática y fortalece la autoestima y la valoración personal de las y los participantes, con la perspectiva de mejorar su inserción social y laboral, y la consiguiente mejora de sus propias vidas, las de su familia y las de sus comunidades.

Las clases son personalizadas y se trabaja en grupos de 10 a 12 personas. El proceso educativo dura 7 meses (de mayo a noviembre), con una carga horaria de 6 horas semanales, las que pueden estar distribuidas en 2 o 3 sesiones. El horario de las clases se establece de común acuerdo en cada grupo.

Las clases se realizan en lugares diversos, como sedes sociales, telecentros, oficinas parroquiales, bibliotecas, entre otros, y se utilizan textos de estudio del MINEDUC especialmente elaborados para el Plan de Alfabetización Contigo Aprendo. Los programas son conducidos por monitores y monitoras voluntarios/as que pasan por un proceso de selección y son capacitados para la labor. Ellos/as deben constituir su grupo de estudio y conseguir la sede donde se realizará. Reciben un aporte mensual de 3 UTM durante los 7 meses que dura el servicio.

Al final del proceso los estudiantes rinden una prueba que es elaborada por el Sistema Nacional de Evaluación y Certificación del MINEDUC. Quienes aprueban reciben un certificado de 1er Nivel Básico de Adultos, equivalente a 4° año de Educación Básica. Este certificado es válido para todos los efectos legales y permite continuar estudios en la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Las personas que no certifican pueden inscribirse en el período siguiente para seguir avanzando de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje.

El Plan de Alfabetización es la continuación de la Campaña de Alfabetización Contigo Aprendo, realizada entre los años 2003 y 2009, que se desarrolló en 10 regiones del país, con una cobertura anual de aproximadamente 14.000 personas. Se trata de una línea de trabajo reinstalada en la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) el año 2015. Actualmente tiene cobertura en todo el territorio nacional.

1.4.7.1 Cobertura del Plan de Alfabetización Contigo Aprendo

Los datos muestran que, en su primera etapa, entre los años 2003 y 2009 el Plan tuvo su mayor cobertura, alcanzando un máximo de 21.811 inscritos en el año 2004. En los últimos 4 años, desde que pasó a la Coordinación Nacional de EPJA ha tenido en torno a 7.000 estudiantes cada (Cuadro 19 y Gráfico 13).

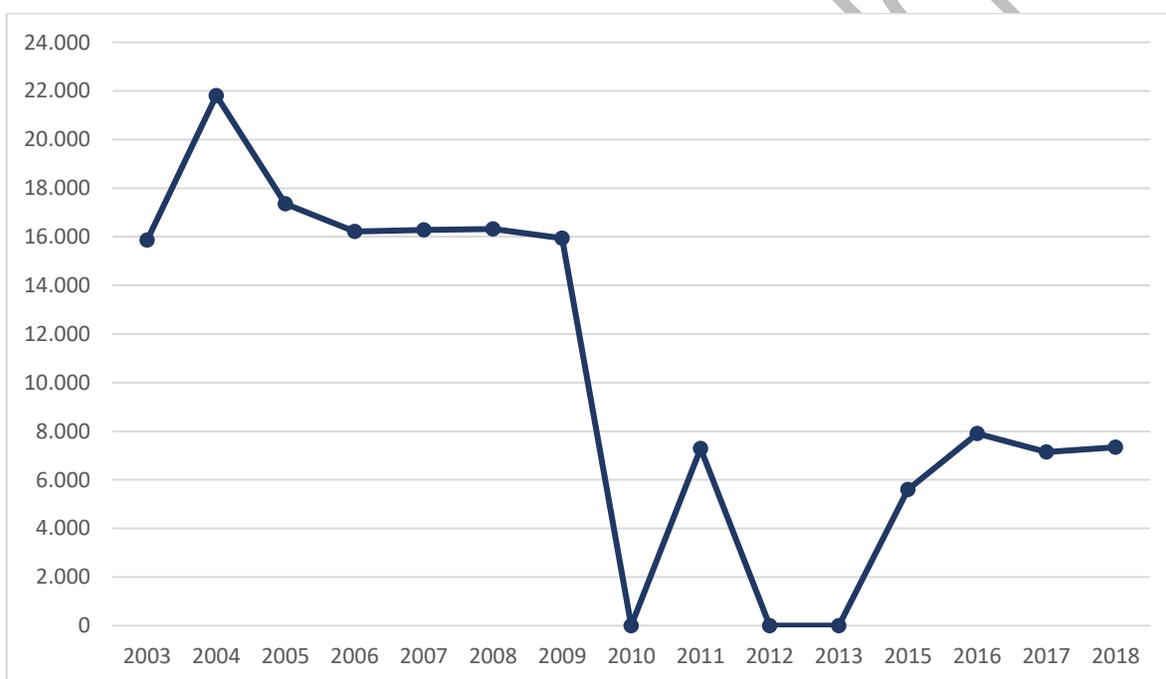
CUADRO 19 NÚMERO DE ESTUDIANTES QUE INICIARON EL PLAN DE ALFABETIZACIÓN ENTRE LOS AÑOS 2003 Y 2018

Año de Ingreso	Cantidad de estudiantes que iniciaron el servicio educativo
2003	15.863
2004	21.811
2005	17.356
2006	16.219
2007	16.276
2008	16.325
2009	15.937

2010	0
2011	7.286
2012	0
2013	0
2015	5.605
2016	7.900
2017	7.142
2018	7.337

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de entregados por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), División de Educación General (DEG), MINEDUC

GRÁFICO 13 NÚMERO DE ESTUDIANTES QUE INICIAN EL PLAN DE ALFABETIZACIÓN



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de entregados por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), División de Educación General (DEG), MINEDUC

1.4.8 Eficiencia de la EPJA

1.4.8.1 Eficiencia de la modalidad regular de EPJA

Los resultados de rendimiento de la Modalidad Regular de EPJA (Cuadro 20) dan cuenta de una baja tasa de aprobación de la modalidad. La Educación Media Humanístico Científico es el nivel con mayor tasa de aprobación y alcanza un 58%, mientras que en Educación Básica y Educación Media TP las tasas de aprobación del año 2018 son cercanas al 53%. Es relevante detenerse en las tasas de retiro: casi un 28% de los estudiantes de Enseñanza Básica y Enseñanza Media TP aparece como retirado a fin de año, es decir, no completa sus estudios. En Enseñanza Media HC este porcentaje es un poco menor, pero igualmente significativo (25%).

Considerando que los estudiantes de EPJA son personas que ya presentan un retraso escolar, y que el fracaso escolar es un antecedente del abandono escolar, es relevante profundizar en las razones para el retiro de los estudiantes, así como en los posibles factores asociados a la reprobación de estudiantes en esta modalidad.

CUADRO 20 RENDIMIENTO ESTUDIANTES EPJA REGULAR POR NIVEL EDUCATIVO (2018)

Nivel Educativo	Promovido		Reprobado		Trasladado		Retirado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Educación Básica	13.029	52,8%	4.280	17,3%	562	2,3%	6.812	27,6%	24.683	100,0%
Educación Media Humanístico Científica	81.431	58,3%	20.175	14,4%	3.647	2,6%	34.540	24,7%	139.793	100,0%
Educación Media Técnico Profesional y Artística	5.897	53,5%	1.743	15,8%	323	2,9%	3.069	27,8%	11.032	100,0%

N = 175.508

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Rendimiento (MINEDUC)

Al analizar los resultados por sexo Cuadro 21 se observa que las mujeres tienen una mejor tasa de aprobación que los hombres (61% versus un 54%). Las diferencias entre sexos se observan tanto en la reprobación como en las tasas de retiro: mientras un 17% de los hombres reprueba el nivel, un 13% de las mujeres se encuentra en esta situación; y cuando un 27% de los hombres abandonó la enseñanza en el año, un 24% de las mujeres lo hizo.

CUADRO 21 RENDIMIENTO ESTUDIANTES EPJA REGULAR POR SEXO (2018)

Sexo	Promovido		Reprobado		Trasladado		Retirado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Hombre	54.491	54,2%	16.747	16,7%	2.626	2,6%	26.709	26,6%	100.573	100,0%
Mujer	45.866	61,2%	9.451	12,6%	1.906	2,5%	17.712	23,6%	74.935	100,0%

N = 175.508

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Rendimiento (MINEDUC)

1.4.8.2 Eficiencia de la modalidad flexible de la EPJA

Como se ha mencionado anteriormente, en el caso de la Modalidad Flexible la evaluación de los aprendizajes es exterior al servicio educativo. La realizan entidades examinadoras usando pruebas elaboradas centralizadamente por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas del MINEDUC. Estas pruebas se aplican simultáneamente en todo el país en tres fechas durante el segundo semestre, de manera que los y las estudiantes tienen 3 oportunidades para aprobar por asignatura.

Las Tablas 20 y 21 muestran los porcentajes de aprobación del año 2018 por nivel educativo y asignatura para Enseñanza Básica y Enseñanza Media, respectivamente. Estos son los resultados finales, es decir, considera las 3 oportunidades en que pudieron rendir exámenes los y las estudiantes.

En el caso de Enseñanza Básica (cuadro 22) las estadísticas proporcionadas por el MINEDUC señalan que el año 2018 un 70% de las personas que se inscribieron en el servicio a comienzo del curso, se presentaron a dar exámenes. Las tasas de aprobación para los distintos niveles y asignaturas están por sobre el 80%, siendo las más altas las de Comunicación y Lenguaje de Segundo y Tercer Nivel que están por sobre el 90%. A su vez, la reprobación más alta está en los cursos de Primer Nivel, particularmente en las asignaturas de Cálculo y Representación de Espacios y Ciencias Integradas que tienen una reprobación de un 20%.

Al hacer un promedio entre las asignaturas, la tasa de aprobación estimada para Primer Nivel es de un 80%, para Segundo Nivel es de un 85%, y para Tercer Nivel es un 86%. No obstante, si se considera que un 70% de los estudiantes que se inscribe en la modalidad se presenta a exámenes, es posible afirmar que la "eficacia" de la Modalidad Flexible en tanto aprobación respecto a inscritos/as en la modalidad es de un 56% para Primer Nivel, 59% para segundo Nivel, y 60% para Tercer Nivel.

CUADRO 22 PORCENTAJE DE ESTUDIANTES APROBADOS Y REPROBADOS POR CADA ASIGNATURA DE ENSEÑANZA BÁSICA MODALIDAD FLEXIBLE (2018)

Asignaturas	Aprobados			Reprobados		
	Primer Nivel EB	Segundo Nivel EB	Tercer Nivel EB	Primer Nivel EB	Segundo Nivel EB	Tercer Nivel EB
Comunicación y Lenguaje	81,48%	90,94%	90,40%	18,52%	9,06%	9,60%
Cálculo y Representación de Espacios	79,85%	81,97%	85,63%	20,15%	18,03%	14,37%
Ciencias Integradas	80,00%	80,72%	82,51%	20,00%	19,28%	17,49%

Fuente: Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), División de Educación General (DEG), MINEDUC

En el caso de Enseñanza Media, los datos proporcionados por MINEDUC indican que un 69% de los y las inscritos en el servicio educativo se presentan a dar los exámenes. Los resultados muestran que los resultados del Segundo Nivel son superiores a los del Primer Nivel y, exceptuando la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación cuyos resultados son más altos; en Segundo Nivel la tasa de aprobación de todas las asignaturas está por sobre el 80% (algunas incluso sobre el 90%), y en el Primer Nivel las tasas de aprobación son bajo el 76%, con un mínimo de 64% de aprobación en el caso de Ciencias Naturales.

Al considerar el promedio de las asignaturas, la tasa de aprobación para el Primer Nivel es de un 75%, mientras que en Segundo Nivel es de un 87%. Si se ajusta por el porcentaje de estudiantes que se presenta a exámenes en relación a los y las inscritos/as en la modalidad (69%), se estima que la “eficacia” de la Modalidad Flexible en Enseñanza Media, esto es, el porcentaje de aprobación en exámenes respecto de los inscritos en la modalidad es de 52% para Primer Nivel y 60% para Segundo Nivel.

CUADRO 23 PORCENTAJE DE ESTUDIANTES APROBADOS Y REPROBADOS POR CADA ASIGNATURA DE ENSEÑANZA MEDIA MODALIDAD FLEXIBLE (2018)

Tabla 21:

Asignaturas	Aprobados		Reprobados	
	Primer Nivel EM	Segundo Nivel EM	Primer Nivel EM	Segundo Nivel EM
Lengua Castellana y Comunicación	89,92%	94,49%	10,08%	5,51%
Matemáticas	70,22%	82,40%	29,78%	17,60%
Ciencias Sociales	74,46%	84,19%	25,54%	15,81%
Ciencias Naturales	64,15%	80,47%	35,85%	19,53%
Inglés	75,15%	86,53%	24,85%	13,47%
Filosofía y Psicología		96,17%		3,83%

Fuente: Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), División de Educación General (DEG), MINEDUC

1.4.8.3 Expectativas

Los datos de inscripción de la PSU muestran que 36.031 de las personas inscritas el año 2017³⁶, habían egresado de establecimientos de la Modalidad EPJA. De ellas un 97% egresó de un establecimiento Humanístico Científico y un 3% de un establecimiento de Enseñanza Media Técnico Profesional (Cuadro 24). Adicionalmente, un 75% de estas personas egresó el 2017, es decir, inscribió la PSU el mismo año de su egreso. Un 10% egresó el año anterior (2016), y el 15% restante egresó al menos 2 años antes de inscribirse.

Sin embargo, no todos/as quienes inscriben la PSU efectivamente la rinden. Así, en el caso de Enseñanza Media TP, un 69% de los inscritos la rindieron, mientras que en Enseñanza Media HC lo hicieron un 75% de los inscritos.

CUADRO 24 RECUENTO DE ESTUDIANTES DE MODALIDAD EPJA QUE SE INSCRIBEN Y RINDE PSU (2007)

	Inscritos PSU		Efectivamente rinden PSU	
	N	%	N	%
Enseñanza Media TP	1.051	2,9%	721	68,6%
Enseñanza Media HC	34.980	97,1%	26.346	75,3%
Total	36.031	100,0	27067	75,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Inscripción de PSU del Centro de Estudios del MINEDUC.

Finalmente, al hacer un cruce entre los datos de inscripción de la PSU y los de matrícula, se observa que entre los estudiantes que se encontraban en el último año de Enseñanza Media de EPJA el año 2017, un 26% rindió la PSU. Al desagregar por tipo de educación, vemos que el porcentaje de estudiantes de Enseñanza HC que rinde PSU es un poco más alto que el porcentaje de estudiantes de Enseñanza TP que rinde PSU (27% y 23%, respectivamente).

CUADRO 25 RECUENTO DE ESTUDIANTES QUE RINDE PSU RESPECTO DEL TOTAL DE ESTUDIANTES QUE CURSAN ÚLTIMO NIVEL DE ENSEÑANZA MEDIA EPJA (2017)

	No rinde PSU		Rinde PSU	
	N	%	N	%
Segundo nivel Media HC (3º y 4º medio)	45.646	73,5%	16.438	26,5%
Tercer nivel Media TP (4º medio)	1.860	76,8%	562	23,2%
Total	47.506	73,6%	17.000	26,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Inscripción de PSU y datos de Matrícula por Estudiantes del Centro de Estudios del MINEDUC.

³⁶ Corresponde a la base de datos 2018 que muestra los resultados del proceso del año 2017.

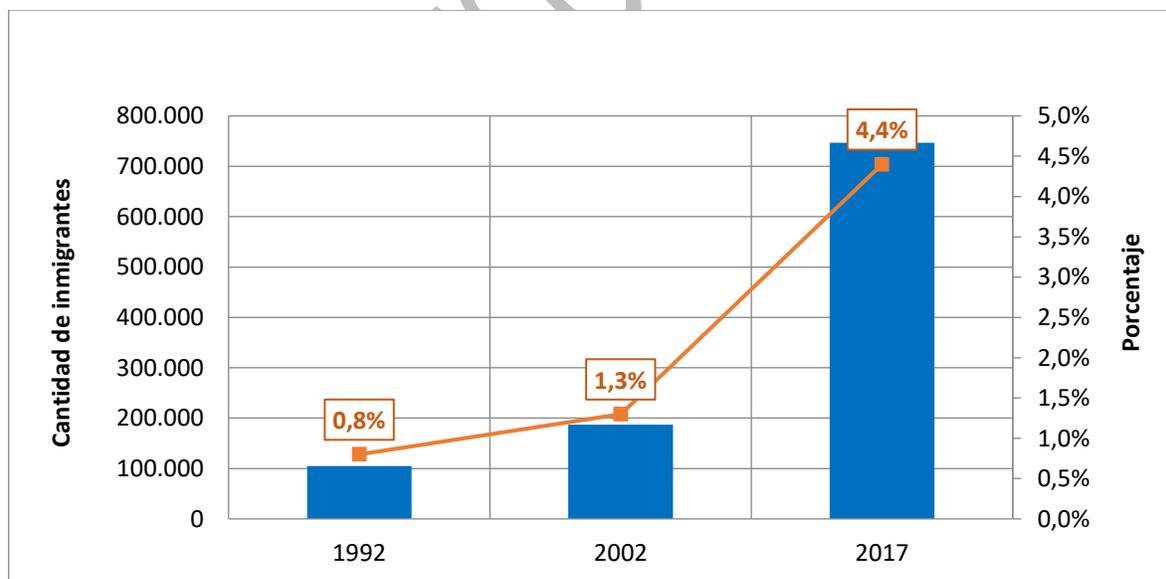
1.4.9 Aspectos demográficos a considerar para la EPJA

1.4.9.1 Migración internacional

Los datos del censo 2017 muestran que, en los últimos 25 años, ha aumentado la inmigración internacional en el país (Gráfico 14). En 1992, se censaron 105.070 personas nacidas en el extranjero y residentes habituales del país que representaban el 0,8% respecto de la población total residente en el país (con declaración en lugar de nacimiento y de residencia habitual). Censos de años anteriores mostraban que a principios del Siglo XX la inmigración internacional alcanzó un 4% respecto de la población total del país³⁷, y que en el curso del siglo fue en descenso hasta el censo de 1982 en que la población nacida en el extranjero y residente en el país llegó a un 0,7%³⁸ respecto del total de la población residente en el país. Para el censo de 1992 la migración internacional tuvo un crecimiento absoluto de 24.591 personas respecto del CENSO de la década anterior.

Posteriormente la población inmigrante internacional siguió en aumento, llegando a representar el 1,3% del total de la población residente en el país en el CENSO de 2002. El CENSO del año 2017 muestra un acrecentamiento en el incremento del número y proporción de la inmigración internacional en el país. En este CENSO, 746.465 personas nacidas en el extranjero declararon ser residentes habituales del país, cifra que representa un 4,4% respecto de la población residente en el país (con declaración en lugar de nacimiento y de residencia habitual).

GRÁFICO 14 CANTIDAD Y PORCENTAJE DE INMIGRANTES INTERNACIONALES RESPECTO DE LA POBLACIÓN TOTAL RESIDENTE.



Nota: Se excluye la población que no respondió la pregunta referida al lugar de nacimiento y/o lugar de residencia habitual.

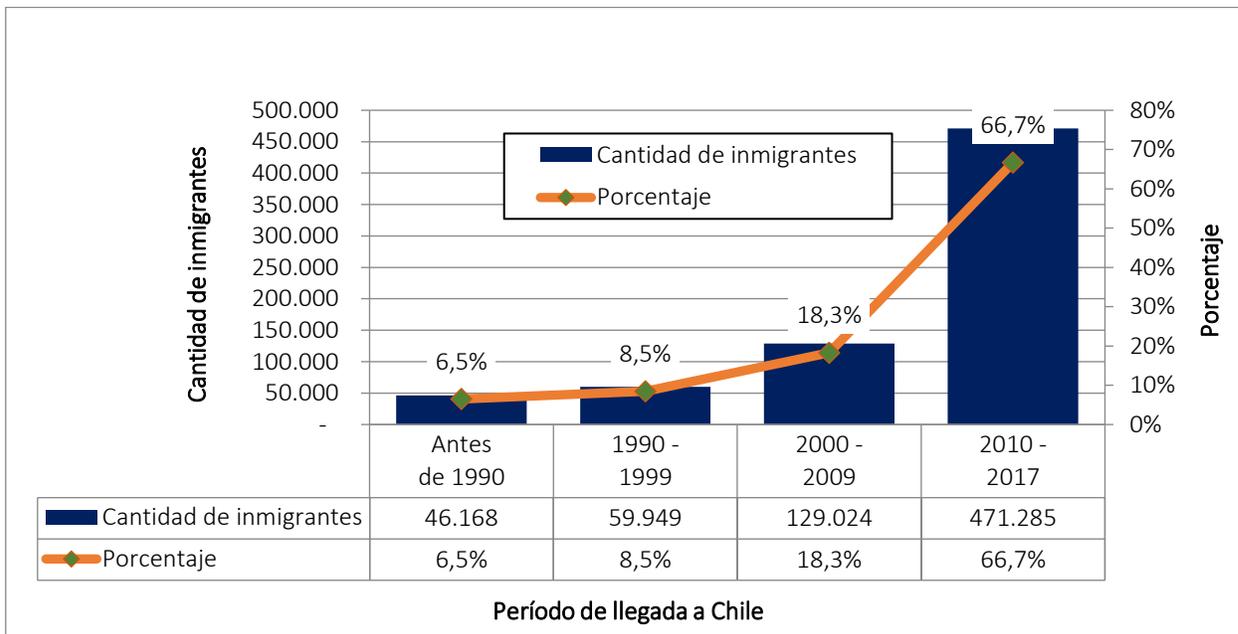
Fuente: INE. Características de la Inmigración Internacional, CENSO 2017.

³⁷ Instituto Nacional de Estadística. (2018) Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017

³⁸ Instituto Nacional de Estadísticas (1982) Organización del XV CENSO Nacional de población y Vivienda. Volumen I.

Al considerar el periodo de llegada al país, se observa que, de las personas que eran residentes habituales en el país, pero que habían nacido en el extranjero; un 66,7% había llegado al país entre los años 2010 y 2017, es decir es una migración reciente (Gráfico 15)

GRÁFICO 15 CANTIDAD Y PORCENTAJE DE INMIGRANTES SEGÚN PERÍODO DE LLEGADA AL PAÍS



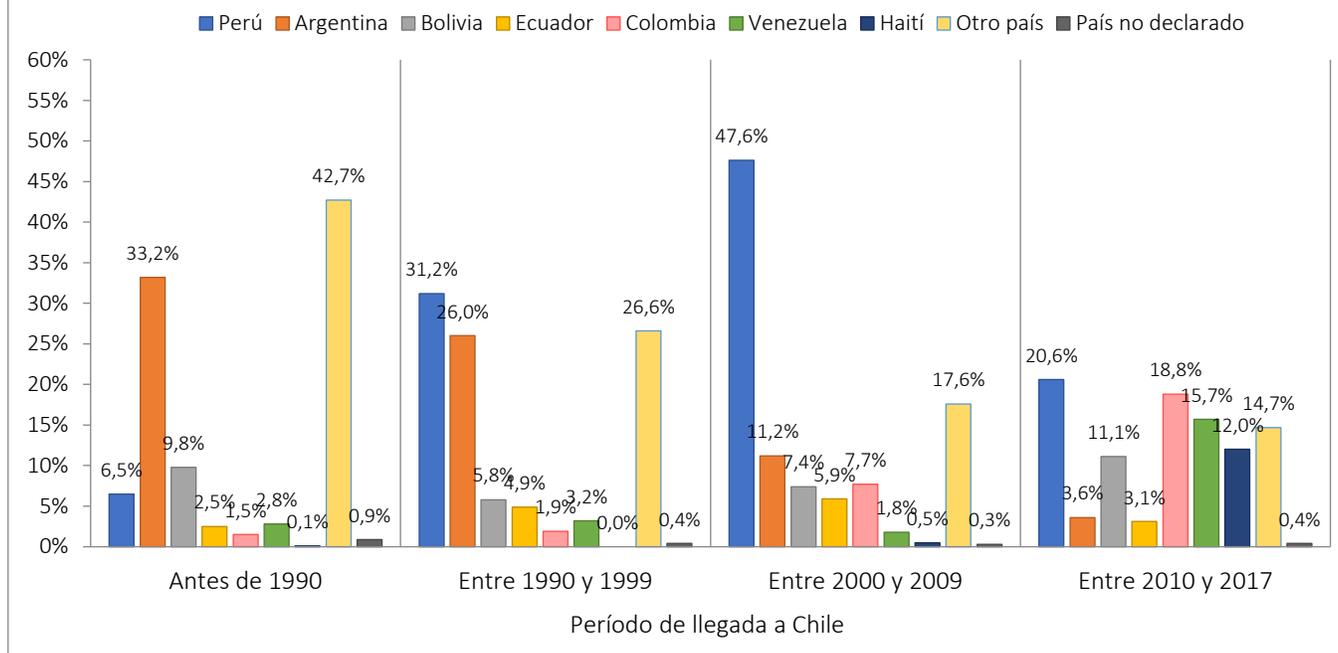
Notas: Se excluye la población que no respondió la pregunta referida al lugar de nacimiento, y/o que no declararon lugar de residencia habitual. Se excluye a las personas que no declararon período de llegada al país.

Fuente: INE. Características de la Inmigración Internacional, CENSO 2017.

Finalmente, el Gráfico 16 muestra el cambio en el tiempo en los flujos migratorios, según el país de origen. Se identifican los países que tienen un mayor aporte en la inmigración de los últimos años, y se observa cómo aumenta la proporción de inmigrantes de países latinoamericanos, que, de los llegados antes de 1990, la mayoría había nacido en Argentina. Hay un aumento en el peso de los inmigrantes provenientes de Perú, y entre los años 2000 y 2009 constituyeron casi un 50% del flujo migratorio al país. En el último periodo (2010-2017) se observa un aumento del flujo de inmigrantes que nacieron en Colombia y Venezuela, que representaban un 1,5% y 2,8% de las personas que llegaron a vivir a Chile antes de 1990; y un 18,8% y 15,7%, respectivamente, de los que llegaron entre 2010 y 2017. Finalmente, las personas nacidas en Haití que representaban un 0,5% de los que llegaron antes de 2010, pasaron a representar un 12% de los llegados entre 2010 y 2017.

Gráfico 16 Porcentaje de inmigrantes internacionales según periodo de llegada a Chile y país de

Gráfico 23.



Notas: Se excluye la población que no respondió la pregunta referida al lugar de nacimiento, y/o que no declararon lugar de residencia habitual. Se excluyen las personas que no declararon año o periodo de llegada al país. La categoría "País no declarado" corresponde a los casos de personas que declararon que nacieron en otro país, pero no declararon en cuál país o éste no se pudo clasificar

Fuente: INE. Características de la Inmigración Internacional, CENSO 2017.

La composición de la migración según país de origen se detalla en el Cuadro 26. Para el año 2017, los residentes nacidos en Perú representaban los 25,2% del total de la población inmigrante, seguidos de los nacidos en Colombia (14,1%) y los nacidos en Venezuela (11,1%). A continuación, están las personas nacidas en Bolivia, Argentina y Haití, con porcentajes entre el 8% y el 10%.

CUADRO 26 CANTIDAD Y PORCENTAJE DE INMIGRANTES INTERNACIONALES SEGÚN PAÍS DE NACIMIENTO.

País de nacimiento	Cantidad	Porcentaje
Total	746.465	100,0%
Perú	187.756	25,2%
Colombia	105.445	14,1%
Venezuela (República Bolivariana de)	83.045	11,1%
Bolivia (Estado Plurinacional de)	73.796	9,9%
Argentina	66.491	8,9%
Haití	62.683	8,4%
Ecuador	27.692	3,7%
España	16.675	2,2%
Brasil	14.227	1,9%
Estados Unidos de América	12.323	1,7%
República Dominicana	11.926	1,6%
China	9.213	1,2%
Cuba	6.718	0,9%
México	5.806	0,8%
Alemania	5.736	0,8%
Francia	5.447	0,7%
Uruguay	5.172	0,7%
Paraguay	4.492	0,6%
Italia	4.097	0,5%
Otro país	34.243	4,6%
País no declarado	3.482	0,5%

Notas: Se excluye la población que no respondió la pregunta referida al lugar de nacimiento, y/o que no declararon lugar de residencia habitual. La categoría "País no declarado" corresponde a los casos de personas que declararon que nacieron en otro país, pero no declararon en cuál país o éste no se pudo clasificar

Fuente: INE. Características de la Inmigración Internacional, CENSO 2017.

La población inmigrante en Chile se concentra principalmente en cuatro regiones del país (cuadro 27), dos en el norte y dos en el centro, las que juntas congregan a un 85% de todos los nacidos en el extranjero que son residentes habituales del país. La lidera la Región Metropolitana donde reside un 65% de todos los extranjeros habitantes en Chile, seguida de Antofagasta (8,4%), Tarapacá (5,9%) y Valparaíso (5,4%).

Por otra parte, al mirar el porcentaje que representa la población inmigrante respecto del total de población residente de cada región, en 4 de ellas supera el 5% y en dos de ellas se encuentra por sobre el 10%, esto en orden de prevalencia es: Tarapacá 13,7%, Antofagasta 11,0%, Arica y Parinacota 8,2% y la Región Metropolitana 7,0%.

CUADRO 27 CANTIDAD Y PORCENTAJE DE INMIGRANTES INTERNACIONALES SEGÚN REGIÓN DE RESIDENCIA HABITUAL.

Región de residencia habitual	Inmigrantes	Población residente	Porcentaje sobre la población residente	Porcentaje sobre el total de inmigrantes
Arica y Parinacota	18.015	220.254	8,2%	2,4%
Tarapacá	43.646	319.289	13,7%	5,9%
Antofagasta	62.663	571.446	11,0%	8,4%
Atacama	8.798	282.268	3,1%	1,2%
Coquimbo	14.741	739.977	2,0%	2,0%
Valparaíso	40.166	1.765.261	2,3%	5,4%
Metropolitana	486.568	6.962.102	7,0%	65,3%
O'Higgins	13.242	893.155	1,5%	1,8%
Maule	10.780	1.020.162	1,1%	1,4%
Ñuble	3.736	469.542	0,8%	0,5%
Biobío	12.144	1.531.365	0,8%	1,6%
La Araucanía	10.674	929.307	1,1%	1,4%
Los Ríos	3.768	371.518	1,0%	0,5%
Los Lagos	10.034	807.046	1,2%	1,3%
Aysén	2.083	98.427	2,1%	0,3%
Magallanes y la Antártica Chilena	4.714	160.220	2,9%	0,6%
Total	745.772	17.141.339	4,4%	100,0%

Nota: Se excluye la población que no respondió la pregunta referida al lugar de nacimiento y/o que no declararon región de residencia habitual.

Fuente: INE. Características de la Inmigración Internacional, CENSO 2017.

Respecto a la escolaridad de las personas residentes en Chile nacidas en el extranjero (Cuadro 28), entre las personas de 25 y años y más, el promedio de años de escolaridad es superior al de los y las nacidas en Chile, tanto en hombres como en mujeres. Los extranjeros residentes en el país tienen un promedio de 12,6 años de escolaridad, mientras que los nacidos en Chile tienen un promedio de 11 años de escolaridad.

CUADRO 28 POBLACIÓN DE 25 AÑOS O MÁS DE EDAD RESIDENTE EN CHILE

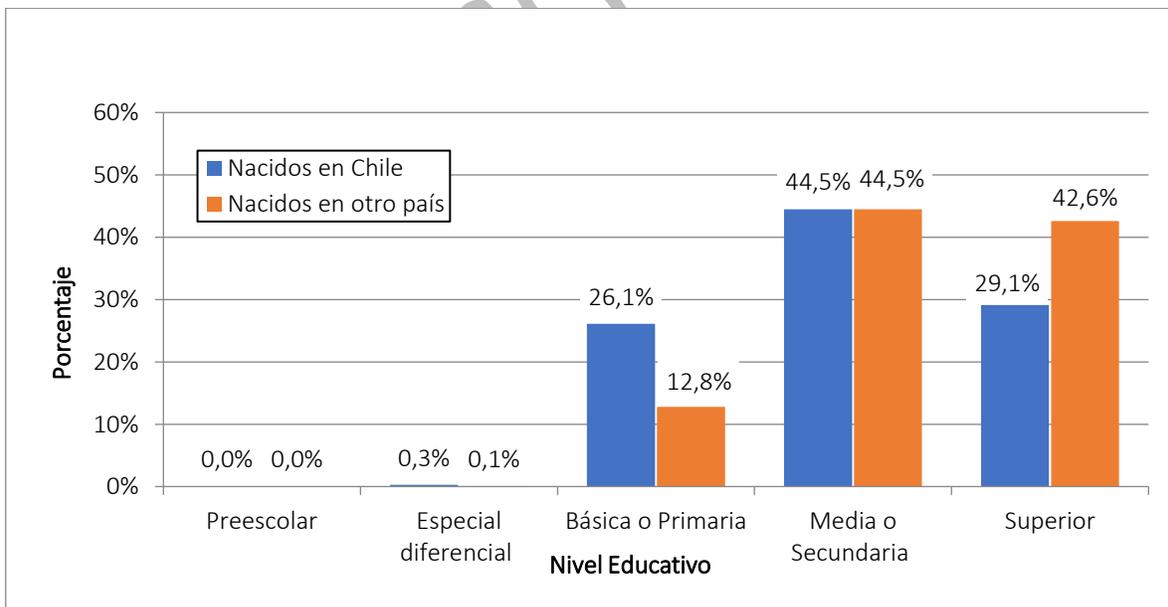
Lugar de nacimiento	Conteo de casos y promedio de años de escolaridad			
	Casos	Promedio de años de escolaridad		
		Total	Hombres	Mujeres
Chile	10.446.804	11,0	11,1	10,9
Otro país	532.610	12,6	12,6	12,5

Nota: Se excluye la población que no respondió la pregunta referida al lugar de nacimiento, y/o que no declararon lugar de residencia habitual. Se excluye la población que no declaró curso o nivel más alto alcanzado.

Fuente: INE. Características de la Inmigración Internacional, CENSO 2017.

En cuanto al nivel educativo alcanzado por la población residente en Chile de 25 años y más (Gráfico 17), se observan diferencias en los niveles educativos más altos y más bajos, entre las personas nacidas en el extranjero y las nacidas en Chile. Así, un 42,6% de las personas nacidas en el extranjero tiene estudios superiores, versus un 21,1% de las personas nacidas en Chile; y mientras un 26,1% de los nacidos en Chile tiene estudios de enseñanza básica o primaria, entre los nacidos en otro país un 12,8% tiene este nivel educativo.

GRÁFICO 17 PORCENTAJE DE POBLACIÓN RESIDENTE EN CHILE DE 25 AÑOS O MÁS DE EDAD, SEGÚN NIVEL EDUCATIVO MÁS ALTO ALCANZADO Y LUGAR DE NACIMIENTO.



Notas: Se excluye la población que no respondió la pregunta referida al lugar de nacimiento, y/o que no declararon lugar de residencia habitual.

Se excluye la población que no declaró nivel más alto alcanzado.

Fuente: INE. Características de la Inmigración Internacional, CENSO 2017.

Al considerar ahora a la población sobre 15 años, que es el público que podría acceder a EPJA, se observa que 57.483 de las personas nacidas en el extranjero y residentes en Chile no ha completado la Enseñanza Básica. Además, 100.018 inmigrantes de 19 años y más, no han completado la enseñanza media. Sumando estos dos grupos, podría afirmarse que, actualmente, 157.501 personas nacidas en el extranjero presentan retraso educativo por lo que podrían ser estudiantes de la EPJA.

CUADRO 29 NIVEL DE ESCOLARIDAD DE PERSONAS INMIGRANTES DE 15 AÑOS Y MÁS, SEGÚN TRAMO DE EDAD

	Enseñanza Básica Incompleta o menos	Enseñanza Básica Completa	Enseñanza Media Incompleta	Enseñanza Media Completa	Enseñanza Superior	Total
15 a 18	2.109	2.593	18.039	4.618	0	27.359
19 a 22	3.705	2.075	8.311	25.636	13.615	53.342
23 a 26	5.218	2.930	10.298	33.519	31.002	82.967
27 a 30	5.925	3.296	10.867	35.106	44.039	99.233
31 a 40	14.797	7.530	20.927	66.860	82.259	192.373
40 a 50	10.644	5.381	12.417	36.366	39.331	104.139
50 a 60	7.219	2.924	6.277	15.998	18.998	51.416
Más de 60	7.866	1.734	5.051	8.250	15.296	38.197
Total	57.483	28.463	92.187	226.353	244.540	649.026

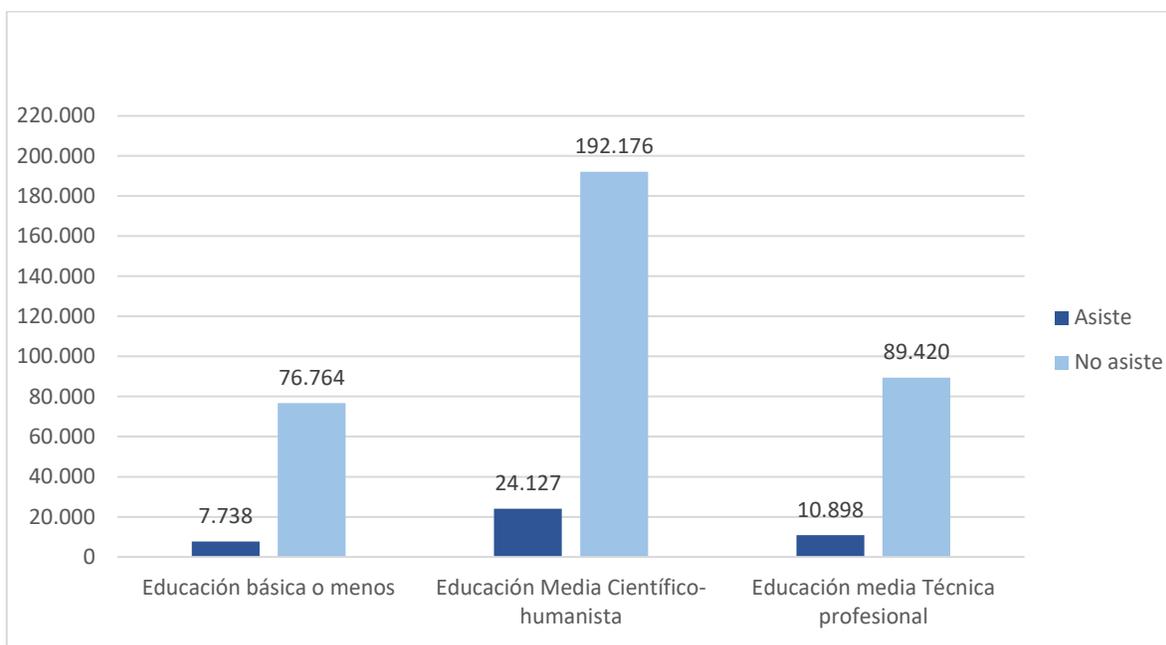
Notas: Se excluye la población que no respondió la pregunta referida al lugar de nacimiento, y/o que no declararon lugar de residencia habitual. Se excluye la población que no declaró nivel más alto alcanzado.

Se excluye a la población que no declaró si había completado el nivel educativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CENSO 2017

El Gráfico 18 muestra que de las personas nacidas en el extranjero de 15 años y más, 42.763 declaraban estar asistiendo a educación escolar formal, y la mayoría de ellas (24.127) son personas que señalaron que su nivel educativo más alto alcanzado era Educación Media Científico-humanista.

GRÁFICO 18 NÚMERO DE INMIGRANTES DE 15 AÑOS Y MÁS QUE ASISTEN A EDUCACIÓN FORMAL, SEGÚN NIVEL EDUCATIVO MÁS ALTO ALCANZADO

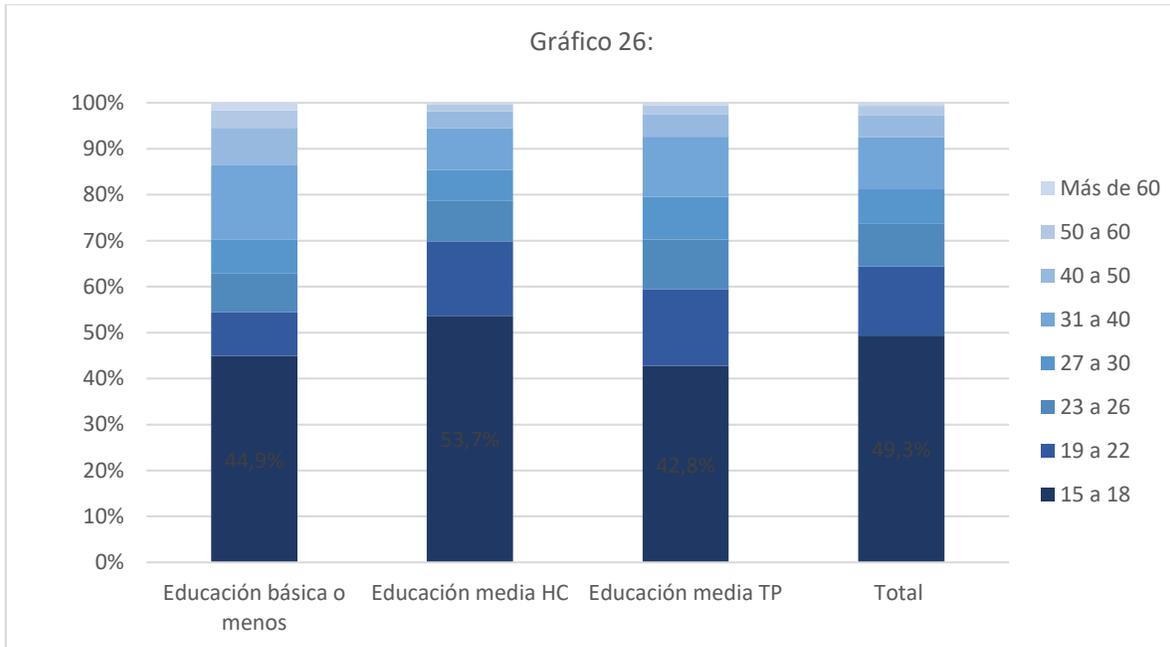


Notas: Se excluye la población que no respondió la pregunta referida al lugar de nacimiento, y/o que no declararon lugar de residencia habitual. Se excluye la población que no declaró nivel educativo más alto alcanzado.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CENSO 2017

Por otra parte, al considerar la edad de quienes asisten a la educación escolar formal, se observa que, para todos los niveles educativos, el grupo preponderante son los jóvenes de entre 15 y 18 años, que en promedio concentran un 49,5% de la matrícula de las personas mayores de 15 años, nacidas en el extranjero, y que asisten a la educación escolar.

GRÁFICO 19 PORCENTAJE DE INMIGRANTES DE 15 AÑOS Y MÁS QUE ASISTEN A EDUCACIÓN FORMAL, SEGÚN NIVEL EDUCATIVO MÁS ALTO ALCANZADO, POR GRUPO ETARIO

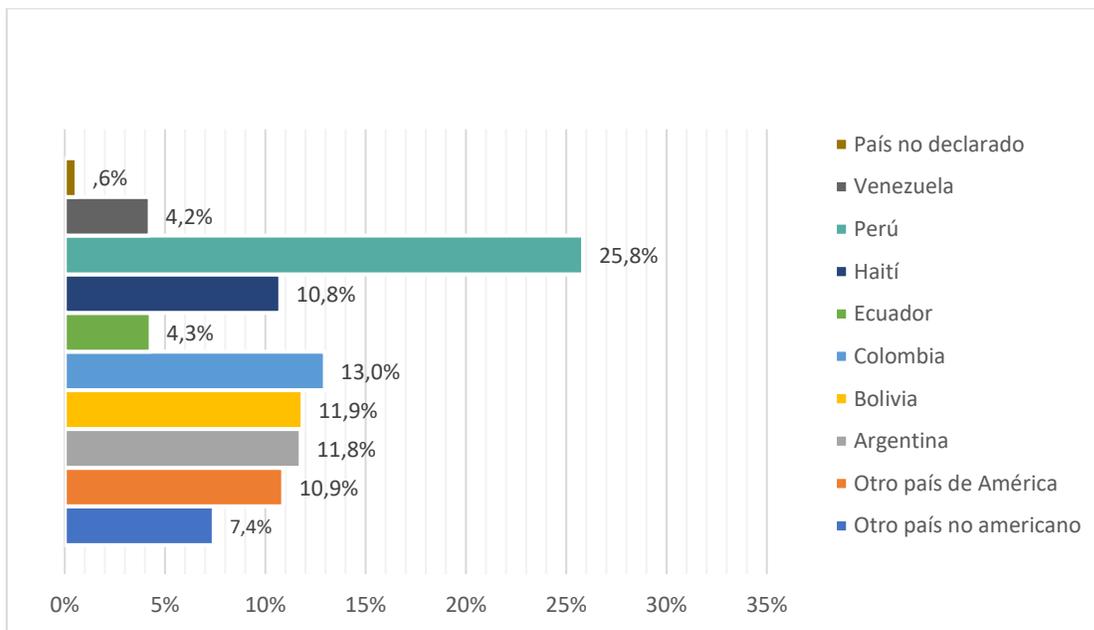


Notas: Se excluye la población que no respondió la pregunta referida al lugar de nacimiento, y/o que no declararon lugar de residencia habitual. Se excluye la población que no declaró nivel educativo más alto alcanzado. N= 42.763

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CENSO 2017

El Gráfico 20 muestra el porcentaje de personas nacidas en el extranjero, de 15 años y más, que asisten a la enseñanza escolar, por país de nacimiento. Se observa que un cuarto de los estudiantes nacidos fuera del país es originario de Perú. Le siguen los estudiantes colombianos, (13%) y luego los bolivianos y argentinos que concentran cerca de un 12% de la matrícula.

GRÁFICO 20 PORCENTAJE DE INMIGRANTES DE 15 AÑOS Y MÁS QUE ASISTEN A EDUCACIÓN ESCOLAR FORMAL, SEGÚN PAÍS DE NACIMIENTO

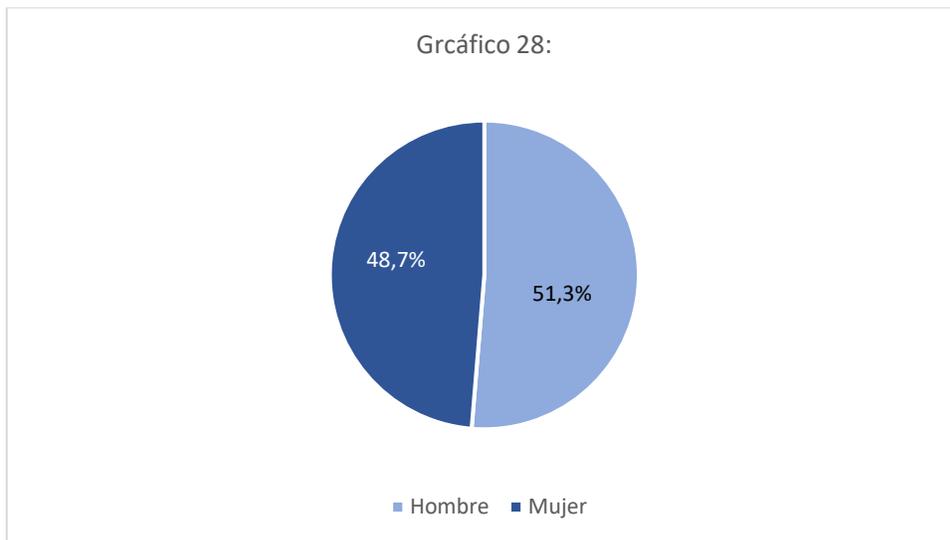


Notas: Se excluye la población que no respondió la pregunta referida al lugar de nacimiento, y/o que no declararon lugar de residencia habitual. Se excluye la población que no declaró nivel educativo más alto alcanzado. La categoría "País no declarado" corresponde a los casos de personas que declararon que nacieron en otro país, pero no declararon en cuál país o éste no se pudo clasificar. N= 42.763

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CENSO 2017

Finalmente, un análisis por sexo muestra que son más hombres (51,3%) que mujeres (48,7%) nacidos en el extranjero y de 15 años y más, los que actualmente asisten a la enseñanza escolar formal.

GRÁFICO 21 PORCENTAJE DE INMIGRANTES DE 15 AÑOS Y MÁS QUE ASISTEN A EDUCACIÓN ESCOLAR FORMAL, SEGÚN SEXO



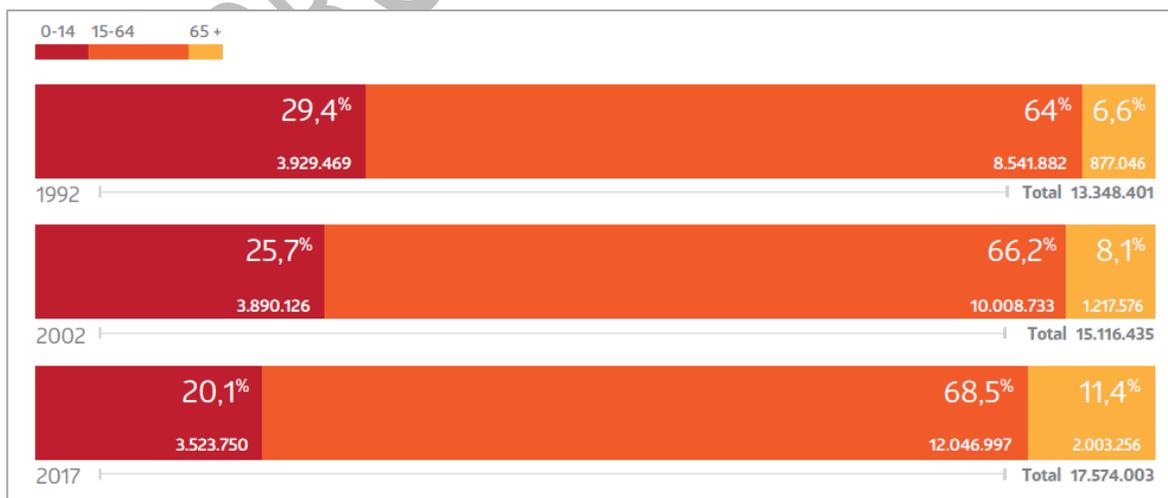
Notas: Se excluye la población que no respondió la pregunta referida al lugar de nacimiento, y/o que no declararon lugar de residencia habitual. Se excluye la población que no declaró nivel educativo más alto alcanzado. N= 42.763

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CENSO 2017

1.4.9.2 Envejecimiento de la población

Uno de los indicadores para analizar el envejecimiento de la población es la “relación viejos jóvenes” que mira la relación entre la población de 65 años y más, y la población de menores de 15 años. En el gráfico 22 se observa una tendencia sostenida del envejecimiento de la población a partir del descenso del porcentaje de personas menores de 15 años, que en 1992 era 29,4%, mientras que en 2017 llegó a 20,1%. Además, se identifica el aumento de la población mayor de 64 años, que pasó de 6,6% en 1992 a 11,4% en 2017.

Gráfico 22 Distribución porcentual de la población por grupos de edad, según censos



Fuente: INE (2018) Síntesis de resultados CENSO 2017

El reporte de resultados del CENSO 2017 señala que, entre los principales factores que explican el envejecimiento de la población está la baja constante de la tasa global de fecundidad, es decir, la disminución en el número hijos promedio que tendrían las mujeres si todas tuviesen la misma fecundidad por edad y no estuviesen expuestas al riesgo de morir durante su período fértil. A esto se suman las mejoras en las condiciones de salud en el país, que trajeron como consecuencia el alza de la esperanza de vida al nacer, esto es, el aumento del número medio de años que se espera pueda vivir un recién nacido³⁹.

1.4.10 Impacto de los niveles de educación en los adultos en Chile

Como se ha señalado, uno de los motores para hacer de la educación de adultos una prioridad, tomando como perspectiva la idea de aprendizaje a lo largo de la vida, es la adaptabilidad de las personas a los cambios en una sociedad y economía crecientemente del conocimiento como la que experimentamos en el siglo XXI. En este contexto, las habilidades y competencias que requieren las personas para insertarse en el mundo del trabajo y en la sociedad en general, han ido cambiando.

El Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (PIAAC por sus siglas en inglés) de la OCDE, está encargada de generar un estudio y de medir las competencias de los adultos en países que son parte de la OCDE. Chile se integró junto a otros 8 países a la segunda etapa de medición que se llevó a cabo entre los años 2014 y 2015. Previamente, entre los años 2011 y 2012, se había realizado la primera etapa de la encuesta que incluyó a 24 países. El estudio contempla la aplicación de la encuesta a una muestra representativa de los adultos de entre 16 y 65 años⁴⁰.

1.4.10.1 Educación y adquisición de competencias

El PIAAC busca medir competencias de los adultos en tres ámbitos: alfabetización⁴¹, razonamiento matemático y resolución de problemas en contextos informáticos; así como evaluar en qué medida y de qué manera esas competencias son utilizadas en el trabajo y en toda la vida⁴².

Las competencias de alfabetización se definen como la capacidad de entender, evaluar, usar y relacionarse con textos escritos (en papel o digitales) para participar en la sociedad, alcanzar metas propias y desarrollar el propio conocimiento y potencial. Las competencias de razonamiento matemático se definen como la habilidad de acceder, usar, interpretar y comunicar información e ideas matemáticas con el fin de participar y gestionar las demandas matemáticas en un rango amplio de situaciones de la vida adulta. Por último, las competencias de resolución de problemas en contextos informáticos se refieren al uso de tecnología digital, herramientas de la comunicación y redes para adquirir y evaluar información, comunicarse con otros y realizar tareas prácticas⁴³.

³⁹ INE (2018) *Síntesis de resultados* CENSO 2017, página 7.

⁴⁰ En 21 de los 24 países incluidos en la primera etapa del estudio, la medición fue censal, es decir, incluyó a toda la población de entre 16 y 65 años.

⁴¹ En alfabetización se miden solamente competencias en lectura. PIAAC no contempla la producción de textos escritos.

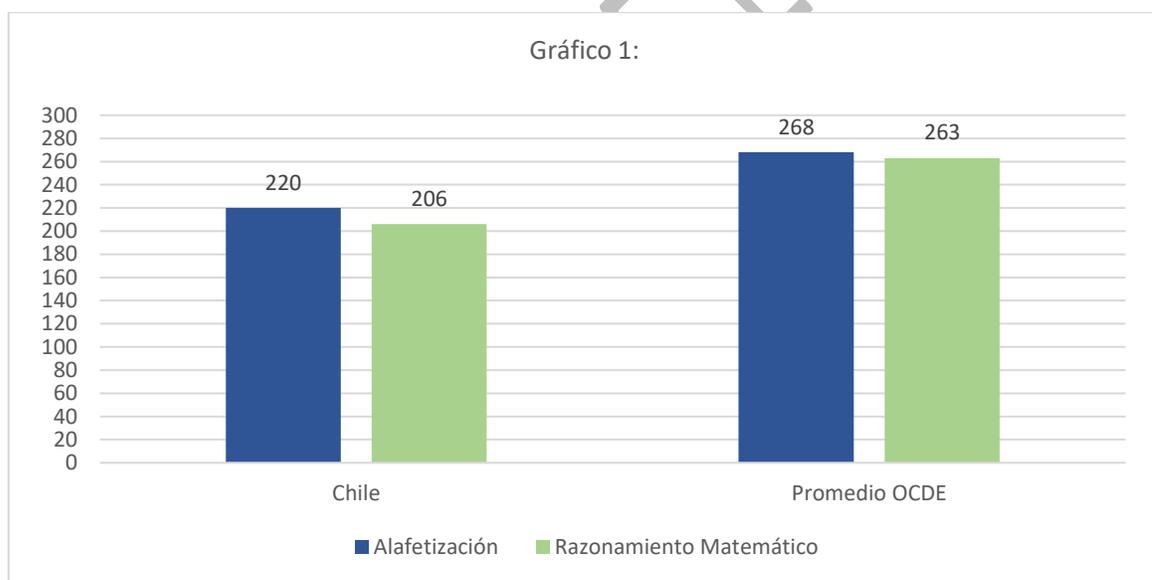
⁴² OCDE (2015), *op.cit.*

⁴³ *Ídem.*

En cada uno de los tres ámbitos evaluados, la competencia es considerada como un continuo de habilidades que implican el dominio de tareas de procesamiento de información con complejidad creciente. Los resultados para cada ámbito de competencias se presentan en una escala de 0 a 500 puntos. A su vez, cada una de estas escalas está dividida en “niveles de competencia” que están determinados por rangos de puntaje y el nivel de dificultad de las tareas que se encuentran dentro de estos rangos. Es decir, los niveles dan cuenta de lo que adultos con un determinado puntaje en un determinado ámbito de competencias pueden hacer. Para los casos de alfabetización y razonamiento matemático, se definieron seis niveles (de uno a cinco, más un nivel menor a uno); en resolución de problemas en contextos digitales se definieron cuatro niveles (de uno a tres, más el nivel menor a uno)⁴⁴.

Un análisis de los resultados generales de la medición muestra que el desempeño de Chile es uno de los más bajos del conjunto de países que participaron de la medición, con 220 puntos promedio en alfabetización, y 206 en razonamiento matemático, versus 268 y 263 puntos, respectivamente, en el promedio de los países de la OCDE.

GRÁFICO 23 PUNTAJE PROMEDIO EN ALFABETIZACIÓN Y RAZONAMIENTO MATEMÁTICO



Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2016) Serie Evidencias N°33

Al analizar los niveles de desempeño en las competencias de alfabetización y razonamiento matemático, se observa que, en el primer ámbito, un 53% de los adultos en Chile se encuentran en un bajo nivel de desempeño (niveles Menor a uno o uno), mostrando una distancia importante respecto al promedio de los países de la OCDE en que un 19% se encuentra en este nivel. En razonamiento matemático, un 62% de los adultos en Chile presentan un bajo nivel de desempeño en la medición, versus un 23% en el promedio de los países de la OCDE.

⁴⁴ Las escalas no son comparables entre los distintos ámbitos de competencia.

Gráfico 25 Desempeño en Alfabetización

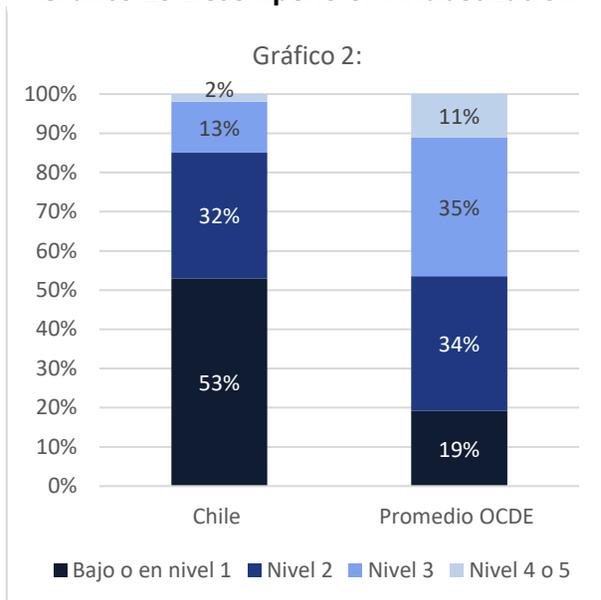
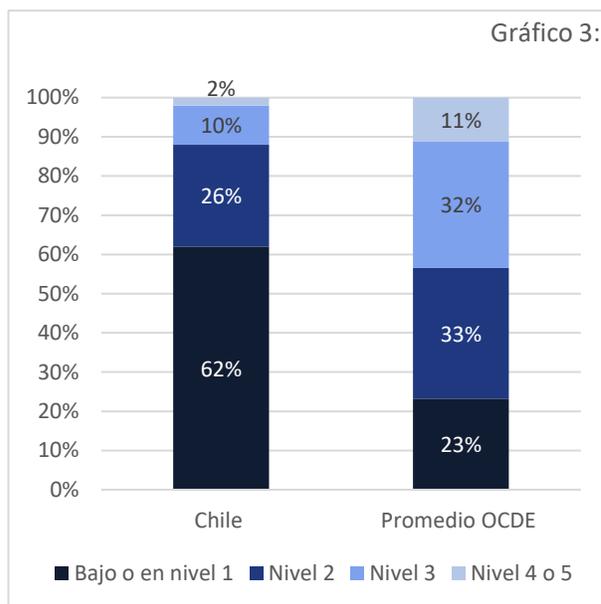


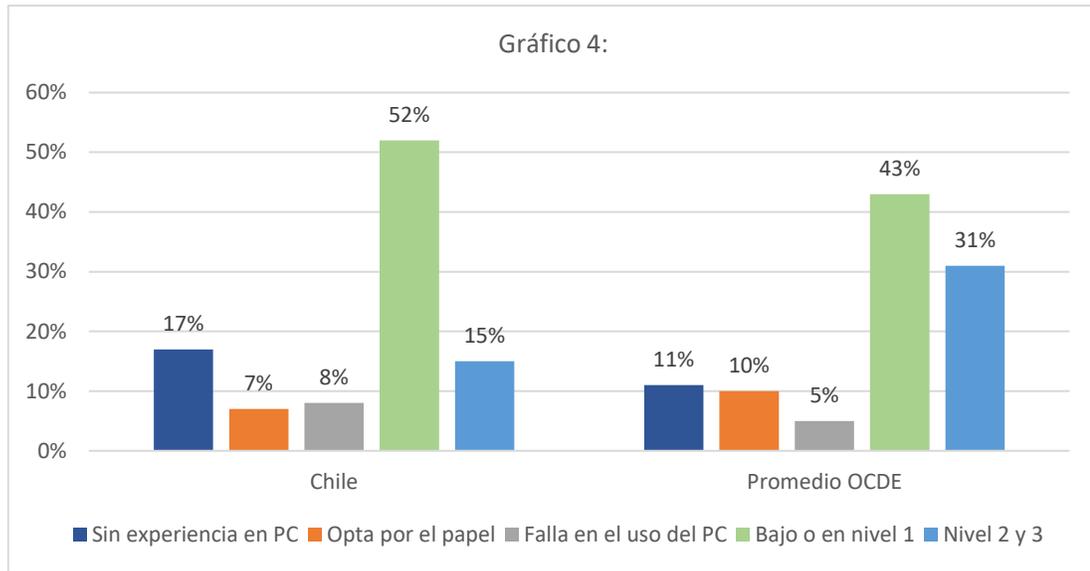
Gráfico 24 Desempeño en Razonamiento



Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2016)
Serie Evidencias N°33

Respecto a las competencias para la resolución de problemas en contextos digitales, un 52% de los adultos chilenos se encuentra en un bajo nivel de desempeño (nivel uno o menor a uno), y solo un 15% se encuentra en los niveles superiores (dos o tres). Estos resultados están por debajo del grupo de comparación: en promedio, un 43% de los y las adultas de los países de la OCDE están en los niveles inferiores, mientras que un 31% está en los niveles superiores de desempeño en la resolución de problemas en contextos digitales.

GRÁFICO 26 DESEMPEÑO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN CONTEXTOS DIGITALES



Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2016) Serie Evidencias N°33

Además de la evaluación directa de las competencias, la encuesta incluía un cuestionario de antecedentes que recoge una variedad de información acerca de los factores que se relacionan con el desarrollo y mantenimiento de competencias, tales como la educación, el contexto social, la interacción con las tecnologías de la información (TIC), el idioma, la situación laboral, entre otras. Un análisis de los resultados considerando variables sociodemográficas muestra que el factor con mayor incidencia en el nivel de desempeño de los adultos entre 25 y 65 años⁴⁵ es el nivel educativo alcanzado, el que incide aún más que el nivel educativo de los padres o la edad⁴⁶.

En relación a esto, un estudio del Centro de Estudios del MINEDUC, a partir de los resultados PIAAC⁴⁷ analizó el desempeño de los adultos chilenos en las pruebas, agrupándolos por grupos etarios, y comparando entre aquellos que completaron la educación media, y aquellos que como máximo finalizaron la Educación Básica. El objetivo era identificar en qué medida el completar la Enseñanza Media incide en las habilidades y competencias de la población adulta, su uso en contextos laborales, en la vida cotidiana, así como en el bienestar subjetivo, entre otras.

Los resultados muestran que, tanto para las habilidades de alfabetización, como para razonamiento matemático, hay diferencias estadísticamente significativas entre las personas que completan la enseñanza media, y entre quienes como máximo, han finalizado la enseñanza básica (Cuadro 30). Estas diferencias son significativas para todos los tramos etarios. En el caso de las habilidades de alfabetización, las diferencias más importantes están en el grupo de 25 a 44 años, con 42 puntos de

⁴⁵ Correlación de 0.86 para el promedio OCDE y de 0.84 en el caso de Chile.

⁴⁶ MINEDUC (2016) *Competencia de la población adulta en Chile: Resultados PIAAC*. Serie Evidencias N°33. Santiago: Centro de Estudios

⁴⁷ González (2017) *Las consecuencias de (no) completar la educación media para la población adulta en Chile. Hallazgos a partir de la Evaluación Internacional de Competencias en la Población Adulta PIAAC-OEDC*. Centro de Estudios MINEDUC, División de Planificación y Presupuesto. Documento de trabajo N°7.

diferencia entre quienes han completado la enseñanza media, y quienes tienen enseñanza básica como máximo nivel educativo; y la menor diferencia está entre las personas de 45 años y más (35 puntos). Se observa, además que, para ambos niveles educativos, el desempeño en lectura disminuye con el aumento de la edad.

En razonamiento matemático, la mayor diferencia está en el grupo etario más joven, y entre las personas de 18 a 24 años), quienes completan la enseñanza media obtienen en promedio 50 puntos más que quienes tienen enseñanza básica como máximo; y la menor en el grupo de entre 25 y 44 años (46 puntos). Al igual que en lectura, para en ambos niveles educativos el desempeño promedio disminuye con la edad.

CUADRO 30 PUNTAJES PROMEDIO EN ALFABETIZACIÓN Y RAZONAMIENTO MATEMÁTICO SEGÚN MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO Y TRAMO ETARIO

Tramo etario	Alfabetización		Razonamiento matemático	
	Máximo nivel educativo		Máximo nivel educativo	
	Básica completa o inferior	Media completa	Básica completa o inferior	Media completa
18-24	206,63*	244,32*	181,5*	231,6*
25-44	184,26*	226,57*	167,5*	213,9*
45 o más	173,09*	208,21*	146,8*	194,7*

Nota: (*) Indica diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza de 95%, entre distintos niveles educativos para el mismo tramo etario.

Fuente: Elaboración propia a partir de González (2017) Centro de Estudios MINEDUC, División de Planificación y Presupuesto. Documento de trabajo N°7.

En el ámbito de resolución de problemas en contextos informáticos⁴⁸, también se identificaron diferencias estadísticamente significativas en todos los grupos etarios. Las más importantes en el grupo de 25 a 44 años, donde las personas con educación media completa obtienen en promedio 35,5 puntos más que las que como máximo completaron la enseñanza básica. La menor diferencia se da en el grupo de mayor edad (20,6 puntos). La explicación que plantea el autor del estudio es que esta menor diferencia se debería a que las personas de mayor edad son las que obtienen los puntajes más bajos⁴⁹.

⁴⁸ El número de personas que rindió esta prueba es menor al total a la muestra analizada. Así, de la muestra de personas cuyo nivel educativo era igual o inferior a educación básica (n = 1.563), solo 419 personas rindieron la prueba de Resolución de problemas en contextos informáticos. De la muestra de personas que completó la enseñanza media (n= 2.192), 1.625 se midieron en esta prueba. Esto se debe a que, para rendir la prueba y obtener un puntaje, se requiere un mínimo manejo de habilidades informáticas.

⁴⁹ González, *op.cit.*, 16.

CUADRO 31 PUNTAJES PROMEDIO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN CONTEXTOS INFORMÁTICOS SEGÚN MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO Y TRAMO ETARIO

		Resolución de problemas en contextos informáticos	
Tramo etario		Máximo nivel educativo	
		Básica completa o inferior	Media completa
	18-24	236,3*	266,6*
	25-44	210,4*	245,9*
	45 o más	197,7*	218,3*

Nota: (*) Indica diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza de 95%, entre distintos niveles educativos para el mismo tramo etario.

Fuente: Elaboración propia a partir de González (2017) Centro de Estudios MINEDUC, División de Planificación y Presupuesto. Documento de trabajo N°7.

1.4.10.2 Impacto de los niveles de enseñanza en la vida de las personas

El estudio de González⁵⁰, a partir de los resultados de la encuesta de habilidades PIAAC y del cuestionario de antecedentes de esta medición, explora la relación entre el nivel educativo de las personas y el uso de competencias en distintos ámbitos de la vida, así como otros ámbitos de la vida social, como el ingreso y el bienestar subjetivo.

Entre sus hallazgos, identifica diferencias estadísticamente significativas en el ingreso de las personas que han completado la enseñanza media y aquellas que como máximo completaron la educación básica, particularmente en los grupos etarios de 24 a 44 años y de 45 años y más. Así, en el primer grupo etario, mientras las personas que han completado la enseñanza media tienen un ingreso promedio de \$535.202, las que tienen enseñanza básica o menos en promedio ganan \$347.411, es decir, ganan un 36% menos que las personas que finalizaron la enseñanza regular. En el grupo etario de 45 años y más, la diferencia es un poco menor, con un ingreso promedio de \$499.299 entre las personas que completaron la enseñanza media, y \$341.265 para quienes llegaron hasta la enseñanza básica, es decir una diferencia de ingresos de un 32%. En el grupo etario más joven (18 a 24 años) no hay diferencias estadísticamente significativas en el ingreso, según nivel educativo alcanzado.

Siguiendo en el ámbito del trabajo, también encuentra diferencias estadísticamente significativas para el grupo de 25 a 44 años en el acceso a cargos directivos o de control, es decir, que implique responsabilidad sobre otros trabajadores o tareas de supervisión respecto a la labor de otros. Entre las personas que como máximo han completado la educación básica, solo un 15,6% se desempeña en cargos que impliquen este tipo de responsabilidades, mientras que entre los que han completado la enseñanza media un 28% de los encuestados tiene este tipo de labores. En otros ámbitos del trabajo, como en el nivel de autonomía en las labores, o en la satisfacción respecto del trabajo, no se identificaron diferencias significativas según nivel educativo.

Por último, el estudio analizó las diferencias en percepciones de bienestar subjetivo entre quienes han completado la enseñanza básica como máximo, y quienes han finalizado la educación media;

⁵⁰ *Ídem*.

considerando que el bienestar subjetivo es una dimensión central en la vida de las personas. La primera dimensión considerada fue la percepción sobre salud⁵¹, y se comparó, por grupo etario, a quienes contestaron que la percibían como “muy buena o excelente”. Se identificaron diferencias estadísticamente significativas para todos los grupos etarios. Las diferencias más relevantes están el grupo de personas más jóvenes (18 a 24 años), y mientras un 46% de quienes completaron la enseñanza media tienen una autopercepción positiva sobre su salud, un 17,6% de quienes llegaron hasta la enseñanza básica comparten esta autopercepción. En el segundo grupo etario (25 a 44 años), las diferencias son de 29,2% versus 15,6%; y en el tercer grupo (de 45 años y más), un 15,5% de las personas que completaron la enseñanza media tienen esta percepción positiva respecto de su salud, y solo un 5,8% de las personas que llegaron a la enseñanza básica comparten esta percepción. Se observa así que, si bien hay diferencias significativas para todos los grupos etarios, según el nivel de enseñanza alcanzado; la autopercepción sobre la salud es menos positiva a medida que aumenta la edad, para las personas de ambos niveles educativos.

La otra dimensión analizada fue la autopercepción de las personas respecto de su capacidad de emitir opiniones o juicios respecto en el accionar del gobierno de turno⁵², lo que se conceptualizó como “autoeficacia política”. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas para todos los grupos etarios analizados, entre las personas que completaron enseñanza media y aquellas que llegaron hasta la enseñanza básica. Las diferencias más relevantes están en el grupo de 18 a 24 años, donde un 65,1% las personas que completaron la enseñanza obligatoria tienen una percepción positiva sobre su autoeficacia política, mientras que entre quienes llegaron hasta la enseñanza básica como máximo, la proporción es un 34,8%. Para el grupo de 25 a 44 años las diferencias son de un 61,9% versus un 49,5%; y en el grupo de mayor edad (45 años y más), un 55,9% de las personas que completaron su enseñanza regular cree poder opinar o emitir juicios respecto del accionar del gobierno, y un 44,2% de quienes como máximo han completado la enseñanza básica comparte esta percepción.

⁵¹ La pregunta del cuestionario era “¿Diría usted que su salud es excelente, muy buena, buena, regular o mala?”

⁵² La pregunta del cuestionario era “Las personas como yo no tienen nada que decir sobre lo que hace el gobierno”. Se consideró como personas con percepción positiva respecto de su autoeficacia política a aquellas que señalaron estar “en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación”.

2 Orientaciones de las nuevas Bases Curriculares para EPJA

Las transformaciones en las economías globales, la sociedad del conocimiento y la era digital imponen sobre la educación nuevas expectativas, que tensionan los modos tradicionales de la enseñanza. Como la abundante literatura sobre la educación en el siglo XXI lo demuestra, el sistema educacional a nivel global está ante el dilema de cómo responder a las demandas de un mundo cambiante e incierto. La rapidez del cambio genera un peligro de desconexión entre lo que se enseña en las escuelas y las necesidades de lo que sucede en el mundo real.

En este sentido, la educación en el siglo XXI está obligada a cumplir un doble rol: entregar por una parte habilidades y valores que permitan la autorrealización de las personas a lo largo de la vida, y, por otra, habilidades, conocimientos y competencias que les permita a los estudiantes insertarse en el mundo, ejercer una ciudadanía plena y participar de una sociedad del conocimiento global. Estas habilidades, que han sido reconocidas en general como habilidades para la vida en el contexto de la sociedad del siglo XXI, han pasado a ocupar un lugar central de los currículos escolares a nivel global.

En este contexto, el concepto de “Aprendizaje a lo largo de la Vida”, que ha sido el paradigma que ha animado la educación de adultos en el mundo desde hace al menos dos décadas, ha pasado a ocupar un lugar clave en la educación, articulando esta nueva orientación de la enseñanza que busca desarrollar aprendizajes duraderos y transferibles, que se proyecten más allá de la sala de clases y se sigan desarrollando a lo largo de la vida.

2.1 Aprendizaje a lo largo de la vida: Principio de construcción del currículo

Las nuevas recomendaciones para la Educación de Adultos, que recogen la larga trayectoria y desarrollo de la educación de adultos en el mundo y los avances alcanzados en las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA IV, V y VI) y los informes mundiales GRALE de 2009 y 2013 de la UNESCO, han actualizado la definición del concepto de Aprendizaje a lo largo de la Vida (ALV). En el texto “Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?”⁵³ se define como:

“el conjunto de todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales las 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”⁵⁴.

⁵³ UNESCO (2015) *“Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?”*. París: UNESCO.

⁵⁴ UNESCO (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. ONU: UIL, p. 7.

En este documento se señala también que el rol de la educación de adultos en la actualidad debe ser el de promover el desarrollo personal y profesional de las personas, propiciar su participación social y comunitaria, formar capacidades necesarias para que las personas puedan ejercer sus derechos, hacerse cargo de su propio destino y aprender en cualquier momento y en cualquier lugar⁵⁵.

De acuerdo a las definiciones de la UNESCO, el aprendizaje a lo largo de la vida, como su nombre lo indica, se funda en la integración del aprendizaje y la vida, y comprende actividades de aprendizaje para personas de todas las edades, en todos los contextos (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo, etc.) y mediante diversas modalidades (educación formal, no formal e informal), que en conjunto responden a una amplia gama de necesidades y exigencias relativas al aprendizaje⁵⁶.

Este término se instaló de regreso en las agendas políticas en la década de 1990, a raíz de la preocupación por mejorar la empleabilidad y adaptabilidad de los ciudadanos frente altos niveles de desempleo estructural, que además golpeaba más fuerte a los menos cualificados. Ya en los años 1990 había acuerdo en que la educación a lo largo de la vida no sólo ayudaba a mantener la competitividad para el empleo, sino que era la mejor herramienta para la inclusión social, lo que implica que la enseñanza tiene que poner a los individuos y sus necesidades en el centro de la atención. En el informe de la Comisión Europea en el año 2000 se recomendaba actualizar el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y adaptar los sistemas de formación y educación europeos⁵⁷.

La idea de que la educación debía ser reformada para que las personas pudieran enfrentar de manera competente los desafíos del siglo XXI, comenzó a dar origen a una retórica sobre la base de los cuatro pilares que recomendó el informe de Jacques Delors de la UNESCO en 1996: el Aprender a conocer, el Aprender a hacer, el Aprender a vivir juntos, y el Aprender a ser⁵⁸. La concepción de que el aprendizaje a lo largo de la vida era la “llave para entrar en el siglo XXI”, marcó el inicio del discurso en favor del desarrollo de habilidades y competencias para el siglo XXI como un tema crítico para enfrentar la globalización, la velocidad del cambio y poder desenvolverse en la sociedad del conocimiento.

El movimiento de Habilidades para el siglo XXI tomó como referencia este enfoque partiendo de la base de que existía una coherencia entre las expectativas de la educación escolar y la educación a lo largo de la vida. Los marcos desarrollados por el *Partnership for 21st Century Skills* (P21) de Estados Unidos, por el *DeSeCo Project* de la OCDE por el movimiento ATC 21S de Australia y la Unión Europea, incluyeron en sus definiciones una categoría de habilidades, conocimientos y actitudes orientadas a desenvolverse en la vida: habilidades para “Vivir en el mundo” (ATCs21); habilidades para “Aprender a vivir juntos” (UNESCO, Delors); habilidades para “Actuar de manera autónoma” [para conducir la propia vida y proyectos personales] (OCDE) Habilidades para “Vida y Carrera” (P21).

⁵⁵ *Ídem*.

⁵⁶ “Aprendizaje a lo largo de la vida”, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Fuente: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/lifelong-learning/>

⁵⁷ Comisión Europea (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas.

⁵⁸ Delors, J (Comp.). (1997). *La educación encierra un tesoro. Información a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI*. Madrid: Santillana-Ediciones Unesco.

Desde la mirada de las Habilidades del siglo XXI, el concepto de Aprendizaje a lo largo de la vida conecta, de esta manera, a la escuela con el mundo real.

Cabe señalar que, actualmente, los debates y recomendaciones internacionales respecto al tema se articulan en torno a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que en el objetivo 4 referido a educación, señala necesario “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”⁵⁹, reafirmando con ello el carácter transversal de este enfoque.

2.1.1 Aprendizaje a lo largo de la vida a nivel regional

A nivel regional este enfoque ha sido definido como una prioridad. En la “Declaración de Buenos Aires”⁶⁰, emanada en la I Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, los secretarios de Estado reconocieron la importancia que revisten las metas educativas del ODS4, las cuales contemplan la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. A su vez, la Hoja de Ruta de seguimiento a los compromisos de dicha reunión definió que la ALV es uno de los cuatro ejes temáticos prioritarios para América Latina y el Caribe⁶¹.

Si bien este énfasis en la comunidad global no ha estado exento de controversias entre quienes consideran este enfoque como incompatible con los valores de justicia y transformación sociales que han animado tradicionalmente al aprendizaje a lo largo de la vida⁶², las definiciones y su incorporación en los acuerdos internacionales no excluyen los valores humanistas, la base en la comunidad y el enfoque de derechos que ha caracterizado tradicionalmente a su desarrollo⁶³. En América latina y el Caribe, el reporte regional “De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida”⁶⁴ sobre la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida resaltó precisamente los valores de inclusión, emancipación, los valores humanísticos y democráticos, “como un enfoque global y parte integrante de la sociedad del conocimiento”.⁶⁵

⁵⁹ ONU (2015). Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. *op.cit.*

⁶⁰ UNESCO (2017). *Declaración de Buenos Aires*, en la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Educación 2030. UNESCO, Oficina de Santiago: Santiago de Chile.

⁶¹ UNESCO (2017). Hoja de ruta de implementación del ODS – 4 E2030 para América Latina y el Caribe. Informe de seguimiento técnico de la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Educación 2030. UNESCO: Santiago de Chile.

⁶² Vargas, C. (2017). El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. Investigación y prospectiva en Educación. Documentos Temáticos. UNESCO: Paris.

⁶³ En el informe CONFITEA VI se integran ambas visiones, reafirmando, como principio, los cuatro pilares de Delors. UNESCO/UIIL (2010). CONFITEA VI: International Conference on Adult Education, 6th, Belém do Pará, Brazil, 2009. Reporte Final. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187790>

⁶⁴ Torres, R. (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del reporte regional. Hamburg: UNESCO

⁶⁵ *Ibid*, 3.

2.2 Definiciones de la construcción curricular

Las Bases Curriculares para la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas brindan una respuesta equitativa y de calidad a los estudiantes que por diversos motivos han quedado excluidos del sistema escolar y que buscan iniciar o completar sus estudios. Buscan responder de manera adecuada y pertinente a los distintos contextos en que se ofrece la modalidad y a las distintas trayectorias de vida de los estudiantes y grupos que atiende, con el propósito de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar en condiciones de equidad y calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones y circunstancias (LGE, art.3°).

Estas Bases proponen un diseño curricular que ha sido construido a partir del marco de Habilidades del siglo XXI, que opera como foco formativo del currículo y principio de construcción de los Objetivos de Aprendizaje. Las Habilidades del siglo XXI incluyen habilidades y actitudes fundamentales que están interrelacionadas con el conocimiento, y que en conjunto permiten a los estudiantes contar con herramientas y una formación integral para desenvolverse en un mundo incierto y cambiante, y enfrentar los desafíos del futuro (cita OECD).

Los Objetivos de Aprendizaje de las nuevas Bases Curriculares para EPJA, incluyen habilidades y actitudes que son el núcleo del aprendizaje. Se entrelazan con conocimientos esenciales, temas de profundización y grandes ideas de cada asignatura, y en conjunto permiten desarrollar un aprendizaje basado en la comprensión.

Los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y actitudes nucleares integran los cuatro ámbitos en que se organizan las Habilidades del siglo XXI -Maneras de Pensar, Maneras de Trabajar, Herramientas para Trabajar y Maneras de vivir en el mundo-, y tienen un fuerte foco en el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la innovación y la empatía; la comunicación, la colaboración y la honestidad; el manejo de herramientas digitales y el uso ético de la información; la ciudadanía local y global, la responsabilidad personal y social y la honestidad en el actuar.

Los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y actitudes nucleares de estas Bases aseguran los aprendizajes de la educación regular a la población de jóvenes y adultos, ya que recogen los aprendizajes esenciales y prioritarios del currículo del sistema escolar de niños y jóvenes. Esto contribuye a dar coherencia y equidad del sistema escolar, permitiendo que todos los estudiantes tengan la posibilidad de acceder a una base educativa común de “aprendizajes y referencias compartidas”, que fortalezca el bienestar y la cohesión social.⁶⁶

2.2.1 Criterios de construcción curricular

En la elaboración de estas Bases Curriculares se llevó a cabo un proceso de adecuación de las Bases Curriculares del sistema escolar regular de niños y jóvenes, considerando que dicho corpus constituye una base de legitimidad, representatividad y relevancia de definiciones curriculares sobre la cual

⁶⁶ Fadel, C. et. al (2016). *Educación en cuatro dimensiones: Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Santiago: Graphika Impresoras, p. 38.

construir una adaptación curricular.⁶⁷ Para ello se consideraron como criterios de adecuación y rediseño curricular los enfoques planteados por el marco de Habilidades del siglo XXI y los elementos que plantean distintas experiencias de adecuación y priorización curricular, además de la experiencia internacional, los resultados de procesos de retroalimentación interna y la experiencia recogida en el proceso de construcción de las Bases curriculares de 3° y 4° medio.

La ley establece que es necesario realizar los ajustes requeridos a las necesidades de cada realidad educativa y brindar los apoyos necesarios para equiparar las oportunidades de aprendizaje⁶⁸. En el caso de la EPJA, esto requiere elaborar Bases Curriculares específicas que atiendan a tres aspectos que requieren atención desde el punto de vista de la adaptación y el diseño curricular: a) la necesidad de adecuar los Objetivos de Aprendizaje a un plan de estudios que contempla una estructura temporal reducida en relación al plan de estudios de la educación regular; b) la diversidad de contextos en que se ofrece la modalidad y c) la heterogeneidad en las trayectorias escolares de los estudiantes que atiende la modalidad, que incluyen a un público joven y adulto que lleva entre 3 y 9 años y más fuera del sistema escolar.⁶⁹ Para desarrollar las nuevas Bases Curriculares de la EPJA, se consideraron las “Cualidades clave para el currículo del siglo XXI” que plantea Fadel para un rediseño curricular que propende a incorporar y equilibrar los diversos objetivos de la educación para el siglo XXI⁷⁰. Estas consideraciones se encuentran en línea con los Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible⁷¹ que animan esta propuesta de Bases Curriculares y que tiene un foco especial en el aprendizaje a lo largo de la vida. Entre estas cualidades se señalan tres principales:

- a) **un currículo que sea adaptable** de manera permanente a las nuevas necesidades de la educación y a “su potencial para transcurrir fuera de la sala de clases”, así como adaptable a las necesidades individuales de cada estudiante;
- b) **un currículo que favorezca el control individual del aprendizaje** por parte de los estudiantes y que estimule la motivación, ofreciendo una mirada introductoria amplia a los conceptos y temas clave de las asignaturas, así como de los elementos metodológicos, prácticos y actitudinales de su aplicación en el mundo;
- c) **un currículo que provea una estructura para que los estudiantes puedan continuar con sus aprendizajes fuera del contexto escolar**, a lo largo de la vida.

En este proceso de elaboración de Bases curriculares, se ha puesto especial atención a los factores que inciden en la realización del currículo, tanto desde el punto de vista de la producción como de su final

⁶⁷ Cox, C (2018). "Currículum. Categorías de análisis, tendencias y gobernanza". En Arratia, A y Ossandón, L. (eds) (2018). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. Santiago: MINEDUC - UNESCO, p. 122

⁶⁸ Mineduc, 2009.

⁶⁹ “Al consultar respecto de la cantidad de tiempo que transcurrió entre que dejaron la educación de niños y jóvenes hasta que se matricularon en la educación de adultos, se observó que un 54,2% de ellos planteó que pasaron más de 9 años, seguido de un 30,8% que planteó que pasaron entre 3 y 8 años Clodinámica (2016). “Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para personas jóvenes y adultas. Informe Final”. Clodinámica Asesorías, Consultoría e Ingeniería Ltda.: Santiago. p. 238.

⁷⁰ Fadel et. al (2016). *Op. Cit.*, pp. 43-50.

⁷¹ ONU (2015). Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. Recuperado en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>.

ejecución⁷². En el caso de la EPJA, la **heterogeneidad de su población** merece especial atención, ya que ha sido reportada por la literatura como una característica fundamental de la modalidad⁷³; así como la **compleja relación de los estudiantes con el mundo escolar**, que ha sido descrita como una relación de distancia, ya sea por las dificultades en el acceso y/o por la desconexión con los intereses y el contexto personal de los estudiantes⁷⁴.

Es importante señalar que este último punto, ha sido señalado como un factor crítico de la exclusión escolar en la población joven menor de 21 años que hoy asiste a la EPJA, y para quienes estas Bases Curriculares son adecuadas y pueden favorecer procesos de reinserción escolar⁷⁵. Cabe mencionar que el Consejo Nacional de Educación recalcó en su informe de 2016 para la elaboración de Bases Curriculares para la Educación de Adultos, la necesidad de que las nuevas Bases Curriculares puedan atender a esta población, al señalar que la nueva propuesta “pueda dar respuesta al fenómeno de exclusión educativa de niños y adolescentes que se genera en la educación regular [...] [y sus] complejas trayectorias educativas en la educación regular, marcadas por el fracaso y la exclusión”⁷⁶.

En consideración de lo anterior, las presentes Bases Curriculares cumplen con lo señalado por la Ley General de Educación al garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida, por medio de una propuesta centrada en el desarrollo de habilidades y conocimientos esenciales del currículo, que asegura los aprendizajes de la educación regular a los jóvenes y adultos que por diversos motivos han quedado excluidos del sistema escolar, y deseen completar o iniciar sus estudios y prepararse en habilidades o también llamadas competencias fundamentales para el siglo XXI, que les permiten aprender a aprender a lo largo de la vida.

2.3 Aprendizaje en las nuevas Bases Curriculares

2.3.1 Foco en la comprensión

El aprendizaje de estas Bases Curriculares tiene un foco en la comprensión profunda. La comprensión, entendida como la capacidad de usar el conocimiento de manera flexible, permite a los estudiantes pensar y actuar a partir de lo que saben en distintas situaciones y contextos. Comprender, entonces, implica desarrollar un amplio repertorio de actividades que permitan el uso gradual y novedoso del conocimiento (Perkins, 2005). La comprensión se puede desarrollar generando oportunidades que permitan al estudiante llevar a cabo diversos procedimientos cognitivos (habilidades) como explicar, resolver problemas, construir argumentos, generar productos, justificar, extrapolar, entre otros. Así, la aplicación de un procedimiento cognitivo sobre el conocimiento permite desarrollar y evidenciar la comprensión y, a la vez, posibilita verificar y avanzar con profundidad en nuevas comprensiones. Estas

⁷³ Infante, Letelier (2015). *Op. Cit.*, p. 234.

⁷⁴ Clodinámica (2016). *Op. Cit.*, pp. 62-63.

⁷⁵ Proyecto de creación de modalidad de reingreso escolar presentado al CNED en diciembre de 2018 mediante Oficio 07/361. Última resolución del trámite, Res. N°222/2019.

⁷⁶ CNED (2016), “Informe Consultivo sobre la Educación de Jóvenes y Adultos EPJA”. Aspectos Curriculares, p.5.

Bases Curriculares se focalizan en generar las oportunidades para que los estudiantes puedan llevar a cabo dichos procedimientos, explicitándolos en los Objetivos de Aprendizaje.

2.3.2 Habilidades del siglo XXI

El marco de “Habilidades para el siglo XXI” se presentan como un marco de habilidades transversales a las asignaturas, que son abordadas a lo largo de todo el currículo. Este marco opera como foco y principio de construcción del currículo, dando origen a los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y actitudes nucleares de las asignaturas, y a las competencias que conforman el perfil de egreso de la modalidad. Las Habilidades del siglo XXI se integran de manera explícita en las nuevas Bases Curriculares y reconocen con ello el valor de formar de manera “deliberada” un conjunto de actitudes y habilidades compartidos fundamentales para enfrentar el futuro.

Este enfoque reconoce que existe una “interdependencia fundamental” entre actitudes, habilidades y conocimientos (OECD, 2020), y que esta propende a la formación integral que requieren los estudiantes para desenvolverse en el mundo, adaptarse a los cambios y participar activamente en el mejoramiento de éste.

El marco de Habilidades del siglo XXI se considera un aporte para que los estudiantes adquieran la capacidad de aprender y tomar decisiones autónomamente a lo largo de sus vidas, foco de la Educación de adultos en el mundo⁷⁷. Les permitirá contar con herramientas para desenvolverse en los distintos contextos y ámbitos en que desarrollen su vida, pudiendo participar plenamente y aprovechar las oportunidades que el medio les ofrece para su desarrollo y el de sus comunidades. La evidencia demuestra que un currículo que promueve el logro de capacidades genera un mayor compromiso y una actitud positiva de los estudiantes frente al aprendizaje, desarrolla una actitud perseverante al enfrentar desafíos y mejora las relaciones de colaboración entre pares.⁷⁸

Es importante considerar que la manera en que se utiliza el concepto de “habilidad” en este marco es más amplia que la manera en que se definen las habilidades disciplinares en cada asignatura. En este caso, siguiendo la definición del Partnership for the 21st Century Skills (P21), se entiende por habilidad del siglo XXI “una combinación de conocimientos, habilidades específicas, experiencia y alfabetizaciones necesarias para triunfar en el trabajo y en la vida”⁷⁹ Es decir, se utiliza el concepto de habilidad, incorporando las actitudes y valores que se espera que un estudiante desarrolle para ser un ciudadano capaz de adaptarse a las transformaciones y desafíos del siglo XXI, dando lugar a una definición orientada hacia las competencias.

Estas Bases Curriculares consideran que las Habilidades para el siglo XXI son necesarias para formar personas integrales, autónomas, capaces de diseñar proyectos de vida y de carrera, capaces de comunicarse y trabajar con otros, y de transferir sus aprendizajes a diferentes contextos donde desarrollen su vida. Asimismo, se considera que este marco constituye un aporte fundamental para

⁷⁷ Ver sección Contexto internacional y tendencias curriculares de la Educación de adultos de este documento.

⁷⁸ Marzano. R. et. al. (2017). *A handbook for personalized competency based Education*. Marzano Research: Estados Unidos, p. 4.

⁷⁹ Ledward and Hirata, 2011.

desarrollar los valores y actitudes relacionados con el bien común, la justicia social y la cohesión de la sociedad, pues representan un enfoque humanista que distingue a la educación de jóvenes y adultos a nivel internacional⁸⁰.

Para enriquecer este marco de habilidades transversales a las asignaturas se revisaron diferentes marcos conceptuales (PISA, OCDE, ATC21, UNESCO, Fadel, Bialik & Trilling, Griffin & Care, entre otros) y se adaptaron algunos elementos manera modo de formular un conjunto de habilidades para el siglo XXI acorde a la realidad chilena. Hilton y Pellegrino clasifican las llamadas habilidades para el siglo XXI en habilidades cognitivas, habilidades interpersonales y habilidades intrapersonales⁸¹. UNESCO divide las Habilidades para el Siglo XXI en cuatro categorías: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos⁸². OCDE (2013) establece tres categorías: interactuar en grupos heterogéneos, usar herramientas interactivas y actuar con autonomía. Partnership for the 21st century skills las agrupa en aprendizaje e innovación, información, medios y tecnología, y vida y carrera, mientras que la organización Assessment & Teaching for the 21st century skills (ATC21) establece cuatro categorías: maneras de pensar, maneras de trabajar, herramientas para trabajar y maneras de vivir en el mundo⁸³.

Este último modelo operó como principio de construcción de currículo, de acuerdo a los cuatro ámbitos en que se organiza y en conjunto con los Objetivos Generales de la Ley de Educación. Estos ámbitos y las principales habilidades y actitudes que desarrollan son:

1. **Maneras de pensar**, que considera la creatividad e innovación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, toma de decisiones y la empatía.
2. **Maneras de trabajar**, que implica habilidades de comunicación y la capacidad de trabajar en equipo y colaborar con otros; desarrolla la honestidad, la autonomía y la proactividad.
3. **Herramientas para trabajar**, específicamente el manejo de tecnologías digitales y el uso ético de la información.
4. **Maneras de vivir en el mundo**, que incluye la ciudadanía local y global, la responsabilidad personal y social, y la honestidad.

Ciudadanía digital y Aprendizaje a lo largo de la vida

Estas Bases enfatizan el desarrollo de habilidades digitales como un foco transversal del currículo, por medio del uso de Herramientas para Trabajar presente en todas las asignaturas, y a través de la nueva asignatura de la Formación Instrumental Pensamiento Computacional.

La necesidad de contar con herramientas digitales que recogen estas Bases Curriculares responde al énfasis que se le ha dado a nivel internacional a la promoción de habilidades digitales en la educación de adultos, considerando la importancia de que este segmento de la población pueda participar de la

⁸⁰ UNESCO (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, op.cit.

⁸¹ Reimers & C. Chung (2016). *Teaching and Learning for the Twenty-First Century* Cambridge, MA: Harvard Education Press.

⁸² Delors, J (Comp.). (1997). *La educación encierra un tesoro*. Op.cit.

⁸³ Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. En P. Griffin, B. McGaw & E. Care. (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). New York: Springer.

transformación digital y aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología para insertarse en las economías globales, participar de la ciudadanía global y desarrollar proyectos personales en el tiempo.

Las habilidades digitales, a su vez, potencian y requieren el desarrollo de competencias de alfabetización, y de aprendizaje permanente a lo largo de la vida, vínculo que ha sido relevado por UNESCO entre las Estrategias para la Educación de Jóvenes y Adultos para el período 2020-2025⁸⁴; la prueba PIAAC de Educación de Adultos de la OECD, a su vez, relaciona el desempeño en alfabetización literaria con las competencias digitales, dada la creciente importancia de los dispositivos digitales y aplicaciones que permiten generar, acceder y almacenar textos escritos⁸⁵.

Asimismo, la alfabetización digital considera habilidades que hoy son fundamentales para el mundo del trabajo. Los resultados de PIAAC muestran que una “porción considerable” de adultos de los países participantes, entre los que se encuentra Chile, cuenta con habilidades muy limitadas para desenvolverse en ambientes digitales, lo que dificulta su participación en las nuevas economías y el acceso a servicios públicos de sus respectivos países⁸⁶. Esto se condice con las conclusiones del Informe Perspectivas Económicas de América Latina⁸⁷, el cual concluye que, en un mundo cada vez más digitalizado, es necesario fomentar competencias que permitan a las personas adaptarse a este cambio tecnológico, pues “la región no está bien preparada para el previsible cambio en la demanda de competencias y los sistemas de formación y enseñanza proporcionan a los estudiantes competencias que podrían quedar rápidamente obsoletas”⁸⁸. Por otro lado, esto también implica considerar que el desarrollo de la tecnología, la masificación de internet y de las redes sociales, en el marco de la era digital, han implicado que surjan nuevos desafíos que indican que la adaptación al cambio tecnológico debe ir acompañado de una dimensión ética y crítica, que permita a los jóvenes identificar los riesgos que conlleva un mal uso de la tecnología, lo que también es considerado como actitud fundamental en las habilidades tecnológicas para el siglo XXI definidas en estas Bases Curriculares.

⁸⁴ UNESCO (2019). Estrategia de la UNESCO para la alfabetización de jóvenes y adultos (2020-2025). Unesco General Conference 40th, 2019. Documento de programa. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411_spa

⁸⁵ OECD (2016). Skills matter. Op. Cit., p. 38.

⁸⁶ Ibid., pág. 64.

⁸⁷ OCDE (2017). *Perspectivas Económicas de América Latina 2017. Juventud, competencias y emprendimiento*. Publicaciones OCDE: París.

⁸⁸ Ibid., p.265.

3 Diseño y construcción de las nuevas Bases Curriculares

Estas nuevas Bases Curriculares han sido construidas considerando los avances y los ejercicios de exploración curricular llevados a cabo por la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación desde la implementación de las Bases Curriculares de la educación regular en 2013. A ello se suman algunas experiencias de adecuación curricular nacionales centradas en habilidades como son los casos del modelo de Aprendizaje en espiral de la modalidad de educación especial (UDP, 2018) y el modelo de habilidades para las aulas multigrado de la educación rural (Mineduc, 2017). Mas recientemente la Priorización Curricular elaborada por la UCE en el contexto de cierre de las escuelas producto de la pandemia sanitaria por el Covid-19, ha demostrado la necesidad de fortalecer el foco en las habilidades y en aprendizajes fundamentales que permitan progresar en las asignaturas, integrar nuevos conocimientos y que faciliten la inserción y desenvolvimiento de los estudiantes en la sociedad⁸⁹.

Estas nuevas Bases curriculares proponen una estructura curricular que es el resultado de una exhaustiva revisión de ejemplos de currículos extranjeros, literatura especializada sobre cambio curricular para el siglo XXI y los principales referentes de actualización y rediseño curricular en los últimos diez años. Específicamente, los dos principales referentes curriculares que animan esta propuesta, son los currículos de British Columbia en Canadá y Australia, dos países que han implementado reformas curriculares en los últimos cinco años de manera exitosa, siendo pioneros en rediseñar el currículo escolar para preparar a los estudiantes para enfrentar el siglo XXI⁹⁰.

3.1 Principales fuentes de las nuevas Bases Curriculares: British Columbia y Australia

Como se ha mencionado, uno de los principales referentes utilizados en la construcción de estas Bases ha sido el nuevo currículum del estado de British Columbia en Canadá (en adelante BC), que comenzó la modernización y rediseño curricular en 2013 y cuya implementación se desarrolló entre 2016/17 (niveles K-9), entre 2018/19 (nivel 10) y 2020 (Niveles 11 y 12).

Los lineamientos y prioridades que guiaron la transformación del currículo en British Columbia, se concentraron principalmente en generar un currículo centrado en un número reducido de aprendizajes orientados al desarrollo de aprendizajes favorecieron el aprendizaje profundo, la transferencia y la comprensión⁹¹. Asimismo, se buscó la flexibilidad en el diseño instruccional del currículo, que permitiera diversas formas de integrar los aprendizajes y que diera un amplio espacio a la creatividad

⁸⁹ Ministerio de Educación (2020). FUNDAMENTACIÓN PRIORIZACIÓN CURRICULAR Covid-19. Equipo de Desarrollo Curricular Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago: Mineduc UCE, pág. 8.

⁹⁰ Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2018). INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDY: THE AUSTRALIAN CURRICULUM AND THE BRITISH COLUMBIA NEW CURRICULUM. Sidney: ACARA, pág. 6. Revisado en: <https://www.australiancurriculum.edu.au/media/3923/ac-bcc-international-comparative-study-final.pdf>

⁹¹ British Columbia Ministry of Education (Agosto 2012). Enabling Innovation: Transforming Curriculum and Assessment, pág. 3. Revisado en: http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/ca_transformation.pdf

y toma de decisiones de parte de los docentes, favoreciendo la contextualización a los intereses y necesidades de los estudiantes⁹².

Un segundo referente curricular considerado en la construcción de estas Bases, fue el modelo de Australia (Australian Curriculum Version 8.3), que en 2016 implementó una reforma de rediseño y reestructuración del currículo que buscó avanzar en la focalización del aprendizaje, favorecer la flexibilidad y la interdisciplinariedad, y el desarrollo de competencias curriculares transversales⁹³. Cabe mencionar que este país ha comenzado en 2020 un nuevo proceso de revisión y ajuste que terminará en 2022 y cuyo propósito ha sido fijado como “refinar y reducir la cantidad de contenido [...] para focalizarse en los contenidos esenciales”⁹⁴.

Ambos currículos son considerados altamente relevantes a nivel internacional por su permanente actualización, y presentan gran consistencia entre ellos respecto a la estructura curricular y los principios de construcción del currículo, que ha sido relevada por la misma Agencia de desarrollo Curricular de Australia en un estudio comparativo entre ambos⁹⁵. Entre las características comunes que presentan ambos currículos se puede identificar que ambos:

- consideran la flexibilidad como principio de construcción e implementación del currículo;
- presentan bajo nivel de prescripción y cantidad de contenidos;
- ponen al estudiante en el centro del currículo, buscando generar aprendizajes motivantes y que estimulen su interés por aprender y su capacidad de elegir;
- integran diversas perspectivas, especialmente la mirada de los pueblos originarios;
- ambos preparan a los estudiantes “para la vida y el trabajo”, por medio de habilidades centrales o “Core” provenientes del marco de Habilidades del siglo XXI

Estas características generales se traducen en **criterios específicos que explican por qué se han seleccionado como los dos principales referentes** utilizados en el diseño de estas Bases Curriculares. Estos son los siguientes:

1. **Diseño curricular Innovador.** Ambos currículos resuelven de manera innovadora el diseño curricular, centrando su atención **en la comprensión y en el desarrollo de habilidades como núcleo del aprendizaje**. Tanto British Columbia como Australia plantean un currículo que distingue habilidades de contenidos, sin excluirlos, redefiniendo en cambio la relación entre estos elementos. A través de un diseño curricular innovador que pone el foco en la comprensión, ambos currículos ponen en el centro del modelo curricular las habilidades, y definen un conjunto de conocimientos esenciales que entrelazados se enfocan en desarrollar la comprensión de una gran idea. En este sentido, en ambos currículos las habilidades son el núcleo del currículo, denominándose en el caso de British Columbia Core competencias, e

⁹² Ibidem.

⁹³ A nivel estructural, la reforma redujo el número de asignaturas y las agrupó en torno a “áreas de aprendizaje”; definieron siete habilidades y competencias generales (“capacidades generales”) relacionadas con los conocimientos de cada área del aprendizaje; y tres “prioridades curriculares transversales” relacionadas con la sustentabilidad, el medio ambiente y el compromiso con los países vecinos. THE AUSTRALIAN CURRICULUM An overview for parents. Ver: https://www.australiancurriculum.edu.au/media/6517/the_australian_curriculum_an_overview_for_parents.pdf

⁹⁴ Se ha indicado que se revisarán las ocho áreas clave de aprendizaje hasta el año 10 <https://www.education.gov.au/australian-curriculum-0>

⁹⁵ ACCARA (2018). INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDY: THE AUSTRALIAN CURRICULUM AND THE BRITISH COLUMBIA NEW CURRICULUM. ACCARA: Sidney, pág 5.

integran actitudes que en conjunto determinan el *Hacer* y el *Ser* fundamental de la prescripción curricular, alrededor de lo cual se organizan todos los demás elementos..

2. **Diseño curricular simple.** Este es un aspecto central considerado para la construcción de las nuevas Bases Curriculares para EPJA, ya que el diseño que presentan ambos referentes, en particular British Columbia, resuelve uno de las mayores dificultades que es la de diseñar una estructura curricular simple, que distinga claramente los elementos del currículo y sea auto explicativa de la forma en cómo estos elementos funcionan. En este sentido, tanto British Columbia como Australia distinguen habilidades de contenidos, pero es especialmente claro el modelo de British Columbia en presentar las habilidades y contenidos en dos columnas, en declarar la relación entre ambos y su forma de operar e incorporar las denominadas Grandes Ideas, un elemento nuevo que enfatiza la relación entre ambos para construir el aprendizaje.

Adicionalmente, ambos currículos incluyen a nivel de diseño del currículo digital, opciones de mayor detalle tanto en contenidos como en actividades propuestas. Las posibilidades que ofrece el formato digital del currículo, constituye una dirección hacia la cual estas Bases buscan avanzar.

3. Marco de Competencias “Core”. Un tercer aspecto, es que ambos currículos resuelven el uso de “competencias” a nivel escolar, planteándolas como marco transversal que organiza el currículo, y que incluye habilidades y actitudes esenciales para preparar a los estudiantes para aprender y desenvolverse a lo largo de la vida. Tanto en Australia como en British Columbia las competencias tienen el propósito de actuar como “marco” del currículo, y están a la base de su construcción. Esto implica que no existe la visión profesionalizante con que se ha asociado a las competencias -específicamente las del marco de Habilidades del siglo XXI⁹⁶-, sino que se interpretan como un marco de capacidades que se desarrollan a través de habilidades, conocimientos ya actitudes disciplinares escolares, y que tienen el propósito de orientar el funcionamiento del currículo hacia una mirada a largo plazo, que prepare a los estudiantes para la vida, en sus más diversos escenarios futuros.

Las competencias, tal como lo plantean British Columbia y Australia, se hacen explícitas en las habilidades, actitudes y conocimientos disciplinares de cada área del aprendizaje o asignatura; y es solo a través de ellos que es posible adquirirlas. Esto implica que en ambos modelos curriculares las competencias no reemplazan a los demás elementos del currículo, sino que se complementan y articulan con éstos. Ambos currículos se organizan en torno a un “Core” de competencias con base en el modelo de Habilidades del siglo XXI. En el caso de Australia, estas se denominan “General Capabilities”, e incluyen alfabetización literaria y matemática, tecnología de la información y la comunicación (TIC), pensamiento crítico y creativo, capacidad personal y social, comprensión ética y comprensión intercultural. Se indican con símbolos en cada nivel y asignatura, y su función es “equipar a los jóvenes australianos para vivir y trabajar de manera exitosa en el siglo XXI”⁹⁷.

⁹⁶ K. Annadiou, M. Claro (2009). 21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD EDU Working paper no. 41. Pág. 6.

⁹⁷ Australian Curriculum. General Capabilities. Disponible en: <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/>

En British Columbia, se denominan “Core Competencias”, e incluyen las competencias generales de Comunicación, Colaboración y Pensamiento. Se describen como “un conjunto de capacidades intelectuales, personales, sociales y emocionales que todos los estudiantes necesitan para comprometerse en un aprendizaje profundo y a lo largo de la vida”⁹⁸. Se indican mediante tres triángulos que están presentes en todos los niveles y asignaturas.

Es importante mencionar que British Columbia utiliza el término competencia también para referirse a las habilidades que se prescriben en los objetivos de aprendizaje, que denomina “Curricular Competencias” de cada asignatura y se señala son “subcompetencias”. El término, sin embargo, se utiliza como sinónimo de “habilidad nuclear” o esencial de la asignatura, ya que se estructura en torno a un desempeño específico de habilidad y actitudes disciplinares, excluyendo el elemento del conocimiento y contexto que son propios de la redacción nuclear o competencial.

4. **Conocimientos esenciales.** Un cuarto aspecto de la construcción curricular relacionado con los elementos del currículo, es que en ambos casos los conocimientos se prescriben como un listado simple y directo, solo indicando el conocimiento que se espera que los estudiantes adquieran, sin un desempeño asociado. Además, en ambos se distingue un contenido de carácter fundamental o esencial, y otro complementario o temático. En el caso de British Columbia, el contenido (“Content”) es aquello que se espera que los estudiantes “sepan” en cada nivel, y refiere a procesos, conceptos, relaciones, procedimientos, etc. que son claves en la asignatura y permiten avanzar progresivamente en el aprendizaje. La amplitud de este contenido se ilustra por medio de temas (“Sample Topics”) que permiten “bajar” el contenido a la sala de clases, y su profundidad se ilustra con “preguntas clave” (Key questions).
5. **Grandes Ideas.** Un aspecto de alta relevancia en este diseño curricular, es que ambos currículos incorporan un elemento nuevo que focaliza la comprensión y el aprendizaje en base a conceptos. Tanto British Columbia como Australia, incluyen “Grandes ideas” que articulan la relación entre los elementos del currículo en cada nivel y orientan su desarrollo hacia la comprensión. Las denominadas “Grandes Ideas” en British Columbia – y su casi símil “Ideas Clave” o “Pregunta clave” (“Key inquiry questions”) en Australia-, organizan la relación entre habilidades, actitudes y conocimientos en cada nivel, poniendo el foco en principios y generalizaciones fundamentales que se espera que los estudiantes comprendan, y que son útiles para la vida, por cuando pueden ser transferidas a nuevos contextos. El diseño curricular favorece una implementación flexible de estos tres elementos para construir el aprendizaje.
6. **Diseño Curricular Flexible.** Ambos currículos presentan un diseño curricular altamente flexible para articular los distintos elementos que componen el currículo, ya que ofrecen múltiples alternativas de combinar habilidades y actitudes, contenidos y grandes ideas, dando mayores posibilidades de contextualización a las distintas realidades de los estudiantes a los cuales se dirigen. Esto constituye uno de los cambios más recientes al que apuntan las orientaciones sobre rediseño curricular, y tiene especial relación con la importancia de contar con marcos curriculares transversales que permitan orientar esta implementación flexible. Así lo ha

⁹⁸ British Columbia Curriculum. Core Competencies. Disponible en: <https://curriculum.gov.bc.ca/competencies>

señalado la OECD en un documento reciente sobre el proyecto de Learning Compass 2030, en un documento aún inédito:

“Cada vez se hace más hincapié en poder aplicar el aprendizaje en múltiples situaciones y transferir ese aprendizaje a contextos nuevos y únicos. Los estudiantes provienen de diversos orígenes, su aprendizaje se produce tanto dentro como fuera de las escuelas, por lo que los planes de estudio deben conectarse con el entorno ecológico más amplio de los estudiantes. **El uso de marcos curriculares integra la necesidad de flexibilidad y coherencia en todo el ámbito del aprendizaje.**”⁹⁹

Al respecto, especialmente British Columbia demuestra un alto nivel de consistencia y organicidad entre los distintos elementos del currículo, lo cual lo constituye en un modelo que ha sido relevado por la propia OECD como un referente a nivel mundial en el rediseño curricular para el siglo XXI.

7. **Progresión de los Aprendizajes.** Este es un aspecto común a ambos, que le da consistencia al desarrollo de habilidades en el currículo. En el caso de Australia, la progresión se evidencia en los “Depth studies” o estudios de profundización, en los cuales se desarrollan las habilidades que se gradúan a lo largo de los niveles, llegando a habilidades de orden superior en los niveles terminales. La progresión en Australia es especialmente desarrollada en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, con el programa “National Literacy and Numeracy Learning Progressions”¹⁰⁰. En el caso de British Columbia, las progresiones se presentan como documentos adjuntos para todas las asignaturas. Si bien se presentan progresiones para las Big Ideas, los contenidos y las habilidades, son especialmente estas últimas las que verdaderamente progresan en complejidad hacia habilidades de orden superior y con una secuencia cada dos años claramente visible¹⁰¹.

3.1.1 Visualización de elementos en el diseño curricular: British Columbia y Australia

Todos los elementos y características descritas se visualizan de distintas maneras en ambos currículos. A continuación, se ilustra cómo cada currículo se organiza, considerando los siguientes elementos: Diseño curricular, Marco de Competencias transversales (Habilidades del siglo XXI), Objetivos de Aprendizaje, Prescripción del conocimiento/contenido, Grandes Ideas, Flexibilidad curricular y Progresión de los aprendizajes.

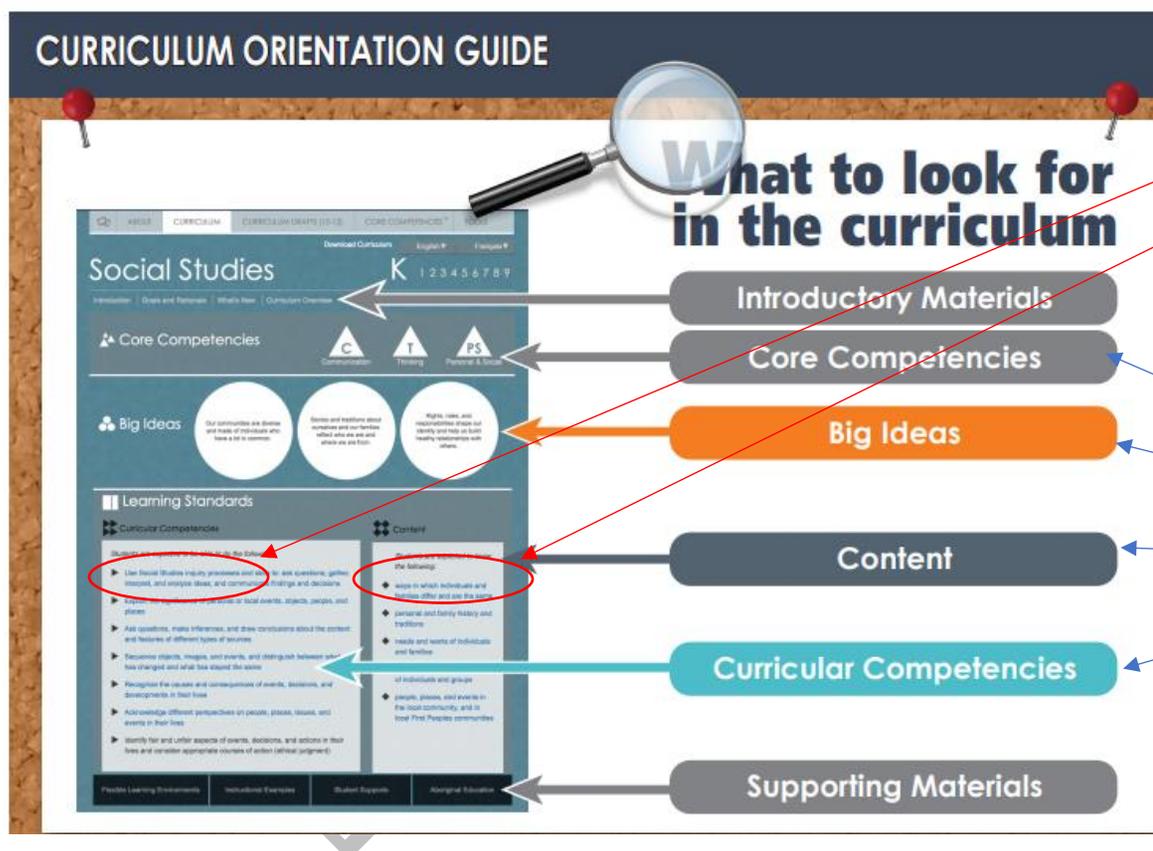
⁹⁹ OECD (2020). Learning Compass. International synthesis report. Annex A: Taking stock of existing frameworks- DRAFT. Documento aun no publicado, pag. 3.

¹⁰⁰ Australian Curriculum. National Literacy and Numeracy Learning Progressions. Disponible en: <https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/national-literacy-and-numeracy-learning-progressions/>

¹⁰¹ British Columbia. Continuous Views. Disponible en: <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/continuous-views>

3.1.1.1 Diseño curricular

British Columbia. La fórmula incluye verbos de desempeño solo en la columna de habilidades (Columna 1); la columna de contenido es un listado de conocimientos esenciales (Columna 2), que se articulan de manera flexible con las habilidades. Estos no poseen un verbo de desempeño, sino sólo la descripción de los saberes. Las grandes ideas se presentan en la parte superior del modelo, siguiendo la lógica del triángulo *Do-Understand-Know* cuyo vértice superior es el foco al que apunta el aprendizaje. El modelo incluye también las Core Competencies, que son el marco y principio de construcción del currículo, y que incluyen habilidades de Comunicación, Responsabilidad personal y social y Pensamiento Crítico.



Australia.

Diseño a Dos Columnas:

Columna 1: **Habilidades**

Columna 2: **Conocimientos**

Se entrelazan para construir el aprendizaje y la comprensión de las Big Ideas.

4 elementos:

- ❖ Core Competencias
- ❖ Grandes Ideas
- ❖ Contenido
- ❖ **Habilidades** (Curricular Competencies. Núcleo del aprendizaje)

Se ofrece también **material de apoyo**, que incluye actividades y preguntas clave, que se despliegan en el diseño web.

Year 7

Year 7 Level Description

The ancient world

The Year 7 curriculum provides a study of history from the time of the earliest human communities to the end of the ancient period, approximately 60 000 BC (BCE) – c.650 AD (CE). It was a period defined by the development of cultural practices and organised societies. The study of the ancient world includes the discoveries (the remains of the past and what we know) and the mysteries (what we do not know about this period of history, in a range of societies in places including Australia, Egypt, Greece, Rome, India and China).

The content provides opportunities to develop historical understanding through key concepts, including **evidence, continuity and change, cause and effect, perspectives, empathy, significance and contestability**. These concepts may be investigated within a particular historical context to facilitate an understanding of the past and to provide a focus for historical inquiries.

The history content at this year level involves two strands: historical knowledge and understanding, and historical skills. These strands are interrelated and have been developed to be taught in an integrated way, and in ways that are appropriate to specific local contexts. The order and detail in which they are taught are programming decisions.

Key inquiry questions

A framework for developing students' historical knowledge, understanding and skills is provided by **inquiry questions** through the use and interpretation of sources. The key inquiry questions for Year 7 are:

- How do we know about the ancient past?
- Why and where did the earliest societies develop?
- What emerged as the defining characteristics of ancient societies?
- What have been the legacies of ancient societies?

Year 7 Content Descriptions

Historical Knowledge and Understanding

Historical Skills

Year 7 Achievement Standards

Achievement Standard

Year 7 Work Sample Portfolios

Satisfactory

Above Satisfactory

Se distinguen **Habilidades y Contenidos**. Al igual que en BC, las habilidades son disciplinares y el contenido contribuye a la comprensión del nivel.

Key Questions orientan la comprensión (similar a Big Ideas BC)

Al igual que en British Columbia, se ofrece **material de apoyo** que se despliega como "Elaborations" en la web.

3.1.1.2 Competencias “Core” transversales (Habilidades del siglo XXI)

Como se mencionó, en ambos casos, los currículos presentan un marco de capacidades transversales que representan el foco pedagógico del currículo y el principio organizador de los elementos que lo componen.

British Columbia. Las “Core Competencies” se presentan gráficamente por medio de tres triángulos ubicados en la parte superior de cada nivel. Cada una tiene subcompetencias, las cuales incluyen tres “facetas” o características, y un conjunto de seis perfiles, que indican el desarrollo de cada sub competencia y las facetas que lo componen.

The image shows a screenshot of the Social Studies 7 curriculum page. At the top, there are three triangles representing the Core Competencies: Communication (C), Thinking (T), and Personal & Social (PS). Below this, there are four circles representing Big Ideas. The main content area is titled 'Learning Standards - The Ancient World to the 7th Century' and is divided into two columns: 'Curricular Competencies' and 'Content'. The 'Curricular Competencies' column lists six student expectations, and the 'Content' column lists six key concepts.

Core Competencies

- Communication (C)
- Thinking (T)
- Personal & Social (PS)

Big Ideas

- Geographic conditions shaped the emergence of civilizations.
- Religious and cultural practices that emerged during this period have endured and continue to influence people.
- Increasingly complex societies required new systems of laws and government.
- Economic specialization and trade networks can lead to conflict and cooperation between societies.

Learning Standards - The Ancient World to the 7th Century

Curricular Competencies

Students are expected to be able to do the following:

- Use Social Studies inquiry processes and skills to — ask questions; gather, interpret, and analyze ideas; and communicate findings and decisions
- Assess the significance of people, places, events, or developments at particular times and places (significance)
- Identify what the creators of accounts, narratives, maps, or texts have determined to be significant (significance)
- Assess the credibility of multiple sources and the adequacy of evidence used to justify conclusions (evidence)
- Characterize different time periods in history, including periods of progress and decline, and identify key turning points that marked periods of change (continuity and change)
- Determine which causes most influenced particular decisions, actions, or events, and assess their short- and long-term consequences (causes and consequences)
- Explain different perspectives on past or present people, places, issues, or events, and compare the values, motivations, and beliefs of human cultures and societies in different times and places (perspective)
- Make ethical judgments about past events, decisions, or actions, and assess the limitations of drawing direct lessons from the past (ethical judgment)

Content

Students are expected to know the following:

- anthropological origins of humans
- human responses to particular geographic challenges and opportunities, including climates, landforms, and natural resources
- features and characteristics of civilizations and factors that lead to their rise and fall
- origins, core beliefs, narratives, practices, and influences of religions, including at least one indigenous to the Americas
- scientific, philosophical, and technological developments
- interactions and exchanges between past civilizations and cultures, including conflict, peace, trade, separation, and migration
- social, political, legal, governmental, and economic systems and structures, including at least one indigenous to the Americas

“Core Competencies”:

- Comunicación** (subcompetencias: Comunicación y Colaboración)
- Pensamiento** (subcompetencias: Pensamiento creativo y Pensamiento Crítico y reflexivo)
- Personal y Social** (subcompetencias: Responsabilidad personal; Identidad Cultural y personal positiva; Responsabilidad social)

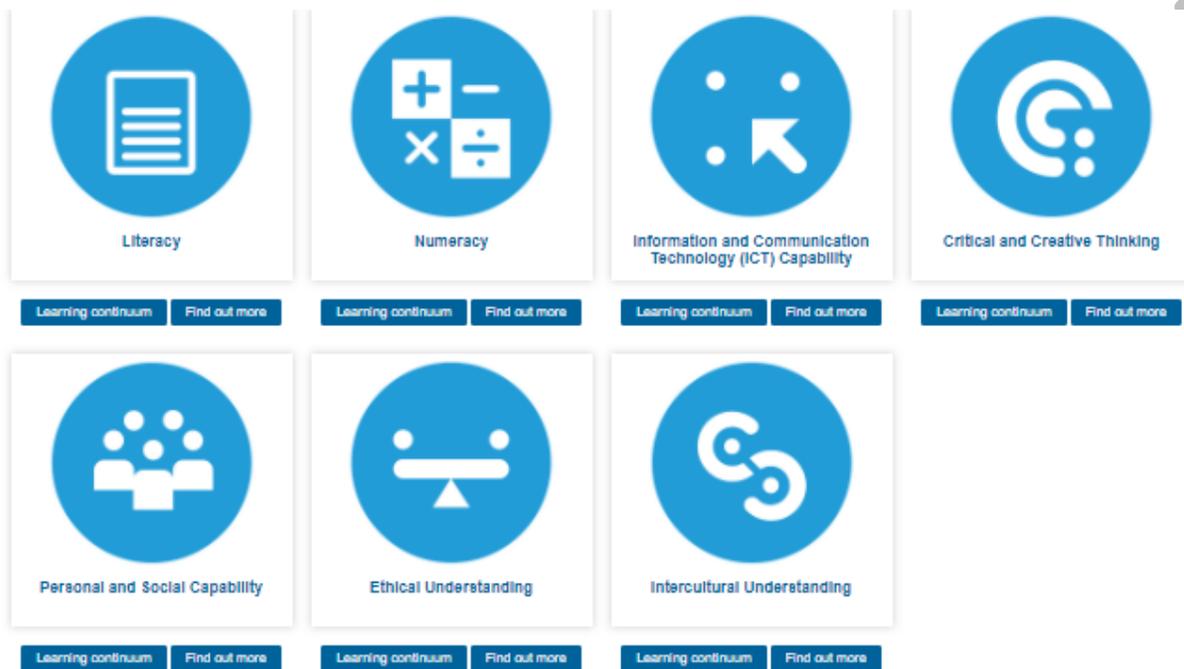
Australia. Las Competencias se denominan “General Capabilities”. Estas se presentan como un listado y se asocia un símbolo a cada una de ellas. Estos símbolos se incluyen en el currículo de acuerdo a las capacidades que se trabajen en cada nivel y asignatura.



Modelo Capacidades Generales Currículo Australia:

1. Alfabetización literaria
2. Alfabetización Numérica
3. Capacidad TIC
4. Pensamiento Crítico y Creativo
5. Capacidades personales y sociales
6. Comprensión ética
7. Comprensión intercultural

Estas competencias se asocian a símbolos; estos se incluyen en los niveles para focalizar el desarrollo de los Objetivos de aprendizaje de Habilidades:



Questioning and predicting

Identify questions and problems that can be investigated scientifically and make predictions based on scientific knowledge (ACSIS124 - Scootle [↗](#))



Elaborations +

Planning and conducting

Collaboratively and individually plan and conduct a range of [investigation](#) types, including fieldwork and experiments, ensuring safety and ethical guidelines are followed (ACSIS125 - Scootle [↗](#))



Elaborations +

Measure and control variables, select equipment appropriate to the task and collect [data](#) with accuracy (ACSIS126 - Scootle [↗](#))



Elaborations +

Processing and analysing data and information

Construct and use a range of representations, including graphs, keys and models to represent and [analyse](#) patterns or relationships in [data](#) using [digital technologies](#) as appropriate (ACSIS129 - Scootle [↗](#))



Elaborations +

Summarise [data](#), from students' own investigations and secondary sources, and use scientific understanding to identify relationships and draw conclusions based on [evidence](#) (ACSIS130 - Scootle [↗](#))



Elaborations 

EN PRO...

3.1.1.3 Objetivos de Aprendizaje

Objetivos de Aprendizaje de Habilidades en British Columbia. Los OA de habilidades, denominadas “Curricular Competencies, son el núcleo del aprendizaje, alrededor del cual se articulan los demás elementos del currículo para desarrollar la comprensión de las grandes ideas. Se redactan como un verbo de desempeño, y se organizan en ejes disciplinares que progresan a lo largo de los niveles. Esto lo distingue claramente del contenido, que es planteado de manera temática y directa.

The screenshot shows the 'Big Ideas' section of the curriculum framework. It lists four main ideas: Geographic conditions shaped the emergence of civilizations; Religious and cultural practices that emerged during this period have endured and continue to influence people; Increasingly complex societies required new systems of laws and government; and Economic specialization and trade networks can lead to conflict and cooperation between societies. Below this is the 'Learning Standards - The Ancient World to the 7th Century' section, which includes a table with 'Curricular Competencies' and 'Content'.

Curricular Competencies	Content
<p>Students are expected to be able to do the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Use Social Studies inquiry processes and skills to — ask questions; gather, interpret, and analyze ideas; and communicate findings and decisions ▶ Assess the significance of people, places, events, or developments at particular times and places (significance) ▶ Identify what the creators of accounts, narratives, maps, or texts have determined is significant (significance) ▶ Assess the credibility of multiple sources and the adequacy of evidence used to justify conclusions (evidence) ▶ Characterize different time periods in history, including periods of progress and decline, and identify key turning points that marked periods of change (continuity and change) ▶ Determine which causes most influenced particular decisions, actions, or events, and assess their short- and long-term consequences (cause and consequence) ▶ Explain different perspectives on past or present people, places, issues, or events, and compare the values, worldviews, and beliefs of human cultures and societies in different times and places (perspective) ▶ Make ethical judgments about past events, decisions, or actions, and assess the limitations of drawing direct lessons from the past (ethical judgment) 	<p>Students are expected to know the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ anthropological origins of humans ◆ human responses to particular geographic challenges and opportunities, including climates, landforms, and natural resources ◆ features and characteristics of civilizations and factors that lead to their rise and fall ◆ origins, core beliefs, narratives, practices, and influences of religions, including at least one indigenous to the Americas ◆ scientific, philosophical, and technological developments ◆ interactions and exchanges between past civilizations and cultures, including conflict, peace, trade, expansion, and migration ◆ social, political, legal, governmental, and economic systems and structures, including at least one indigenous to the Americas

Redacción centrada en el desempeño, por medio de un verbo que indica la acción. Entre paréntesis se refiere al **eje de la habilidad que se trabaja**. Los aprendizajes de estos ejes progresan a lo largo de los niveles.

The screenshot shows the 'Curricular Competencies' section, which lists the following competencies:

- ▶ **Use Social Studies inquiry processes and skills to — ask questions; gather, interpret, and analyze ideas; and communicate findings and decisions**
- ▶ **Assess the significance of people, places, events, or developments at particular times and places (significance)**
- ▶ **Identify what the creators of accounts, narratives, maps, or texts have determined is significant (significance)**
- ▶ **Assess the credibility of multiple sources and the adequacy of evidence used to justify conclusions (evidence)**
- ▶ **Characterize different time periods in history, including periods of progress and decline, and identify key turning points that marked periods of change (continuity and change)**
- ▶ **Determine which causes most influenced particular decisions, actions, or events, and assess their short- and long-term consequences (cause and consequence)**
- ▶ **Explain different perspectives on past or present people, places, issues, or events, and compare the values, worldviews, and beliefs of human cultures and societies in different times and places (perspective)**
- ▶ **Make ethical judgments about past events, decisions, or actions, and assess the limitations of drawing direct lessons from the past (ethical judgment)**

En Australia, los Objetivos de Aprendizaje de habilidades se organizan en ejes que refieren a los grandes conceptos, procesos metodológicos y habilidades (por ej: “Historical inquiry processes and skills”) que se espera que los e
Progresan cada dos años **Objetivos de Habilidad en Currículo Australia**

“Historical inquiry **processes and skills**”

Historical Skills

Chronology, terms and concepts

Sequence historical events, developments and periods (ACHHS205 - Scootle [↗](#))



Use historical terms and concepts (ACHHS206 - Scootle [↗](#))



Las Habilidades son redactadas como desempeños (OA). Se identifican con una sigla. En general, no incluyen actitudes.

Historical questions and research

Identify a range of questions about the past to inform a historical inquiry (ACHHS207 - Scootle [↗](#))



Identify and locate relevant sources, using ICT and other methods (ACHHS208 - Scootle [↗](#))



Analysis and use of sources

Identify the origin and purpose of primary and secondary sources (ACHHS209 - Scootle [↗](#))

Ejemplo Redacción de OA de Habilidades:

(AHHS205) Secuenciar eventos históricos, desarrollos y períodos. (eje: **Cronología, términos y conceptos**)

(ACHHS206) Usar términos y conceptos históricos (eje: **Cronología, términos y conceptos**)

(ACHHS207) Identificar diversas preguntas sobre el pasado para responder a una pregunta histórica (eje **Preguntas históricas e investigación**)

(ACHHS209) Identificar el origen y propósito de las fuentes primarias y secundarias (eje **Análisis y uso de fuentes**).

3.1.1.4 Organización del Conocimiento

British Columbia. Ejemplo Estudios Sociales BC niveles 7 al 9. Los contenidos apuntan a procesos y conceptos centrales de la asignatura, que representan el Saber del currículo. Ofrecen conocimientos esenciales que pueden ser abordados y profundizados mediante distintos temas que se plantean como ejemplo (“sample topics”). El número de contenidos es de 7 promedio por nivel. Los contenidos equilibran la especificidad del contenido que se prescribe, con una redacción que no especifica detalles ni ejemplos. Esto constituye un gran referente por cuanto resulta en una fórmula clara, sencilla y directa, que no contiene verbo de desempeño. Los contenidos, en conjunto con los OA de habilidades y actitudes, determinan los aprendizajes esperados del nivel (“Learning Standards”).

Social Studies K-10 – Content

Grade	
7	<ul style="list-style-type: none"> anthropological origins of humans human responses to particular geographic challenges and opportunities, including climates, landforms, and natural resources features and characteristics of civilizations, and factors that led to their rise and fall origins, core beliefs, narratives, practices, and influences of religions, including at least one indigenous to the world scientific, philosophical, and technological developments interactions and exchanges between past civilizations and cultures, including conflict, peace, trade, expansion, and migration social, political, legal, governmental, and economic systems and structures, including at least one indigenous civilization
8	<ul style="list-style-type: none"> social, political, and economic systems and structures, including those of at least one indigenous civilization scientific and technological innovations philosophical and cultural shifts interactions and exchanges of resources, ideas, arts, and culture between and among different civilizations exploration, expansion, and colonization changes in population and living standards
9	<ul style="list-style-type: none"> political, social, economic, and technological revolutions imperialism and colonialism, and their continuing effects on indigenous peoples in Canada and around the world global demographic shifts, including patterns of migration and population growth nationalism and the development of modern nation-states, including Canada local, regional, and global conflicts discriminatory policies and injustices in Canada and the world, such as the Head Tax, the Komagata Maru incident, residential schools, and World War I internment physiographic features and natural resources in Canada

Contenidos a la vez específicos y esenciales de la asignatura; no se ahonda en ejemplos ni contexto. No se usa verbo de desempeño, sino solo sustantivos.

Este equilibrio en la fórmula de la redacción es clave para distinguirlo de las habilidades y los demás elementos del currículo.

Ejemplo de Sample Topics y Key questions en BC. La especificación del contenido se despliega con la opción “Elaborations”

The image shows a digital interface for curriculum content. At the top right, there is a button labeled "Show All Elaborations". The interface is split into two main columns: "Curricular Competencies" on the left and "Content" on the right.

Curricular Competencies: Under the heading "Students are expected to be able to do the following:", there is a blue arrow pointing to the text "Use Social Studies inquiry processes and skills to — ask questions; gather, interpret, and analyze ideas; and communicate findings and decisions". Below this, under "Key skills:", there is a list of 11 skills, such as "Select a relevant problem or issue for inquiry" and "Use comparison, classification, inference, imagination, verification, and analogy to clarify and define a problem or issue".

Content: Under the heading "Students are expected to know the following:", there are two main sections. The first is "anthropological origins of humans", which is highlighted with a red box and labeled "Contenido esencial". It includes a "Sample topics:" list with items like "early origins of humans in Africa and the migration of early humans out of Africa to the rest of the world" and "interactions between early humans and Neanderthals". It also includes a "Key question:" section with the question "What advantages did agriculture have over the hunter-gather way of life?", which is highlighted with a red box and labeled "Las preguntas clave indican profundidad y orientan uso de habilidades". The second section is "human responses to particular challenges and opportunities in different landforms, and natural resources".

En el caso de **Australia**, el tratamiento de los contenidos no es resuelto con éxito de la misma manera en todas las asignaturas. Si bien se verifica un esfuerzo por reducir la cantidad de contenido prescrito en todas las asignaturas, la organización curricular se logra mucho más claramente en algunas asignaturas, como es el caso de Historia. En esta asignatura, que pertenece al área Humanidades y Ciencias Sociales, se presenta un contenido bajo el concepto “Overview”, que ofrece una visión general sobre el contenido del nivel que se complementa con los “Estudios de profundización” (“Depth Studies”). Estos ofrecen posibilidades de profundizar en la comprensión mediante temas específicos que se trabajan con las habilidades del nivel. Se indica explícitamente la relación entre ambos: el “Overview” no está pensado para ser profundizado, sino que para hacer las conexiones con y entre los estudios de profundización y consolidar la comprensión histórica. Se detalla qué temas incluye la visión general.

Year 7 Content Descriptions

Historical Knowledge and Understanding

Overview of the ancient world

The following content is to be taught as part of an overview for the historical period. It is not intended to be taught in depth. Overview content identifies important features of the period, approximately 60 000 BC (BCE) – c.650 AD (CE), as part of an expansive chronology that helps students understand broad patterns of historical change. As such, the overview provides the broader context for the teaching of depth study content and can be built into various parts of a teaching and learning program. This means that overview content can be used to give students an introduction to the historical period: to make the links to and between the depth studies; and to consolidate understanding through a review of the period.

Overview content for the ancient world (Egypt, Mesopotamia, Persia, Greece, Rome, India, China and the Maya) includes the following:

the theory that people moved out of Africa between 120 000 and 60 000 years ago and migrated to other parts of the world, including Australia

(ACOKFH001 - Scootle [↗](#))



the evidence for the emergence and establishment of ancient societies (including art, iconography, writing tools and pottery)

(ACOKFH002 - Scootle [↗](#))



Del “**Conocimiento histórico y comprensión**”, se despliega un contenido denominado “Overview” que ofrece un marco introductorio al período. Se señala de manera explícita que no sea profundizada.

Tema del nivel: Mundo Antiguo

“Los contenidos de la visión general del mundo antiguo (Egipto, Mesopotamia, Persia, Grecia, Roma, India, China y los Mayas), incluyen lo siguiente”:

- ✓ La teoría del poblamiento y las primeras migraciones fuera de África.
- ✓ La evidencia de los primeros asentamientos y sociedades humanas
- ✓ Aspectos clave de las sociedades antiguas (agricultura, comercio, clases sociales, religión, existencia de leyes)

Estudios de profundización (“Depth Studies”) Australia:

Depth Studies

Investigating the ancient past
Students build on and consolidate their understanding of historical inquiry from previous years in depth, using a range of sources for the study of the ancient past. How historians and archaeologists investigate history, including excavation and archival research ([ACDSEH001 - Scootle](#))

 **Elaborations +**
The range of sources that can be used in an historical investigation, including archaeological and written sources ([ACDSEH029 - Scootle](#))

 **Elaborations +**
Methods and sources used to investigate at least ONE historical controversy or mystery that has challenged historians or archaeologists, such as in the analysis of unidentified human remains ([ACDSEH030 - Scootle](#))

 **Elaborations +**
The nature of sources for ancient Australia and what they reveal about Australia's past in the ancient period, such as the use of resources ([ACDSEH031 - Scootle](#))

 **Elaborations +**
The importance of conserving the remains of the ancient past, including the heritage of Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples ([ACDSEH148 - Scootle](#))

   **Elaborations +**

The Mediterranean world
Students investigate ONE of these Mediterranean societies in depth: Egypt or Greece or Rome.

Los “Estudios de profundización” permiten “construir y consolidar la comprensión y la indagación histórica de los años anteriores, usando una amplitud de fuentes para estudiar el pasado antiguo...”

Se ofrece la posibilidad sugerida de profundizar en el estudio de UNA de las sociedades mediterráneas indicadas.

3.1.1.5 Grandes Ideas

Las denominadas “Grandes Ideas” en British Columbia – y su casi símil “Ideas Clave” o “Pregunta clave” (“Key inquiry questions”) en Australia, organizan los elementos del currículo y los articulan de manera de orientarlos hacia la comprensión. En British Columbia la relación de los Contenidos, Habilidades y Grandes Ideas está mejor lograda que en Australia, y se representa por medio de un **diagrama en forma de triángulo con la relación Know-Do-Understand**. Los tres elementos: **Big Ideas, Habilidades y Contenidos se relacionan siguiendo la lógica del triángulo: las Habilidades se entrelazan con Contenidos y ambos construyen la comprensión de las grandes ideas del nivel**. El diseño curricular favorece una implementación flexible de estos tres elementos para construir el aprendizaje.

Esquema *Do-Understand-Know* Currículo British Columbia



Las “Big Ideas” del currículo de British Columbia, representan aquello que los estudiantes “*van a comprender*” al relacionar las habilidades (“Curricular Competency” y Learning Standards”) y los conocimientos (“Content Learning Standards”).

Estos tres elementos representan el esquema *Do-Understand-Know*, que articula los elementos del currículo, y que **ha sido adoptado por estas Bases como modelo**.

Modelo curricular British Columbia

Gran Idea (Understand)

Habilidad (Do)

Contenido (Know)

The image shows a screenshot of the British Columbia curriculum framework for 'The Ancient World to the 7th Century'. At the top, under 'Big Ideas', there are four circles containing the following text:

- Geographic conditions shaped the emergence of civilizations.
- Religious and cultural practices that emerged during the period have endured and continue to influence people.
- Increasingly complex societies required new systems of laws and government.
- Economic specialization and trade networks can lead to conflict and cooperation between societies.

Below this is the title 'Learning Standards - The Ancient World to the 7th Century' with a 'Show All Elaborations' button. The main content is divided into two columns: 'Curricular Competencies' and 'Content'.

Curricular Competencies: Students are expected to be able to do the following:

- Use Social Studies Inquiry processes and skills to — ask questions; gather, interpret, and analyze ideas; and communicate findings and decisions
- Assess the significance of people, places, events, or developments at particular times and places (significance)
- Identify what the creators of accounts, narratives, maps, or texts have determined to be significant (significance)
- Assess the credibility of multiple sources and the adequacy of evidence used to justify conclusions (evidence)
- Characterize different time periods in history, including periods of progress and decline, and identify key turning points that marked periods of change (continuity and change)
- Determine which causes most influenced particular decisions, actions, or events, and assess their short- and long-term consequences (cause and consequence)
- Explain different perspectives on past or present people, places, issues, or events, and compare the values, worldviews, and beliefs of human cultures and societies in different times and places (perspective)
- Make ethical judgments about past events, decisions, or actions, and assess the limitations of drawing direct lessons from the past (ethical judgment)

Content: Students are expected to know the following:

- anthropological origins of humans
- human responses to particular geographic challenges and opportunities, including climates, landforms, and natural resources
- features and characteristics of civilizations and factors that lead to their rise and fall
- origins, core beliefs, narratives, practices, and influences of religions, including at least one indigenous to the Americas
- scientific, philosophical, and technological developments
- interactions and exchanges between past civilizations and cultures, including conflict, peace, trade, expansion, and migration
- social, political, legal, governmental, and economic systems and structures, including at least one indigenous to the Americas

En este ejemplo se visualiza cómo se relacionan los elementos del currículo en British Columbia, según el esquema *Do-Understand-Know*.

Las Habilidades se entrelazan con los Conocimientos y construyen la comprensión de la Gran Idea.

Otro tipo de Flexibilidad: en Australia, los contenidos generales (**Overview**) se pueden profundizar (**“Depth Studies”**) con diversas alternativas de temas, que son electivas.

Depth Studies

The Mediterranean world

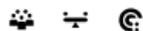
Students investigate ONE of these Mediterranean societies in depth: Egypt or Greece or Rome.

Egypt

Physical features of ancient Egypt (such as the River Nile) and how they influenced the civilisation that developed there ([ACDSEH002 - Scootle](#))



Roles of key groups in ancient Egyptian society (such as the nobility, bureaucracy, women, slaves), including the influence of law and religion ([ACDSEH032 - Scootle](#))



Significant beliefs, values and practices of the ancient Egyptians, with a particular emphasis on ONE of the following areas: everyday life, warfare, or death and funerary customs)



Contacts and conflicts within and/or with other societies, resulting in developments such as the conquest of other lands, the expansion of trade, and peace treaties ([ACDSEH034](#))



The role of a significant individual in ancient Egyptian history such as Hatshepsut or Ramses II ([ACDSEH129 - Scootle](#))



Greece

Progresión. En ambos currículos, existe un principio de progresión en la construcción curricular que le da consistencia al desarrollo de habilidades a lo largo de los niveles. Sin embargo, es British Columbia el currículo que mejor desarrolla esta progresión, para todas las asignaturas y los niveles desde el preescolar (K) hasta el nivel 10. **En este ejemplo de Social Studies, se visualiza cómo la progresión de las habilidades por eje se plantea cada dos niveles** (Flecha en dirección vertical).

Social Studies K-10 – Curricular Competencies – continued

Ejes Habilidades

Grade	Inquiry	Significance	Evidence	Continuity and change	Cause and consequence	Perspective	Ethical judgement
7	<ul style="list-style-type: none"> Use Social Studies inquiry processes and skills to ask questions; gather, interpret, and analyze ideas; and communicate findings and decisions 	<ul style="list-style-type: none"> Assess the significance of people, places, events, or developments at particular times and places Identify what the creators of accounts, narratives, maps, or texts have determined is significant 	<ul style="list-style-type: none"> Assess the credibility of multiple sources and the adequacy of evidence used to justify conclusions 	<ul style="list-style-type: none"> Characterize different time periods in history, including periods of progress and decline, and identify key turning points that marked periods of change 	<ul style="list-style-type: none"> Determine which causes most influenced particular decisions, actions, or events, and assess their short- and long-term consequences 	<ul style="list-style-type: none"> Explain different perspectives on past or present people, places, issues, or events, and compare the values, worldviews, and beliefs of human cultures and societies in different times and places 	<ul style="list-style-type: none"> Make ethical judgments about past events, decisions, or actions, and assess the limitations of drawing direct lessons from the past
8	<ul style="list-style-type: none"> Use Social Studies inquiry processes and skills to ask questions; gather, interpret, and analyze ideas; and communicate findings and decisions 	<ul style="list-style-type: none"> Assess the significance of people, places, events, or developments at particular times and places Identify what the creators of accounts, narratives, maps, or texts have determined is significant 	<ul style="list-style-type: none"> Assess the credibility of multiple sources and the adequacy of evidence used to justify conclusions 	<ul style="list-style-type: none"> Characterize different time periods in history, including periods of progress and decline, and identify key turning points that mark periods of change 	<ul style="list-style-type: none"> Determine which causes most influenced particular decisions, actions, or events, and assess their short- and long-term consequences 	<ul style="list-style-type: none"> Explain different perspectives on past or present people, places, issues, or events, and compare the values, worldviews, and beliefs of human cultures and societies in different times and places 	<ul style="list-style-type: none"> Make ethical judgments about past events, decisions, or actions, and assess the limitations of drawing direct lessons from the past
9	<ul style="list-style-type: none"> Use Social Studies inquiry processes and skills to ask questions; gather, interpret, and analyze ideas; and communicate findings and decisions 	<ul style="list-style-type: none"> Assess the significance of people, places, events, or developments, and compare varying perspectives on their historical significance at particular times and places, and from group to group 	<ul style="list-style-type: none"> Assess the justification for competing historical accounts after investigating points of contention, reliability of sources, and adequacy of evidence 	<ul style="list-style-type: none"> Compare and contrast continuities and changes for different groups at the same time period 	<ul style="list-style-type: none"> Assess how prevailing conditions and the actions of individuals or groups affect events, decisions, or developments 	<ul style="list-style-type: none"> Explain and infer different perspectives on past or present people, places, issues, or events by considering prevailing norms, values, worldviews, and beliefs 	<ul style="list-style-type: none"> Recognize implicit and explicit ethical judgments in a variety of sources Make reasoned ethical judgments about actions in the past and present, and determine appropriate ways to remember and respond

3.2 Conclusiones de la revisión internacional y desafíos para la construcción de las nuevas Bases Curriculares para EPJA

De la revisión curricular de British Columbia y Australia, se desprende que, si bien existen diferencias en el logro del diseño curricular, siendo British Columbia quien más exitosamente logra resolver los elementos del currículo y el diseño curricular funcional y consistente, en ambos ejemplos se visualizan las directrices de hacia donde debe orientarse la innovación y el diseño curricular para el siglo XXI. La idea de que los currículos deben centrarse en el estudiante, esto es, poder responder a las necesidades de los estudiantes ante un mundo rápidamente cambiante; promover un compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida; desarrollar la responsabilidad personal y social; favorecer la flexibilidad, la contextualización y la posibilidad de elegir de los estudiantes, son claves que han sido planteado por ambos currículos como principios fundamentales de la construcción curricular¹⁰². Estos principios se traducen en un diseño curricular que distingue habilidades, conocimientos, actitudes y competencias transversales, y a vez los integra en un modelo orientado a la comprensión y a la transferencia de los aprendizajes a nuevos contextos.

Estos elementos han sido clave para desarrollar la presente propuesta de Bases Curriculares para EPJA, por cuando las necesidades de este segmento de la población requieren de marcos actualizados y un diseño curricular que responda a las necesidades tanto del mundo laboral de desarrollo personal, realización de proyectos de vida y de aprendizajes en el tiempo.

3.2.1 El desafío del diseño curricular para EPJA

Considerando la revisión internacional y específicamente los modelos de British Columbia y Australia reseñados, se ha desarrollado un largo proceso de elaboración y diseño curricular que recoge los principales aspectos de las tendencias curriculares más recientes que plantean la literatura especializada y la evidencia internacional, y la realidad curricular nacional. La propuesta curricular que se presenta con las nuevas Bases Curriculares para EPJA, considera como principios de rediseño curricular y construcción de los aprendizajes los siguientes aspectos:

- Flexibilidad en la prescripción curricular y en las posibilidades de adecuar el currículo a los distintos contextos en que se desarrolla la modalidad.
- Habilidades como núcleo del aprendizaje: centrar el aprendizaje en desempeños observables y transferibles a distintos contextos, de manera que la habilidad sea el eje alrededor del cual se articula todo el aprendizaje. Esto busca transformar el foco contenidista del currículo, e ir transitando hacia un mayor espacio curricular para incorporar conocimientos nuevos y emergentes.
- Marco Curricular Transversal de Habilidades del siglo XXI. Este es un aspecto clave, relevado por la OECD como fundamental para lograr la flexibilidad y la consistencia curricular (ver sección anterior). Dada la pertinencia del enfoque de las Habilidades del siglo XXI para las necesidades curriculares de los estudiantes que atiende la EPJA, y en búsqueda de la consistencia con el

¹⁰² Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2018). Op. Cit. págs. 27 y 31.

currículo vigente para la educación regular -en particular las Bases Curriculares de 3° y 4° medio-, se decidió optar por este marco como foco formativo y principio organizador del currículo.

- Incorporación de Actitudes de manera explícita en los Objetivos de Aprendizaje. Este es un elemento de gran relevancia en esta nueva propuesta curricular por cuanto permite el logro de lo dispuesto en la Ley General de Educación, según la cual la educación básica y media se orienta a la formación integral de los estudiantes en sus dimensiones personal y social y en el ámbito del conocimiento y la cultura, y que les permita ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad.

3.2.2 Conceptos y definiciones de la nueva propuesta de Bases Curriculares para la EPJA

Las Bases Curriculares para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas organizan los aprendizajes de la Formación General y la Formación Instrumental de la modalidad de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, para la educación básica y la educación media, correspondientes a los niveles en que se organizan los ciclos de la modalidad. La Formación General entrega a los estudiantes una formación común, independientemente de sus opciones de egreso; el ciclo terminal (correspondiente al nivel 1 de Educación Media) 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 formación diferenciada Humanístico Científica, 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, según la cual la educación básica se orienta a la formación integral de los alumnos en sus dimensiones personal y social y en el ámbito del conocimiento y la cultura, mientras que 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.

La nueva propuesta de Bases Curriculares para la EPJA se organiza en base a tres elementos centrales que se entrelazan para construir el aprendizaje y desarrollar la comprensión: Grandes ideas, Objetivos de Aprendizaje de habilidades y actitudes nucleares, y Conocimientos esenciales que se complementan con Temas de profundización. Como marco que articula el modelo, las Habilidades del siglo XXI.

Habilidades del Siglo XXI				
Objetivos de Aprendizaje habilidades y actitudes				Grandes Ideas
Núcleo del aprendizaje				
Conocimientos esenciales				
Temas de profundización	Temas de profundización	Temas de profundización	Temas de profundización	

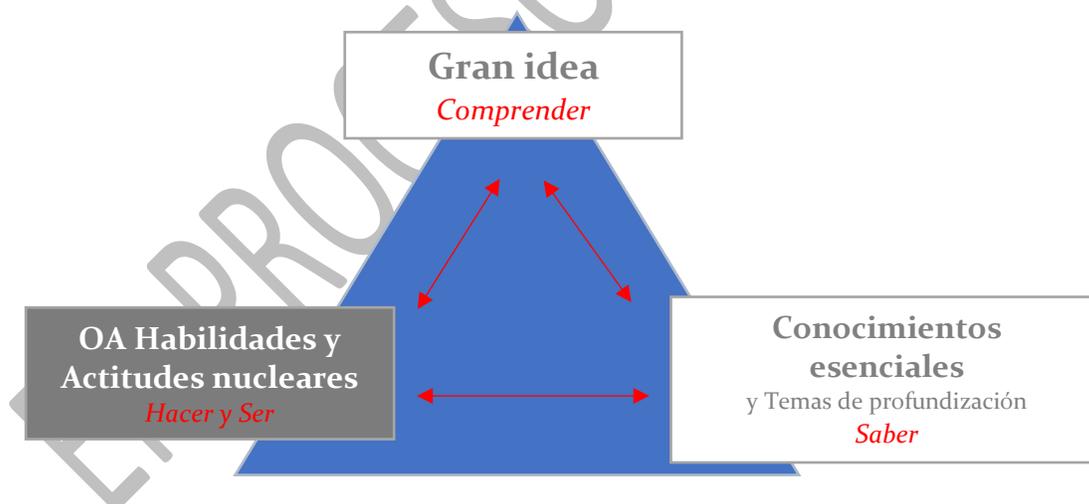
Los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y actitudes nucleares que presentan estas Bases Curriculares, determinan por su relevancia los aprendizajes a lograr en los estudiantes. Han sido contruidos a partir del marco de Habilidades del siglo XXI, que opera como foco formativo y principio de construcción del currículo. Los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y actitudes nucleares se

entrelazan con conocimientos esenciales y grandes ideas, y en conjunto permiten desarrollar un aprendizaje basado en la comprensión. Esto implica desarrollar la capacidad de usar el conocimiento de manera flexible, permitiendo a los estudiantes pensar y actuar a partir de lo que saben en distintas situaciones y contextos. Las actitudes nucleares que integran los Objetivos de Aprendizaje en estas Bases, desarrollan y permiten poner en uso un conjunto de valores y disposiciones que determinan las decisiones, los juicios, los comportamientos y acciones de los estudiantes, y que buscan contribuir al bienestar personal, social y medioambiental.¹⁰³

La forma de un triángulo representa los elementos de las nuevas Bases Curriculares y permite visualizar cómo trabajan en conjunto para desarrollar el aprendizaje. En un extremo se encuentran los Objetivos de Aprendizaje de Habilidades y Actitudes nucleares que determinan por su relevancia los aprendizajes a lograr en los estudiantes. En el otro extremo, se encuentran los Conocimientos esenciales. Ambos elementos se entrelazan para construir el aprendizaje y desarrollar la comprensión de las Grandes Ideas.

Este esquema ha sido adoptado del modelo curricular de British Columbia y el diagrama Hacer-Comprender- Saber (*Do-Understand-Know*), que busca desarrollar un aprendizaje en base a conceptos y orientado a la comprensión¹⁰⁴. Esta nueva propuesta de Bases comparte dichos propósitos, al poner en el centro del aprendizaje el desarrollo de Objetivos de aprendizaje de habilidades y actitudes nucleares, que al integrarse con el conocimiento esencial de cada asignatura, permiten desarrollar un aprendizaje basado en la comprensión.

Esquema Triángulo *Hacer-Saber-Comprender* de las nuevas Bases Curriculares para EPJA



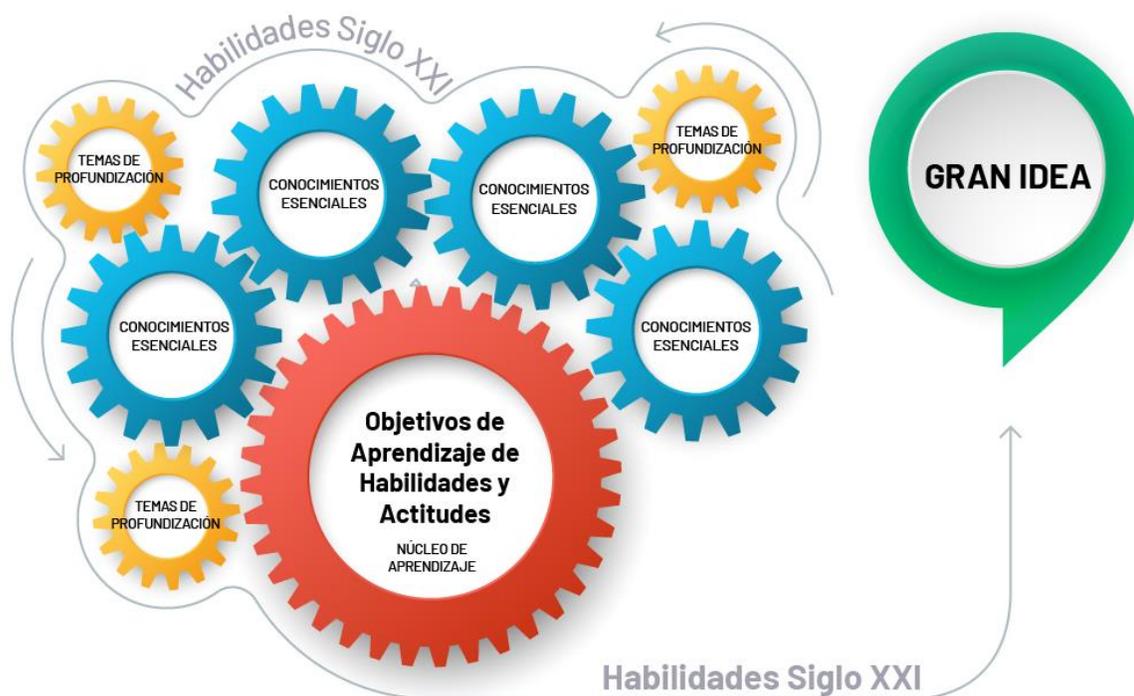
¿Cómo se articulan los elementos de las nuevas Bases Curriculares?

Este diagrama muestra cómo funciona el nuevo currículo. **Los Objetivos de Aprendizaje de Habilidades y Actitudes (OA) son el núcleo del aprendizaje.** Se entrelazan con conocimientos esenciales de cada asignatura, y en su conjunto permiten lograr la comprensión de las grandes ideas. La comprensión de

¹⁰³ OECD (2020). Op. Cit.

¹⁰⁴ British Columbia. New Curriculum Info. New Curriculum Info. Recuperado en: <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum-info>

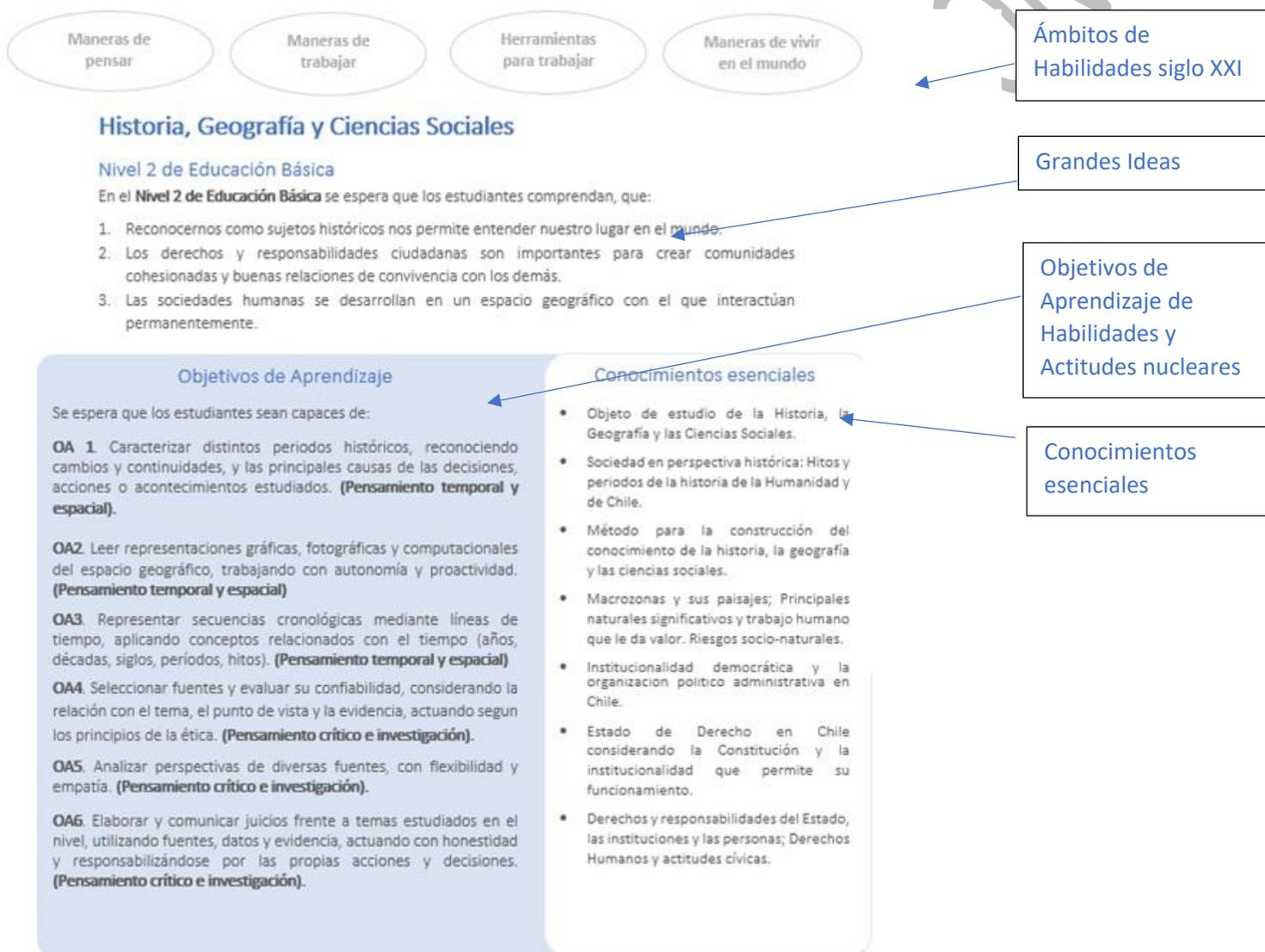
las Grandes ideas se puede ampliar mediante temas de profundización, que ofrecen oportunidades de ser trabajados mediante metodologías de desarrollo de proyectos y resolución de problemas.



EN PROCESO

¿Cómo se visualizan estos elementos en el diseño curricular?

La relación entre los elementos del currículo dirige el diseño curricular, que presenta una estructura que se organiza en dos columnas encabezada por las grandes ideas del currículo, y enmarcadas en los ámbitos de las habilidades del siglo XXI. En una primera columna se listan los **Objetivos de aprendizaje de habilidades y actitudes nucleares** que detallan el *Hacer* y el *Ser*. En paralelo, para representar su relación, una segunda columna que detalla los **conocimientos esenciales** del *Saber*. Ambas columnas son precedidas por **Grandes ideas** que sintetizan redes conceptuales y generalizaciones centrales de la asignatura para un determinado nivel.



A continuación, se sugieren **Temas de profundización** que ofrecen oportunidades para ampliar y profundizar la comprensión de las grandes ideas del nivel. Son sugeridos y deberá escogerse al menos uno para ser desarrollado en el nivel, según las posibilidades de contexto de enseñanza aprendizaje.

El modelo panal de abeja se compone de diez hexágonos: en el centro los hexágonos azules indican los cuatro temas de profundización, en relación con las cuatro grandes ideas del nivel. Los hexágonos que rodean los temas en la fila de arriba y de abajo, indican las habilidades transversales de los ámbitos de las Habilidades del siglo XXI que favorecen el desarrollo de los temas. Por fuera de los hexágonos, las metodologías que se propone para desarrollar los temas: Resolución de problemas y Aprendizaje en base a proyectos.



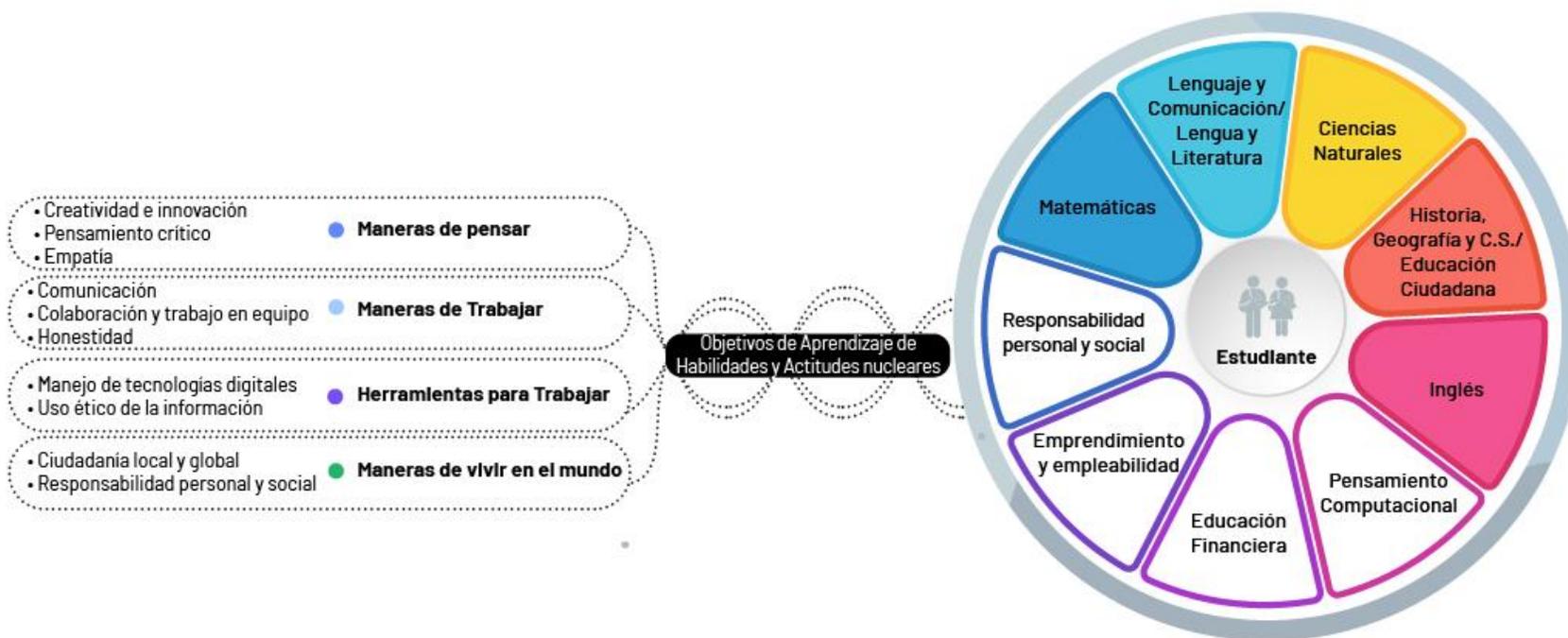
Se espera que los estudiantes amplíen y profundicen la comprensión de las grandes ideas por medio de *al menos uno* de los siguientes temas:



Habilidades y Actitudes del Siglo XXI: Foco Formativo del Currículo

Las **Habilidades del siglo XXI** son foco formativo del currículo; se presentan en los cuatro ámbitos en que se organizan. Estos ámbitos son: Formas de pensar, Formas de trabajar, Herramientas para trabajar y Formas de vivir en el mundo. **Operan como principio de construcción del currículo.**

El siguiente diagrama muestra cómo los cuatro ámbitos de las Habilidades del siglo XXI se integran en los Objetivos de Aprendizaje de Habilidades y Actitudes nucleares. Estos dan lugar a una formación integral de los estudiantes que se expresa en la Formación General y la



En cada asignatura los OA integran, en su construcción, habilidades y actitudes de los distintos ámbitos.

- **Ejemplos Objetivos de Aprendizaje Asignatura Formación General**

Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Nivel 3 de Educación Básica

En el Nivel 3 de Educación Básica se espera que los estudiantes comprendan, que:

1. La complejización social en las primeras civilizaciones, necesitó de nuevos sistemas de gobierno y nuevas leyes.
2. El desarrollo del conocimiento, la filosofía y la tecnología en el mundo antiguo y medieval, contribuyó a la evolución de diversos campos de la ciencia y las ideas.
3. El contacto entre distintas culturas puede generar relaciones de cooperación o conflicto lo que provoca transformaciones a nivel cultural, social y político.
4. El cambio en las ideas sobre el mundo crea tensión entre quienes quieren adoptar lo nuevo y quienes quieren preservar las tradiciones.

Objetivos de Aprendizaje

Se espera que los estudiantes sean capaces de:

OA1. Caracterizar distintos periodos históricos reconociendo cambios y continuidades, y las principales causas de las decisiones, acciones o acontecimientos estudiados. (Pensamiento temporal y espacial).

OA2. Leer representaciones gráficas, fotográficas y computacionales del espacio geográfico, trabajando con autonomía y proactividad. (Pensamiento temporal y espacial)

OA3. Representar secuencias cronológicas mediante líneas de tiempo, aplicando conceptos relacionados con el tiempo (años, décadas, siglos, periodos, hitos). (Pensamiento temporal y espacial).

OA4. Seleccionar fuentes y evaluar su confiabilidad, considerando la relación con el tema, el punto de vista y la evidencia, actuando según los principios de la ética. (Pensamiento crítico e investigación)

OA5. Analizar perspectivas de diversas fuentes, con flexibilidad y empatía. (Pensamiento crítico e investigación)

OA6. Elaborar y comunicar juicios frente a temas estudiados en el nivel, utilizando fuentes, datos y evidencia, actuando con honestidad y responsabilizándose por las propias acciones y decisiones. (Pensamiento crítico e investigación)

Conocimiento

Procesos Ant

- Proceso de homogenización de las civilizaciones.
- Civilizaciones y factores que conducen a su desarrollo, incluyendo un ejemplo de América.
- Desarrollo del conocimiento y la tecnología, mundo oriente y mundo americano.
- Interacciones entre distintas civilizaciones, conflictos, la expansión y la centralización.
- Centralización del poder, exploración y expansión territorial, incluyendo el descubrimiento y conquista de América.
- Transformaciones en las ideas, el conocimiento y la cultura, incluyendo nuevas formas de difusión del conocimiento y los movimientos de reforma religiosa en Europa.

OA4. Seleccionar fuentes y evaluar su confiabilidad, considerando la relación con el tema, el punto de vista y la evidencia, actuando según los principios de la ética. (Pensamiento crítico e investigación)

OA6. Elaborar y comunicar juicios frente a temas estudiados en el nivel, utilizando fuentes, datos y evidencia, actuando con honestidad y responsabilizándose por las propias acciones y decisiones. (Pensamiento crítico e investigación)

- Ejemplos Objetivos Aprendizaje Asignatura Formación Instrumental

Emprendimiento y empleabilidad

Nivel 1 y 2 de Educación Media

En el Nivel 1 y 2 de Educación Media se espera que los estudiantes comprendan que:

1. Las consideraciones sociales, éticas y de sustentabilidad son determinantes para el diseño de iniciativas y la toma de decisiones para innovar o emprender.
2. Las iniciativas de emprendimiento favorecen la consolidación de la identidad personal y laboral, y la construcción de proyectos de vida en el tiempo.
3. Las elecciones de la vida profesional se realizan en un ciclo recurrente de planificación, reflexión, adaptación y decisión.

Objetivos de Aprendizaje	Conocimientos esenciales
<p>Se espera que los estudiantes sean capaces de:</p> <p>OA 1. Investigar e identificar necesidades y potenciales usuarios de un determinado emprendimiento u oportunidad de innovación con empatía y proactividad (Investigación y diseño de ideas)</p> <p>OA 2. Proponer soluciones innovadoras e ideas creativas nuevas o que enriquezcan otras existentes, considerando criterios y restricciones sociales, éticas y de sustentabilidad, y apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. (Investigación y Diseño)</p> <p>OA 3. Planificar el diseño de emprendimientos o soluciones, considerando las distintas etapas y la selección y el uso de recursos y herramientas, considerando las necesidades, eficiencia e impacto, y las posibilidades que ofrece la tecnología. (Planificación)</p> <p>OA 4. Desarrollar estrategias para poner a prueba, evaluar y hacer ajustes a prototipos de emprendimiento, soluciones o proyectos de empleabilidad, trabajando con honestidad, responsabilidad y liderazgo en la realización de tareas colaborativas. (Evaluación y ejecución).</p> <p>OA5. Perseverar en torno a las metas propuestas, considerando la construcción de proyectos de vida personal y laboral, y el aporte a la sociedad, con autonomía y conciencia de que los aprendizajes enriquecen la experiencia. (Evaluación y ejecución)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de generación de un emprendimiento o innovación (etapas, características, ejemplos) • Formas creativas de agregar valor a una idea o producto existente y generar innovación. • Gestión de proyectos y técnicas de evaluación financiera y social. • Cultura organizacional, incluyendo: liderazgo y competencia laboral, trabajo en equipo y comunicación, manejo del tiempo y responsabilidad por resultados. • Normativa laboral y regulaciones para la iniciación de actividades, creación y operación de empresas y personas en Chile, incluyendo factores medioambientales, culturales y de seguridad. • Herramientas digitales y estrategias para crear, diseñar y construir soluciones o proyectos. • Autogestión y manejo efectivo del proceso de elección y desarrollo de un proyecto de vida profesional y/o laboral, incluyendo: propósito, fortalezas personales, intereses y oportunidades.

OA 2. Proponer soluciones innovadoras e ideas creativas nuevas o que enriquezcan otras existentes, considerando criterios y restricciones sociales, éticas y de sustentabilidad, y apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades. (Investigación y

OA 4. Desarrollar estrategias para poner a prueba, evaluar y hacer ajustes a prototipos de emprendimiento, soluciones o proyectos de empleabilidad, trabajando con honestidad, responsabilidad y liderazgo en la realización de tareas colaborativas. (Evaluación y ejecución).

Definiciones:

- **Grandes ideas**

Las grandes ideas son 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.

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.

- **Objetivos de Aprendizaje de Habilidades y Actitudes nucleares.**

Los Objetivos de Aprendizaje 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. Los Objetivos de Aprendizaje de estas Bases Curriculares refieren a las habilidades y actitudes fundamentales de cada asignatura, y se constituyen en el núcleo del aprendizaje.

Las habilidades 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.

Las actitudes, por su parte, 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. Las actitudes nucleares refieren al marco de Habilidades para el siglo XXI, y se organizan en cuatro ámbitos.

Las actitudes y las habilidades nucleares se integran de manera explícita en la construcción de los Objetivos de Aprendizaje. Esta estructura evidencia su interdependencia y su importancia para una formación integral, que permita a los estudiantes contar con una combinación de valores, disposiciones, habilidades y conocimientos para enfrentar los desafíos del futuro¹⁰⁵.

- **Conocimientos esenciales.**

El conocimiento es una red conceptual coherente y rica en conexiones, que permite construir la comprensión sobre los fenómenos y el mundo. Permite a los estudiantes refinar, transformar o reemplazar ideas preexistentes que han adquirido en su experiencia vital y cotidiana, y moverse con flexibilidad entre visiones generales y detalles, generalizaciones y ejemplos sobre los fenómenos que estudian. Es esencial en cuanto refiere al conocimiento sobre el cual trabajan los expertos en cada asignatura o dominio disciplinar, y sobre el cual se hacen preguntas, desarrollan ideas, las utilizan y las comunican.

¹⁰⁵ OECD (2020). International Synthesis report. Draft. Chapter 5: Embedding values, skills and attitudes in curriculum, pág. 5. Texto inédito.

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.

- Temas de profundización sugeridos

Los Temas de profundización sugeridos se presentan como propuestas para ampliar la comprensión de las grandes ideas y profundizar en el desarrollo de habilidades y actitudes del currículo.

Se propone desarrollar los temas por medio de metodologías de Aprendizaje en Base a Proyectos y Resolución de Problemas. Ambas metodologías se presentan como especialmente pertinentes para trabajar las habilidades del siglo XXI y para ser desarrolladas mediadas por la tecnología¹⁰⁶. Las habilidades específicas que se prescriben para su desarrollo son: creatividad e innovación, toma de decisiones, trabajo colaborativo, investigación, habilidades tecnológicas y comunicación.

Los temas de profundización se plantean de forma sugerida, debiendo elegirse al menos uno para ser trabajado en cada nivel. Esto permitirá desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje más flexibles, pudiendo adaptarse al tiempo real de cada contexto escolar de la modalidad, y a los intereses y necesidades de los estudiantes.

¹⁰⁶ Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis (Julio, 2020). Propuestas Educación Trabajo Interuniversitario Mesa Social Covid 19. Equipo de trabajo coordinado por la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile: Santiago. pág.24.

3.2.3 Construcción de los Objetivos de Aprendizaje de Habilidades nucleares del Currículo

Los Objetivos de Aprendizaje se construyeron a partir de las Habilidades del siglo XXI y las habilidades y actitudes específicas de cada asignatura. Se constituyen, en este modelo curricular, en el núcleo del aprendizaje. Los Objetivos de Aprendizaje se organizan en ejes que integran los cuatro ámbitos del HSXXI en cada asignatura; integran los aprendizajes de las Bases Curriculares de la educación regular (incluyendo las de 3° y 4° medio), y fueron cotejados con los ejes temáticos y/o de habilidades de los currículos de British Columbia y Australia. Una visión panorámica de los ejes en cada asignatura permite reconocer la consistencia del modelo con sus fuentes:

HSXXI: Maneras de Pensar, Maneras de Trabajar, Herramientas para Trabajar y Maneras de vivir en el mundo
 Bases Curriculares Educación Regular
 Currículos extranjeros HSXXI



Objetivos de Aprendizaje de Habilidades y Actitudes nucleares

Ejes Objetivos de Aprendizaje	Matemática	Lenguaje y Comunicación /Lengua y Literatura	Ciencias Naturales	Historia, Geografía y C. S. / Educación Ciudadana	Inglés	Pensamiento Computacional	Responsabilidad personal y social	Emprendimiento y empleabilidad	Educación Financiera
	Representar	Comprensión oral y escrita	Observar y plantear preguntas	Pensamiento temporal y espacial	Comprensión	Descomponer	Reflexión y Comunicación	Investigación y diseño de ideas	Planificación
	Modelar	Comunicación escrita	Planificar y conducir una investigación	Pensamiento crítico e investigación	Comunicación Escrita	Evaluar	Autonomía e Iniciativa	Planificación	Toma de decisiones
	Argumentar y comunicar	Comunicación oral	Procesar y analizar la evidencia		Comunicación oral	Modelar	Planificación y Evaluación	Evaluación y ejecución	
	Resolver Problemas	Investigación	Evaluar y comunicar			Generalizar y Transferir			
						Pensar de forma Algorítmica			

A partir de los ejes se construyeron los Objetivos de Aprendizaje de cada asignatura, que fueron adecuados según los requerimientos de claridad, foco y síntesis de la nueva propuesta. Asimismo, en su construcción se realizó una exhaustiva revisión del currículo vigente del Decreto 257 de 2009, por medio del análisis de las habilidades presentes en los Objetivos Fundamentales y en algunos casos en los CMO de cada asignatura que contienen habilidades. Y por último, se consideraron los aprendizajes de habilidades presentes en los currículos de British Columbia y Australia.

Junto a lo anterior, en el proceso de construcción y/o adecuación de los Objetivos de Aprendizaje, se tomaron especiales resguardos para asegurar la consistencia de la propuesta en términos de la estructura curricular. Para ello, se realizaron acciones y se tomaron resguardos como parte del protocolo de construcción de los OA:

- a. Utilizar un solo verbo, que es el que da inicio a la oración. Con ello se buscó evitar el doble desempeño de aprendizaje, y focalizar el desarrollo de la habilidad.
- b. Simplificar la redacción, evitando el uso de preposiciones y en la mayoría de los casos, las viñetas. Estas solo quedaron en aquellos OA cuyo desarrollo requiere considerar desempeños específicos.
- c. Homologar el nivel de las habilidades en todas las asignaturas de un mismo nivel, asegurando que los aprendizajes fueran similares en extensión, claridad y exigencia de la habilidad.
- d. Se procuró definir un número reducido de Objetivos de Aprendizaje por nivel, procurando que este fluctuara en entre 6 y 8 OA para cada nivel. El caso de Matemáticas en los niveles 1 y 2 de Educación Media es excepcional, ya que presenta 10 OA, lo cual se debe a la mayor precisión de los desempeños esperados para el eje Argumentar y Comunicar y Resolución de Problemas.
- e. Una vez construidos los OA, se definió una progresión cada dos años, salvo excepciones de Objetivos de Aprendizaje que requieren mayor o menor tiempo de desarrollo¹⁰⁷.

3.2.4 Construcción de los Conocimientos esenciales

La construcción de los conocimientos esenciales de cada nivel siguió un camino similar. Considerando la revisión internacional de los currículos y literatura especializada sobre el enfoque para la comprensión, se definieron criterios específicos para identificar los conocimientos que se caracterizarían como “esenciales” dentro de cada asignatura y nivel. Estos criterios son:

- Conocimientos que sean centrales para construir el saber y la forma de conocer la disciplina
- Redes conceptuales -por sobre conceptos-, ricos en conexiones y que permitan desarrollar una visión general sobre los fenómenos.
- Que estimulen el interés por ampliar o extender el conocimiento, a través de temas, métodos, aplicaciones y formas de comunicación propios de cada área disciplinar.

Es importante mencionar que estos criterios fueron complementados y cotejados con la reciente Priorización Curricular elaborada por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación en el marco de la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19. Esta experiencia que permitió revisar y validar la selección de los conocimientos esenciales a la luz de los aprendizajes considerados

¹⁰⁷ Las progresiones de Objetivos de Aprendizaje de cada asignatura se presentan en el **Anexo 1** del documento Propuesta de Bases Curriculares que acompaña esta Fundamentación.

imprescindibles y aquellos considerados significativos e integradores en cada asignatura, tanto del sistema regular como de la modalidad¹⁰⁸.

Una vez definidos los criterios, se llevó a cabo el paso a paso de la construcción de los conocimientos esenciales.

PASO 1: Se realizó una revisión exhaustiva de los Objetivos de Aprendizaje de conocimiento de las Bases Curriculares de la educación regular de niños y jóvenes para identificar los focos temáticos en cada nivel correspondiente a los niveles de la modalidad, y los aprendizajes esenciales asociados a estos focos.

PASO 2: El mismo ejercicio se llevó a cabo con los CMO del currículo vigente para la modalidad contenidos en el Decreto 257/2009 (PASO 2).

PASO 3: Una vez identificados estos focos en todas las asignaturas para llegar a los conocimientos esenciales detrás de cada OA regular del currículo vigente, se cotejaron con los conocimientos de los currículos extranjeros revisados tanto para la educación regular como para la educación de adultos – ver sección revisión internacional de este documento. Se utilizó también como referencia las habilidades y conocimientos presentes en los principales referentes internacionales para la Educación de adultos, especialmente para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Inglés y Ciencias Naturales. En el caso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, al no existir un referente internacional validado y legitimado por la comunidad histórica, se optó por revisar los énfasis de la asignatura en British Columbia y Australia, dada su actualidad y la concordancia en los focos temáticos y aprendizaje clave del currículo prescritos. En Ciencias Naturales, las Grandes Ideas de la Ciencia se cotejaron también con los aprendizajes de British Columbia y Australia.

Todos estos ejercicios de construcción se muestran en los siguientes cuadros:

¹⁰⁸ Priorización Curricular 2020. Unidad de Currículum y Evaluación MINEDUC. Disponible en: <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-article-178042.html>

PASO 1: Análisis Focos temáticos Bases Curriculares educación regular. Se revisaron los OA del currículo vigente de la educación regular de niños y jóvenes, para identificar los contenidos esenciales presentes en cada uno de ellos, identificando focos temáticos.

Nivel 5° Básico (Asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° y 6° Básico / Nivel 2 Educación Personas Jóvenes y Adultas)		
Eje	OA	Foco temático
Historia	OA1, OA2, OA3, OA4,	Descubrimiento y Conquista
	OA5, OA6, OA7, OA8,	Colonia en Chile (vida, cultura y sociedad)
Geografía	OA 9	Zonas de Chile y paisajes
	OA 10, OA 11	Recursos naturales Chile
	OA 12	Riesgos naturales Chile
Formación Ciudadana	OA 13, OA14, OA 15	Derechos y responsabilidades ciudadanas
	OA 16, OA17, OA18, OA 20, OA21, OA 22	Actitudes cívicas, convivencia y participación ciudadana
Nivel 6° Básico		
Eje	OA	Foco temático
Historia	OA 1, OA 2	Independencia
	OA3,	Organización de la República
	OA4	Cultura y Sociedad siglo XIX
	OA5	Conformación del territorio siglo XIX Chile
	OA6	Economía (salitre) y sociedad siglo XIX Chile
	OA7, OA8	Democracia Chile siglo XX
	OA 9	Visión panorámica Historia de Chile
Geografía	OA 10	Territorio nacional
	OA 11, OA 12	Regiones político administrativas Chile y características físicas
	OA 12	Ambientes naturales Chile
	OA 14	Visión panorámica influencia desastres naturales en historia de Chile
Formación Ciudadana	OA 15	Organización democrática en Chile
	OA 16, OA 17, OA 18, OA 19	Estado de Derecho en Chile
	OA20, OA 21, OA 22, OA 23, OA 24, OA25, OA 26	Actitudes cívicas, convivencia y participación ciudadana

PASO 2: Análisis Focos temáticos Currículo Vigente EPJA Decreto 257/2009.

Nivel 2 Sector Estudios Sociales (Estudios Sociales Nivel 2 Ed. Básica EPJA)	
OF	Focos Temáticos (CMO)
1. Comprender que la sociedad chilena es una construcción histórica en la cual han intervenido diversos actores, asumiendo que ellos mismos son partícipes de este proceso.	Construcción histórica de la sociedad chilena <ul style="list-style-type: none"> • Actores • Periodos • Procesos clave (Independencia y Estado Nación; Evolución Republicana)
2. Ubicarse en el contexto temporal de la historia nacional, reconociendo períodos, procesos, hitos y personajes que son claves, estableciendo relaciones con la historia familiar y local.	Historia familiar, historia local e historia nacional Institucionalidad democrática
3. Describir procesos políticos, económicos y sociales significativos en la historia de Chile del siglo XX, visualizando sus proyecciones en el presente.	Visión panorámica del mundo actual <ul style="list-style-type: none"> • Línea de tiempo historia de la humanidad, hitos y períodos • Historia política siglo XX • Interconectividad global • Problemas globales • Diversidad en el mundo actual
4. Apreciar el valor del conocimiento histórico para comprender el presente y proyectarse al futuro, y reconocer que sobre la historia hay diversas interpretaciones.	
5. Comprender que los mapas y otros recursos cartográficos son simplificaciones de la realidad que utilizan distintas escalas y son útiles para el propósito de localizar lugares y describir el espacio geográfico.	Territorio y población nacional Institucionalidad democrática <ul style="list-style-type: none"> • Derechos humanos • Régimen político en Chile • Problemas y desafíos de la democracia
6. Caracterizar la organización político territorial del país y reconocer la posición de Chile en relación a otros países.	
7. Describir el territorio nacional considerando variables naturales, demográficas y económicas.	Trabajo y economía <ul style="list-style-type: none"> • Transformaciones del trabajo en el siglo XX • Economía de mercado • Situación del empleo en Chile
8. Apreciar el efecto de fenómenos naturales en la vida de las poblaciones humanas.	

PASO 3: Se cotejan conocimientos esenciales con instrumentos curriculares internacionales y marcos de referencia especializados en Educación de Adultos.

Asignatura	Fuente	Descripción	Focos temáticos y/o Aprendizajes clave
Lenguaje y comunicación	UNESCO - ESTRATEGIA DE LA UNESCO PARA LA ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (2020-2025) ¹⁰⁹ .	“[...] cuatro principios fundamentales: i) reconocer los ODS como guía y marco para definir los resultados del aprendizaje en el ámbito de la alfabetización y la repercusión en el desarrollo; ii) definir la alfabetización como un proceso continuo de aprendizaje y adquisición de competencias de lectura, escritura y uso de números, desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida ; iii) vincular la alfabetización con un conjunto más amplio de competencias, en particular las habilidades digitales, la alfabetización mediática, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial , así como las competencias específicas de cada puesto de trabajo , y combinarlas de manera que se refuercen mutuamente; y iv) reconocer la importancia que tienen los contextos para determinar las necesidades de alfabetización y asegurar la pertinencia del contenido y las modalidades de ejecución.”	lectura, escritura y uso de números que permitan satisfacer las necesidades de su vida cotidiana y de su trabajo habilidades digitales, alfabetización mediática, educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial competencias específicas del trabajo Conocimientos pertinentes al contexto, especialmente para alfabetización
	OECD – Skills Matter. Resultados pruebas PIAAC (2015) ¹¹⁰	“The Survey of Adult Skills defines literacy as the ability to understand, evaluate, use and engage with written texts in order to participate in society, achieve one’s goals, and develop one’s knowledge and potential . In the survey, the term “literacy” refers to reading written texts; it does not involve either comprehending or producing spoken language or producing text (writing) . In addition, given the growing importance of digital devices and applications as a means of generating, accessing and storing written text, reading digital texts is an integral part of literacy measured in the Survey of Adult Skills.”	Entender, evaluar, usar e interactuar con los textos escritos. Participar en la sociedad, alcanzar los objetivos personales, desarrollar el conocimiento y el propio potencial. Lectura de textos escritos (no hablado)
Inglés	MARCO EUROPEO COMUN DE APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS ¹¹¹	Nivel B1 Marco Referencia Europeo Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most	Entender instrucciones e información en asuntos cotidianos del trabajo, la vida personal, la escuela, el entretenimiento, etc.

¹⁰⁹ UNESCO (2020). ESTRATEGIA DE LA UNESCO PARA LA ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (2020-2025). Op. Cit. Revisada en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411_spa

¹¹⁰ OECD – Skills Matter. Resultados pruebas PIAAC 2015. Op. Cit. Revisada en: <https://www.oecd.org/skills/skills-matter-9789264258051-en.htm>

¹¹¹ MARCO EUROPEO COMUN DE APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS. 2002 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España. Documento traducido. Revisado en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf; Texto original: <https://rm.coe.int/1680459f97>

		<p>situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.</p>	<p>Puede manejarse en el idioma</p> <p>Produce textos simples en temas cotidianos o de interés personal.</p> <p>Describe experiencias y eventos, sueños, esperanzas y ambiciones</p> <p>Da brevemente explicaciones y razones de sus opiniones y planes.</p>
Matemática	OECD – Skills Matter. Resultados pruebas PIAAC (2015)	<p>The Survey of Adult Skills defines numeracy as the ability to access, use, interpret and communicate mathematical information and ideas in order to engage in and manage the mathematical demands of a range of situations in adult life. A numerate adult is one who responds appropriately to mathematical content, information and ideas represented in various ways in order to manage situations and solve problems in a real-life context. While performance on numeracy tasks is, in part, dependent on the ability to read and understand text, numeracy involves more than applying arithmetical skills to information embedded in text.</p>	<p>Acceder, usar, interpretar y comunicar información matemática e ideas</p> <p>Responder a demandas matemáticas en situaciones de la vida adulta</p> <p>Manejar situaciones y resolver problemas en contextos de la vida real.</p>
Ciencias Naturales	Grandes Ideas de la Ciencia ¹¹²	<p>“For this understanding students need learning experiences that are interesting and engaging and seen as relevant to their lives. [...] from small ideas about specific events, phenomena and objects to more abstract and widely applicable ideas...”.</p>	<p>Aprendizajes que sean significativos para las vidas de los estudiantes</p> <p>Ideas sencillas y concretas sobre los fenómenos, hacia ideas más abstractas</p>
	Curriculos extranjeros con Grandes Ideas (Australia; British Columbia)	<p>Currículo Ciencias British Columbia (Grandes Ideas)¹¹³</p> <p>Currículo Australia (Key Ideas of Science)¹¹⁴</p>	<p>Énfasis en aprendizajes centrados en habilidades científicas.</p> <p>Patrones, orden y organización</p> <p>Forma y función</p> <p>Estabilidad y Cambio</p> <p>Escala y medidas</p> <p>Materia y energía</p> <p>Sistemas</p>

¹¹² Harlen, Wynne (ed.) (2010). Principles and big ideas of science education. Association for Science Education College Lane: Hatfield, Herts. Revisado en: <https://www.ase.org.uk/bigideas>

¹¹³ Science K-10- Big Ideas. British Columbia Curriculum. Revisado en: https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/continuous-views/en_science_k-10_big-ideas.pdf

¹¹⁴ Key ideas Australian Curriculum of Science. Revisado en: <https://www.australiancurriculum.edu.au/Search/?q=Science&p=1961>

Historia	Referencia Bases Curriculares Regular.; currículos extranjeros que presentan Grandes Ideas (Australia; British Columbia)	British Columbia Social Studies Curriculum (Big Ideas) ¹¹⁵	Foco en Indagación histórica y Toma de decisiones con base en evidencia Aproximación a los fenómenos desde diversas perspectivas (histórica, geográfica, política, económica, social) Énfasis en perspectiva de pueblos originarios Énfasis en habilidades clave de pensamiento disciplinar: significado (“significance”), evidencia, continuidad y cambio, causa y consecuencia, perspectiva y juicio ético ¹¹⁶ . En el currículo de Australia se agregan Empatía histórica y capacidad de cuestionar (“Contestability”).
		Humanities and Social Science Curriculum Australia (Concepts for developing historical understanding; Key inquiry questions) ¹¹⁷	

¹¹⁵ https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/continuous-views/en_social_studies_k-10_big_ideas.pdf

¹¹⁶ “The shift to less prescriptive learning standards places greater emphasis on acquiring and developing key disciplinary thinking skills”. Social Studies Introduction. <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/social-studies/core/introduction>

¹¹⁷ Humanities and Social Science Curriculum Australia. Revisado en: <https://www.australiancurriculum.edu.au/senior-secondary-curriculum/humanities-and-social-sciences/>

Objetivos de Aprendizaje de habilidades y actitudes nucleares de la nueva propuesta de Bases Curriculares

La estructura y diseño de los elementos de las nuevas Bases Curriculares ponen el foco en la comprensión y el desarrollo del pensamiento. Ambos propósitos se han propuesto como foco formativo transversal del currículo y la educación desde hace al menos dos décadas y ha implicado la pregunta de cómo trabajar las habilidades y el conocimiento para lograr la adquisición de modos de pensar y de utilizar el conocimiento que sean a la vez flexibles y expertos¹¹⁸. Una de las propuestas que plantean Resnik y Klopfer es precisamente centrar el currículo en el desarrollo de habilidades como parte central de la enseñanza, desde los primeros niveles, y no como una sección aparte del aprendizaje. Al respecto, los autores señalan: “El Currículum para desarrollar el Pensamiento pretende que se comprenda que todo aprendizaje verdadero implica pensamiento, que la capacidad de pensar puede nutrirse y cultivarse en todos y cada uno de nosotros y que todo el programa educativo debe ser re concebido y revitalizado para que el pensamiento invada las vidas de los alumnos, desde el jardín en adelante [...] en la educación vocacional y en la educación especial”¹¹⁹.

En el contexto actual, la rapidez con que avanza el conocimiento y la necesidad de las personas de contar con capacidades para procesar todo ese flujo de información, responder al cambio, adaptarse y ser flexibles, ponen en el centro del debate la pregunta por aquello que es relevante enseñar en la escuela: “¿Qué vale la pena enseñar en la escuela?, ¿Qué es esencial en una disciplina dada?” y “¿Cuáles son los conceptos que se adhieren y permanecen mucho tiempo después de que los estudiantes se han graduado de la escuela?”¹²⁰, son preguntas que se ha planteado la literatura en el área de la educación para el siglo XXI y que son especialmente pertinentes para la EPJA. Ya sea por su valor práctico o por el “enriquecimiento de su visión de mundo”, la pregunta por las ideas y aprendizajes que los estudiantes llevarán consigo a lo largo de sus vidas es un eje articulador de esta propuesta de Bases Curriculares para la educación de jóvenes y adultos¹²¹.

La integración de actitudes en los Objetivos de Aprendizaje nucleares refuerza el carácter integral de los aprendizajes que proponen estas Bases. Su presencia explícita en los Objetivos de Aprendizaje enfatiza la necesidad de contar con un conjunto de “principios y creencias” que son determinantes en la formación de los estudiantes, ya que influyen sus decisiones, juicios, comportamientos y acciones, como ha señalado recientemente la OECD como recomendación para el rediseño curricular¹²².

¹¹⁸ Para dicho tema véase Perkins, D. “¿Qué es la comprensión?”, en *La enseñanza para la comprensión*, ed Martha Stone Wiske. Paidós: Argentina, 1990; Resnik, L. Klopfer, L (eds.) (2007). *Currículum y cognición*. Aique: Buenos Aires; Dweck, C. S. y Elliot, E. S. (1983). “Achievement motivation”. En E.M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.; Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). “Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities”. En *Cognition and Instruction*, 1(2)

¹¹⁹ Resnik, L. Klopfer, L (eds.) (2007). *Currículum y cognición*. Op.cit, p. 16.

¹²⁰ Ibidem.

¹²¹ Fadel et.al, *Op. Cit.*, p. 77.

¹²² OECD (2020). International synthesis report. Borrador Capítulo 5: “Embedding values, skills and attitudes in curriculum”, pág. 5. Documento aun sin publicar.

La decisión de definir las habilidades y actitudes como el núcleo central del aprendizaje en estas Bases Curriculares, permitirán el desarrollo de aprendizajes profundos y significativos, en base a conocimientos esenciales y enfocados a desarrollar la comprensión de grandes ideas que puedan ser transferidos a distintas áreas del conocimiento y de la vida de los estudiantes, y utilizados en diversos contextos y con diversos propósitos.

¿Por qué un currículo en base a habilidades para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas?

1. Favorece el aprendizaje para la comprensión y la transferencia del conocimiento. El foco en la *transferencia del aprendizaje* ha sido redefinido por la literatura del siglo XXI como “el uso productivo de las habilidades y motivaciones para preparar a los estudiantes a aprender de maneras nuevas en situaciones del mundo real”¹²³ y señalado como una “preparación para el aprendizaje futuro”¹²⁴. Para Perkins, la comprensión supone desarrollar la capacidad en las de pensar y actuar a partir de lo que saben en distintas situaciones y contextos¹²⁵. Esto sitúa a las habilidades en el centro de su discurso, ya a través de ellas que es posible demostrar la comprensión en tanto desempeño, y porque permiten profundización en el aprendizaje, favoreciendo su desarrollo de manera progresiva a lo largo del tiempo. A diferencia de las competencias, cuyo énfasis está menos puesto en la progresión y más en el desempeño, las habilidades permiten graduar de mejor manera el aprendizaje a lo largo de los niveles, permitiendo refinar, de manera gradual, el dominio de la habilidad. Este aspecto temporal es clave en el marco de la comprensión profunda, pues, según señala la literatura, los desempeños “exigen atención, práctica y refinamiento”.¹²⁶
2. Favorece la flexibilidad curricular y la respuesta a la diversidad en el aprendizaje, por cuanto posibilita la integración de distintos contenidos disciplinares, y facilita la integración de estudiantes con trayectorias y necesidades educativas diversas. Al respecto, las iniciativas de Aprendizaje en espiral para la modalidad de Educación Especial¹²⁷ y las Orientaciones pedagógicas para Aulas multigrado en contextos rurales¹²⁸, son ejemplos importantes de experiencias de adecuación curricular recientes realizadas en base a habilidades. En ambos casos, el propósito fue el de relevar los aspectos prioritarios del currículo para adaptarlo a las necesidades educativas de poblaciones específicas, resultando las habilidades ser pertinentes para graduar la enseñanza y atender de manera simultánea a poblaciones heterogéneas, promover la inclusión y la integración dentro del aula¹²⁹.

¹²³ Ibidem.

¹²⁴ Fadel et.al, p. 105.

¹²⁵ Perkins, D. “¿Qué es la comprensión?”, *op.cit.*, p. 72.

¹²⁶ Ibid., p. 86.

¹²⁷ Disponibles en Educación Especial, “Progresiones de Aprendizaje en Espiral para la modalidad de Educación Especial”, recuperado en <https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/progresiones-de-aprendizaje-en-espiral-y-orientaciones-para-su-implementacion/>

¹²⁸ Disponibles en Educación Rural, “Orientaciones Pedagógicas para el Aula Multigrado”, recuperado en <https://rural.mineduc.cl/orientaciones-pedagogicas-para-el-aula-multigrado/>

¹²⁹ MINEDUC (2015). DECRETO N°83/2015 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. DEG, UCE: Santiago de Chile.

Esta experiencia resulta pertinente para la educación de Jóvenes y Adultos, por cuanto permite atender a la diversidad de los estudiantes que asisten a la modalidad y responder, en particular, a una amplia gama de trayectorias escolares caracterizadas en general por bajos niveles de escolaridad, que inciden, entre otros, en bajos niveles de bienestar subjetivo y una precarización de la inserción laboral (Mineduc, p. 9, 2016). Al respecto, los lineamientos curriculares para la educación de adultos planteados por UNESCO para la región¹³⁰ y las iniciativas del Mineduc para la educación de adultos han sido enfáticos en señalar el carácter central que tiene la flexibilidad curricular para la inclusión escolar, pues permite dar cabida a diferentes trayectorias educativas y a adecuaciones pertinentes para grupos específicos de población¹³¹. La flexibilidad ha sido destacada también por el Consejo Nacional de Educación como clave para permitir el desarrollo de trayectorias educativas personalizadas y favorecer procesos de aprendizaje más autónomos y que se adecuen a la realidad de los estudiantes, considerando, entre otras opciones, posibilidades de nivelación de estudios, opciones de cursos semipresenciales, y una implementación modular que permita la aprobación gradual de los niveles y el retomar la trayectoria desde donde se la dejó¹³².

La flexibilidad de las estrategias educativas para atender a la diversidad, especialmente, de estudiantes vulnerables como lo son quienes asisten a la EPJA, ha sido relevado por el documento “Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de enseñanza para Educación Básica, en el marco del Decreto 83/2015”, en que se señala:

“Por lo tanto, para asegurar la trayectoria educativa de la heterogeneidad de estudiantes en el sistema educativo, no se puede atender a todos de idéntica manera ni aplicar la programación de manera rígida y uniforme, sino que -desde el currículum común que asegure igualdad de oportunidades- es necesario diversificar el aprendizaje y la enseñanza y entregar múltiples propuestas, que han de surgir del contexto concreto en el que se produce cada proceso de enseñanza y aprendizaje, y de las posibilidades de la escuela de adaptarse a la diversidad. Esto **es particularmente relevante de tener en cuenta en relación a aquellos estudiantes que, por diversos motivos, enfrentan condiciones de marginación social y educativa** y requieren que la escuela y sus docentes, incrementen y movilicen todos sus recursos para proporcionarles las respuestas educativas que necesitan y merecen. Una educación de calidad que responde a la diversidad, requiere estructurar situaciones de enseñanza y aprendizaje lo suficientemente variadas y flexibles, que permitan al máximo número de estudiantes acceder, en el mayor grado posible, al Currículo y al conjunto de capacidades que constituyen los objetivos de aprendizaje, esenciales e imprescindibles de la escolaridad. En este contexto, la diversificación de la

¹³⁰ OREALC/UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. UNESCO, Oficina de Santiago: Santiago de Chile.

¹³¹ Enfoque inclusivo contenido en la Ley num. 20.845 sobre Inclusión Escolar y considerado como principio de construcción de la elaboración de Bases Curriculares por el Mineduc para la EPJA en el documento “Fundamentos para la elaboración de bases curriculares en educación de personas jóvenes y adultas. Documento Base”, elaborado en 2016 y utilizado como insumo para la construcción de las presentes Bases Curriculares.

¹³² CNED (2016), “Informe Consultivo sobre la Educación de Jóvenes y Adultos EPJA”, *op.cit.*

enseñanza viene a ser una oportunidad de aprendizaje para muchos estudiantes, así como de desarrollo profesional para los docentes y para la comunidad escolar.”¹³³

3. Los Objetivos de Aprendizaje de habilidades esclarecen la estructura curricular y permiten construir el aprendizaje desde la habilidad, y no desde el contenido. Ya sea por la arquitectura curricular como por los diversos factores que indican en la llegada del currículo al aula, la evidencia ha demostrado que, hasta ahora, las habilidades han ocupado un rol secundario en la enseñanza. En la experiencia docente recogida en el informe Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno” (Mineduc, 2018), se rescató el valor que los docentes atribuyen a las habilidades, pero la dificultad que tienen para implementarlas¹³⁴. Similares dificultades se evidencian en la realidad de la EPJA respecto a la mirada contenidista del currículo. Un estudio de la realidad EPJA en 2016 señaló que los docentes indicaron contar con excesivas dificultades para lograr una total cobertura curricular, siendo un 60,7% de los docentes encuestados partidarios de la opinión de que “no es posible abordar todos los contenidos considerados para cada nivel de enseñanza”, señalando como motivos el acotado tiempo de que dispone el plan de estudios de la EPJA y la asistencia interrumpida de los estudiantes, lo que los obliga a volver permanentemente hacia atrás para retomar cada clase¹³⁵. En este sentido, existe la percepción de que la presión por la cobertura curricular dificulta la toma de decisiones pedagógicas por parte de los docentes respecto a las necesidades del contexto y de los estudiantes¹³⁶.

Al respecto, cabe mencionar que la incorporación de habilidades en el currículo es un hecho relativamente reciente que ha debido ser implementada por docentes que no han sido formados ni escolar ni profesionalmente en habilidades. En efecto, la literatura ha señalado que los distintos ritmos con que se implementa el cambio curricular redundan en una compleja relación entre el currículo y la docencia. Al respecto, Cristián Cox señala:

“Para la docencia, el cambio de la prescripción curricular es siempre una perturbación [...] La dificultad y la tensión parecen intrínsecas al cambio curricular que demanda a los docentes modificar sus prácticas, al mismo tiempo que siguen “arrojados en la acción” de sus salas de clases y estudiantes. Desde esta perspectiva el ritmo de la implementación de las reformas, como su coherencia, claridad y legitimidad, son esenciales para su apropiación por los docentes.”¹³⁷

¹³³ Mineduc (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para Educación Básica, en el marco del decreto 83/2015. División General de Educación, Unidad de Educación Especial: Santiago, p.15.

¹³⁴ EDECSA (2018). Informe Final. Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

¹³⁵ Estudio Clodinámica, *Op. Cit.*, p. 177.

¹³⁶ M. Caro, M. Aguilar (2018), “Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas desde el profesorado” en Arratia, A. y Ossandón, L. (eds.). Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas. Mineduc: Santiago, pp. 337-380, p. 342.

¹³⁷ C. Cox (2018). Currículum. Categorías de análisis....*Op. Cit.* p. 18.

La existencia de curriculums “cada vez más exigentes y complejos” propios del nuevo paradigma en educación, señala Cox, estaría a la base de la tensión inherente al cambio curricular. Este es un aspecto que estas Bases Curriculares consideran como foco central del plan de implementación, el cual tiene como propósito dar los apoyos necesarios para orientar al sistema escolar a transformar sus prácticas pedagógicas hacia una mayor flexibilidad para favorecer estrategias diversas de aprendizaje y de evaluación, y un mayor desarrollo de habilidades fundamentales para desenvolverse en el siglo XXI. Este es, además, un énfasis que ha sido relevado con especial relevancia en el contexto actual de la crisis sanitaria provocada por el Covid 19.¹³⁸

Objetivos de Aprendizaje de habilidades y actitudes nucleares

Como se ha mencionado, esta nueva propuesta de Bases Curriculares para la EPJA se organiza en torno a Objetivos de Aprendizaje que corresponden a habilidades y actitudes nucleares que se entrelazan con conocimientos esenciales del currículo. Estas habilidades progresan al interior de cada una de las asignaturas en la descripción de los procedimientos estratégicos que los estudiantes irán desarrollando para construir la comprensión del conocimiento disciplinar.

Esto implica una nueva forma de organizar el currículo respecto a la anterior propuesta de Bases Curriculares presentada ante el CNED por el MINEDUC en 2017. Los Objetivos de Aprendizaje que organizan la propuesta de Bases Curriculares presentada al CNED en 2017 y rechazada parcialmente mediante el Acuerdo 034/2018, presentan Objetivos de Aprendizaje nucleares, es decir, que reúnen en una misma formulación las habilidades, actitudes y conocimientos que se espera en cada nivel. Una revisión de la documentación disponible sobre las iteraciones entre la UCE y el CNED respecto a la propuesta de Bases Curriculares 2017-2018 y la revisión de la prescripción en currículos internacionales, tanto de educación de adultos como de educación regular, permite realizar las siguientes observaciones:

- El objetivo nuclear dificulta visualizar con claridad las habilidades de cada asignatura y la progresión de los aprendizajes a lo largo de los niveles, como observó el Consejo Nacional de Educación para las asignaturas en general -obs. 3) y 5)-, y en particular para Lenguaje y Comunicación obs. 7) c.-; Matemática obs. 8) b. y c.; Estudios Sociales, obs. 9) b. y c.; y Ciencias Naturales, obs. 10) c. (Oficio N°154/2018 del 2 de marzo de 2018, sección “Sugerencias para la propuesta de Bases Curriculares para la Formación General de Educación de Personas Jóvenes y Adultas”). Cabe mencionar que esta observación se encuentra contenida en el “Informe Consultivo sobre la Educación de Jóvenes y Adultos EPJA” del 16 de noviembre de 2016 del CNED, en el cual señala en cuanto al ámbito curricular, que se “Se requiere no solo la identificación de los aprendizajes nucleares sino también su progresión, identificando cuáles serían los aprendizajes claves que habilitan para avanzar al nivel siguiente”¹³⁹.

¹³⁸ Propuestas Educación Trabajo Interuniversitario Mesa Social Covid 19, 24 de abril de 2020, pág. 23. Disponible en: <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/investigacion/Informes/informe-mesa-covid19-uc-y-uchile.pdf>

¹³⁹ CNED (2016), “Informe Consultivo sobre la Educación de Jóvenes y Adultos EPJA”. Op.cit.p. 6

- En el año 2016 el Consejo Nacional de Educación sugirió considerar los aprendizajes de la educación regular con el propósito de generar una propuesta curricular que pueda atender de manera pertinente a las necesidades de la población joven y excluida del sistema escolar que asiste a la modalidad, ofreciendo los elementos curriculares pertinentes para generar programas adaptados a las necesidades específicas de esta población. En él se señala:

“[...] La realidad actual de la población que asiste a EPJA, incorpora cada vez más a personas jóvenes y menores de edad, frente a lo cual es importante que la futura propuesta de Bases Curriculares pueda dar respuesta al fenómeno de exclusión educativa de niños y adolescentes que se genera en la educación regular [...]

[...] Para ello en línea con lo mencionado anteriormente, se recomienda evaluar las siguientes opciones [...] **Analizar las Bases Curriculares existentes para la formación regular tradicional (no EPJA) y evaluar la posibilidad de crear programas de estudios diferenciados a partir de estas que tomen en cuenta las características propias de estos estudiantes**”.¹⁴⁰

- El objetivo nuclear si bien reduce el número de aprendizajes, evitando así multiplicar los elementos del currículo -habilidades, actitudes y conocimientos-, esta intención, valorada por el Consejo Nacional de Educación para EPJA (Res. 063, Acuerdo N°034/2018) resultó ser confusa y poco clara en la elaboración de la propuesta curricular de 3° y 4° medio, de acuerdo con la Consulta Pública realizada en 2017 y la revisión de currículos internacionales. En el texto de la Fundamentación de dichas bases presentado al CNED se señala:

“Como se señaló anteriormente, uno de los criterios surgidos a partir del diagnóstico busca que la definición de los OA, apunte a conceptos, habilidades y actitudes centrales de las disciplinas, de modo de favorecer la capacidad de los estudiantes para seguir aprendiendo, profundizando en cómo estas aportan a la comprensión de sí mismos y de la realidad. La propuesta de Bases Curriculares presentada al CNED en junio de 2017 incluía una definición de OA entendida como “nuclear” y que prescribía no más de cinco OA por nivel en cada asignatura, en línea con las recomendaciones de la Mesa de Desarrollo Curricular¹⁴¹. Por su parte, el CNED también valoró “la incorporación en la mayoría de las asignaturas de un número de Objetivos de Aprendizaje reducido (Acuerdo 73, 2017)

De acuerdo con la consulta pública llevada a cabo en abril de 2017, la formulación tanto de los propósitos formativos como de los OA, así como la claridad respecto a si los OA ayudaban a cumplir dichos propósitos, se percibía como confusa y poco clara.

‘Los grupos de docentes coinciden en señalar que falta más claridad e información, particularmente en aspectos de definiciones y contenidos que permitan comprender los alcances de los OA en cada una de las áreas. Se considera que muchos de los OA están expresados de un modo muy general o ambiguo. La falta de definiciones más precisas en los contenidos, a su vez, genera problemas para visualizar la articulación e integración de las

¹⁴⁰ Ídem, p.5 – 6.

¹⁴¹ MINEDUC (2016) Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Informe de Desarrollo Curricular. Santiago: Ministerio de Educación, Chile. Disponible en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-35514_recurso_1.pdf

asignaturas, en pro de la formación integral de los estudiantes, lo que dificulta además la generación de criterios.” (Martinic et. al., 2017, p. 190)

La falta de definiciones más precisas en los contenidos, a su vez, genera problemas para visualizar la articulación e integración de las asignaturas, en pro de la formación integral de los estudiantes, lo que dificulta además la generación de criterios” (Martinic et. al., 2017). Esta preocupación también fue manifestada por el CNED en su Acuerdo 47/2017, en el cual plantea que es necesario “reformular los Objetivos de Aprendizaje en su conjunto, para que en ellos sea posible verificar su logro, dimensionar su profundidad y visibilizar las habilidades, actitudes, conceptos o contenidos disciplinarios que involucran”.¹⁴²

- La revisión de currículos internacionales tanto de educación de adultos como de educación regular arrojó también la evidencia de que la formulación de objetivo de aprendizaje nuclear no es un elemento presente en la estructura curricular, sino que, por el contrario, las estructuras curriculares buscan distinguir habilidades, contenidos y actitudes o bien, distinguen entre competencias transversales y competencias disciplinares, marcando la diferencia entre habilidades por una parte y conocimientos por la otra.
 - Según los datos obtenidos de un estudio interno realizado por la UCE en 2018 sobre prescripción curricular en 28 países de educación escolar regular¹⁴³ y 9 países de educación de adultos en todos los países se observa que las tres dimensiones del contenido (conocimientos, habilidades y actitudes) se hacen explícitas, pero no necesariamente dentro de un mismo aprendizaje. Pueden prescribirse por separado o con una articulación “intermedia”, que permite distinguir dichas dimensiones.
 - Solo seis currículos de los casos analizados presentan una integración entre conocimientos y habilidades en sus objetivos. La tendencia mayoritaria entre los otros 22 casos de la muestra es presentar ambos elementos de manera claramente identificable, lo que no implica necesariamente que deban ser dos listas de objetivos completamente diferentes. En general, se distinguen claramente las habilidades de los contenidos y también de las actitudes, independientemente del “lugar” que ocupen en la presentación del currículum. En la mayoría de los casos se entiende que las dimensiones que conforman una competencia (conocimientos, habilidades y actitudes) deben estar prescritas en el currículum, pero no necesariamente integradas en un mismo objetivo de aprendizaje.
 - La minoría de los países tanto de educación de adultos como de educación escolar prescribe en su currículum exclusivamente objetivos de aprendizaje que presenten de manera integrada conocimientos, habilidades y actitudes. En la mayoría de los currículos predomina la necesidad de distinguir habilidades específicas de las asignaturas y conocimientos. Si bien se entiende el aprendizaje como una instancia que

¹⁴² *Documento interno, confidencial. Este fragmento forma parte de la Fundamentación de Bases Curriculares para 3° y 4° Medio 2019 enviada al Consejo Nacional de Educación.

¹⁴³ Se consideraron casos de estudio de países que obtienen altos resultados en mediciones internacionales (Singapur, Finlandia, Canadá, Irlanda, Japón, Reino Unido, Holanda, Australia, Francia). También se consideró necesario tener una muestra variada respecto a países latinoamericanos (Uruguay, Costa Rica, Colombia, Cuba) y, por último, se incluyeron algunos casos como el de Buenos Aires y British Columbia precisamente por encontrarse en una fase de rediseño curricular, y, de ese modo, poder comparar hacia donde apuntan sus énfasis curriculares.

integra conocimientos, habilidades y actitudes, **la tendencia es a ofrecer diferenciadamente objetivos relativos a habilidades específicas de la asignatura y objetivos relativos a conocimientos o contenidos mínimos.** Con todo, la mayoría de los países analizados entiende que las dimensiones que conforman las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) deben prescribirse. Lo anterior es el caso de República Dominicana y España, en que se prescriben Objetivos de Aprendizaje en base a competencias, pero distinguen competencias transversales y competencias específicas, relativas al conocimiento.¹⁴⁴ En el caso de España, el currículo se organiza solo en torno a “competencias clave”¹⁴⁵ que incluyen habilidades y aparte conocimientos para cada área del aprendizaje.

CUADRO PAÍSES QUE PRESENTAN DISTINCIÓN ENTRE HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS EN SU PRESCRIPCIÓN DE APRENDIZAJES (CURRÍCULOS EDUCACIÓN REGULAR)

País	Distinción de habilidades/conocimientos
Alemania	✓
Australia	✓
Bélgica	✓
Canadá (British Columbia)	✓
Canadá (Ontario)	✓
Corea del Sur	✓
China Taipéi (Taiwán)	✓
Dinamarca	✓
Eslovenia	✓
España	✓
Estados Unidos	✓
Estonia	✓
Finlandia	✓
Francia	✓
Holanda	-
Hong Kong	✓
Inglaterra	✓
Irlanda	✓
Italia	✓
Japón	-
Noruega	✓
Nueva Zelandia	-

¹⁴⁴ Comunicativa; social y ciudadana; pensamiento lógico; crítico y creativo; resolución de problemas; científica; ambiental y de la salud; desarrollo personal y espiritual; laboral y emprendedora.

¹⁴⁵ Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Conciencia y expresiones culturales; Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Polonia	-
Portugal	✓
Rusia	-
Singapur	✓
Suecia	✓
Suiza	✓
Total	23

- Un tercer argumento es que la evidencia analizada en esta Fundamentación para los casos de Australia y British Columbia países con las propuestas curriculares más actuales, demuestra con claridad que el propósito que persiguen los Aprendizajes Nucleares de “resguardar que el currículum sea abordable en su extensión y, al mismo tiempo, dejar espacio para flexibilizar su desarrollo, facilitando procesos de apropiación, contextualización o adaptación”¹⁴⁶ puede ser abordado con otras fórmulas de diseño curricular, no centrados únicamente en competencias ni en objetivos unitarios o nucleares, sino en fórmulas que faciliten la visualización de los elementos que articulan el currículo, su amplitud, profundidad y progresión a lo largo de los niveles. La organización curricular que presentan dichos países, al presentarse en la forma de un “triángulo” que articula las habilidades y actitudes nucleares, el conocimiento esencial y la comprensión en grandes ideas, da lugar a currículos con bajo nivel de prescripción, que dan un amplio espacio de flexibilidad y contextualización de los aprendizajes a las necesidades e intereses de los estudiantes y su entorno, Incorporan líneas gruesas de contenidos esenciales que pueden ampliarse y temas electivos de profundización y focalizan la comprensión en ciertas ideas fuerza o conceptos, que orientan el proceso de la enseñanza aprendizaje. Cabe mencionar que esta discusión ha sido relevada recientemente con la propuesta del colegio de Profesores de Chile en favor de la “Nuclearización” como fórmula para abordar la Priorización Curricular (Mineduc 2020). En su propuesta, la entidad releva la importancia de poder trabajar, dado el contexto de emergencia sanitaria y cierre de escuelas, “trabajar a partir de la identificación o elaboración de habilidades generales y conceptos centrales o categorías que engloben y articulen contenidos específicos, poniendo el foco en la comprensión del significado de dichos conceptos globales y los modelos de comprensión a que dan origen (asociados a un contexto de producción), más que transfiriendo toda la información asociada”¹⁴⁷. Esta propuesta da cuenta de una clara tensión del sistema hacia la necesidad de focalizar el aprendizaje en el aula en torno a conceptos, habilidades y conocimientos clave, y la necesidad de que el currículum pueda proveer dichos elementos.

¹⁴⁶ UCE (2016). Informe Final de las Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Informe mesa de Desarrollo Curricular Mayo de 2016. UCE-Mineduc, pág. 22..

¹⁴⁷ “Orientaciones para el trabajo pedagógico a partir del plan educativo de emergencia para enfrentar la crisis sanitaria del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile”, Colegio de Profesores, 2020, recuperado de <http://revistadocencia.cl/web/index.php/orientaciones#sdfootnote1sym>

La prescripción del currículo que proponen estas Bases en torno a habilidades y actitudes como aprendizajes nucleares junto a conocimientos esenciales y en torno al logro de una gran idea que permita la integración, favorecería la flexibilidad curricular y la respuesta a la diversidad en el aprendizaje, por cuanto posibilita la integración de distintos contenidos disciplinares, y facilita la integración de estudiantes con trayectorias y necesidades educativas diversas, dando además espacio a la actualización permanente del conocimiento.

Procesos de consulta y retroalimentación

Entre los meses de Diciembre de 2019 y enero de 2020, se llevaron a cabo procesos de validación de la propuesta de Bases Curriculares para la modalidad de Jóvenes y Adultos. Estos procesos tuvieron el propósito de recoger las opiniones de los principales actores del sistema y personas afines al mundo EPJA, con el propósito de enriquecer y mejorar la propuesta. Con este fin, se realizaron distintas instancias de consulta con docentes, equipos técnicos, coordinadores, sostenedores y directivos que participan en la modalidad educativa de EPJA, entre agosto de 2019 y diciembre-enero 2020. Este proceso incluyó el trabajo con grupos focales (agosto, 2019), mesas de trabajo con actores de la Región Metropolitana (diciembre, 2019), una Consulta nacional online (12 diciembre-10 de enero 2020) y consulta a expertos¹⁴⁸.

En todos estos procesos, participaron un total de 1292 actores de la comunidad educativa, en los que se incluyen 1129 docentes, 78 jefes UTP y 77 directivos y sostenedores, además de 4 expertos sobre la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Con base en los resultados de estos distintos procesos de consulta, se realizaron cambios tendientes a mejorar la factibilidad de la propuesta, es decir, aquellos aspectos relacionados con el tiempo y la cobertura curricular, uno de los aspectos señalados como los que mayor atención requerían.

Grupos Focales

En los días 7, 8, 9 y 14 de agosto de 2019 se desarrollaron sesiones de grupos focales y mesas con docentes, directivos y expertos de la modalidad EPJA.

Se consultó sobre la estructura de la nueva propuesta de Bases que incluía Objetivos de Aprendizaje de habilidades, “Aprendizajes esenciales” (también llamadas “Grandes Ideas”) y conocimientos esenciales. Además, se consultó por la pertinencia de los focos en el Marco de Habilidades del siglo XXI, y qué opinión había sobre una posible implementación en programas modulares.

Participaron un total de 46 personas representando a 35 establecimientos de la Región Metropolitana, además de un total de 12 expertos, académicos, directivos y jefes de UTP que conformaron una mesa especial de trabajo.

¹⁴⁸ Ver resultados Consulta Online en Anexo 1.

Entre los principales resultados y observaciones obtenidas de los grupos focales, se encuentran.

- **Se considera que las Bases responden de manera efectiva a la diversidad y los diferentes contextos** de donde provienen los estudiantes que asisten a la modalidad EPJA. Se considera que las Bases consideran de manera pertinente y correcta las características de la población.
- **Respecto a la coherencia se consideró** pertinente al querer ofrecer a los estudiantes EPJA la misma oportunidad que los estudiantes de la educación regular, en especial con respecto a la PSU y el ingreso a la Educación Superior.
- **Se considera pertinente el foco en las Habilidades del Siglo XXI** ya que es adecuado al contexto y sociedad actual y permiten utilizar herramientas que les son familiares a las nuevas generaciones, tales como el internet.
- **Se valora el foco en Objetivos de Aprendizaje en base a Habilidades** en cuanto promueve una formación más centrada en el aprendizaje y en las diversas capacidades de los estudiantes, considerando los distintos intereses de ellos. Además, se considera positivo el hecho de fortalecer más las habilidades y no quedarse en la enseñanza de contenidos.
- **Sobre los llamados “Aprendizajes esenciales” y “Contenidos esenciales”**, se planteó que mejor definidos y formulados permitirían focalizar y guiar adecuadamente la asignatura. Además, luego de una revisión, serían abordables y adecuados para trabajar en una estructura modular.
- **Respecto a la implementación y factibilidad**, se señaló que, dada a la diversidad del público de EPJA, es necesaria la posibilidad de una estructura más flexible que considere los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, también se destacaron elementos que debían mejorarse de la propuesta, entre ellos:

- Si bien en general se valoró de forma positiva la coherencia entre las Bases de EPJA y de la educación regular, se debe tener en consideración el hecho de que la modalidad EPJA es de menor duración y acoge a estudiantes de diversos contextos, por lo cual se deben especificar y definir elementos en concordancia con la situación de los estudiantes EPJA, que en ocasiones no se asemeja a la de estudiantes de educación regular.
- Surgieron inquietudes respecto a las Grandes ideas o también llamadas “Aprendizajes esenciales” que eran parte de la propuesta inicial de las Bases. Se propuso redefinir y reformularlos ya que confundían con los conocimientos y contenidos. En consideración a esta y otras observaciones respecto a la confusión que podían generar, se trabajó fuertemente afinando el modelo y la redacción de la gran idea, en todas las asignaturas y niveles.
- Así también se propuso simplificar la estructura de algunos Objetivos de Habilidades. Se comentó la factibilidad de la propuesta, en especial considerando la cantidad de Objetivos de Aprendizaje y la duración de la modalidad, que es menor que la educación regular. Además, sobre una implementación modular, existen dudas respecto a la progresión de las habilidades y competencias con una estructura así. También, se sugiere dar un tiempo máximo para completar los módulos de cada nivel.

- En cuanto al desarrollo de competencias de habilidades digitales, de manera transversal se destacó la falta de insumos e infraestructura para realizar y lograr dichas habilidades. Muchos de los establecimientos no cuentan con salas de computación, con computadores, internet, entre otros.

Mesas de Trabajo Región Metropolitana

Entre los días 17, 18 y 19 de diciembre de 2019 se realizaron mesas de trabajo con actores de la Región Metropolitana, que incluyeron docentes, equipos técnicos pedagógicos y coordinadores de Terceras Jornadas, directivos y sostenedores, con el propósito de retroalimentar la propuesta de nuevas Bases Curriculares y generar una instancia de intercambio de opiniones y diálogo para contribuir a mejorar y enriquecer la propuesta.

Esta segunda fase de retroalimentación se realizó en jornadas con mesas de trabajo diferenciadas por actor, buscando representar la diversidad de la Modalidad Regular de la EPJA. El primer y tercer día se convocaron establecimientos CEIA, incluidas escuelas de contextos de encierro, y el segundo día se convocaron establecimientos de Tercera Jornada¹⁴⁹. En total, participaron 100 personas provenientes de 21 establecimientos¹⁵⁰ distintos de la Región Metropolitana, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1: Participantes por mesa y Jornada de Trabajo:

MESAS POR ACTOR		PARTICIPANTES POR JORNADA			TOTAL
		Día 1	Día 2	Día 3	
Mesas Docentes	Ciencias Naturales	5	2	6	13
	Historia	7	2	7	16
	Lenguaje	9	2	6	17
	Matemáticas	6	0	5	11
	Inglés	5	1	6	12
Mesa Directivos		7	7*	5	13
Mesa Técnico-pedagógico		6		6	18

* El día 18/01 llegó sólo un participante a la mesa de directivos por lo que se fusionó con la mesa técnico-pedagógica.

Tabla 2: Recuento Jornadas

CATEGORÍAS RECUENTO			TOTAL
Mesas			19
Participantes	Docentes	69	100
	Directivos	13	
	Técnico-pedagógico	18	
Establecimientos			21

¹⁴⁹ La convocatoria en esta jornada fue menor que en las otras dos ya que muchos docentes de estos establecimientos tienen otros trabajos durante el día. Dada la baja asistencia, se optó por fusionar algunas mesas. Fue el caso de la Mesa de Lenguaje y Comunicación que se fusionó por Inglés, aunque se hicieron registros por separado de las opiniones para cada asignatura. La mesa de directivos se fusionó con la de miembros de equipos técnico pedagógicos, y en este caso se hizo un solo registro de mesa que a lo largo del reporte se nombra como “mesa mixta”. En el recuento de participantes, los integrantes de esta mesa están contabilizados según el rol que indicaron en la hoja de registro (1 director y 6 personas con cargos técnico-pedagógicos).

¹⁵⁰ En el ANEXO 1 se encuentra el detalle de los establecimientos que participaron de las jornadas.

Resultados Mesas de Trabajo

Los resultados del proceso de retroalimentación se presentan organizados por elementos de las Bases Curriculares. Estos se organizan en las siguientes secciones: Perfil de Egreso, Actitudes, Objetivos de Aprendizaje de las asignaturas, Conocimientos Esenciales de las asignaturas, Contenidos de Profundización de las asignaturas, Inclusión en la Bases Curriculares y pertinencia de las características de la Propuesta, e Implementación de las Bases Curriculares. Las modificaciones realizadas en virtud de los resultados de esos procesos se verifican a continuación de la exposición de los resultados.

En cuanto a los resultados de opiniones respecto a los elementos de las Bases, se puede señalar:

- Respecto al **Perfil de egreso** hubo una valoración positiva, destacando la pertinencia de las competencias del marco de Habilidades para el Siglo XXI para los estudiantes de le EPJA. Asimismo, se consideró como un perfil “ideal” y como un cambio positivo en el currículum, ya que permite preparar adecuadamente a los estudiantes para la continuidad de estudios y/o mundo laboral. Se señala además que hay una adecuada contribución de los Objetivos de Aprendizaje y actitudes para el logro del perfil, lo que permite una transversalidad en las Bases Curriculares y da la posibilidad de trabajar un mismo tema desde las distintas asignaturas. Además, se consideran pertinentes ya que responden a lo que los estudiantes piden y necesitan. Sin embargo, hay aprensiones respecto a la factibilidad de su implementación, considerando las limitaciones materiales de los establecimientos, la falta de formación de los docentes, y la poca disponibilidad de tiempo.
- Respecto a las **actitudes**, de forma general, los aspectos positivos más destacados fueron la transversalidad de las actitudes que, al poder ser abordadas desde los subsectores, le da más coherencia al currículum y que se adaptan a las necesidades del mundo actual, promoviendo un desarrollo integral de las personas. Además, fueron consideradas una buena forma para relacionar a los estudiantes nacionales con los extranjeros ya que son actitudes que promueven relaciones sociales que trascienden el idioma. Sin embargo, se propuso considerar aún más las distintas realidades y diversidad de los estudiantes de EPJA. Además, respecto a la pertinencia, se propuso que las actitudes puedan recoger las “actitudes” previas de los estudiantes, es decir, que, por ejemplo, partan de la base de que no se va a formar un proyecto de vida únicamente, sino que también se va a “engarzar” y no necesariamente formar desde cero. Así también, se señalan aprehensiones respecto a la factibilidad, principalmente asociados a las condiciones materiales de las escuelas, la igual que en el caso del perfil de egreso.
- Sobre los **Objetivos de Aprendizaje de las asignaturas (OA)**, en primer lugar, a nivel de diseño curricular y la población objetivo hay un relativo consenso respecto a la pertinencia del desarrollo de habilidades, en que se señala que el desarrollo de estas es un aprendizaje para la vida, más aún considerando a aquellos estudiantes que vienen con experiencia laboral y/o desempeña un rol y responsabilidad en su entorno familiar. Además, los OA de habilidades permiten una mayor flexibilidad a la hora de enseñar, ya que recoge y considera las distintas habilidades que pueden tener los estudiantes. Sin embargo, a pesar de las opiniones

favorables, se destaca como un desafío ambicioso dada la diversidad y heterogeneidad tanto del aula como entre los distintos establecimientos que imparten la modalidad. Además, se plantea como desafío a la hora de la evaluación y formación docente, al ser difícil el reconocimiento de las distintas habilidades de todos los estudiantes. Por último, sobre la progresión de los OA, hubo opiniones divididas. Quienes hicieron una valoración positiva, resaltan la necesidad de efectuar ajustes para una implementación adecuada a las distintas realidades. Además, se señaló que existe progresión tan solo en algunos niveles y no en todos, tema que debiese ser transversal a todos los niveles. Por otra parte, también se señaló la problemática de una trayectoria educativa muy lineal, incompatible con la educación de jóvenes y adultos. Se propone que se debiera considerar una progresión menos lineal de las habilidades y considerar las interrupciones en la trayectoria escolar de los estudiantes EPJA.

- Sobre los **Conocimientos esenciales (CE)**, en general, se consideró que existen dificultades para abordar todos los CE; en particular por el desnivel en los conocimientos con que vienen. Para ello, las propias mesas sugieren favorecer la contextualización, lo cual es un énfasis clave a estar presentes en los programas que se desarrollen. Respecto a la relevancia, hubo un consenso generalizado por parte de las asignaturas, sobre todo por inglés. Sin embargo, se propone ajustar algunas e integrar conocimientos considerados ausentes.
- Respecto a los **Contenidos de Profundización (CP)**, se discutió en torno a la relación de los CP con la comprensión de los CE y, de forma general, se dio un consenso positivo en todas las mesas, en el sentido que son temas que efectivamente permiten una profundización y mayor desarrollo de los CE. Además, se valora que sean selectivos, lo que permite una mayor flexibilidad y bajada respecto a la realidad del aula. Asimismo, se consideraron interesantes para los estudiantes y un aporte relevante en el aprendizaje, lo que permitiría finalmente un mayor acercamiento a la cotidianidad y realidad del estudiante.
- También se discutió sobre el principio de **inclusión** en las Bases Curriculares y la pertinencia de las características de la propuesta. En general, se manifestó una visión positiva al señalar que las Bases no promueven ningún contenido discriminatorio o sesgado en ningún componente de la propuesta. En este escenario, en general, hubo una valoración positiva, en especial entre los docentes, sobre la posibilidad de contextualizar los Objetivos de Aprendizaje en función de las características, intereses y necesidades de los estudiantes. Se valoró de forma positiva la flexibilidad que brinda esta propuesta curricular, la adaptación realizada a los ejes y el enfoque comunicativo; los cuales favorecen la contextualización en términos de inclusión. No obstante, es importante considerar que esto depende de cada profesor y de las habilidades que cada uno sea capaz de desplegar en el aula. Asimismo, algunos participantes mostraron inquietudes contrarias, señalando que las Bases debieran aportar más en términos de inclusión ya que aún no está debidamente considerada la diversidad de EPJA.

- Dentro del apartado anterior se discutió también en torno a la **pertinencia y relevancia** del hecho que las Bases Curriculares EPJA aseguren los aprendizajes de la Educación regular. Este aspecto fue valorado positivamente ya que es de suma importancia la búsqueda de equidad en favor de los estudiantes que pretenden retomar la educación regular, preparar la PSU y seguir los estudios de Educación Superior. La coherencia entre ambas bases se percibió como beneficiosa y equitativa. Incluso señalan que, al no existir la debida equivalencia y coherencia entre ambos currículos se ha llegado a vulnerar los derechos de muchos estudiantes que, queriendo volver a la educación regular, no han podido lograrlo por la brecha en los contenidos desfavorable a la EPJA. El alineamiento a las Bases regulares contribuiría a que la EPJA se vuelva más relevante y adquiriría mayor centralidad. Sin embargo, existieron inquietudes que se centraron en la diversidad de la población EPJA y la gran diferencia que existe entre la modalidad y la educación regular. También, plantearon la problemática de la falta de recursos y herramientas, a diferencia de la educación regular.
- Por último, respecto a la **implementación de las Bases Curriculares**, se destaca que en todas las mesas hubo opiniones positivas sobre la idea del programa modular, valorando la idea de una implementación curricular más flexible, que entregara más oportunidades a los estudiantes para darle continuidad a sus trayectorias educativas y otorgar una enseñanza más pertinente a la realidad de EPJA. Además, si se considera los altos niveles de deserción de la modalidad, es decir, la frecuencia con que los estudiantes abandonan en el curso del año por diversos motivos y necesidades, un currículo modular les permitiría retomar más adelante sin perder lo ya avanzado. Otros aspectos positivos que se señalan es que favorece el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje y se promueve una enseñanza más personalizada. Sin embargo, existen preocupaciones respecto a la estructura de financiamiento (por subvención a la demanda) que sería incompatible con un sistema así de flexible, la dotación docente y de qué manera esta se vería afectada ya que estaría sujeta a la demanda por módulos; se comentó sobre el vínculo y la compatibilidad de este currículo modular con la educación regular de niños y jóvenes (en caso de que alguien quiera volver de la EPJA a la enseñanza regular), cómo se vería afectado el Plan de Estudios de la modalidad, y cuál sería la normativa en relación a la asistencia. Adicionalmente, se señaló que la estructura modular es difícil de compatibilizar con el desarrollo de habilidades ya que estas requieren de tiempo. Trabajar progresión en habilidades requiere continuidad, y en este sentido ven dificultades en alcanzar el logro del del perfil de egreso sin los apoyos necesarios en capacitación en el trabajo de habilidades a docentes, directivos, coordinadores regionales y jefes de UTP.

Consulta Pública online

Entre el 12 de diciembre de 2019 y el 10 de enero de 2020 se llevó a cabo la Consulta Pública online sobre las nuevas Bases Curriculares con el propósito de recoger la opinión y retroalimentación de docentes y de la comunidad educativa en general sobre las Bases.

La encuesta estuvo destinada a un público de 8.136 docentes pertenecientes a 789 establecimientos CEIA, Terceras Jornadas y otras entidades ejecutoras que participan en la modalidad, tanto en la oferta

flexible o regular. En total respondieron 1049 personas, de 515 establecimientos educacionales y otros. Entre los participantes se encuentran docentes de todas las asignaturas, siendo la de Historia con un mayor porcentaje de participación. Así también, quienes más contestaron fueron docentes provenientes de la Educación Media del programa diferenciado humanístico – científico. Por último, en cuanto a la participación, hubo mayor participación de establecimientos educacionales, principalmente CEIA y Tercera Jornada.

La encuesta consta de dos secciones. En la primera se realizaron 19 preguntas, donde se consultó por los conceptos de claridad, pertinencia, progresión y factibilidad, que fueron los criterios aplicados a la propuesta en general. A partir de estos, se consultó si estos aplican también a los elementos del currículo, tales como los Objetivos de Aprendizaje, conocimientos esenciales, actitudes (perfil de egreso) y la relación entre estos elementos. En la segunda sección, de preguntas abiertas, se preguntó sobre qué aspectos se consideran positivos y cuales son a mejorar, con el fin de sustentar las respuestas de la sección anterior.

Resultados Consulta Pública Online:

En primer lugar, se presentarán los principales resultados sobre la propuesta general de las Bases Curriculares de EPJA. Los resultados detallados por asignatura y elemento curricular pueden verse en el Anexo 1 de este documento:

1. A modo general, **la propuesta de las Bases Curriculares de EPJA** fue considerada bien formulada obteniendo en el criterio de claridad el mayor porcentaje de aprobación. No obstante, existe un alto porcentaje que calificó este criterio con puntajes más bajos, lo cual debe ser considerado. También, sobre la **coherencia entre las Bases EPJA y de las de terceros y cuartos medios**, hubo un alto porcentaje de aprobación. Por el contrario, el criterio con mayores inquietudes fue la factibilidad del programa en vista del poco tiempo que tienen los docentes para abarcar todos los objetivos de aprendizaje.
2. Respecto a los **Objetivos de Aprendizaje de Habilidades**, en general, se consideró que los OA indican claramente las habilidades que se deben trabajar en cada nivel y que su formulación permite una comprensión más fácil de estos. Sin embargo, existen inquietudes en torno a la factibilidad de abordar todos los objetivos en el tiempo estipulado para la modalidad.
3. Sobre los **Conocimientos Esenciales y Contenidos de Profundización**, por un lado, fueron considerados claros y comprensibles con un alto porcentaje de aprobación. Por otro lado, hay un alto porcentaje de aprobación en cuanto a la pertinencia de los CE y CP respecto si responde a los intereses de los estudiantes. No obstante, se debe considerar también que hubo un porcentaje de desacuerdo sobre el mismo tema (30,03%).
4. En cuanto a las **actitudes**, a diferencia del resto de los elementos del currículo, fue muy bien valorada en general, con más del 70% de aprobación en todos sus aspectos, los cuales son claridad, la pertinencia y la factibilidad. Dentro de ellos, el mejor valorado fue la claridad de su formulación.
5. Respecto a la **relación de los elementos del currículum**, se consideró que la propuesta permite visualizar efectivamente cómo los OA se entrelazan con los conocimientos esenciales. Así también, cabe destacar que hubo mayor porcentaje de aprobación que desacuerdo respecto a que las Bases proporcionan los elementos necesarios para que los establecimientos educacionales elaboren

programas propios. Si bien existe un porcentaje considerable en desacuerdo, se puede entrever que las bases aportan y permiten a una mayor flexibilidad y contextualización.

La propuesta de las Bases Curriculares de EPJA fue positivamente valorada en cuanto a la claridad de su formulación, prescripción y relación entre los elementos del currículo. Sin embargo, existen más dudas respecto a la factibilidad, es decir, la posibilidad de lograr abordar todos los elementos del currículo en el tiempo disponible en el plan de estudios. Así también, cabe señalar que las actitudes fueron el elemento mejor evaluado, con el mayor porcentaje total de aprobación, mientras que la cantidad de conocimientos esenciales fue el que obtuvo un menor porcentaje de aprobación.

A continuación, se presentarán los principales resultados obtenidos por asignatura:

1. En **Matemáticas**, el criterio mejor evaluado fue la claridad de la propuesta general. Así también, respecto a los elementos del currículum, los OA en general obtuvieron altos porcentajes de aprobación, destacando la claridad y la pertinencia, con más de 80%. Cabe señalar también que las actitudes fueron positivamente valoradas en todos sus aspectos. Sin embargo, al igual que la propuesta general, la factibilidad es el criterio más criticado (37,5% considera factible).
2. En **Lenguaje y Comunicación**, se debe destacar que fue la asignatura con los mayores porcentajes de aprobación. La claridad fue el criterio mejor evaluado, destacando que obtuvo el porcentaje más alto de aprobación entre las asignaturas (73,1%). Así también, en esta asignatura hubo un alto porcentaje de los participantes que están de acuerdo que haya coherencia entre las Bases de EPJA y las Bases Curriculares de la Educación regular. Respecto a los elementos del currículo, los Objetivos de Aprendizaje fueron valorados positivamente en todos sus aspectos, aunque se observa su factibilidad. Por su parte, las actitudes fueron valoradas positivamente en todos sus aspectos, y en relación entre los elementos del currículo, todos los aspectos fueron evaluados con más del 70% de aprobación.
3. En **Ciencias Naturales**, al igual que en las asignaturas anteriores, la claridad fue el aspecto mejor valorado respecto a la propuesta en general y la factibilidad el menos valorado (44,39%). Así también, en Ciencias hubo un alto porcentaje de los participantes que se manifestaron de acuerdo en la coherencia entre las Bases de EPJA y las de la Educación regular, así como también los Objetivos de Aprendizaje fueron considerados claros y bien formulados.
4. **Historia, Geografía y Ciencias Sociales**, el concepto aplicado a la propuesta mejor evaluado fue la claridad, mientras que la factibilidad obtuvo el menor porcentaje de evaluación. Así también, respecto a la coherencia entre las Bases EPJA y las asignaturas de la educación regular, hubo un alto porcentaje de acuerdo en la coherencia de los aprendizajes. Sobre los elementos del currículo, los Objetivos de Aprendizaje fueron considerados claros y desafiantes para los estudiantes EPJA, aunque existen respuestas que dan a entender inquietudes al respecto.
5. Por último, **Inglés** el concepto mejor evaluado fue la claridad. Sin embargo, el concepto de factibilidad fue el más crítico en la asignatura (40,1% de aprobación).

En relación con las preguntas abiertas, al igual que en las preguntas cerradas, la claridad es el aspecto más valorado de todos los actores. Así también, y a modo general:

- Se valora el foco en las Habilidades del siglo XXI, lo que permite una actualización de contenidos considerando el mundo actual y la priorización en aquellos fundamentales.
- Además, en especial en Lenguaje e Historia, se consideró que las bases son pertinentes, que responden a las necesidades de los estudiantes y a la realidad social de la EPJA y que es un aporte positivo el alineamiento de las Bases EPJA con la de educación regular. Respecto a los elementos del currículo, hubo una valoración positiva respecto a la claridad de su formulación, en especial respecto a los Objetivos de Aprendizaje. Sobre estos últimos, de forma específica, se consideró que se visualiza una clara progresión en estas, la cual es adecuada al nivel de los estudiantes. Si bien en ocasiones se confunden las habilidades con las competencias del perfil de egreso, se considera que es muy relevante que los estudiantes desarrollen habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo.
- Además, se considera que las actitudes aportan a esto y que permiten desarrollar más autonomía en los estudiantes.

Por otra parte, en cuanto a los aspectos a mejorar, las observaciones se concentran en ámbitos como la pertinencia y factibilidad.

- En primer lugar, si bien se consideró que estas Bases efectivamente toma en cuenta las distintas realidades y diversidad de los estudiantes de EPJA, en esta sección se enfatizó en que debiera existir una mayor consideración de todos los sectores que abarca EPJA y no solo CEIA, en la cual se atiende principalmente a jóvenes. En este sentido, se propuso una mayor flexibilización de las Bases para poder abarcar las realidades y características de los estudiantes del contexto de encierro y de la Tercera Jornada y considerar aún más las distintas expectativas que esta diversidad genera.
- En segundo lugar, se hicieron observaciones respecto a la cantidad de Objetivos de Aprendizaje y el poco tiempo que disponen los docentes para abarcarlos. De esta forma, se propuso acotar y eliminar ciertos Objetivos con el fin de ajustar el currículum con el tiempo disponible. Asimismo, otro factor considerado importante para la factibilidad de las Bases fue la falta del apoyo material y herramientas adecuadas para la implementación.
- Cabe destacar que se señaló de forma recurrente que hay muchos Contenidos de Profundización, lo que los hace inabarcable. Si bien los CP no son obligatorios y no deben ser abarcados en su totalidad, sino que son selectivos como forma de contextualizar y profundizar en los Conocimientos esenciales, se ha reformulado su explicación a modo de esclarecer su función y no generar esta confusión.

Modificaciones realizadas a la propuesta de Bases Curriculares tras los procesos de Consulta

Factibilidad: Considerando que la factibilidad de la propuesta fue uno de los aspectos más cuestionados por la Consulta y las Mesas de trabajo, se llevó a cabo un proceso de revisión minuciosa de los Objetivos de Aprendizaje por asignatura (análisis interno) y entre asignaturas (análisis interdisciplinar) con el propósito de revisar la progresión de los aprendizajes al interior de cada asignatura, y homologar el nivel de exigencia en las habilidades prescritas en cada nivel entre las asignaturas. Para ello se tomaron las siguientes medidas:

- 1º. Identificar OA similares entre sí en un mismo nivel al interior de una asignatura y se fundieron y/o eliminó el menos relevante.
- 2º. Se dejó un máximo de OA en todos los niveles, salvo el caso de matemáticas, niveles 1 y 2 Educación Media, en que el desarrollo de las habilidades de requieren de una mayor precisión en el desempeño esperado.
- 3º. Verificar la progresión de los OA entre niveles en cada asignatura, estableciendo una progresión cada dos niveles.
- 4º. Revisión de la redacción de los OA con el propósito de mejorar la claridad del resultado esperado.
- 5º. Revisar, por nivel, las habilidades requeridas en cada asignatura y homologar las exigencias, el lenguaje y la progresión.

Ello tuvo como resultado la reducción del número de OA y la reformulación de algunos OA para una mayor claridad del desempeño observado. Además, se reorganizó el orden de los Objetivos de Aprendizaje en cada nivel entre las asignaturas, con el propósito de visualizar la coherencia entre los OA en un mismo nivel. La progresión de los Objetivos de Aprendizaje por nivel se puede visualizar en el Documento de Propuesta de Bases Curriculares que acompaña a este documento.

Grandes ideas. Dada la confusión e inquietudes que surgieron alrededor de este nuevo elemento en la primera instancia de validación, se trabajó mejorando el modelo, por medio de las siguientes acciones:

- a) Ajuste en la definición de la gran idea a la luz de la revisión de experiencias internacionales y el enfoque para la comprensión que tienen estas bases. Se llegó a una nueva definición que es la siguiente:

“Las grandes ideas son 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. 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.”

- b) En base a esta nueva definición, se revisaron y evaluaron todas las grandes ideas a la luz de los criterios de que estas fueran: generalizaciones, principios y conceptos, no temporales, y transferibles a distintos contextos.
- c) Se mejoró el modelo curricular, articulando de mejor manera los elementos para dar consistencia al foco en la comprensión que se espera desarrollar.

Flexibilidad y Contextualización: Considerando que se hizo hincapié en la necesidad de que los OA y los Conocimientos puedan adaptarse tanto a los intereses y necesidades de los estudiantes como a la realidad de los diferentes contextos en que se desarrolla la modalidad (Tercera Jornada, contexto de cárcel, recintos SENAME, etc.), se hizo una revisión de los conocimientos esenciales, distinguiendo claramente estos de los “temas sugeridos”. Este último elemento se reforzó en su carácter de temático y sugerido, para permitir a los docentes contar con una amplia gama de opciones de temas para ampliar el contenido esencial y profundizar en el desarrollo de habilidades respondiendo a las necesidades de los contextos, los intereses de los estudiantes, y favorecer las conexiones con el presente. Esta medida va también en la dirección de mayor inclusión, ya que da espacio a que los docentes complementen los temas sugeridos con temas emergentes, pertinentes al contexto.

Programas modulares: Esta fue una idea que se planteó como propuesta en las mesas de trabajo con el propósito de indagar en su factibilidad en la realidad escolar concreta de los docentes y los establecimientos escolares de la modalidad. Se planteó qué pensaban respecto a la implementación de programas modulares, que fueran certificables y transferibles entre los distintos establecimientos, de manera de responder a las dificultades fruto de trayectorias escolares que se ven constantemente interrumpidas que presenta la población que asiste a la modalidad. Al respecto, surgieron muchas dudas tanto desde el punto de vista administrativo, dadas las adecuaciones que el sistema tanto de la educación regular como de la modalidad requeriría para implementar programas de esta naturaleza, así como desde el punto de vista pedagógico, dado el tiempo que requiere el desarrollo de habilidades. A ello se suma la dificultad de “tematizar” los módulos, en desmedro de los OA de habilidades que son el elemento central del currículo. Ante todas estas dificultades, se optó por postergar esta discusión y dejar en pie los principios de flexibilidad y contextualización de los programas. Esto implica generar programas de estudio con “unidades” (o módulos, u otra denominación pertinente), que organizan los Objetivos de Aprendizaje a lo largo del año escolar sin que unos sean prerrequisitos de otros. esto permitirá trabajar uno o más OA de manera independiente y focalizada, y disponer de los tiempos requeridos según cada realidad.

Informes de expertos

La propuesta contó con la revisión de dos expertos en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos , que permitió revisar y mejorar la propuesta en dos ámbitos principales: la contextualización de los aprendizajes a nivel de enfoque en las asignaturas, y las consideraciones respecto a la implementación del currículo.

La primera de ellas es **María Isabel Infante**, quien cuenta con una vasta trayectoria en el mundo de la EPJA en el Ministerio de Educación, principalmente en su rol de Coordinadora Nacional de la Educación de Adultos entre los años 2000 y 2010 y de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas entre el 2014 y 2018. María Isabel Infante, es profesora de castellano y religión por la Universidad Católica, consejera educacional y profesional por la misma universidad y doctora en Filosofía por la Universidad de Ratisbona.

M. Isabel Infante participó en el proceso de desarrollo de Bases Curriculares entre 2016 y 2018, con una propuesta que fue parcialmente aprobada por el Consejo Nacional de Educación.

Para esta fase de consulta, la experta realizó un informe de **“Observaciones y sugerencias al documento sobre bases curriculares de educación de personas jóvenes y adultas”** donde se destacan aspectos positivos, a mejorar y observaciones por asignatura.

Respecto a las principales observaciones y aspectos positivos, se destaca la relevancia que se le da a la educación como un proceso de aprendizaje permanente, siguiendo la línea de la Ley General de Educación. Junto con ello se destacan los valores, principios y enfoques de la propuesta, los cuales también van en concordancia con la LGE y siguen una continuidad con la propuesta anterior de las Bases de EPJA. Estos enfoques se centran en la inclusión y la diversidad, con lo que se considera la heterogeneidad del aula como una característica fundamental de la población EPJA. Ante esto, se valora que las Bases proponen orientaciones para la enseñanza adecuadas y positivas para los estudiantes, como la Enseñanza para la Comprensión y el Aprendizaje basado en Proyectos.

En segundo lugar, se destaca como novedosa la inclusión de las Habilidades del Siglo XXI, las cuales son consideradas por la autora como necesarias para el desarrollo integral de la persona. Además, es un elemento que da coherencia entre estas Bases y la de educación regular de Tercer y Cuarto año medio.

En tercer lugar, se valora el enfoque del “Aprendizaje a lo largo de la vida”. Señala la autora, tal como se ha desarrollado ampliamente en la fundamentación de estas Bases Curriculares, que este enfoque integra distintos marcos conceptuales a nivel internacional, y en el convergen cuatro pilares fundamentales para el aprendizaje en cualquier etapa de la vida: “aprender a saber”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”.

Respecto a los aspectos a mejorar, las principales observaciones se centraron en la contextualización, el cual señala es debidamente expresado en las orientaciones generales, pero no en las asignaturas. Al respecto, se propone mejorar la redacción de las orientaciones y elementos del currículum en las asignaturas para visualizar las características de los estudiantes. En este sentido, señala que se deben destacar aún más los vínculos entre el aprendizaje con el contexto de los estudiantes, el cual incluye el ámbito escolar, laboral, cotidiano y cultural.

Se propone también revisar la cantidad, extensión y redacción de los elementos del currículum. En este sentido, se propone visualizar la relación y diferencias entre las Ideas Centrales y Conocimientos Esenciales y desarrollar el impacto de los contenidos de profundización en el vínculo entre los Objetivos de Aprendizaje y Conocimientos Esenciales con la vida cotidiana y contexto de los estudiantes ya que, en vista de la experiencia de la autora, ellos quieren aprender aquello que les sea significativo para su vida y experiencia personal.

Un segundo informe fue el del experto **Juan Patricio Jascura**, filósofo y teólogo, con un magister en Ética Social en la Universidad de Boston. Actualmente es presidente del directorio de la Fundación Súmate (Hogar de Cristo)¹⁵¹ y director ejecutivo de la Fundación Educacional Cerrando Brecha, dedicada al mejoramiento de la gestión educativa.¹⁵² Además, se desempeña como académico en

¹⁵¹ Fundación que trabaja con estudiantes desertores del sistema escolar. <https://www.hogardecristo.cl/sumate/>

¹⁵² Consultoría en Gestión Educativa, que presta servicios a colegios, corporaciones, sociedades y fundaciones educativas. <http://www.cerrandobrechas.cl/>

las Universidades Diego Portales y del Desarrollo en temas relacionados a Planificación Estratégica Educativa, Gestión del Cambio e implementación de Innovaciones Educativas.

Patricio Jascura tiene una valoración muy positiva de las nuevas Bases Curriculares de EPJA, destacando el esfuerzo y avance significativo respecto a las propuestas anteriores. Respecto a las Bases mismas, en el informe se valora la incorporación de nuevos paradigmas educativos, en especial de aquellos basados en el desarrollo de las habilidades y el marco de Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida, lo cual permite que las Bases puedan abarcar amplios rangos etarios, siendo esto fundamental para EPJA considerando el perfil del estudiante que atiende a la modalidad. No obstante, Jascura propone una mayor visualización y distinción entre la oferta curricular para adultos y para jóvenes.

En cuanto a las observaciones a mejorar, Jascura señala algunas inquietudes en torno al plan de implementación de esta propuesta. El experto propone tener en consideración la capacitación y desarrollo permanente de los docentes de la modalidad, es decir, implementar capacidades técnicas y adaptativas para llevar a cabo el cambio curricular. En este sentido, se propone tener una estrategia clara que debe considerar tres paradigmas clave: el foco, el despliegue y el mejoramiento continuo. El primero busca tener un objetivo claro y definir acciones para lograrlo. El segundo busca definir un conjunto que permita tener el control del despliegue de las bases. Por último, el tercero está relacionado con las instancias que permitirán levantar los aprendizajes que surgen de la implementación.

4 Plan de Implementación de Bases Curriculares EPJA

El cambio curricular es un proceso dinámico y desafiante que requiere que todos los actores participantes del proceso, pero especialmente docentes y las comunidades educativas, que son los actores centrales para su implementación, participen de los procesos de apropiación, adecuación e implementación para lograr que el cambio curricular sea exitoso. Como plantea la Mesa de Desarrollo Curricular en su documento de Recomendaciones “esto parte de la premisa que no hay posibilidad que un currículum pueda ser concretado sin la participación y comprensión de sus propósitos y funcionamiento por parte de los principales protagonistas en su realización práctica a nivel pedagógico”¹⁵³. Adicionalmente, en dicho documento se entiende por apropiación “el proceso de comprensión y manejo de la propuesta curricular nacional por los distintos actores del sistema escolar, los que conjugan los propósitos que la sociedad expresa por medio de dicho instrumento con las perspectivas personales y colectivas que se construyen en las comunidades educativas”¹⁵⁴.

En este sentido, la estrategia de apoyo a la implementación buscará promover una reflexión amplia entre los actores escolares sobre los enfoques y principios de las Bases Curriculares y sus implicancias en el sistema educativo, principalmente al interior de los establecimientos educacionales, que ayude a repensar las prácticas de enseñanzas actuales y a identificar posibles mejoras; fortalecer el alineamiento de las políticas y los sistemas curriculares, y articular acciones específicas para generar las condiciones y competencias necesarias para que todos los actores contribuyan a orientar reflexiones y desarrollar prácticas bajo el marco propuesto.

En consideración a lo planteado, el plan se articula desde la necesidad de promover la instalación de una racionalidad común que permita no solo la aplicación e incorporación del nuevo currículum, sino la comprensión y adhesión a las lógicas que subyacen a su construcción, en tanto resultan necesarias y pertinentes para la implementación y la contextualización de esta reforma curricular para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuyo fin último es el desarrollo de aprendizajes significativos de todos los jóvenes y adultos que estudian en nuestro país.

El plan que aquí se presenta establece los lineamientos para generar las condiciones que permitan implementar las nuevas Bases Curriculares, y traza una ruta para la implementación y apropiación curricular que incluye acciones de difusión del currículum, formación y capacitación profesional de actores de la educación, así como seguimiento y monitoreo del proceso, de manera de facilitar la institucionalización del cambio curricular. El plan contempla una implementación gradual de los cambios, distinguiendo áreas, acciones y actores que se articulan en torno a este propósito. Para ello

¹⁵³ MINEDUC (2016) *Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular*. Santiago: Ministerio de Educación, pág. 30.

¹⁵⁴ Op. Cit., p. 20.

se estructura en 5 secciones: I. Enfoques del Plan de Implementación, II. Líneas de trabajo, III. Requerimientos para la implementación de Bases EPJA, IV. Etapas de Implementación, y V. Dotación docente de la EPJA para estimación costos de implementar las nuevas Bases Curriculares.

I. Enfoques del Plan de Implementación

4.1.1 Teoría Ecológica de Sistemas

Una extensa revisión de literatura realizada por el equipo de Análisis Curricular de la OCDE sobre la implementación de cambios curriculares¹⁵⁵ propone una perspectiva de Teoría Ecológica de Sistemas para analizar el cambio curricular en los sistemas educativos. La educación es un sistema complejo, donde las interacciones a nivel de la sala de clases, entre docentes, estudiantes y materiales educativos influyen directamente en los aprendizajes. Al mismo tiempo, las estructuras, procesos, y toma de decisiones a nivel de sostenedores, oficinas regionales y el Estado, afectan también estos aprendizajes, en la medida en que cada uno de estos niveles afecta el contenido (qué se enseña), la pedagogía (cómo se enseña) y el resultado de los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas¹⁵⁶.

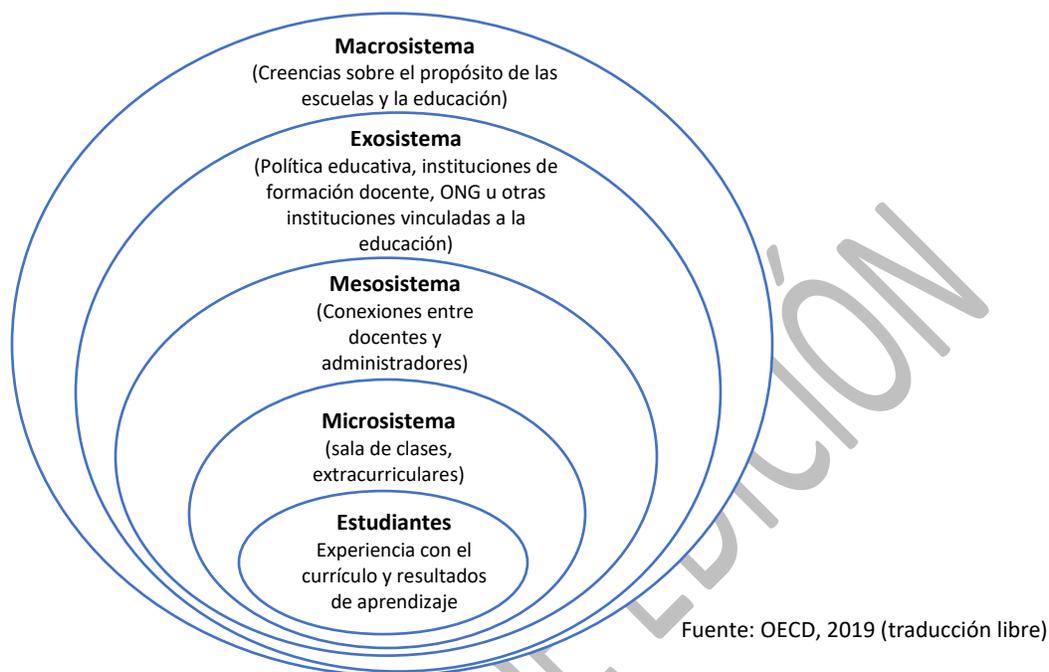
Partiendo de esta base, se propone la Teoría Ecológica de Sistemas¹⁵⁷ como herramienta útil para mapear el rol que tienen los diferentes niveles del sistema educativo en la implementación del cambio curricular, y en última instancia en los aprendizajes de los estudiantes. La Figura 1 ilustra estos niveles:

¹⁵⁵ OECD (2019) Draft Change Management: Facilitating and Hindering Factors for Curriculum Implementation. Elaborado por OECD Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis. 9th Informal Working Group (IWG) Meeting. Vancouver, British Columbia, Canadá.

¹⁵⁶ Op. Cit, pág. 4

¹⁵⁷ Tomada de Bronfenbrenner (1979)

Figura 1. Aproximación al cambio curricular desde una perspectiva de Teoría Ecológica de Sistemas¹⁵⁸



A partir de la literatura, los autores identifican factores facilitadores y obstaculizadores para la implementación del cambio curricular, en cada uno de los niveles. La Tabla 1 sintetiza estos factores para cada nivel del sistema educativo.

Tabla 1: Factores facilitadores y obstaculizadores para la instalación del cambio curricular

NIVEL	Factores facilitadores y obstaculizadores
Microsistema: prácticas dentro de la sala de clases	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso docente para la implementación del cambio curricular como facilitador de la implementación. • Concordancia entre las creencias de los docentes respecto de la enseñanza y aprendizaje, y la reforma curricular. En la medida en que los docentes consideren que el cambio curricular refleje prácticas de enseñanza que promuevan aprendizajes significativos para sus estudiantes, hay mayores posibilidades de una buena implementación del currículo a nivel de sala de clases. • Dentro de las limitantes, está la incomprensión o la confusión respecto del contenido y las prácticas pedagógicas que promueve la reforma, además de una excesiva carga de trabajo de los profesores que implique tiempos insuficientes para incorporar el cambio curricular.
Mesosistema: nivel de escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo a la reforma curricular desde los distintos liderazgos dentro de la escuela (directivos, coordinadores de departamento, si es que los hay) como facilitador para la implementación del cambio curricular. • Asignación de recursos de la escuela para apoyar la implementación del cambio curricular (tiempo, recursos pedagógicos).

¹⁵⁸ En el modelo original se incluye como actor a las familias. Acá no fueron incluidas considerando que, en contexto de la educación de Personas Jóvenes y Adultas, la familia no es un actor que interactúe con las escuelas como lo es en la educación de niños y jóvenes.

	<ul style="list-style-type: none"> • La existencia de una cultura de trabajo colaborativo es un facilitador de la implementación. • La falta de capacitación adecuada para directivos y docentes sobre el cambio curricular puede obstaculizar la implementación.
<p>Exosistema: política educativa y apoyo externo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relevancia de la formación profesional para los distintos actores del sistema (sostenedores, directivos y docentes) para el cambio curricular. Sin embargo, la evidencia muestra que la sola existencia de instancias de capacitación no es suficiente para la apropiación curricular, sino que esta tiene que ser sostenida en el tiempo. • La existencia de expertos externos, entre los que se incluyen profesionales del Estado, supervisores regionales, universidades, entre otros; es una manera efectiva de proveer de formación docente continua y apoyo profesional en el tiempo. Esto facilita la apropiación curricular. • La presencia de documentos que brindan orientación práctica sobre prácticas en el aula facilita la comprensión de la reforma curricular y la posibilidad de ejecutarla por parte de directivos y de docentes en la sala de clases. Estos pueden incluir documentos curriculares (bases y programas), guías para la implementación curricular, y materiales pedagógicos (guías, textos y recursos para el aprendizaje). No obstante, la sola existencia de estos materiales puede ser, según la evidencia, insuficiente para el cambio en las prácticas pedagógicas de los docentes. La atención tiene que ponerse además en la manera en que los docentes individualmente (a nivel de Microsistema) y colectivamente (a nivel de Mesosistema) les dan sentido a estos documentos e instrumentos de la política. • Provisión de recursos fiscales de manera de generar las condiciones que efectivamente posibiliten e incentiven la implementación del cambio curricular. • La alineación y coherencia entre los instrumentos curriculares y entre los recursos de apoyo a la implementación puede facilitar la implementación curricular. Se incluye acá la creación de un glosario de términos en torno a la reforma que sea compartido, además de mensajes claros y consistentes en las comunicaciones en torno a la reforma. Adicionalmente, debiera haber un sistema de rendición de cuentas para los colegios y respecto de los aprendizajes de los estudiantes que sea coherente con los objetivos de la reforma curricular.
<p>Macrosistema: Creencias y valores en torno a la educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hay cierta evidencia de que las creencias y valoración positiva respecto a las orientaciones de la reforma pueden afectar positivamente la implementación. Sin embargo, se ha observado también que aún cuando hay una alta adherencia a los valores de la reforma, puede haber una implementación inconsistente del cambio curricular. • Se observa, además, que un acuerdo sobre qué debieran aprender los estudiantes plasmado en una reforma curricular, a veces no es suficiente para reemplazar otras creencias a nivel de macrosistema, entre las que se incluye creencias respecto a la división tradicional de la enseñanza-aprendizaje en asignaturas y la primacía de sistemas de rendición de cuentas de altas consecuencias. Estas creencias y valores pueden tensionar los objetivos del cambio curricular y su implementación.

Fuente: Elaboración propia a partir de OECD, 2019.

Considerando estos factores facilitadores y obstaculizadores para los distintos niveles, se proponen las siguientes líneas de trabajo para la implementación de las Bases Curriculares:

Figura 2. Líneas de trabajo para la implementación del cambio curricular



Fuente: Elaboración Propia

4.1.2 Etapas de la implementación: Iniciación, instalación e institucionalización

Paralelo a este enfoque, se establecen etapas de desarrollo de la implementación. En este modelo, las tres etapas (iniciación, instalación e institucionalización) se consideran superpuestas, ya que quienes conducen el cambio deben tener claridad de los resultados que se esperan a partir de los cambios propuestos y dirigir, adecuar e ir ajustando cada una de las etapas en esa dirección, durante todo el proceso de implementación, en función de dichos resultados¹⁵⁹.

La etapa de iniciación se concibe como aquella en que se da inicio al proceso de transformación. En esta fase es muy importante involucrar a todos los actores, tanto a aquellos encargados de implementar el cambio, como a quienes se verán afectados en alguna medida por esta innovación.

¹⁵⁹ Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Considera la comunicación del cambio propuesto de forma clara y consistente y estrategias de monitoreo, retroalimentación y apoyo a quienes implementarán la innovación, estableciendo de la forma más clara y consistente las expectativas acerca de las prácticas y los resultados que se quieren lograr. **La etapa de instalación** es la segunda fase e implica el desarrollo de sistemas de retroalimentación sobre prácticas de implementación del plan de estudio y del nuevo currículum. La última fase, **la etapa de institucionalización**, es aquella en que el cambio se traduce en prácticas que se encuentran incorporadas en el funcionamiento cotidiano y se pueden asociar a resultados. En este momento es posible dimensionar el impacto y levantar información consistente sobre su funcionamiento y las transformaciones efectivas que esta provocó¹⁶⁰.

Figura 1. Etapas de instalación.



Fuente: Elaboración propia a partir de Fullan, 2007.

II. Líneas de trabajo

En concordancia con los enfoques propuestos, las líneas de trabajo que se han definido se articulan desde una comprensión del cambio curricular desde una perspectiva de Teoría Ecológica de Sistemas, y considerando etapas de la implementación.

4.1.2.1 Difusión de las Bases Curriculares de Educación para personas Jóvenes y Adultas.

La estrategia de difusión tiene como propósitos comunicar los enfoques y principios de las nuevas Bases Curriculares y Programas de forma clara y eficiente, haciendo énfasis en los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y actitudes nucleares, las orientaciones para la enseñanza y evaluación de aprendizajes, la planificación de los planes propios, buscando utilizar todas las plataformas disponibles y otras generadas para tal propósito.

El énfasis en esta línea de trabajo debe estar puesto, mayoritariamente, en la etapa de Iniciación y estará a cargo de la UCE.

Se proponen las siguientes acciones e iniciativas:

- Difusión del documento.

¹⁶⁰ Op.cit.

- Entrega de documento de Bases Curriculares de la EPJA y sus Orientaciones (física y digitalmente) a Facultades de Educación, programas de Formación Pedagógica y a actores estratégicos del ámbito de la educación.
- Sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de difusión conjuntas.
- Entrega de orientaciones, cartillas, afiches para implementar con gradualidad y flexibilidad plan de estudio, así como comunicar los cambios más relevantes destinados a DEPROV, DAEM/DEM/CORP, otros sostenedores, equipos directivos de los establecimientos educacionales, equipos técnico-pedagógicos, docentes, estudiantes y apoderados.
- Coordinación con redes docentes existentes para el uso de sus propias plataformas en la difusión de las Nuevas Bases Curriculares.
- Publicación de recursos audiovisuales que enfatizan en los enfoques de la Base, las Habilidades para el Siglo XXI, las metodologías de proyecto, entre otros, a través de distintas plataformas (páginas Mineduc, páginas SAC, páginas de los DEM/DAEM/Corporaciones, páginas de los establecimientos, portal Educar Chile, páginas de Facultades y/o carreras de Pedagogía, otras que aporte la dimensión horizontal de la red).
- Realización de una jornada de reflexión en los establecimientos educacionales con el objetivo de analizar los enfoques de la Base Curricular, y reflexionar sobre cómo llevarlo a la práctica en el propio contexto. También se podrán recoger dudas, opiniones y primeras impresiones en estas instancias (esta acción se articula con la línea de trabajo de Seguimiento de la implementación).
- Mailing personalizado a directores y docentes de 3° y 4° medio con información sobre el proceso de implementación y las temáticas presentes en las Bases Curriculares para dar apoyo a la apropiación curricular. Este medio y la información presente también se utilizará para dar acompañamiento y orientación a los Supervisores del Mineduc, sostenedores, universidades, entre otros con tal de cubrir tanto la red horizontal como la vertical.

Cabe señalar que entre las conclusiones del estudio sobre los procesos de implementación curricular realizado el año 2018 para la unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC¹⁶¹, se observa que en general predomina el conocimiento y uso de los Planes y Programas de Estudio por sobre las Bases Curriculares. Se observó que los docentes tendían a identificar los Programas de Estudio como el Currículum. Por otra parte, los otros instrumentos curriculares, como los textos de estudio, Estándares Educativos, y los Centros de Recursos para el Aprendizaje no eran vistos como parte del sistema curricular. Por ello el proceso de difusión de Bases Curriculares cobra especial relevancia considerando que lo que se busca en esta propuesta es precisamente la apropiación activa y la contextualización de las Bases Curriculares por las comunidades educativas

4.1.2.2 Procesos de formación profesional para la construcción de capacidades en los distintos actores del sistema

Para la implementación exitosa de las Bases Curriculares y las prácticas asociadas a ellas (Programas de Estudio) es necesaria la instalación de capacidades en los distintos niveles del sistema educativo, de manera que el cambio curricular sea asumido como una tarea de todo el sistema. Es por ello que los

¹⁶¹ EDECSA Asesorías y Estudios (2018) *Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno. Informe elaborado para la Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Santiago.

procesos de formación deben incluir formación a nivel de sostenedores (servicios locales de educación, municipalidades y sostenedores particulares), a nivel directivo en la escuela; y formación para los docentes de aula. Los procesos de formación profesional para estos distintos niveles son diferentes y requieren de distintos niveles de intensidad, pero deben tener continuidad en el tiempo. Bajo este propósito, se plantea el diseño, coordinación y ejecución de cursos, talleres, programas, jornadas, seminarios y otras actividades formativas que ayuden a distintos actores del sistema educativo a reflexionar y fortalecer sus capacidades.

Partiendo de las orientaciones para el aprendizaje de las Bases Curriculares, los ámbitos en los cuáles se requiere de un trabajo para la instalación de capacidades:

- Implementación de un currículum basado en Objetivos de Aprendizaje de habilidades y actitudes que son el núcleo del aprendizaje.
- Estrategias de evaluación acordes a un currículum basado en habilidades como núcleo del aprendizaje. Se deberá velar por un enfoque de evaluación continua, que permitan observar procesos de aprendizaje y no estados finales. Se propone como posible enfoque la propuesta de Evaluación para el Aprendizaje (EPA).
- Estrategias e instancias de formación para directivos y sostenedores para la implementación de un nuevo diseño curricular, los principios que lo sustentan y sus enfoques, considerando la necesidad de formar capacidades para abordar un currículum en base a habilidades y actitudes nucleares.
- Diseñar un modelo de Programas de tipo modular, que puedan ser certificables y transferibles entre instituciones, debiendo ser reconocidas por estas, y así evitar que los estudiantes que por algún motivo deban abandonar los estudios de manera temporal, no pierdan el año escolar, sino que puedan proseguir sus trayectorias educativas desde donde las dejaron.

Adicionalmente, y considerando que en Chile no existen programas de formación específicos para la enseñanza-aprendizaje de personas adultas, a excepción de una universidad¹⁶², es relevante impulsar que los centros de formación docente se involucren en la educación de adultos ofreciendo alternativas de formación para los docentes que se desempeñan en esta modalidad, a partir de la propuesta pedagógica de las Bases Curriculares a implementarse, así como de las reflexiones y tendencias actuales de formación de personas adultas y de las experiencias levantadas de las prácticas de los docentes con experiencia en este tipo de enseñanza. .

Por otra parte, considerando las importantes diferencias entre las modalidades de la EPJA (centros de atención diurna como CEIAS, o de atención vespertina, como los Tercera Jornada, además de escuelas en recintos penitenciarios), es que los programas de formación tienen que ser focalizados y a la vez flexibles para responder a las necesidades de los docentes que aquí se desempeñan.

Por último, es necesario considerar que esta línea debe asegurar su sostenibilidad en el tiempo, para permitir la actualización y profundización permanente de conocimientos para el continuo desarrollo de capacidades de los profesionales de la educación escolar.

¹⁶² La Universidad de Playa Ancha ofrece formación de postgrado a través del Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos, el Diplomado en Educación de Adultos, además de cursos optativos de pregrado. Adicionalmente, el año 2019 impartió el curso “Metodología para el Aprendizaje de Personas Jóvenes y Adultas” en colaboración con las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (Seremi) de las regiones de Valparaíso y del Libertador General Bernardo O’Higgins.

Esta línea de trabajo será implementada, principalmente, por la UCE y el CPEIP.

Dado lo anterior, se proponen las siguientes acciones e iniciativas:

- Diseño e implementación de talleres, cursos y actividades de formación, enfocados a desarrollar herramientas para la apropiación de las Nuevas Bases Curriculares. Destinados a DEPROV, DAEM/DEM/CORP, otros sostenedores, equipos directivos de establecimientos educacionales, equipos técnico-pedagógicos, coordinados por UCE en conjunto con el CPEIP.
- Diseño e implementación de cursos de formación para la construcción de capacidades necesarias para la implementación de las Bases Curriculares. A cargo de CPEIP (tanto en sus líneas de postítulos, como en cursos de actualización y fortalecimiento), en coordinación con la UCE.
- Seminarios, coloquios y/o debates regionales con directivos, docentes y estudiantes universitarios de programas de formación pedagógica, en las temáticas presentes en la Nueva Base Curricular.
- Diseño de estrategia de conformación de una red de colaboración con instituciones de educación superior en el ámbito de la formación y desarrollo docente (coordinado por CPEIP).

4.1.2.3 Gestión de recursos de apoyo y articulación de instrumentos curriculares

El propósito principal de esta línea es resguardar que los equipos de los establecimientos cuenten con material de apoyo para la apropiación de las Bases Curriculares y fortalecer las prácticas desplegadas en el aula, así como material para generar reflexión, informar y formar en este ámbito a los miembros de su comunidad educativa (docentes, asistentes, estudiantes, apoderados u otros).

Adicionalmente, se requiere diseñar e instalar procesos y mecanismos para la articulación de instrumentos curriculares y recursos de apoyo al currículum que posibilite el abordaje de líneas de trabajo de manera conjunta entre los equipos de la UCE (Currículum, Textos, Recursos digitales, Estándares). Esta línea está a cargo de la UCE.

Algunas de las acciones que derivan de esta línea son:

- Generación de material de trabajo para jefes o coordinadores técnico-pedagógicos y docentes, para realizar la jornada de reflexión sobre las Bases Curriculares.
- Creación de recursos (audiovisuales, afiches, folletos, presentaciones, fichas, entre otros) que cumplan propósitos informativos (difusión) y formativos respecto a los elementos y funcionamiento del nuevo currículum. Estos recursos estarán enfocados en distintos destinatarios (equipos técnico-pedagógicos, docentes, estudiantes, asistentes de la educación, apoderados, otros).
- Disposición de recursos de apoyo y capacitaciones a docentes y estudiantes en página web www.curriculumnacional.cl
- Elaboración los Programas de Estudio para Formación General Básica y Media, y Formación Instrumental con el fin de la puesta en marcha del currículum para el año 2021.
- Elaboración de material escolar complementario digital para todas las asignaturas del plan común obligatorio (Formación General y Formación Instrumental) que abarcan estas Bases para el año 2021.

- Adquisición y/o selección de textos de preferencia digitales sugeridos para el plan de formación general de estas Bases. Estos textos deberán estar disponibles durante el 2021 en la Biblioteca Escolar Digital del Mineduc.

4.1.2.4 Articulación con actores e instituciones relevantes

Esta línea de trabajo atraviesa la estrategia general de apoyo a la implementación, por lo tanto, está presente en cada una de las demás líneas de trabajo y articulará distintas instituciones y actores según la temática que se aborde y el propósito que se persiga.

Algunas de las acciones que derivan de esta línea son:

- Articulación del sistema SAC en relación a la implementación de las Bases Curriculares de la EPJA y la generación de mecanismos de monitoreo de los aprendizajes.
- Establecer trabajo con los directivos de las facultades o departamentos de educación, docentes de las cátedras, para la organización de seminarios, debates y conversatorios que incluyan la participación de estudiantes que estén cursando programas de formación pedagógica en adultos.
- Coordinación para el desarrollo profesional docente y la formación inicial docente, entre instituciones de formación pedagógica y CPEIP.

4.1.2.5 Acompañamiento a los establecimientos educacionales para la implementación de las Bases Curriculares de la EPJA

El propósito de esta línea de trabajo es proveer a los establecimientos educacionales de guías y apoyos necesarios para la reflexión, comprensión, y apropiación de las Bases Curriculares.

El diseño de esta línea estará a cargo de la UCE y la DEG. Las acciones e iniciativas que derivan de esta línea son:

- Taller con los supervisores DEPROV y equipos técnicos de los DEM/DAEM/Corporaciones, para orientar el acompañamiento a los equipos directivos y técnico-pedagógicos de los establecimientos educacionales en la reflexión e implementación del nuevo Currículum.
- Sesión con los equipos de la superintendencia y de las secretarías ministeriales para lograr flexibilidad y apoyo a la gestión del cambio.
- Sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de acompañamiento conjuntas.
- Entrega de materiales de apoyo (PPT, cápsulas audiovisuales, guías metodológicas, otros), para la reflexión interna en los establecimientos e instituciones ligadas a la educación como para su réplica y comunicación.
- Incorporación del canal de Ayuda Mineduc con el propósito de responder dudas y dar apoyo pedagógico a los establecimientos.
- Plataforma de recolección de consultas por medio de página Web www.curriculumnacional.cl
- Diseño de estrategia de respuesta a los requerimientos de los establecimientos educacionales relacionados con aplicación de las Bases.

4.1.2.6 Seguimiento de la implementación

El propósito principal de esta línea es monitorear la implementación a nivel de los establecimientos educacionales, para hacer ajustes o generar iniciativas a tiempo. En un primer momento de la etapa de Iniciación, se propone dar énfasis a la difusión, por un lado, fomentando una comunicación clara con distintos actores de la red de trabajo tanto vertical como horizontal respecto del documento y las prácticas que se quieren promover, y, por otro, capturando las primeras reacciones (opiniones, dudas, interpretaciones) de los actores más directamente involucrados en la implementación y posibilitando dar respuestas oportunas y esclarecedoras al respecto. En un segundo momento del proceso, ya entrando a la etapa de Instalación, el seguimiento estará más bien enfocado al levantamiento de necesidades o dificultades que emanen de la puesta en práctica: principalmente derivados de la implementación flexible del Currículum que se busca con las nuevas Bases, la creación de nuevos planes y programas, la necesidad de formación y capacitación profesional, la aplicación de las nuevas metodologías propuestas, entre otras. En la etapa de Institucionalización, se podrán realizar estudios de impacto para contrastar lo propuesto en las Bases Curriculares con las prácticas que se vayan desarrollando.

Se propone que, durante la implementación, se pueda hacer un seguimiento más cercano a una muestra de regiones o comunas a través de sus Departamentos Provinciales, de manera de contar con más información sobre la forma en que se está comprendiendo e implementando el documento.

Algunas de las acciones e iniciativas que derivan de esta línea son:

2021:

- Monitoreo temprano a la difusión y diseño de un sistema de respuesta a consultas (y su sistematización). Se plantea la habilitación de un *call center* (Ayuda Mineduc) y página de preguntas frecuentes (coordinado con las unidades de Normativa y Ayuda Mineduc); tríptico de respuestas a preguntas frecuentes; apoyo de Supervisores Deprov para comunicación y respuesta de dudas y levantamiento de opiniones sobre las Bases Curriculares.
- Realización de una sistematización y análisis sobre comentarios y opiniones en redes (diarios, portales educativos, redes de docentes, redes sociales u otros), con el propósito de dar respuesta a las principales preocupaciones que emerjan desde el sistema escolar.
- Distribución de materiales y recursos de apoyo a los establecimientos educacionales, principalmente a través de los DEPROV.

2021-2022:

- Seguimiento de consultas en Ayuda Mineduc y vía supervisores y evaluadores, y sistematización de información, con el propósito de entregar información oportuna y definir líneas de apoyo necesarias.
- Estudio sobre los planes y programas de estudios contruidos o modificados por los establecimientos educacionales y las razones por las cuales los equipos directivos, técnico-pedagógicos y docentes llegaron a estas decisiones u opciones, con el propósito de monitorear la implementación.

2022 en adelante:

- Estudio de impacto en calificaciones, tasas de repitencia, tasas de retención y resultados de aprendizaje (a definir).

- Estudio sobre la formación inicial docente y la oferta de desarrollo profesional continuo (en servicio).

III. Requerimientos para la implementación de Bases EPJA

Con el propósito de responder a las necesidades de los y las estudiantes de la Educación de personas jóvenes y adultas, entregando mayores oportunidades para completar su enseñanza de manera exitosa, las nuevas Bases Curriculares buscan aportar flexibilidad al sistema por medio de un diseño modular del currículo. Esta propuesta implica un cambio en la organización de ciertos componentes que actualmente rigen el sistema educativo, además de la elaboración de herramientas (plan de estudios y programas modulares) que permitan la implementación de las Bases Curriculares. Adicionalmente, los objetivos de aprendizaje, así como el perfil de egreso del nuevo currículo centrados en el desarrollo de habilidades en el marco de la propuesta de Habilidades para el Siglo XXI, necesita que los estudiantes tengan acceso a ciertos recursos para el aprendizaje que posibiliten trabajar estas habilidades.

Se detallan a continuación estos requerimientos junto con las acciones e iniciativas para llevarlos a cabo:

- Diseño de Programas de estudio: Diseño de programas flexibles para todos los niveles y asignaturas, que incluyan perspectivas y estrategias de evaluación de habilidades. Se ha planteado la pertinencia de generar programas modulares para implementar las Bases Curriculares, bajo la idea de asociar la certificación del nivel a la completitud de un número de módulos determinado. Esto requiere que se generen módulos que sean transferibles entre una institución y otra, y certificables, de manera que los estudiantes que por diversos motivos abandonen temporalmente su escolaridad, se cambien de establecimiento, o bien se encuentren temporalmente en contextos de privación de libertad o bajo la tutela del Estado, puedan dar cuenta de que han adquirido los aprendizajes y puedan avanzar en la completitud de su trayectoria escolar con mayor flexibilidad. Ello implicaría diversas exigencias al sistema.

Entre ellas:

- Definir mecanismo de implementación de los módulos. Esto implica establecer duración de los módulos y con ello el número de módulos que contempla el año escolar; así como definir la manera en que estos serán implementados (si serán secuenciales, o si habrá una mayor flexibilidad para la implementación). Esta decisión requiere de un proceso de diálogo con actores relevantes en la implementación de la propuesta: directivos de establecimientos CEIA y Tercera Jornada, docentes de la modalidad regular de EPJA y estudiantes, además del equipo EPJA de la Dirección General de Educación del MINEDUC¹⁶³.

¹⁶³ En el Anexo se presenta una propuesta de Plan de Estudios para el currículum modular la que debe ser revisada y discutida con los actores mencionados.

- Modificación de normativa. Avanzar hacia la oferta modular y flexible plantea diversos desafíos, ya que se requiere hacer cambios estructurales relacionados con la organización temporal del proceso educativo, así como cambios en los mecanismos de financiamiento. Esto implica modificar algunas normativas que rigen la modalidad regular de la EPJA.
- Modificación de los Decretos Supremos n°258 del año 2007, y n°1.000 del año 2009, que establecen los planes de estudio para la Educación Básica y Educación Media, respectivamente, de la Enseñanza de Personas Jóvenes y Adultas.
- Modificación en Decreto n°2.169 que establece el reglamento de evaluación y promoción escolar para educación básica y media de adultos, y el Decreto n°36 Exento (2018) que lo modifica; de manera de instalar una certificación por módulos y nuevos criterios para la aprobación de los niveles de enseñanza, que sean acordes a las Bases Curriculares.
- Revisión y posible modificación de mecanismos de financiamiento de la EPJA (Ley de Subvenciones). La implementación de un currículo modular bajo el principio de flexibilidad busca atender las necesidades de los estudiantes de la educación de adultos cuya asistencia no es siempre regular por diversas razones (situaciones laborales, necesidades de cuidado de otros, embarazo, etc.), evitando que la dificultad de asistir regularmente sea un motivo de deserción¹⁶⁴. Por ello, un sistema de financiamiento por medio de una subvención calculada en relación a la asistencia de los estudiantes como el que actualmente rige, no es adecuado para la asignación de recursos de las escuelas EPJA. En atención a esto, es necesario establecer una mesa de trabajo con División de Planificación y Presupuesto (DIPLAP) y la Coordinación Nacional de Subvenciones para analizar y definir posibles cambios a los mecanismos de financiamiento de la EPJA.
- Desarrollo de un sistema de gestión centralizado para el seguimiento de trayectorias educativas.
 - La implementación de bases curriculares organizadas en módulos requiere de mecanismos para el registro y seguimiento de la certificación de módulos y certificación de los niveles educativos que permitan movilidad de los estudiantes dentro del sistema, ya sea dentro de la modalidad EPJA, o entre modalidades educativas. Esto de manera de facilitar la transferencia de estudiantes de un establecimiento a otro para completar módulos, así como la reincorporación de estudiantes a la enseñanza en distintos momentos del año. Esto con el objetivo de proporcionar mayores oportunidades a los estudiantes de completar sus trayectorias educativas, lo que a su vez se traduciría en una

¹⁶⁴ Un estudio realizado el año 2016 que casi un 40% de los estudiantes de la EPJA trabaja y estudia, y que entre las razones para haber abandonado al menos una vez la enseñanza EPJA, el haber tenido un hijo/a en el caso de las mujeres, y la necesidad de trabajar para ambos sexos, estaban entre las 5 primeras razones para el abandono escolar (CLIODINÁMICA. *Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para personas jóvenes y adultas*).

mayor eficiencia del sistema, al mejorar las tasas de aprobación escolar y reducir las tasas de deserción.

- Cambios en infraestructura y equipamiento de los centros educativos EPJA
 - Se requiere una mejora de los centros educativos EPJA para que puedan contar con los recursos de aprendizaje necesarios para la implementación de las Bases Curriculares con foco en el desarrollo de Habilidades del Siglo XXI. Los recursos para el aprendizaje que son prioritarios, son bibliotecas y tecnologías de la información. Para la identificación de las necesidades particulares de cada establecimiento, se propone la realización de un diagnóstico de las condiciones de infraestructura y equipamiento de centros EPJA, para posteriormente elaborar un plan de mejoramiento de infraestructura y equipamiento de centros EPJA según las necesidades identificadas.

Estas acciones deberán desarrollarse durante el año 2021, de manera que para fines del año 2021, en que comience la implementación de las Bases Curriculares, ya estén operando las distintas plataformas necesarias para el funcionamiento del sistema y los establecimientos cuenten con los recursos para la implementación curricular.

IV. Etapas de Implementación de Bases Curriculares de EPJA y acciones

1. ETAPA DE INICIACIÓN (2021)

- Difusión de Bases Curriculares
 - Difusión del documento de Bases Curriculares (diseñar estrategias)
 - Implementación del sistema de gestión centralizado
- Procesos de formación
 - Diseño e implementación de estrategias e instancias de formación docente en aprendizaje en base a habilidades y evaluación de aprendizajes.
 - Diseño e implementación de estrategias e instancias de formación para directivos y sostenedores para la implementación de un currículum en base a habilidades.
- Articulación de instrumentos curriculares
 - Elaboración de Programas de estudio Formación General Básica y Media, y Formación Instrumental.
 - Elaboración de material pedagógico de preferencia digital para las asignaturas y niveles que abarcan estas Bases Curriculares.
 - Implementación de plataformas de consulta y difusión de instrumentos.
- Articulación con entidades e instituciones relevantes para la implementación de las Bases Curriculares
 - Mesas de trabajo con DEG, gabinetes, DIPLAP y Subvenciones para mecanismos de financiamiento.
 - Mesas de trabajo con la Agencia de la Calidad para construcción de criterios y diseño de estrategias para implementación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad en EPJA, procurando que las orientaciones evaluativas de estén alineadas con las Bases Curriculares.
 - Mesas de trabajo con DEG y CPEIP para diseño e implementación de estrategias de desarrollo profesional docente.

2. ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN (2021 - 2022)

- Implementación de las bases en las escuelas
 - Evaluar, en conjunto con las entidades encargadas de la implementación de las bases, considerando la posibilidad de una implementación gradual de las bases.
- Acompañamiento a los establecimientos educacionales en la implementación (diseñar estrategias)

- Diseño de estrategias y mecanismos para levantar información respecto del proceso de implementación/instalación de las bases en los distintos niveles: sostenedor, establecimientos.
- Continuidad en los procesos de formación
 - Diseño e implementación de estrategias e instancias de formación docente para profundizar en aprendizaje en base a habilidades y evaluación de aprendizajes.
 - Diseño e implementación de estrategias e instancias de formación para directivos para profundizar en la implementación de un currículum modular y en base a habilidades.
 - Diseño e implementación de estrategias e instancias de formación para sostenedores para profundizar en la implementación de un currículum modular.
- Articulación con actores relevantes
 - Continuación mesas de trabajo con Superintendencia y Agencia de la Calidad para implementación de estrategia/mecanismo del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en EPJA.
 - Continuación mesas de trabajo con DEG y CPEIP para diseño e implementación de estrategias de desarrollo profesional docente.

3. ETAPA DE INSTITUCIONALIZACIÓN (2022 en adelante)

- Difusión de Bases Curriculares
 - Ajuste de material de difusión existente y elaboración de nuevo material que aclare posibles dudas o comprensiones erróneas.
- Acompañamiento a los establecimientos educacionales en la implementación (diseñar estrategias)
- Seguimiento de la implementación
 - Estudio de impacto en aprobación de módulos, tasas de repitencia, retención y de promoción de cursos.
- Procesos de formación
 - Continuidad en implementación de estrategias e instancias de formación docente (seminarios, postítulos)
- Articulación de instrumentos curriculares
 - Actualizaciones y ajustes a las orientaciones sobre la implementación de programas modulares, currículum por competencias y estrategias de evaluación
 - Mejora continua del alineamiento entre instrumentos curriculares y recursos de apoyo al currículum
- Articulación con actores relevantes

- Continuación mesas de trabajo con Superintendencia y Agencia de la Calidad para implementación de estrategia/mecanismo del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en EPJA.
- Continuación mesas de trabajo con DEG y CPEIP para diseño e implementación de estrategias de desarrollo profesional docente.

V. Dotación docente de la EPJA para estimación costos de implementar las nuevas Bases Curriculares¹⁶⁵

La presente sección da cuenta del análisis de las características de la dotación de docentes de la EPJA, y la distribución geográfica de los establecimientos de la modalidad. La información se obtuvo de las bases disponibles en el Ministerio de Educación (datos del año 2018) asociadas a los docentes contratados en la EPJA Modalidad Regular y los establecimientos de la modalidad.

Como datos relevantes del sistema se llegó a establecer que existen 7.746 docentes con contrato en la EPJA teniéndose un 94,1% de ellos cuya función principal declarada es de docente de aula. También se pudo establecer que el total de horas pedagógicas de la EPJA son 163.059 horas mensuales, y que el promedio de horas de contrato destinadas a funciones de aula es de 19,9 horas.

La distribución geográfica de los docentes, según región, es la siguiente:

¹⁶⁵ Este es un informe preliminar de diagnóstico de dotación docente de la EPJA. En una segunda etapa, y en colaboración con la DEG se deben establecer los costos para la implementación de las Bases.

Tabla 2. Número de docentes de la EPJA Modalidad Regular por región (2018)

		Tipo establecimiento		
		CEIA	Tercera Jornada	Total
Región	I Tarapacá	75	83	158
	II Antofagasta	166	77	243
	III Atacama	67	46	113
	IV Coquimbo	410	88	498
	V Valparaíso	760	261	1021
	VI Libertador Bernardo O'Higgins	236	201	437
	VII Maule	233	136	369
	VIII Biobío	532	279	811
	IX Araucanía	307	231	538
	X Los Lagos	349	165	514
	XI Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	56	59	115
	XII Magallanes y de la Antártica Chilena	78	24	102
	XIII Metropolitana de Santiago	1459	918	2377
	XI Los Ríos	110	84	194
	XV Arica y Parinacota	50	76	126
Total	4888	2728	7616	

Por otra parte, en el año 2018 la matrícula EPJA de la Modalidad Regular fue de 139.584 estudiantes, con 18.885 de ellos matriculados en la Enseñanza Básica, 111.352 en la Enseñanza Media Humanístico-científico, y 9.347 cursando la Enseñanza Media Técnica-profesional.

Respecto del número de establecimientos, son 822 en todo el país, de los cuales 411 son de dependencia municipal (o Servicio Local de Educación), 378 son Particulares Subvencionados, y 33 Particulares Pagados.

Tabla 3. Distribución Geográfica De Establecimientos EPJA Según Dependencia (2018)

Región	Dependencia			
	Municipal	Particular Pagado	Particular Subvencionado	Total
I Tarapacá	8	0	7	15
II Antofagasta	14	4	1	19
III Atacama	14	0	1	15
IV Coquimbo	17	1	25	43
V Valparaíso	44	9	45	98
VI Libertador Bernardo O'Higgins	39	0	19	58
VII Maule	28	1	16	45
VIII Biobío	67	2	31	100
IX Araucanía	33	1	43	77
X Los Lagos	22	0	40	62
XI Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	8	0	6	14
XII Magallanes y de la Antártica Chilena	7	0	2	9
XIII Metropolitana de Santiago	90	15	122	227
XI Los Ríos	14	0	15	29
XV Arica y Parinacota	6	0	5	11
Total	411	33	378	822

BIBLIOGRAFÍA

“Aprendizaje a lo largo de la vida”, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Fuente: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/lifelong-learning/>

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. En P. Griffin, B. McGaw & E. Care. (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). New York: Springer.

Cliodinámica (2016). “Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para personas jóvenes y adultas. Informe Final”. Cliodinámica Asesorías, Consultoría e Ingeniería Ltda.: Santiago.

CNED (2016), “Informe Consultivo sobre la Educación de Jóvenes y Adultos EPJA”. Aspectos Curriculares.

Comisión Europea (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas.

Cox, C (2018). "Currículum. Categorías de análisis, tendencias y gobernanza". En Arratia, A y Ossandón, L. (eds) (2018). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. Santiago: MINEDUC - UNESCO

Decreto Supremo N°211 (2009). *Modifica decreto N°131, de 2003, que modificó y fijó el texto refundido del decreto N°683, de 2000, en la forma que señala, y fija nuevo texto refundido*. Recuperado en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006653>.

Decreto Supremo N°257 (2009). *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*. Recuperado en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005224>.

Delors, J (Comp.). (1997). *La educación encierra un tesoro. Información a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI*. Madrid: Santillana-Ediciones Unesco.

Department of Education Government of South Australia (2019). Adult Education Provision Policy. <https://www.education.sa.gov.au/sites/default/files/adult-education-provision-policy.pdf?v=1564977011>

Dirección de la Educación de Adultos, Provincia de Buenos Aires. En: <https://educacionadultos.com.ar/educacion-de-adultos/>

Dirección General de Jóvenes y Adultos, Ministerio de Educación de República Dominicana (2014). *Marco Curricular del Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Recuperado en: https://www.papse2.edu.do/images/pdf/publicaciones/Marco_Curricular.pdf

Dweck, C. S. y Elliot, E. S. (1983). “Achievement motivation”. En E.M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality and social development*. New York: Wiley

EDECSA (2018). Informe Final. Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Educación de Personas Jóvenes y Adultas, “Misión”, <https://epja.mineduc.cl/presentacion/mision/>

Fadel, C. et. al (2016). *Educación en cuatro dimensiones: Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Santiago: Graphika Impresoras

Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

González (2017) *Las consecuencias de (no) completar la educación media para la población adulta en Chile. Hallazgos a partir de la Evaluación Internacional de Competencias en la Población Adulta PIAAC-OEDC*. Centro de Estudios MINEDUC, División de Planificación y Presupuesto. Documento de trabajo N°7.

Hogar de Cristo (2018) Informe N°1: Cuantificación de jóvenes fuera del sistema escolar; indicadores estadísticos.

_____, “SÚMATE”, <https://www.hogardecristo.cl/sumate/>

_____, Súmate. “El derecho a aprender”. Recuperado en <https://www.hogardecristo.cl/sumate/nuestra-causa/el-derecho-a-aprender/>.

INE (1982) *Organización del XV CENSO Nacional de población y Vivienda*. Volumen I.

____ (2018) *Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017*

____ (2018) *Síntesis de resultados CENSO 2017*.

INEA (2007). La educación para adultos (15 y más). Sus principios y características. https://www.conevyt.org.mx/colaboracion/paquete_basico_formacion/doctos_consulta/e_basica_adultos.pdf

Infante, M.I. y Letelier M.E. (2015) “Educación de adultos y diversidad”. En *Pensamiento Educativo*. Vol. 37, pp. 233-250

Initiative Erwachsenenbildung (2012) Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung. https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endversion_Curriculum_Basisbildung.pdf.

Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos. *Lineamientos específicos del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)*, recuperado en: https://cursos.clavijero.edu.mx/cursos/139_fea/modulo3/contenidos/documentos/MEVYT.pdf

Letelier, M.E. (2007). *Un nuevo marco curricular para la renovación de la educación de personas jóvenes y adultas*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Ley N°20.370 (2009). *La Ley General de Educación*. Santiago. Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago, 12 de septiembre de 2009 Recuperado en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>

Ley N°20.911. (2016). Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos Reconocidos por el Estado. *Diario Oficial de la República de Chile*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963&buscar=ley+20911>.

Ley N°20.845. (2015). *De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

Liberal Adult Education, Ministry of Education and Culture, Finland <https://minedu.fi/en/liberal-adult-education>

Marzano. R. et. al. (2017). *A handbook for personalized competency based Education*. Marzano Research: Estados Unidos.

Meyers, N. M. & Nulty, D. D. (2008). How to use (five) Curriculum design Principles to Align Authentic Learning Environments, Assessment, *Students' Approaches to Thinking and Learning Outcomes*, Assessment and Evaluation, Vol. 29(6), pp. 687-702

MINEDUC (2013). *Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje*. MINEDUC, Centro de Innovación: Santiago de Chile.

_____. (2015). DECRETO N°83/2015 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. DEG, UCE: Santiago de Chile

_____. (2016) *Competencia de la población adulta en Chile: Resultados PIAAC*. Serie Evidencias N°33. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC.

_____. (2016), *Competencias de la población adulta en Chile: Resultados PIAAC Evidencia nacional e internacional para la Reforma en marcha*. Santiago: Mineduc.

_____. (2016) Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Informe de Desarrollo Curricular. Santiago: Ministerio de Educación, Chile. Disponible en: http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-35514_recurso_1.pdf

_____. (2018). *Tasas de Incidencia de la Deserción 2010-2017*. Santiago: Centro de Estudios.

_____. DEG (2018). *Informe para el Congreso Nacional*.

_____.(2019). Bases Curriculares 3° y 4°medio. UCE: Santiago. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2017). "Orden ECD/651/2017, de 5 de julio, por la que se regula la enseñanza básica y su currículo para las personas adultas en modalidad presencial, a distancia y a distancia virtual, en el ámbito de gestión del Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte”. BOE, N°162. Recuperado en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2017-7983>

Ministry of Advanced Education, Skills and Training British Columbia (2019). *Adult Basic Education: A Guide to Upgrading in British Columbia's Public Post-Secondary Institutions. An Articulation Handbook 2019/2020*. Province of British Columbia

_____. *References Relevant to BC's Curriculum and Assessment Transformation*. Recuperado en <https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/references.pdf>

OECD (2013). “Sinergias para aprender mejor: Perspectiva internacional sobre evaluación. Recuperado en: <http://blog.intef.es/inee/2013/06/19/las-competencias-basicas-una-vision-internacional-desde-el-informe-ocde-sinergias-para-aprender-mejor-perspectiva-internacional-sobre-evaluacion/>

____ (2015) *Skills Studies, Skills Matter. Further results from the survey of adult skills*. OCDE Publishing, Paris. Recuperado en https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en#page5

____ (2017). *Perspectivas Económicas de América Latina 2017. Juventud, competencias y emprendimiento*. Publicaciones OCDE: París.

____ (2019) Draft Change Management: Facilitating and Hindering Factors for Curriculum Implementation. Elaborado por OECD Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis. 9th Informal Working Group (IWG) Meeting. Vancouver, British Columbia, Canadá.

ONU (1999). *Recomendaciones sobre estadísticas de las migraciones internacionales*. Nueva York: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Estadística Recuperado en Instituto Nacional de Estadística. (2018) *Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017*.

____ (2015). *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible*. Recuperado en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>.

OREALC/UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. UNESCO, Oficina de Santiago: Santiago de Chile.

____ (2017). *Declaración de Buenos Aires*, en la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Educación 2030. UNESCO, Oficina de Santiago: Santiago de Chile.

Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). “Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities”. En *Cognition and Instruction*, 1(2).

Perkins, D (1990). “¿Qué es la comprensión?”, en *La enseñanza para la comprensión*, ed Martha Stone Wiske. Paidós: Argentina.

Read the standard, Common core state standards initiative, <http://www.corestandards.org/read-the-standards/>

Reimers & C. Chung (2016). *Teaching and Learning for the Twenty-First Century* Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Resnik, L. Klopfer, L (eds.) (2007). *Currículum y cognición*. Aique: Buenos Aires.

The Office of Literacy and Essential Skills, Employment and Social Development Canada (ESDC).

Gobierno de Canadá. Recuperado en: <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/programs/essential-skills.html>

Torres, R. (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del reporte regional. Hamburg: UNESCO

U.S Department of Education. OCTAE, Adult Basic Education. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/AdultEd/adultbe.html>

UNESCO (2015) *“Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?”*. París: UNESCO.

____ (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. ONU: UIL.

____ (2017). Hoja de ruta de implementación del ODS – 4 E2030 para América Latina y el Caribe. Informe de seguimiento técnico de la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Educación 2030. UNESCO: Santiago de Chile.

UNESCO/UIL (2010). CONFITEA VI: International Conference on Adult Education, 6th, Belem do Pará, Brazil, 2009. Reporte Final. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187790>

Vargas, C. (2017). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. Investigación y prospectiva en Educación*. Documentos Temáticos. UNESCO: Paris.

ANEXOS

Anexo 1: Resultados encuesta Online Bases Curriculares EPJA

Resultados Informe EPJA

Fecha de actualización 13/01/2020

Porcentaje de establecimientos que han contestado la encuesta

RBD	Total
RBD únicos	515
RBD Esperados	789
% RBD	65,27%

Información de las personas que contestaron la encuesta

1. Identifique la asignatura sobre la cual usted responderá el cuestionario:	N	%
1) Matemática	216	20,59%
2) Lenguaje y Comunicación - Lengua y Literatura	216	20,59%
3) Ciencias Naturales – Ciencias para la Ciudadanía	205	19,54%
4) Historia, Geografía y Ciencias Sociales	271	25,83%
5) Inglés	141	13,44%
Total	1.049	100,00%

3. ¿Cuál es su sexo?	N	%
1) Mujer	492	46,90%
2) Hombre	557	53,10%
Total	1.049	100,00%

4. ¿Cuál de las siguientes opciones lo/a describe mejor?	N	%
Docente de Educación Básica de Educación para Jóvenes y Adultos	154	13,20%
Docente de Educación Media HC de Educación para Jóvenes y Adultos	796	68,21%
Docente de Educación Media TP de Educación para Jóvenes y Adultos	96	8,23%
Jefe/a de UTP Básica o Media de Educación para Jóvenes y Adultos	66	5,66%
Director/a de establecimiento de Educación para Jóvenes y Adultos	55	4,71%
Sostenedor de establecimiento de Educación para Jóvenes y Adultos	3	0,26%
Total	1.167	100,00%

8. Su establecimiento es:	N	%
Otro	112	10,68%
Establecimiento Educativo (CEIA, TERCERA JORNADA)	895	85,32%
Entidad Ejecutora	42	4,00%
Total	1.049	100,00%

Datos para análisis

Evaluación de conceptos aplicados a la propuesta de nuevas Bases Curriculares

Claridad: la formulación de la propuesta de las nuevas Bases Curriculares permite comprender de manera clara lo que los estudiantes deben aprender y lo que debe ser enseñado en cada nivel
Pertinencia: la propuesta de Bases responde a los intereses de los estudiantes, tanto en contextos escolares como no escolares.
Progresión: la propuesta logra establecer una progresión clara y coherente de las habilidades y los conocimientos, entre niveles.
Factibilidad: es posible lograr los objetivos de aprendizaje en el tiempo estipulado en el plan de estudios vigente.

A partir de su experiencia evalúe	Escala de Evaluación (1 peor evaluado y 5 mejor evaluado)					% Total	N Total	4 y 5
	1	2	3	4	5			
Claridad	4,1%	7,5%	22,7%	36,0%	29,6%	100,0%	1049	65,7%
Pertinencia	7,3%	14,0%	28,1%	32,3%	18,2%	100,0%	1049	50,5%
Progresión	5,0%	12,0%	25,1%	35,1%	22,9%	100,0%	1049	58,0%
Factibilidad	9,7%	16,6%	30,0%	29,6%	14,0%	100,0%	1049	43,7%
Total	6,5%	12,5%	26,5%	33,3%	21,2%	100,0%		54,5%

Objetivos de Aprendizaje

Respecto a los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares:	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Los Objetivos de Aprendizaje indican claramente las habilidades que se deben trabajar en cada nivel educativo.	15,25%	80,46%	4,29%	100,0%	1049
Los Objetivos de Aprendizaje se comprenden con facilidad.	13,44%	82,75%	3,81%	100,0%	1049
Los Objetivos de Aprendizaje centrados en habilidades son adecuados para la población de	31,36%	63,78%	4,86%	100,0%	1049

la modalidad EPJA.					
Los Objetivos de Aprendizaje implican desafíos para los estudiantes en cada nivel.	18,68%	76,74%	4,58%	100,0%	1049
La progresión de los Objetivos de Aprendizaje entre los niveles es la apropiada.	27,93%	66,25%	5,82%	100,0%	1049
La cantidad de Objetivos de Aprendizaje de cada nivel se pueden lograr en el tiempo estipulado en el plan de estudios vigente.	44,33%	49,48%	6,20%	100,0%	1049
Total	25,17%	69,91%	4,93%	100,0%	

Conocimientos esenciales

Respecto a los Conocimientos esenciales y Contenidos de profundización	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
La formulación de los Conocimientos Esenciales es clara y comprensible.	15,73%	78,84%	5,43%	100,0%	1049
Los Conocimientos Esenciales son relevantes para cada nivel.	23,74%	70,92%	5,34%	100,0%	1049
Los Contenidos de Profundización ofrecen posibilidades reales de profundizar en la comprensión del conocimiento esencial.	28,12%	66,44%	5,43%	100,0%	1049
Los Conocimientos Esenciales y Contenidos de Profundización incluyen temas que serán del interés de los estudiantes de cada nivel	30,03%	63,87%	6,10%	100,0%	1049
Total	24,40%	70,02%	5,58%	100,0%	

Actitudes

Respecto a las actitudes	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Las actitudes que promueven estas Bases Curriculares son pertinentes para la población de la modalidad EPJA.	24,40%	70,73%	4,86%	100,0%	1049
Las actitudes tienen una formulación clara y fácil de entender.	14,49%	81,03%	4,48%	100,0%	1049
Las actitudes son adecuadas para ser desarrolladas en las asignaturas	17,64%	76,36%	6,01%	100,0%	1049
Total	18,84%	76,04%	5,12%	100,0%	

Relación entre elementos del currículum

Respecto a cómo se relacionan los elementos del currículum:	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y conocimientos esenciales son adecuados a las características de los estudiantes de EPJA.	32,98%	62,82%	4,19%	100,0%	1049
Esta propuesta permite visualizar cómo los Objetivos de Aprendizaje se entrelazan con los Conocimientos Esenciales.	20,02%	75,79%	4,19%	100,0%	1049
La cantidad de Objetivos de Aprendizaje y Conocimientos esenciales permite al profesor contar con tiempo para abordar al menos uno de los contenidos de profundización.	34,13%	62,35%	3,53%	100,0%	1049
Las Bases Curriculares proporcionan los elementos necesarios para que los establecimientos educacionales elaboren programas propios.	25,93%	67,78%	6,29%	100,0%	1049
Total	26,69%	68,64%	4,67%	100,0%	

Estas Bases Curriculares tienen el propósito de asegurar que los estudiantes que asisten a la EPJA puedan desarrollar los aprendizajes de la educación regular. Para ello, las nuevas Bases consideran las habilidades, actitudes y conocimientos esenciales del currículo regular, buscando garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para la población adulta que señala la Ley General de Educación, en condiciones de calidad de la educación y equidad del sistema escolar (arts. 24° y 3° LGE). Respecto a esta afirmación, **¿cuán de acuerdo está con el hecho de que los aprendizajes de estas Bases Curriculares sean coherentes con los aprendizajes de la educación regular?**

Respuesta	N	%
a) Muy de acuerdo	191	18,21%
b) De acuerdo	648	61,77%
c) En desacuerdo	179	17,06%
d) Muy en desacuerdo	31	2,96%
Total	1049	100,00%

Matemática

Datos para análisis

Evaluación de conceptos aplicados a la propuesta de nuevas Bases Curriculares

Claridad: la formulación de la propuesta de las nuevas Bases Curriculares permite comprender de manera clara lo que los estudiantes deben aprender y lo que debe ser enseñado en cada nivel
Pertinencia: la propuesta de Bases responde a los intereses de los estudiantes, tanto en contextos escolares como no escolares.
Progresión: la propuesta logra establecer una progresión clara y coherente de las habilidades y los conocimientos, entre niveles.
Factibilidad: es posible lograr los objetivos de aprendizaje en el tiempo estipulado en el plan de estudios vigente.

A partir de su experiencia evalúe	Escala de Evaluación (1 peor evaluado y 5 mejor evaluado)					% Total	N Total	4 y 5
	1	2	3	4	5			
Claridad	1,9%	5,6%	24,5%	41,7%	26,4%	100,0%	216	68,1%
Pertinencia	6,0%	12,0%	36,1%	31,9%	13,9%	100,0%	216	45,8%
Progresión	3,2%	11,6%	27,8%	38,4%	19,0%	100,0%	216	57,4%
Factibilidad	11,6%	15,3%	35,6%	25,9%	11,6%	100,0%	216	37,5%
Total	5,7%	11,1%	31,0%	34,5%	17,7%	100,0%		52,2%

Objetivos de Aprendizaje

Respecto a los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares:	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Los Objetivos de Aprendizaje indican claramente las habilidades que se deben trabajar en cada nivel educativo.	12,50%	83,33%	4,17%	100,0%	216
Los Objetivos de Aprendizaje se comprenden con facilidad.	9,72%	86,11%	4,17%	100,0%	216
Los Objetivos de Aprendizaje centrados en habilidades son adecuados para la población de la modalidad EPJA.	33,33%	62,04%	4,63%	100,0%	216
Los Objetivos de Aprendizaje implican desafíos para los estudiantes en cada nivel.	14,81%	79,17%	6,02%	100,0%	216
La progresión de los Objetivos de Aprendizaje entre los niveles es la apropiada.	26,39%	67,13%	6,48%	100,0%	216
La cantidad de Objetivos de Aprendizaje de cada nivel se pueden lograr en el tiempo estipulado en el plan de estudios vigente.	50,93%	41,67%	7,41%	100,0%	216
Total	24,61%	69,91%	5,48%	100,0%	

Conocimientos esenciales

Respecto a los Conocimientos esenciales y Contenidos de profundización	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
La formulación de los Conocimientos Esenciales es clara y comprensible.	14,35%	80,56%	5,09%	100,0%	216
Los Conocimientos Esenciales son relevantes para cada nivel.	18,52%	75,46%	6,02%	100,0%	216
Los Contenidos de Profundización ofrecen posibilidades reales de profundizar en la comprensión del conocimiento esencial.	28,24%	66,20%	5,56%	100,0%	216
Los Conocimientos Esenciales y Contenidos de Profundización incluyen temas que serán del interés de los estudiantes de cada nivel	32,41%	59,26%	8,33%	100,0%	216
Total	23,38%	70,37%	6,25%	100,0%	

Actitudes

Respecto a las actitudes	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Las actitudes que promueven estas Bases Curriculares son pertinentes para la población de la modalidad EPJA.	20,83%	72,69%	6,48%	100,0%	216
Las actitudes tienen una formulación clara y fácil de entender.	10,65%	83,33%	6,02%	100,0%	216
Las actitudes son adecuadas para ser desarrolladas en las asignaturas	12,96%	80,09%	6,94%	100,0%	216
Total	14,81%	78,70%	6,48%	100,0%	

Relación entre elementos del currículum

Respecto a cómo se relacionan los elementos del currículum:	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y conocimientos esenciales son adecuados a las características de los estudiantes de EPJA.	32,41%	63,43%	4,17%	100,0%	216
Esta propuesta permite visualizar cómo los Objetivos de Aprendizaje se entrelazan con los Conocimientos Esenciales.	17,13%	78,24%	4,63%	100,0%	216
La cantidad de Objetivos de Aprendizaje y Conocimientos esenciales permite al profesor contar con tiempo para abordar al menos uno de los contenidos de profundización.	32,87%	63,89%	3,24%	100,0%	216
Las Bases Curriculares proporcionan los elementos necesarios para que los establecimientos educacionales elaboren programas propios.	22,22%	70,37%	7,41%	100,0%	216
Total	24,07%	70,83%	5,09%	100,0%	

Estas Bases Curriculares tienen el propósito de asegurar que los estudiantes que asisten a la EPJA puedan desarrollar los aprendizajes de la educación regular. Para ello, las nuevas Bases consideran las habilidades, actitudes y conocimientos esenciales del currículum regular, buscando garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para la población adulta que señala la Ley General de Educación, en condiciones de calidad de la educación y equidad del sistema escolar (arts. 24° y 3° LGE). Respecto a esta afirmación, ¿cuán de acuerdo está con el hecho de que los aprendizajes de estas Bases Curriculares sean coherentes con los aprendizajes de la educación regular?

Respuesta	N	%
a) Muy de acuerdo	38	17,59%
b) De acuerdo	143	66,20%
c) En desacuerdo	27	12,50%
d) Muy en desacuerdo	8	3,70%
Total	216	100,00%

Lenguaje y Comunicación - Lengua y Literatura

Datos para análisis

Evaluación de conceptos aplicados a la propuesta de nuevas Bases Curriculares

Claridad: la formulación de la propuesta de las nuevas Bases Curriculares permite comprender de manera clara lo que los estudiantes deben aprender y lo que debe ser enseñado en cada nivel
Pertinencia: la propuesta de Bases responde a los intereses de los estudiantes, tanto en contextos escolares como no escolares.
Progresión: la propuesta logra establecer una progresión clara y coherente de las habilidades y los conocimientos, entre niveles.
Factibilidad: es posible lograr los objetivos de aprendizaje en el tiempo estipulado en el plan de estudios vigente.

A partir de su experiencia evalúe	Escala de Evaluación (1 peor evaluado y 5 mejor evaluado)					% Total	N Total	4 y 5
	1	2	3	4	5			
Claridad	4,6%	6,0%	16,2%	45,4%	27,8%	100,0%	216	73,1%
Pertinencia	6,0%	10,2%	26,9%	40,7%	16,2%	100,0%	216	56,9%
Progresión	4,2%	9,3%	20,8%	39,8%	25,9%	100,0%	216	65,7%
Factibilidad	5,1%	9,7%	26,4%	42,6%	16,2%	100,0%	216	58,8%
Total	5,0%	8,8%	22,6%	42,1%	21,5%	100,0%		63,7%

Objetivos de Aprendizaje

Respecto a los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares:	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Los Objetivos de Aprendizaje indican claramente las habilidades que se deben trabajar en cada nivel educativo.	10,19%	84,26%	5,56%	100,0%	216
Los Objetivos de Aprendizaje se comprenden con facilidad.	7,41%	88,43%	4,17%	100,0%	216
Los Objetivos de Aprendizaje centrados en habilidades son adecuados para la población de la modalidad EPJA.	22,22%	70,83%	6,94%	100,0%	216
Los Objetivos de Aprendizaje implican desafíos para los estudiantes en cada nivel.	18,52%	77,78%	3,70%	100,0%	216
La progresión de los Objetivos de Aprendizaje entre los niveles es la apropiada.	20,83%	72,69%	6,48%	100,0%	216
La cantidad de Objetivos de Aprendizaje de cada nivel se pueden lograr en el tiempo estipulado en el plan de estudios vigente.	32,87%	60,65%	6,48%	100,0%	216
Total	18,67%	75,77%	5,56%	100,0%	

Conocimientos esenciales

Respecto a los Conocimientos esenciales y Contenidos de profundización	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
La formulación de los Conocimientos Esenciales es clara y comprensible.	10,19%	82,41%	7,41%	100,0%	216
Los Conocimientos Esenciales son relevantes para cada nivel.	19,44%	73,15%	7,41%	100,0%	216
Los Contenidos de Profundización ofrecen posibilidades reales de profundizar en la comprensión del conocimiento esencial.	21,30%	72,22%	6,48%	100,0%	216
Los Conocimientos Esenciales y Contenidos de Profundización incluyen temas que serán del interés de los estudiantes de cada nivel	26,85%	66,67%	6,48%	100,0%	216
Total	19,44%	73,61%	6,94%	100,0%	

Actitudes

Respecto a las actitudes	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Las actitudes que promueven estas Bases Curriculares son pertinentes para la población de la modalidad EPJA.	18,52%	76,39%	5,09%	100,0%	216
Las actitudes tienen una formulación clara y fácil de entender.	9,26%	86,11%	4,63%	100,0%	216
Las actitudes son adecuadas para ser desarrolladas en las asignaturas	12,04%	82,41%	5,56%	100,0%	216
Total	13,27%	81,64%	5,09%	100,0%	

Relación entre elementos del currículum

Respecto a cómo se relacionan los elementos del currículum:	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y conocimientos esenciales son adecuados a las características de los estudiantes de EPJA.	24,54%	70,37%	5,09%	100,0%	216
Esta propuesta permite visualizar cómo los Objetivos de Aprendizaje se entrelazan con los Conocimientos Esenciales.	14,35%	80,56%	5,09%	100,0%	216
La cantidad de Objetivos de Aprendizaje y Conocimientos esenciales permite al profesor contar con tiempo para abordar al menos uno de los contenidos de profundización.	25,00%	70,37%	4,63%	100,0%	216
Las Bases Curriculares proporcionan los elementos necesarios para que los establecimientos educacionales elaboren programas propios.	16,67%	75,46%	7,87%	100,0%	216
Total	18,67%	75,46%	5,86%	100,0%	

Estas Bases Curriculares tienen el propósito de asegurar que los estudiantes que asisten a la EPJA puedan desarrollar los aprendizajes de la educación regular. Para ello, las nuevas Bases consideran las habilidades, actitudes y conocimientos esenciales del currículo regular, buscando garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para la población adulta que señala la Ley General de Educación, en condiciones de calidad de la educación y equidad del sistema escolar (arts. 24° y 3° LGE). Respecto a esta afirmación, ¿cuán de acuerdo está con el hecho de que los aprendizajes de estas Bases Curriculares sean coherentes con los aprendizajes de la educación regular?

Respuesta	N	%
a) Muy de acuerdo	34	15,74%
b) De acuerdo	148	68,52%
c) En desacuerdo	30	13,89%
d) Muy en desacuerdo	4	1,85%
Total	216	100,00%

Ciencias Naturales – Ciencias para la Ciudadanía

Datos para análisis

Evaluación de conceptos aplicados a la propuesta de nuevas Bases Curriculares

Claridad: la formulación de la propuesta de las nuevas Bases Curriculares permite comprender de manera clara lo que los estudiantes deben aprender y lo que debe ser enseñado en cada nivel
Pertinencia: la propuesta de Bases responde a los intereses de los estudiantes, tanto en contextos escolares como no escolares.
Progresión: la propuesta logra establecer una progresión clara y coherente de las habilidades y los conocimientos, entre niveles.
Factibilidad: es posible lograr los objetivos de aprendizaje en el tiempo estipulado en el plan de estudios vigente.

A partir de su experiencia evalúe	Escala de Evaluación (1 peor evaluado y 5 mejor evaluado)					% Total	N Total	4 y 5
	1	2	3	4	5			
Claridad	3,4%	7,8%	25,9%	30,2%	32,7%	100,0%	205	62,9%
Pertinencia	7,3%	17,1%	24,9%	32,7%	18,0%	100,0%	205	50,7%
Progresión	4,4%	12,7%	27,3%	35,6%	20,0%	100,0%	205	55,6%
Factibilidad	11,7%	20,0%	28,8%	26,8%	12,7%	100,0%	205	39,5%
Total	6,7%	14,4%	26,7%	31,3%	20,9%	100,0%		52,2%

Objetivos de Aprendizaje

Respecto a los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares:	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Los Objetivos de Aprendizaje indican claramente las habilidades que se deben trabajar en cada nivel educativo.	17,56%	79,51%	2,93%	100,0%	205
Los Objetivos de Aprendizaje se comprenden con facilidad.	16,10%	80,49%	3,41%	100,0%	205
Los Objetivos de Aprendizaje centrados en habilidades son adecuados para la población de la modalidad EPJA.	36,59%	59,02%	4,39%	100,0%	205
Los Objetivos de Aprendizaje implican desafíos para los estudiantes en cada nivel.	18,05%	77,56%	4,39%	100,0%	205
La progresión de los Objetivos de Aprendizaje entre los niveles es la apropiada.	31,22%	64,88%	3,90%	100,0%	205
La cantidad de Objetivos de Aprendizaje de cada nivel se pueden lograr en el tiempo estipulado en el plan de estudios vigente.	51,22%	44,39%	4,39%	100,0%	205
Total	28,46%	67,64%	3,90%	100,0%	

Conocimientos esenciales

Respecto a los Conocimientos esenciales y Contenidos de profundización	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
La formulación de los Conocimientos Esenciales es clara y comprensible.	16,59%	79,02%	4,39%	100,0%	205
Los Conocimientos Esenciales son relevantes para cada nivel.	27,80%	67,32%	4,88%	100,0%	205
Los Contenidos de Profundización ofrecen posibilidades reales de profundizar en la comprensión del conocimiento esencial.	31,71%	63,90%	4,39%	100,0%	205
Los Conocimientos Esenciales y Contenidos de Profundización incluyen temas que serán del interés de los estudiantes de cada nivel	30,73%	64,39%	4,88%	100,0%	205
Total	26,71%	68,66%	4,63%	100,0%	

Actitudes

Respecto a las actitudes	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Las actitudes que promueven estas Bases Curriculares son pertinentes para la población de la modalidad EPJA.	26,83%	69,27%	3,90%	100,0%	205
Las actitudes tienen una formulación clara y fácil de entender.	17,07%	79,51%	3,41%	100,0%	205
Las actitudes son adecuadas para ser desarrolladas en las asignaturas	18,54%	76,10%	5,37%	100,0%	205
Total	20,81%	74,96%	4,23%	100,0%	

Relación entre elementos del currículum

Respecto a cómo se relacionan los elementos del currículum:	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y conocimientos esenciales son adecuados a las características de los estudiantes de EPJA.	37,56%	58,54%	3,90%	100,0%	205
Esta propuesta permite visualizar cómo los Objetivos de Aprendizaje se entrelazan con los Conocimientos Esenciales.	21,46%	73,66%	4,88%	100,0%	205
La cantidad de Objetivos de Aprendizaje y Conocimientos esenciales permite al profesor contar con tiempo para abordar al menos uno de los contenidos de profundización.	43,41%	52,68%	3,90%	100,0%	205
Las Bases Curriculares proporcionan los elementos necesarios para que los establecimientos educacionales elaboren programas propios.	30,73%	63,90%	5,37%	100,0%	205
Total	31,87%	63,41%	4,72%	100,0%	

Estas Bases Curriculares tienen el propósito de asegurar que los estudiantes que asisten a la EPJA puedan desarrollar los aprendizajes de la educación regular. Para ello, las nuevas Bases consideran las habilidades, actitudes y conocimientos esenciales del currículum regular, buscando garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para la población adulta que señala la Ley General de Educación, en condiciones de calidad de la educación y equidad del sistema escolar (arts. 24° y 3° LGE). Respecto a esta afirmación, ¿cuán de acuerdo está con el hecho de que los aprendizajes de estas Bases Curriculares sean coherentes con los aprendizajes de la educación regular?

Respuesta	N	%
a) Muy de acuerdo	33	16,10%
b) De acuerdo	125	60,98%
c) En desacuerdo	41	20,00%
d) Muy en desacuerdo	6	2,93%
Total	205	100,00%

Historia, Geografía y Ciencias Sociales / Educación Ciudadana

Datos para análisis

Evaluación de conceptos aplicados a la propuesta de nuevas Bases Curriculares

Claridad: la formulación de la propuesta de las nuevas Bases Curriculares permite comprender de manera clara lo que los estudiantes deben aprender y lo que debe ser enseñado en cada nivel
Pertinencia: la propuesta de Bases responde a los intereses de los estudiantes, tanto en contextos escolares como no escolares.
Progresión: la propuesta logra establecer una progresión clara y coherente de las habilidades y los conocimientos, entre niveles.
Factibilidad: es posible lograr los objetivos de aprendizaje en el tiempo estipulado en el plan de estudios vigente.

A partir de su experiencia evalúe	Escala de Evaluación (1 peor evaluado y 5 mejor evaluado)					% Total	N Total	4 y 5
	1	2	3	4	5			
Claridad	4,1%	11,1%	22,1%	34,7%	28,0%	100,0%	271	62,7%
Pertinencia	8,5%	15,9%	23,6%	30,6%	21,4%	100,0%	271	52,0%
Progresión	5,5%	14,0%	22,9%	32,8%	24,7%	100,0%	271	57,6%
Factibilidad	10,7%	18,1%	29,9%	27,7%	13,7%	100,0%	271	41,3%
Total	7,2%	14,8%	24,6%	31,5%	22,0%	100,0%		53,4%

Objetivos de Aprendizaje

Respecto a los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares:	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Los Objetivos de Aprendizaje indican claramente las habilidades que se deben trabajar en cada nivel educativo.	17,71%	76,75%	5,54%	100,0%	271
Los Objetivos de Aprendizaje se comprenden con facilidad.	18,08%	77,12%	4,80%	100,0%	271
Los Objetivos de Aprendizaje centrados en habilidades son adecuados para la población de la modalidad EPJA.	31,00%	64,21%	4,80%	100,0%	271
Los Objetivos de Aprendizaje implican desafíos para los estudiantes en cada nivel.	20,30%	74,17%	5,54%	100,0%	271
La progresión de los Objetivos de Aprendizaje entre los niveles es la apropiada.	32,47%	60,89%	6,64%	100,0%	271
La cantidad de Objetivos de Aprendizaje de cada nivel se pueden lograr en el tiempo estipulado en el plan de estudios vigente.	42,80%	49,08%	8,12%	100,0%	271
Total	27,06%	67,04%	5,90%	100,0%	

Conocimientos esenciales

Respecto a los Conocimientos esenciales y Contenidos de profundización	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
La formulación de los Conocimientos Esenciales es clara y comprensible.	20,66%	73,43%	5,90%	100,0%	271
Los Conocimientos Esenciales son relevantes para cada nivel.	27,68%	67,16%	5,17%	100,0%	271
Los Contenidos de Profundización ofrecen posibilidades reales de profundizar en la comprensión del conocimiento esencial.	29,89%	64,58%	5,54%	100,0%	271
Los Conocimientos Esenciales y Contenidos de Profundización incluyen temas que serán del interés de los estudiantes de cada nivel	29,15%	64,94%	5,90%	100,0%	271
Total	26,85%	67,53%	5,63%	100,0%	

Actitudes

Respecto a las actitudes	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Las actitudes que promueven estas Bases Curriculares son pertinentes para la población de la modalidad EPJA.	29,89%	65,68%	4,43%	100,0%	271
Las actitudes tienen una formulación clara y fácil de entender.	20,30%	74,91%	4,80%	100,0%	271
Las actitudes son adecuadas para ser desarrolladas en las asignaturas	23,99%	69,37%	6,64%	100,0%	271
Total	24,72%	69,99%	5,29%	100,0%	

Relación entre elementos del currículum

Respecto a cómo se relacionan los elementos del currículum:	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y conocimientos esenciales son adecuados a las características de los estudiantes de EPJA.	34,32%	60,89%	4,80%	100,0%	271
Esta propuesta permite visualizar cómo los Objetivos de Aprendizaje se entrelazan con los Conocimientos Esenciales.	22,51%	73,80%	3,69%	100,0%	271
La cantidad de Objetivos de Aprendizaje y Conocimientos esenciales permite al profesor contar con tiempo para abordar al menos uno de los contenidos de profundización.	36,90%	59,41%	3,69%	100,0%	271
Las Bases Curriculares proporcionan los elementos necesarios para que los establecimientos educacionales elaboren programas propios.	31,73%	62,73%	5,54%	100,0%	271
Total	30,38%	65,31%	4,31%	100,0%	

Estas Bases Curriculares tienen el propósito de asegurar que los estudiantes que asisten a la EPJA puedan desarrollar los aprendizajes de la educación regular. Para ello, las nuevas Bases consideran las habilidades, actitudes y conocimientos esenciales del currículo regular, buscando garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para la población adulta que señala la Ley General de Educación, en condiciones de calidad de la educación y equidad del sistema escolar (arts. 24° y 3° LGE). Respecto a esta afirmación, ¿cuán de acuerdo está con el hecho de que los aprendizajes de estas Bases Curriculares sean coherentes con los aprendizajes de la educación regular?

Respuesta	N	%
a) Muy de acuerdo	57	21,35%
b) De acuerdo	148	55,43%
c) En desacuerdo	51	19,10%
d) Muy en desacuerdo	11	4,12%
Total	267	100,00%

Inglés

Datos para análisis

Evaluación de conceptos aplicados a la propuesta de nuevas Bases Curriculares

Claridad: la formulación de la propuesta de las nuevas Bases Curriculares permite comprender de manera clara lo que los estudiantes deben aprender y lo que debe ser enseñado en cada nivel
Pertinencia: la propuesta de Bases responde a los intereses de los estudiantes, tanto en contextos escolares como no escolares.
Progresión: la propuesta logra establecer una progresión clara y coherente de las habilidades y los conocimientos, entre niveles.
Factibilidad: es posible lograr los objetivos de aprendizaje en el tiempo estipulado en el plan de estudios vigente.

A partir de su experiencia evalúe	Escala de Evaluación (1 peor evaluado y 5 mejor evaluado)					% Total	N Total	4 y 5
	1	2	3	4	5			
Claridad	7,8%	5,7%	26,2%	24,1%	36,2%	100,0%	141	60,3%
Pertinencia	9,2%	14,9%	31,2%	22,7%	22,0%	100,0%	141	44,7%
Progresión	8,5%	12,1%	28,4%	26,2%	24,8%	100,0%	141	51,1%
Factibilidad	9,2%	21,3%	29,1%	23,4%	17,0%	100,0%	141	40,4%
Total	8,7%	13,5%	28,7%	24,1%	25,0%	100,0%		49,1%

Objetivos de Aprendizaje

Respecto a los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares:	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Los Objetivos de Aprendizaje indican claramente las habilidades que se deben trabajar en cada nivel educativo.	19,15%	78,72%	2,13%	100,0%	141
Los Objetivos de Aprendizaje se comprenden con facilidad.	15,60%	82,98%	1,42%	100,0%	141
Los Objetivos de Aprendizaje centrados en habilidades son adecuados para la población de la modalidad EPJA.	35,46%	61,70%	2,84%	100,0%	141
Los Objetivos de Aprendizaje implican desafíos para los estudiantes en cada nivel.	22,70%	75,18%	2,13%	100,0%	141
La progresión de los Objetivos de Aprendizaje entre los niveles es la apropiada.	27,66%	67,38%	4,96%	100,0%	141
La cantidad de Objetivos de Aprendizaje de cada nivel se pueden lograr en el tiempo estipulado en el plan de estudios vigente.	44,68%	52,48%	2,84%	100,0%	141
Total	27,54%	69,74%	2,72%	100,0%	

Conocimientos esenciales

Respecto a los Conocimientos esenciales y Contenidos de profundización	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
La formulación de los Conocimientos Esenciales es clara y comprensible.	15,60%	80,85%	3,55%	100,0%	141
Los Conocimientos Esenciales son relevantes para cada nivel.	24,82%	73,05%	2,13%	100,0%	141
Los Contenidos de Profundización ofrecen posibilidades reales de profundizar en la comprensión del conocimiento esencial.	29,79%	65,25%	4,96%	100,0%	141
Los Conocimientos Esenciales y Contenidos de Profundización incluyen temas que serán del interés de los estudiantes de cada nivel	31,91%	63,83%	4,26%	100,0%	141
Total	25,53%	70,74%	3,72%	100,0%	

Actitudes

Respecto a las actitudes	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Las actitudes que promueven estas Bases Curriculares son pertinentes para la población de la modalidad EPJA.	24,82%	70,92%	4,26%	100,0%	141
Las actitudes tienen una formulación clara y fácil de entender.	13,48%	83,69%	2,84%	100,0%	141
Las actitudes son adecuadas para ser desarrolladas en las asignaturas	19,86%	75,18%	4,96%	100,0%	141
Total	19,39%	76,60%	4,02%	100,0%	

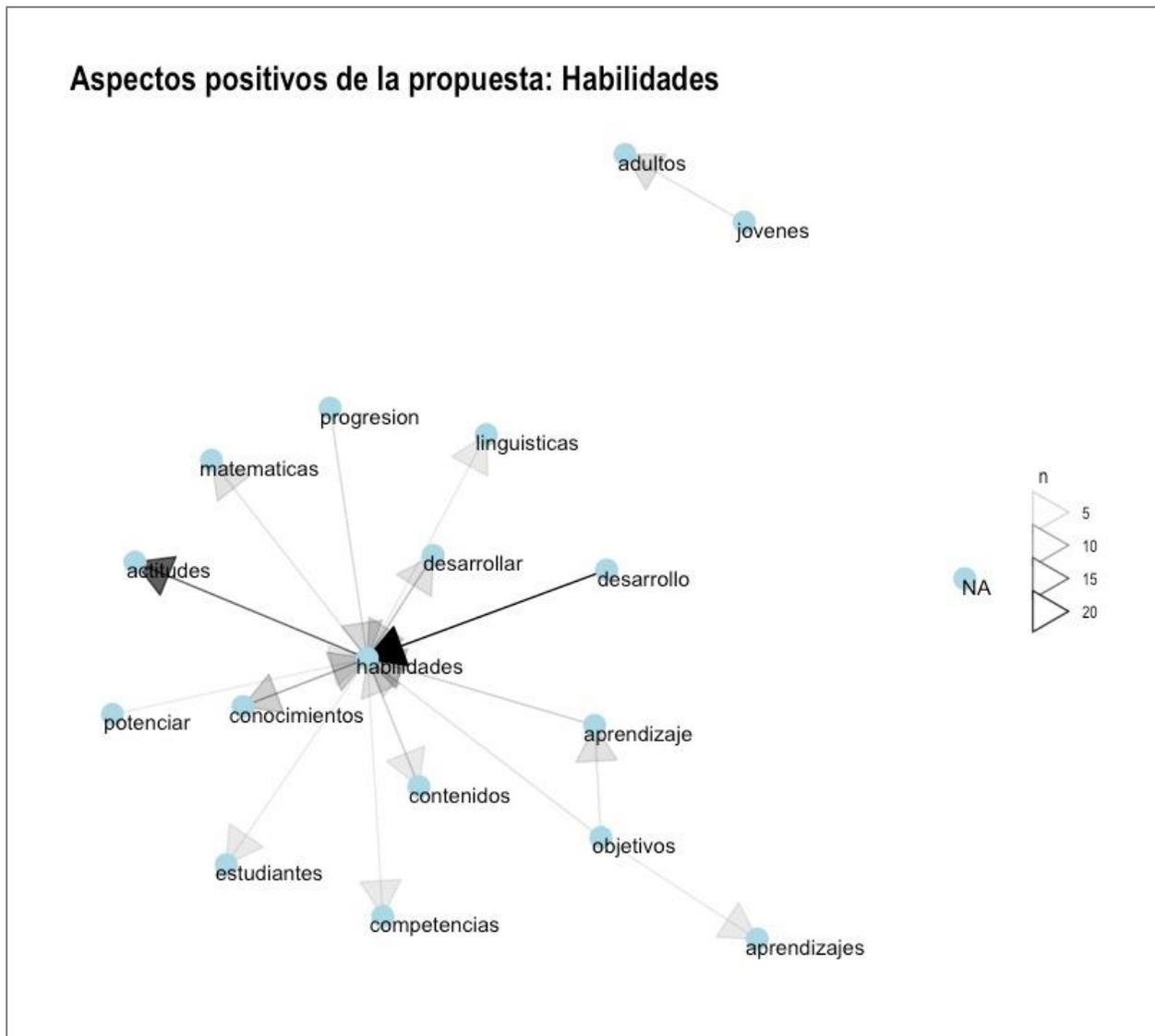
Relación entre elementos del currículum

Respecto a cómo se relacionan los elementos del currículum:	Muy en desacuerdo / En desacuerdo	De acuerdo / Muy de acuerdo	Perdido	% Total	N Total
Los Objetivos de Aprendizaje de habilidades y conocimientos esenciales son adecuados a las características de los estudiantes de EPJA.	37,59%	60,28%	2,13%	100,0%	141
Esta propuesta permite visualizar cómo los Objetivos de Aprendizaje se entrelazan con los Conocimientos Esenciales.	26,24%	71,63%	2,13%	100,0%	141
La cantidad de Objetivos de Aprendizaje y Conocimientos esenciales permite al profesor contar con tiempo para abordar al menos uno de los contenidos de profundización.	31,21%	67,38%	1,42%	100,0%	141
Las Bases Curriculares proporcionan los elementos necesarios para que los establecimientos educacionales elaboren programas propios.	27,66%	67,38%	4,96%	100,0%	141
Total	28,37%	68,79%	2,84%	100,0%	

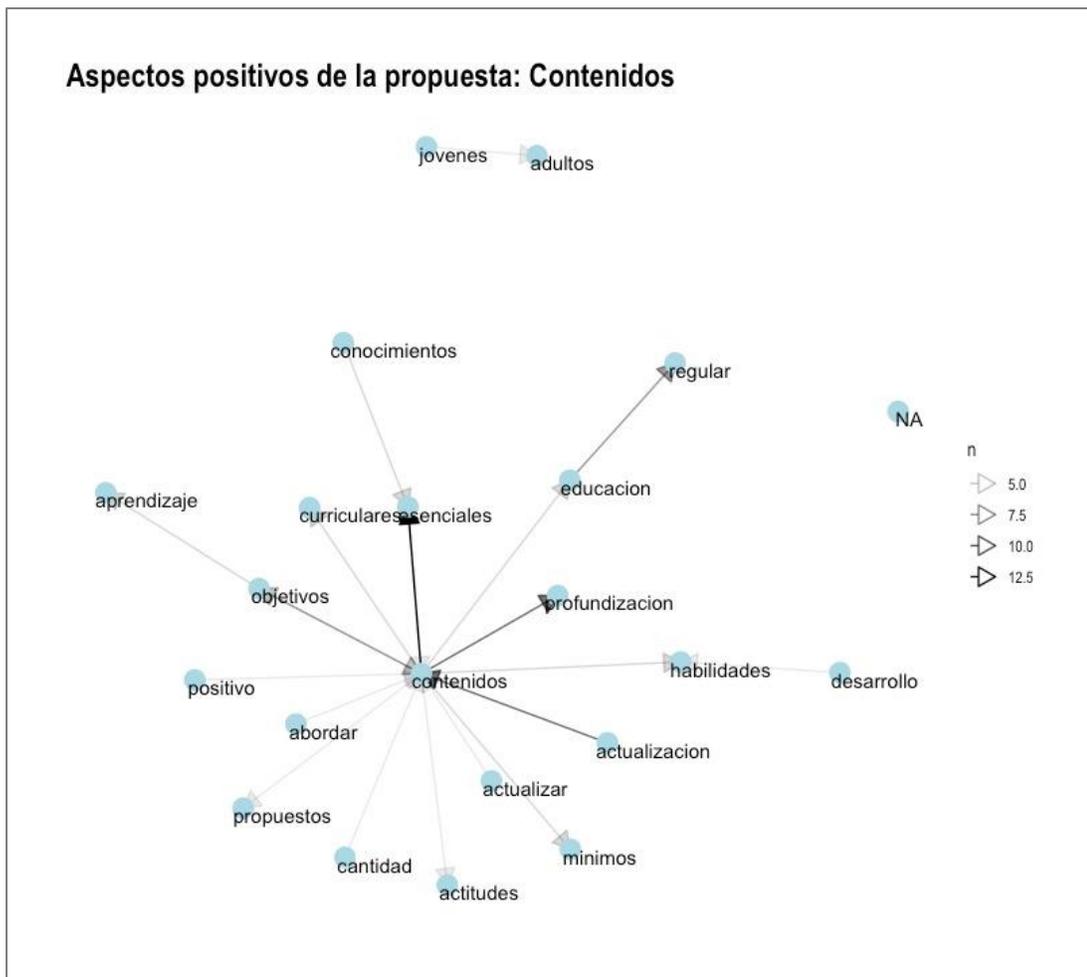
Estas Bases Curriculares tienen el propósito de asegurar que los estudiantes que asisten a la EPJA puedan desarrollar los aprendizajes de la educación regular. Para ello, las nuevas Bases consideran las habilidades, actitudes y conocimientos esenciales del currículo regular, buscando garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para la población adulta que señala la Ley General de Educación, en condiciones de calidad de la educación y equidad del sistema escolar (arts. 24° y 3° LGE). Respecto a esta afirmación, ¿cuán de acuerdo está con el hecho de que los aprendizajes de estas Bases Curriculares sean coherentes con los aprendizajes de la educación regular?

Respuesta	N	%
a) Muy de acuerdo	28	19,86%
b) De acuerdo	82	58,16%
c) En desacuerdo	29	20,57%
d) Muy en desacuerdo	2	1,42%
Total	141	100,00%

2. Habilidades



3. Contenidos (Conocimientos esenciales)



EN PROCESO

Índice de cuadros

Cuadro 1	Proceso de Evaluación de Bases Curriculares de EPJA por parte del CNED	9
Cuadro 2	Cuadro resumen por países	20
Cuadro 3	Nivel de enseñanza alcanzado por la población chilena de 15 años y más.....	23
Cuadro 4	Nivel de enseñanza alcanzado por la población chilena de 18 años y más según sexo.....	25
Cuadro 5	Número de expulsados del Sistema Escolar por curso.....	26
Cuadro 6	Resumen de las características de los distintos planes de EPJA.....	30
Cuadro 7	Matrícula 2018 para cada Plan de la Modalidad EPJA.....	32
Cuadro 8	Matrícula estudiantes EPJA Modalidad Regular según Nivel de Enseñanza	36
Cuadro 9	Matrícula Enseñanza Básica EPJA según Modalidad de Estudios Con o Sin Oficios (2018) ..	37
Cuadro 10	Tipo de jornada a la que asisten los estudiantes de EPJA regular, según niveles de enseñanza (2018)	37
Cuadro 11	Número de establecimientos según dependencia y tipo (2018).....	38
Cuadro 12	Distribución geográfica de establecimientos EPJA según dependencia (2018)	40
Cuadro 13	Distribución Geográfica y condición de ruralidad de la matrícula de EPJA (2018)	41
Cuadro 14	Edad de los estudiantes de EPJA Modalidad Regular (2018)	42
Cuadro 15	Niveles y modalidades de enseñanza que cursan los estudiantes de EPJA según edad (2018)	43
Cuadro 16	Sexo de los estudiantes según tramo de edad (2018).....	44
Cuadro 17	Matrícula 2018 de la Modalidad Flexible de EPJA por región	46
Cuadro 18	Evolución de la matrícula de EPJA Modalidad Flexible 2002-2018	46
Cuadro 19	Número de estudiantes que iniciaron el Plan de Alfabetización entre los años 2003 y 2018	52
Cuadro 20	Rendimiento estudiantes EPJA Regular por Nivel Educativo (2018)	54
Cuadro 21	Rendimiento estudiantes EPJA Regular por Sexo (2018)	55
Cuadro 22	Porcentaje de estudiantes aprobados y reprobados por cada asignatura de Enseñanza Básica Modalidad Flexible (2018).....	56
Cuadro 23	Porcentaje de estudiantes aprobados y reprobados por cada asignatura de Enseñanza Media Modalidad Flexible (2018).....	56
Cuadro 24	Recuento de estudiantes de Modalidad EPJA que se inscriben y rinde PSU (2007)	57
Cuadro 25	Recuento de estudiantes que rinde PSU respecto del total de estudiantes que cursan último nivel de Enseñanza Media EPJA (2017)	57
Cuadro 26	Cantidad y porcentaje de inmigrantes internacionales según país de nacimiento.....	61
Cuadro 27	Cantidad y porcentaje de inmigrantes internacionales según región de residencia habitual.	62
Cuadro 28	Población de 25 años o más de edad residente en Chile	63
Cuadro 29	Nivel de escolaridad de personas inmigrantes de 15 años y más, según tramo de edad....	64
Cuadro 30	Puntajes promedio en Alfabetización y Razonamiento Matemático según máximo nivel educativo y tramo etario.....	73
Cuadro 31	Puntajes promedio en Resolución de problemas en contextos informáticos según máximo nivel educativo y tramo etario	74

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Nivel de enseñanza alcanzado por la población chilena de 15 años y más. Porcentaje según tramo etario.	24
Gráfico 2 Ingreso promedio de la ocupación principal de las personas de 18 años o más según años de escolaridad por sexo, 2017	27
Gráfico 3 Años promedio de escolaridad de la población de 15 años o más por decil de ingreso autónomo per cápita del hogar*, 2015-2017	28
Gráfico 4 Evolución de la matrícula EPJA Modalidad Regular	34
Gráfico 5 Niveles de Enseñanza estudiantes EPJA modalidad Regular	35
Gráfico 6 Distribución de estudiantes según dependencia del establecimiento, por nivel educativo. .	39
Gráfico 7 Porcentaje de estudiantes EPJA modalidad Regular por rango de edad	43
Gráfico 8 Evolución de la matrícula EPA Modalidad Flexible 2002 - 2018.....	47
Gráfico 9 Distribución de estudiantes en Enseñanza Básica y Media	48
Gráfico 10 Cantidad de Entidades Ejecutoras Modalidad Flexible por región (2019)	49
Gráfico 11 Cantidad de Entidades Ejecutoras Modalidad Flexible	50
Gráfico 12 Porcentaje de estudiantes inscritos por tramo de Edad Modalidad Flexible año 2018.....	51
Gráfico 13 Número de estudiantes que inician el Plan de Alfabetización	53
Gráfico 14 Cantidad y porcentaje de inmigrantes internacionales respecto de la población total residente.	58
Gráfico 15 Cantidad y porcentaje de inmigrantes según período de llegada al país.....	59
Gráfico 16 Porcentaje de inmigrantes internacionales según periodo de llegada a Chile y país de nacimiento.	60
Gráfico 17 Porcentaje de población residente en Chile de 25 años o más de edad, según nivel educativo más alto alcanzado y lugar de nacimiento.....	63
Gráfico 18 Número de inmigrantes de 15 años y más que asisten a educación formal, según nivel educativo más alto alcanzado	65
Gráfico 19 Porcentaje de inmigrantes de 15 años y más que asisten a educación formal, según nivel educativo más alto alcanzado, por grupo etario.....	66
Gráfico 20 Porcentaje de inmigrantes de 15 años y más que asisten a Educación Escolar Formal, según país de nacimiento	67
Gráfico 21 Porcentaje de inmigrantes de 15 años y más que asisten a Educación Escolar Formal, según sexo	68
Gráfico 22 Distribución porcentual de la población por grupos de edad, según censos.....	68
Gráfico 23 Puntaje promedio en alfabetización y razonamiento matemático	70
Gráfico 24 Desempeño en Razonamiento Matemático	71
Gráfico 25 Desempeño en Alfabetización.....	71
Gráfico 26 Desempeño en resolución de problemas en contextos digitales.....	72

Índice de abreviaturas

ALV	Aprendizaje a lo Largo de toda la vida
CASEN	Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional
CEIA	Centros de Educación Integrada de Adultos
CMO	Contenidos Mínimos Obligatorios
CNED	Consejo Nacional de Educación
CONFINTEA	Conferencia Internacional
EpC	Enseñanza para la Comprensión
EPJA	Educación de Personas Jóvenes y Adultas
HC	Humanístico Científico
INE	Instituto Nacional de Estadísticas
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MINEDUC	Ministerio de Educación
OA	Objetivos de Aprendizaje
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Sustentabilidad
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
P21	Partnership for 21st Century Skills
PIAAC	Evaluación Internacional de competencias de adultos
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes
RLE	Registro de Libre Entrada
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
TJ	Tercera Jornada
TP	Técnico Profesional
UCE	Unidad de Currículum y Evaluación
UIL	Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UTP	Unidad Técnico-Pedagógica