

# Un nuevo marco curricular para la renovación de la educación de personas jóvenes y adultas



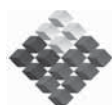
GOBIERNO DE CHILE

MINISTERIO DE ECONOMÍA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

MINISTERIO DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL

# Un nuevo marco curricular para la renovación de la educación de personas jóvenes y adultas



GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE ECONOMÍA  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
MINISTERIO DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL



Chilecalifica  
SISTEMA DE FORMACION PERMANENTE

**Un nuevo marco curricular  
para la renovación  
de la educación de personas  
jóvenes y adultas**

Propiedad del Ministerio de Educación  
Registro de Propiedad Intelectual  
N° 162.874


Programa Chilecalifica  
Sistema Nacional de Evaluación y  
Certificación de Estudios

Autor: María Eugenia Letelier G.  
Edición: Elvira Mena E.  
Diseño: Antonia Gómez

Impresión: Editorial Atenas Ltda.

Mayo 2007  
Distribución gratuita

Introducción .....	5
<b>I. Educación de Adultos en la sociedad actual. ....</b>	<b>7</b>
1. Construcción de una política para Educación de Adultos .....	7
2. Educación de Adultos en la perspectiva de la Educación Permanente .....	9
<b>II. Conceptos claves: contenidos, habilidades, actitudes. ....</b>	<b>11</b>
1. Contenidos .....	11
2. Habilidades .....	11
3. Actitudes .....	12
<b>III. Enfoque de aprendizaje, enseñanza y evaluación en Educación de Adultos. ....</b>	<b>15</b>
1. Visión del aprendizaje .....	15
2. Visión de la enseñanza .....	19
3. Visión de la evaluación .....	23
<b>IV. La nueva organización curricular para la Educación Básica y Media de Adultos. ....</b>	<b>27</b>
1. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos .....	27
2. Ambitos de Formación .....	28
3. Sectores de Aprendizaje .....	28
4. Flexibilidad curricular .....	29
Bibliografía .....	31





## INTRODUCCIÓN

Desde el 2007 comienza a regir un nuevo currículum para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. El proceso de implementación se inicia con los tres niveles de Educación Básica y, de manera secuencial, se incluirán los otros niveles educativos, hasta completar en 2010, el conjunto de la Educación Media.

En sus primeras páginas, el marco curricular - establecido en el Decreto Supremo N° 239, 2004 - señala definiciones conceptuales y entrega orientaciones que fundamentan la estructura curricular y dan sentido pedagógico específico a la Educación de Adultos.

El texto que presentamos *“Un nuevo marco curricular para la renovación de la educación de personas jóvenes y adultas”* analiza y amplía estas concepciones, estimulando la apropiación y el debate de ideas entre los educadores de adultos.

El documento incluye una visión de la educación de personas jóvenes y adultas en la sociedad actual, analiza nociones fundamentales en torno al aprendizaje, enseñanza y evaluación de los logros alcanzados por las personas adultas y describe la nueva organización curricular para la Educación Básica y Media.

Se espera que este documento sirva de apoyo para la formación de los docentes en sus unidades educativas, en las redes locales organizadas por los profesores y profesoras de jóvenes y adultos, y en los programas de perfeccionamiento docente que el Ministerio de Educación impulsa a través de Universidades.

**María Isabel Infante R.**

Coordinadora Nacional de Educación de Adultos.



## Educación de Adultos en la sociedad actual



Los principios que orientan la reforma curricular perfilan un cambio efectivo en el campo de la Educación de Adultos. En estos principios se distinguen dos ejes centrales: uno, asociado a la construcción de una política educativa como deber del Estado y derecho de los ciudadanos, y otro, que relaciona la Educación de Adultos con el Aprendizaje a lo largo de la Vida y la Educación Permanente.

### ■ 1. Construcción de una política para Educación de Adultos.

En las páginas iniciales del documento de la reforma curricular, se señala que el Estado tiene el deber de garantizar: "...una Educación de Adultos de alta calidad que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo" (*MINEDUC, Currículum EDA 2004, p. 4*).

Al mismo tiempo señala como deber del Estado "ofrecer a los adultos iguales oportunidades para acceder a los conocimientos que hoy se desarrollan a través del sistema escolar regular, en una experiencia de aprendizaje acorde a sus características, y que asegure iguales exigencias de egreso para la Educación Básica y Media" (*MINEDUC, Currículum EDA 2004, p. 10*).

Se manifiesta así la expresión de una doble voluntad: garantizar el derecho de todas las personas a la educación como parte de sus derechos ciudadanos y, apoyar la construcción de un sistema de educación de personas adultas que cautele el logro de aprendizajes, equiparándolo a los otros niveles del sistema escolar.

Se busca ofrecer oportunidades educativas a una amplia población



que no ha completado sus estudios básicos o medios, en un proceso que estimule el desarrollo personal y entregue mejores herramientas para el ejercicio de la ciudadanía y la inserción laboral.

En la actualidad existe consenso social, académico y político en que el umbral de 12 años de escolaridad es el mínimo que se requiere para ejercer ciudadanía en el siglo XXI, obtener un empleo digno, para contribuir a la productividad de Chile en el contexto de globalización y convivir civilizadamente.<sup>1</sup>

En esta perspectiva, la Educación de Adultos, como política educacional, debe apoyar procesos básicos de construcción de una sociedad democrática, capaz de contribuir al ejercicio de la ciudadanía y al crecimiento económico del país, basado en el bienestar social de su población.

### **SITUACIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN Y COBERTURA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS**

- 5.592.500 personas de 15 años y más no han completado 12 años de escolaridad,<sup>2</sup> es decir, cerca de la mitad de la población adulta no tiene estudios completos.
- 35 % de los jóvenes entre 20 y 24 años no han completado su escolaridad.
- 1,4% de niños en Educación Básica y un 7,3% de jóvenes en Educación Media desertan anualmente de escuelas y liceos.<sup>3</sup>
- En 2005 la educación regular de adultos atendió a 145.276 personas, en los programas flexibles de nivelación de estudios participaron 42.250 personas y en la campaña de alfabetización “Contigo Aprendo” 17.356 personas. Así, la cobertura anual de Educación de Personas Jóvenes y Adultas alcanza a un poco más de 200.000 personas, por tanto, está lejos de cubrir la demanda potencial.

<sup>1</sup> Estos argumentos fundamentaron la Ley N° 19.876 que establece la obligatoriedad de 12 años de escolaridad para toda la población en forma gratuita hasta los 21 años de edad.

<sup>2</sup> Esta cifra se obtiene descontando aquellos jóvenes entre 15 y 19 años que se encuentran estudiando y a las personas que están en educación de adultos. Cálculos efectuados sobre la base del XVII Censo Nacional De Población y VI de Vivienda 2002.INE.

<sup>3</sup> “Indicadores de la Educación en Chile 2003-2004” Departamento de Estudios- MINEDUC pp. 144-145

## ■ 2. Educación de Adultos en la perspectiva de la Educación Permanente.

La reforma curricular abre nuevas perspectivas a la Educación de Adultos, amplía su visión y su papel en la sociedad, relacionándola con el concepto de Educación Permanente “que abarca toda la vida de las personas y todos los ámbitos en que ésta se desarrolla, y adquiere cada vez más relevancia en un mundo globalizado, en que la información y el conocimiento crecen en forma acelerada, y donde cada persona debe prepararse constantemente para actuar en un entorno que le exige progresivamente mayor dominio de conocimientos, habilidades y actitudes” (*MINEDUC, Currículum EDA 2004, p. 2*)

Desde la visión de Educación Permanente, la Educación de Adultos tiene como desafío desarrollar un proceso de reforma que involucre la ampliación de la cobertura, la renovación de la oferta y el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.

- **Ampliación de la cobertura**, porque la oferta actual es insuficiente para responder a las necesidades educativas de la población que requiere completar sus estudios básicos y medios. Se trata de ampliar la oferta educativa que, al mismo tiempo facilite, a las personas establecer redes y las incentive a seguir aprendiendo.
- **Renovación de la oferta**, porque la educación de personas jóvenes y adultas debe ofrecer distintas modalidades educativas para responder a las características, necesidades de aprendizaje y condiciones de vida de la población que atiende; se trata así de superar la visión tradicional que la ligó sólo a una función compensatoria y remedial de los estudios que los adultos no realizaron en la infancia y la constriñeron al espacio escolar.
- **Mejoramiento de la calidad de los aprendizajes**, porque las personas adultas que participan de los procesos educativos deben adquirir aprendizajes efectivos que les permitan mejorar su inserción laboral y social, y alcanzar una sólida formación básica que les posibiliten seguir aprendiendo.

## **NUEVAS TENDENCIAS MUNDIALES EN EDUCACIÓN DE ADULTOS.**

La preocupación por mejorar las capacidades de la población adulta ha logrado una centralidad en los países de mayor nivel de desarrollo y forma parte de las políticas de la Comunidad Europea y organismos internacionales como la OECD. En el año 2000, la Comunidad Económica Europea publicó el documento “Memorandum on Lifelong Learning for Active Citizenship in a Europe of Knowledge”. En él se destaca la noción de aprendizaje a lo largo de toda la vida y en todos los ámbitos en que esta se desarrolla. Esta misma perspectiva orienta las propuestas de políticas para la Educación de Adultos, reflejadas en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos<sup>4</sup> y su balance intermedio<sup>5</sup> y en las propuestas de la OECD “Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la Educación de Adultos”.<sup>6</sup> Se asume así, una nueva concepción de Educación de Adultos que la enmarca en una noción de Educación Permanente como un desafío en un mundo globalizado en el cual la información y el conocimiento crecen en forma acelerada.

<sup>4</sup> UNESCO. Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA V). Hamburgo, 1997.

<sup>5</sup> UNESCO. Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFITEA V). “La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos”. Informe sobre el Balance Intermedio. Bangkok, Tailandia, 2003.

<sup>6</sup> OCDE Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, España. Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la Educación de Adultos. 2003.

## Conceptos claves: conocimientos, habilidades, actitudes.



Construir una pedagogía de adultos, capaz de articular los grandes principios orientadores que dan sentido a la reforma curricular con el trabajo sistemático de formación y aprendizaje de los adultos, requiere apoyarse en conceptos claves que ayuden a avanzar en un lenguaje común, facilitando el intercambio de ideas y propuestas entre los educadores de adultos.

El nuevo Marco Curricular de la Educación de Adultos, enfatiza “la necesidad de ofrecer a los adultos una educación pertinente y significativa, que les provea de **conocimientos, habilidades y actitudes** necesarios para mejorar su calidad de vida y su participación como ciudadanos y trabajadores” (Mineduc, Currículum EDA 2004, p.1).

### ■ 1. Conocimientos.

Casi toda acción humana pone en movimiento ciertos conocimientos, que en ocasiones pueden ser elementales y en otras son complejos y organizados en verdaderas redes. Todas las personas y, con mayor razón los adultos, disponemos de **conocimientos** en tanto representaciones de la realidad, que hemos ido recogiendo, organizando y construyendo de acuerdo con nuestra experiencia y formación.

En el Marco curricular se distingue, “el conocimiento como información, es decir como conocimiento de objetos, eventos, fenómenos, símbolos, y el conocimiento como entendimiento, es decir la información puesta en relación o contextualizada, integrando marcos explicativos y/o interpretativos mayores, dando base para el discernimiento y los juicios” (Mineduc, Currículum EDA 2004, p.10).

La distinción entre conocimiento como información y como com-

comprensión es una distinción especialmente interesante para el campo de la educación de adultos. En las sociedades modernas la información es masiva, amplia y diversa; las personas y especialmente los adultos, acceden a múltiples datos y hechos. Sin embargo, la información no se transforma necesariamente en conocimiento comprensivo. Es más, si no existen conocimientos previos la información no tiene donde “enraizarse” y no ayuda a la comprensión.

## ■ 2. Habilidades.

En cuanto a las **habilidades**, estas se relacionan con “las capacidades de desempeño o de realización de procedimientos que deben adquirir y desarrollar los alumnos y las alumnas en su proceso de aprendizaje” (MINEDUC, Currículum EDA 2004, p.10)

La habilidad se refiere al desarrollo de procedimientos mentales que se educan en la práctica y ayudan a movilizar nuevas adquisiciones cognitivas. En consecuencia, una habilidad se desarrolla íntimamente ligada a la información y al conocimiento. Así, por ejemplo, las habilidades de lectura, escritura y cálculo son necesarias para buscar información y para apropiarse del conocimiento (Schmelkes, S. 1996).<sup>7</sup>

Desde los objetivos fundamentales disciplinarios se pueden distinguir habilidades expresadas en verbos tales como: analizar, distinguir, utilizar, interpretar, recordar, comparar, etc. Para que estas habilidades se puedan poner en práctica y desarrollar necesitan vincularse a contenidos.

Por ejemplo, en Educación Matemática se espera que las personas aprendan a “utilizar e interpretar distintas unidades de medidas”. Para que las personas puedan alcanzar este aprendizaje necesitan desarrollar habilidades (utilizar e interpretar) y conocer (diferentes unidades de medidas).

Las habilidades señaladas, por ejemplo, también se pueden movilizar en relación con un contenido propio de Estudios Sociales como “utilizar e interpretar un mapa político de América Latina”. En este caso, aunque se utilizan las mismas habilidades para alcanzar este aprendizaje, se requerirán conocimientos relacionados con la división político-administrativa del continente.

De igual manera, en Ciencias Naturales se puede vincular esta habilidad con contenidos propios del sector: por ejemplo, “utilizar e interpre-

<sup>7</sup> Schmelkes, S: *Competencias base para la construcción del currículo de la educación de adultos*. En: Tarea N° 38. Revista de educación y cultura. Lima, Septiembre, 1996.

tar datos relativos a dieta, talla y/o peso”; que requerirán el uso de estas habilidades relacionándolos con conocimientos de nutrición.

### ■ 3. Actitudes.

Las **actitudes** se definen en el Marco Curricular como “disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipo de acción. Por ejemplo, el marco de objetivos y contenidos curriculares plantea actitudes a inculcar en alumnos y alumnas respecto a: desarrollo personal, aprendizaje y relación con el conocimiento, relaciones con los demás, derechos y deberes ciudadanos, disciplina de estudio y trabajo personal, trabajo en equipo, manejo de evidencia, verdad y criticidad, diálogo y manejo de conflictos, entorno natural, entre otras dimensiones (MINE-DUC, Currículum EDA 2004, p.10).

Los Objetivos Fundamentales Transversales desarrollan estos conceptos, señalando tres ámbitos: *crecimiento y autoafirmación personal*, que busca estimular y fortalecer los rasgos y cualidades que conforman y afirman la identidad personal; *el desarrollo del pensamiento*, que procura fortalecer y ampliar habilidades intelectuales de orden superior y *la formación ética*, que busca que los adultos se reconozcan en cuanto sujetos que tienen a la vez obligaciones, derechos y oportunidades de participación y de reflexión crítica frente a su actuación en sociedad.

Estos aspectos de carácter actitudinal están relacionados con la motivación que impulsa a las personas jóvenes y adultas a volver a estudiar. En efecto, un sentimiento ampliamente señalado por las personas al incorporarse en programas de adultos, es mejorar la autoestima y sentirse mejor como persona.

## **VARIABLES SOCIOAFECTIVAS <sup>8</sup>**

“El componente afectivo se conoce como Autoestima; se refiere a la forma en que la persona se autovalora, tomando en cuenta sus habilidades y características en comparación con otros y con su ideal personal. La autoestima es una evaluación subjetiva que el adulto está constantemente realizando y que, a lo largo del tiempo, tiende a estabilizarse, llegando a ser relativamente coherente y estable al llegar a la adultez.

Autoestima y autoconcepto se ligan estrechamente entre sí, influyéndose recíprocamente... El autoconcepto del adulto, a diferencia de los niños, en general ya ha alcanzado una cierta estructura relativamente permanente, por lo que cada nueva experiencia educativa puede reforzarlo, fragmentarlo o dañarlo... Ante la sensación de amenaza de sí mismo, el educando puede optar por abandonar la experiencia de aprendizaje. El adulto sólo podrá aceptar esta posibilidad de cambio y comprometerse en el proceso de aprendizaje, en la medida en que se sienta lo suficientemente seguro de que el cambio en su autoconcepto será beneficioso”.

<sup>8</sup> En Undurraga Consuelo. *¿Cómo Aprenden los Adultos?* Ediciones Universidad Católica de Chile, 2004 pp. 106-107

## Enfoque de aprendizaje, enseñanza y evaluación en Educación de Adultos.



El Marco Curricular entrega orientaciones respecto a temas fundamentales que contribuyen al avance de una pedagogía específica de educación de adultos, a través de una visión sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación.

### ■ 1. Visión sobre el aprendizaje.

A través de la lectura del Marco Curricular, se pueden encontrar aspectos claves del aprendizaje de las personas adultas: la necesidad de considerar las características de la persona que aprende; de rescatar la experiencia acumulada como vínculo inicial para la adquisición de nuevos conocimientos y desarrollo de habilidades; de relacionar los contenidos con el contexto de vida y considerar las nuevas exigencias de aprendizaje en la sociedad actual.

#### ■ La necesidad de considerar las características de las personas que aprenden, sus conocimientos y experiencias previas.

“El aprendizaje debe lograrse en una forma de trabajo pedagógico que tiene por centro la actividad de los alumnos y alumnas, sus características, sus conocimientos y experiencias previas” (MINEDUC, Currículum EDA 2004, p.5)

Se coloca así el acento en las características del sujeto que aprende; es decir, en las condiciones en que desarrolla su vida, en los intereses y motivaciones que los llevan a participar de un proceso educativo; en la experiencia previa que estructura formas propias de pensamiento y en las estrategias de aproximación a los nuevos conocimientos que les son propuestos.

Ya ha sido señalado, en el punto anterior, algunas características de las personas que se integran a procesos educativos de adultos en tanto



portadores de una biografía y experiencias vitales que, a nivel pedagógico, requieren considerar al menos tres tipos de variables: *socioafectivas*, *biológicas*, que se relacionan con el ciclo de vida y los factores fisiológicos de quien aprende y *estilos cognitivos*, que se refieren al conjunto de características del funcionamiento mental y creativo utilizado por cada sujeto para percibir, registrar, pensar y resolver problemas.

Si el trabajo pedagógico tiene por centro la actividad de los alumnos y alumnas será necesario considerar la enorme heterogeneidad de los participantes en educación de adultos y reconocer este rasgo como un facilitador que permite el intercambio de ideas y experiencias, pero también como una realidad desafiante y a menudo difícil para el docente.

### **EDUCACIÓN DE ADULTOS Y DIVERSIDAD <sup>9</sup>**

“Si hay un rasgo que caracteriza a la Educación de Adultos es la heterogeneidad de la población, tanto de aquella que acude a los programas como de la potencial beneficiaria. La diversidad se puede enfocar desde distintos aspectos: la escolaridad, la edad, la identidad sociocultural. Todos estos aspectos inciden también en otro: en la motivación que los impulsa a volver a estudiar.


En cuanto a escolaridad, se puede decir que existen grandes diferencias entre los que no ingresaron a la escuela y que requieren de procesos de alfabetización inicial; entre quienes no pudieron completar la escolaridad básica o media y que desean retomar sus estudios y entre quienes han sido expulsados (desertores) de la escuela y que buscan una nueva oportunidad para completarlos.

La diversidad se relaciona también con la edad de los participantes. En la década de los 80 se evidenció que quienes acudían a la Educación de Adultos eran fundamentalmente jóvenes; las estadísticas mostraron que más de un 75% de la matrícula estaba conformada por jóvenes menores de 25 años.

De esta manera, en los programas de Educación de Adultos es frecuente encontrar personas que están en diferentes etapas de vida, para las cuales el proceso educativo tiene un significado distinto y que difieren también en cuanto a expectativas y motivaciones en relación con los estudios.

En Educación de Adultos también se debe considerar la inclusión de poblaciones que tienen rasgos específicos ya sea por identidad cultural, como es el caso de las etnias; ya sea por distinción entre géneros; o bien por ubicación temporal, como es el caso de los internos en recintos penales o bien poblaciones rurales apartadas.

<sup>9</sup> En Infante Isabel y Letelier M.Eugenia. *Educación de adultos y diversidad*. Revista Pensamiento Educativo Facultad de Educación PUC 2005, pp. 234



Igualmente, la focalización e intencionalidad de las acciones educativas crean ciertas distinciones en la población que asiste a ellas. Así, si predomina como propósito educativo el apoyo a grupos que viven en situación de marginalidad, los rasgos propios de la población se relacionarán con contexto de pobreza y precariedad; si la intencionalidad es generar acciones de cambio para que las personas mejoren sus competencias y refuercen conocimientos y habilidades, como es el caso de trabajadores que participan de procesos educativos vinculados con capacitación laboral, el tipo de población se relacionará con los rasgos propios de los adultos integrados en procesos productivos formales”.

**El reconocimiento de los conocimientos y experiencias previas** de los adultos como una forma de trabajo pedagógico se enmarca en las concepciones constructivistas del aprendizaje. En esta concepción el conocimiento que poseen las personas en el momento de iniciar un nuevo aprendizaje ocupa un lugar clave, más aún en el caso de jóvenes y adultos.

“Cuando se enfrenta un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado de un bagaje de conceptos y representaciones adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, las que utiliza como instrumento de lectura o interpretación y que determinarán en buena medida qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas” (Coll C., 1990)<sup>10</sup>

Desde este enfoque, el aprendizaje se torna significativo cuando es posible relacionar lo nuevo con lo que se conoce y se sabe; lo que va a aprender con lo ya aprendido. Para que el nuevo conocimiento posea consistencia, su construcción necesita cimentarse sobre la base de conocimientos ya existentes.

El énfasis en los aprendizajes y experiencias previas como vínculo con los nuevos conocimientos requiere ser relativizado, como señala M. Kaplún: 1995 <sup>11</sup>, la relación de los nuevos contenidos con los esquemas mentales previos de los educandos no es tan directa y armónica: el aprendizaje necesita pasar a veces por un preliminar “desaprendizaje” de nociones erróneas.

<sup>10</sup> Coll, C. 1990 “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza”. En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A (comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Alianza. Madrid, España.

<sup>11</sup> Kaplún, Mario “*Los materiales de autoaprendizaje: marco para su elaboración*” UNESCO, Santiago 1995.

## ■ Obstáculos al aprendizaje.

Es necesario considerar que en las experiencias de vida existen obstáculos cognitivos -convicciones erróneas- que tienen un estatus de verdad en las personas y que bloquean la adquisición de nuevos conocimientos. (Cfr. Astolfi, 2003).

Las personas adultas requieren de un proceso educativo que sea capaz de ayudarlas a superar esos obstáculos.

### **ALGUNOS EJEMPLOS QUE MUESTRAN OBSTÁCULOS COGNITIVOS**<sup>12</sup>

Cuando a partir de la experiencia directa se construyen y/o validan los conocimientos, no hay rupturas cognitivas, ya que es fácil aceptar lo que se observa, palpa o siente. No sucede lo mismo cuando se quiere incorporar conceptos que van en contra del “sentido común”. Así, por ejemplo, cuando se solicita mencionar los estados del agua (sólido, líquido y gaseoso) es habitual que los adultos reconozcan como agua sólo la que está en estado líquido. Aunque parezca elemental, las personas, aún en niveles escolares avanzados, espontáneamente, rechazan la idea de pensar que el agua puede estar en estado sólido. Cuando se busca apoyar el razonamiento a partir de lo que se puede observar, las personas suelen expresar: “ah, pero es que eso es hielo, no es agua”. La experiencia propia y los conceptos apropiados desde la vida cotidiana son más fuertes que afirmaciones realizadas en un contexto escolar.


Muchas otras situaciones pueden mostrar asociaciones erradas. Por ejemplo, en un grupo amplio de personas adultas se mostró un mapa del mundo y se les solicitó que señalaran en qué lugar estaba Europa. Casi todas mostraron Estados Unidos. Al preguntárseles por qué, todos dijeron que si Europa había conquistado a tantos otros países, necesariamente, debía ser el espacio más grande del mapa. Es interesante la asociación entre “grande físicamente” y “conquistador”, lo que parece absolutamente lógico en una concepción proveniente de la vida cotidiana.

Cuando una persona analiza en forma espontánea una información, lo primero que le viene a la mente es la representación originada en la experiencia. La información se lee desde lo que se conoce y, muchas veces, especialmente en los lectores incipientes, no hay plasticidad suficiente para adecuarla a una nueva situación.

Otras situaciones muestran como, a veces, el “sentido común” y la experiencia inmediata genera asociaciones erradas que impiden contestar de acuerdo a concep-



<sup>12</sup> Sistematización de experiencias de validación de ítems de evaluación. Línea de Evaluación y Certificación de Estudios. Sistema de Formación Permanente Chilecalifica.



tos disciplinares que son requeridos en el currículum. Así, por ejemplo, luego de la lectura de un texto acerca de las relaciones sociales y económicas correspondientes al período colonial, a los alumnos se les solicitó que señalaran alguna característica del sistema de encomienda; muchos adultos se refirieron a este concepto relacionándolo con el envío de un paquete a través del correo.

Otro ejemplo que permite observar cómo se impone la experiencia directa de las personas se puede verificar con relación a una tarea que mide la identificación de información explícita en un texto breve. Como estímulo se utilizó una receta para cocinar “charquicán” se solicitaba a las personas contestar de acuerdo a la información y, sin embargo, un número apreciable respondió a partir de la manera habitual en que cocina la receta obviando la información del texto...

## ■ 2. Visión de la enseñanza.

Si bien la enseñanza se define en función del aprendizaje, se trata de procesos distintos. No todo lo que se enseña se aprende y no todo aprendizaje deriva de un proceso intencional de educación.

El marco curricular contiene algunas orientaciones sobre el proceso de enseñanza<sup>13</sup>, entre las cuales destacan: la importancia del contexto de vida así como las necesidades y exigencias de aprendizaje que tienen jóvenes y adultos; el énfasis en el desarrollo del pensamiento y la capacidad crítica de quienes participan del proceso de aprendizaje; la importancia de enfocar la enseñanza en la perspectiva de las competencias.

### ■ Considerar los contextos de vida.

En los Objetivos Fundamentales Transversales se resalta el vínculo con el contexto de vida de los adultos. “La implementación y desarrollo de estos objetivos debiera considerar las diversas esferas en que se desarrolla la vida de ellos, de modo que el proceso de enseñanza aprendizaje se conecte con su realidad, necesidades y exigencias a través de una experiencia educativa que desarrolle, en creciente complejidad, los contenidos específicos de cada sector y subsector en relación a temáticas e intereses acordes con la experiencia vital acumulada por los adultos” (MINEDUC, Currículum EDA 2004 p.23)

<sup>13</sup> Los programas de estudios elaborados por el MINEDUC para cada sector de aprendizaje y nivel escolar, se organizan en módulos y unidades en los cuales se encuentran sugerencias metodológicas y actividades que orientan y apoyan el proceso de enseñanza.

Por tanto, se trata de que el proceso de enseñanza no se limite a reforzar lo ya conocido. Las vivencias y la reflexión de la experiencia son sólo un punto de partida: se trata de desplegar capacidades, de ampliar la visión propia.

#### **RELACIONAR LA VIDA COTIDIANA CON LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS<sup>14</sup>**

“Al iniciar el curso de inglés, lo primero que hago es hacerles ver que no parten de cero, que en el medio en que viven hay mucho inglés, yo les ayudo a reconocerlo. Los alumnos y alumnas traen materiales como instrucciones y propaganda que está en inglés, de ahí comenzamos a seleccionar las palabras que se repiten y les hago pensar qué pueden significar. Aprenden un vocabulario básico y de a poco vamos avanzando. Los más jóvenes traen letras de canciones, se impacientan, quieren aprender de un día para otro. Sé que nadie va a salir bilingüe, pero enseñar desde lo que ellos seleccionan tiene mucho más sentido que hacerles copiar o memorizar largas listas de verbos. Ellos avanzan en comprensión y es increíble como logran acercarse al idioma, vencer el temor”.

Entre los Objetivos Fundamentales Transversales, se destaca como otro requerimiento para la Educación de Adultos “ofrecer no sólo la oportunidad de profundizar habilidades y conocimientos que son necesarios para vivir y progresar en un mundo más tecnificado, sino, además, una oportunidad de ampliar su comprensión del mundo, su capacidad reflexiva y de juicio ético” (MINEDUC, Currículum EDA 2004).

La generación de estas oportunidades releva el diálogo y la comunicación como una dimensión fundamental de la enseñanza de personas jóvenes y adultas. Se aprende a través del diálogo, según palabras de Paulo Freire, del diálogo entre educadores y educandos que se educan mutuamente, mediatizados por la realidad. Cuando las personas logran expresar una idea de modo de que otros puedan comprenderla o cuando las personas son capaces de argumentar y defender ideas propias, entonces se desarrolla la reflexión y se amplía la comprensión.

Habituarse a las personas adultas a leer y escuchar con espíritu crítico y reflexivo las informaciones que les llegan a través de los medios o de otras fuentes, forma parte de un proceso educativo altamente motivador y necesario en educación de personas jóvenes y adultas.

<sup>14</sup> Testimonio de profesora de inglés. Taller con educadores de adultos (Enero 2006)

## ■ El desarrollo del pensamiento.

Congruente con los objetivos de ampliación de la comprensión y capacidad reflexiva, se enfatiza la necesidad del desarrollo del pensamiento, buscando que las personas “amplíen la capacidad de problematizar, cuestionar y ser críticos frente a la información, de manera de seleccionar y distinguir aquella que es relevante y pertinente a las necesidades que les plantean en distintos contextos de su vida: personal, laboral, cívica” (MINEDUC, Currículum EDA 2004 p. 26).

Desde la enseñanza de personas jóvenes y adultas, se trata de que quienes participan de los procesos educativos no se limiten a sus propias conversaciones y al mundo ya conocido. Se debe buscar el desarrollo de la capacidad de generalización y abstracción para que los conocimientos y habilidades adquiridos en el proceso educativo puedan ser aplicados en diferentes contextos y situaciones.

### **LAS EXPECTATIVAS DE LOS ADULTOS EN EL PROCESO EDUCATIVO.<sup>15</sup>**

Existe un prejuicio -y/o estigmatización- según el cual, el contexto inmediato de vida de las personas de baja escolaridad no presenta mayores exigencias y no demanda que desarrollen explicaciones o establezcan generalizaciones. Esta visión trae consecuencias de impacto altamente negativo: por un lado, la aceptación de la marginación de los pobres a entornos que no estimulan al aprendizaje y la idea de que esta situación difícilmente cambiará; por otra, cierta legitimación de una educación paternalista que compensa con buenas calificaciones al alumno por el sólo hecho de asistir a un programa, con la consiguiente desvalorización de las capacidades de las personas y la limitación al mínimo de logro de aprendizajes y adquisición de conceptos fundamentales.

La experiencia en Educación de Adultos señala que la expectativa que tienen las personas en los procesos educativos es alta: las personas buscan explicaciones a temas fundamentales. En los grupos, junto a la necesidad de mejorar en lectura, de desarrollar competencias matemáticas, de tener información sobre un contrato de trabajo o entender mejor qué dicen los diarios, las personas manifiestan el deseo de adquirir conocimientos nuevos tan fundamentales como conocer el origen de la vida, qué es el universo, cómo se organiza el sistema social, etc.

<sup>15</sup> En Infante Isabel y Letelier M.Eugenia. *Educación de adultos y diversidad*. Revista Pensamiento Educativo Facultad de Educación PUC 2005, pp. 236.

## ■ Incorporar la perspectiva de las competencias.

Esta perspectiva del proceso de enseñanza se expresa en los objetivos fundamentales del Marco Curricular definidos como “las **competencias** o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza aprendizaje” (MINEDUC, Currículum EDA 2004 p.9).

La amplia bibliografía sobre el enfoque por competencias en educación, coincide en señalarlo como un concepto integrador en la medida que considera tanto los contenidos, como las habilidades puestas en práctica en diferentes situaciones de vida.

De acuerdo con este enfoque, la competencia se entiende como “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, P. 1999)<sup>16</sup>. Con esta misma orientación se definen las competencias “como un conjunto ordenado de capacidades que se ejercen sobre contenidos en una categoría de situaciones para resolver problemas que ellas generan” (De Ketele, 1996)<sup>17</sup>

Desde el enfoque de competencias se trata de desarrollar las capacidades de manera contextualizada. Así, por ejemplo, entre los Objetivos Fundamentales del Tercer Nivel Básico del sector de matemática se señala: “caracterizar, identificar e interpretar situaciones de variación proporcional en contextos de vida real y del ámbito de las ciencias naturales”. De acuerdo al enfoque de competencias, las habilidades que se ponen en movimiento son (caracterizar, identificar e interpretar) y se señala el contenido (variaciones proporcionales).

En los Programas de Estudio se contextualiza en situaciones en las cuales intervienen dos variables, como, equivalencia entre UF y pesos; precio de llamadas por teléfono celular y tiempo de llamadas. Si estos datos son presentados en una situación problema que desafíe a las personas a movilizar todos sus recursos cognitivos, se desarrollará un proceso educativo que tiene más sentido para las personas y que ayudará a desplegar mejor todas sus potencialidades.

<sup>16</sup> Perrenoud, Philippe “*Construir competencias desde la escuela*”. Dolmen Pedagogía. Santiago, Chile. 1999.

<sup>17</sup> De Ketele, Jean Marie L'évaluation des acquis scolaires: quais? Pour quoi? Revue des Sciences de l'Éducation (1996).



## DESAFÍOS DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS<sup>18</sup>

Impulsar y desarrollar un enfoque por competencias, plantea el desarrollo de una verdadera “revolución didáctica” para una buena parte de los docentes, ya que exige, en efecto, cambios profundos, tales como: considerar los saberes como recursos a movilizar; trabajar regularmente en base a resolución de problemas; crear o utilizar otros métodos de enseñanza, negociar y conducir la realización de proyectos con los alumnos; adoptar una planificación flexible e indicativa; implementar y explicitar un nuevo contrato didáctico; practicar una evaluación formativa en situación de trabajo; ir hacia una menor compartimentación disciplinaria.

Colocar al alumno o alumna en situaciones que lo obligan a alcanzar un objetivo, resolver problemas o tomar decisiones supone desafiarlos a metas realistas y a la vez complejas. Se debe considerar que cuando se reducen las expectativas de aprendizaje, cuando no hay desafíos para las personas, se genera desinterés respecto del proceso educativo.

### ■ 3. Visión de la evaluación.

Como ya ha sido señalado, en la fundamentación de los cambios curriculares, está la necesidad de actualizar la Educación de Adultos, “de modo de ofrecer a los adultos oportunidades de acceder a conocimientos que hoy se desarrollan a través del sistema escolar regular, en una experiencia de aprendizaje acorde a sus características y que asegure **iguales exigencias de egreso** para la Educación Básica y Media” (MINE-DUC, Currículum, EDA 2004, p.10).

Esta visión expresa que la evaluación de aprendizajes debe considerar que la certificación que se entrega a los alumnos y alumnas de Educación de Adultos debe ser equiparable a la del sistema diurno de jóvenes y niños. Así, aun cuando el punto de partida para el aprendizaje no es el mismo, se debe considerar que el logro de aprendizaje y punto de llegada, debe tener exigencias de egreso acorde con los niveles escolares que se certifican.

En pedagogía, y especialmente al tener en cuenta los rasgos socio-afectivos de las personas que participan de los procesos educativos de adultos, se ha mostrado la relación entre los logros que alcanzan las

<sup>18</sup> Bosman, Gerard y Roegiers 2000,p.36 Op.cit en Milos, P; Ossandón, L.; Bravo,L.



personas y el grado de confianza que tienen en sí mismas. En esta relación influye poderosamente la forma en que perciben su capacidad de aprendizaje, la que con frecuencia aparece asociada a sentimientos de desconfianza, temor y culpa, producto a veces de fracaso anteriores.

Para el proceso de evaluación, el reto consiste en orientar esa labor de forma tal, que constituya un desafío para las personas y mida logros de aprendizaje consistentes con el nivel que se evalúa, sin que por ello se convierta en un obstáculo que desincentive la permanencia en el proceso educativo y el deseo de aprender.

### ■ **Evaluación con enfoque de competencias.**

Otro aspecto esencial de los fundamentos del Marco Curricular se refiere a la necesidad de garantizar una educación de calidad que contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle “como persona libre y socialmente responsable, a la vez que **competente** en el ejercicio de la ciudadanía y el trabajo” (MINEDUC, Currículum EDA 2004, p.4).

Si hay una mirada del proceso de enseñanza desde el enfoque de competencias, esta misma mirada debiera estar presente en el momento de la evaluación de los aprendizajes, más aún si se consideran las actuales exigencias para lograr un ejercicio competente de la ciudadanía y el trabajo.

---

Según señala X. Rogieres (2003) “la evaluación por competencias supone considerar simultáneamente o en forma indisoluble.

- Los recursos, es decir, los saberes, saber-hacer (conocimientos técnicos) y el ser (saber ser, actitud, valores) que el alumno debe movilizar.
- Las situaciones en las cuales el alumno deberá movilizar estos recursos.

---

En la evaluación basada en competencias se trata entonces de que los alumnos “movilicen” sus capacidades cognitivas, de modo que les permitan evocar, organizar, seleccionar y jerarquizar, en función de una tarea específica que tiene que desarrollar.

Si consideramos que en la evaluación por competencias las tareas propuestas debieran constituir desafíos, que de algún modo se relacionen con situaciones posibles de encontrar en la vida personal y comunitaria, es fundamental que en la educación de adultos se entreguen, congruentemente, criterios y modos de evaluación, vinculados y referidos a los contextos de vida de las personas.

❖ **Calcule la diferencia de precio entre el proyecto de cocina comprado a crédito, y el proyecto de cocina comprado con el 15% de descuento.**

Este ítem propone como tarea a las personas evaluadas, resolver un problema que implica seleccionar información en un contexto comercial (aviso económico), con la cual debe calcular una serie de operaciones aritméticas, en que se incluye el porcentaje de un número.

Quienes responden correctamente, pueden interpretar la información entregada en un texto complejo (aviso económico), seleccionar los datos necesarios para responder una pregunta específica, y generar un procedimiento adecuado para encontrar un resultado.

Proyecto Cocina

¡GRAN OFERTA!

Tenga una cocina nueva.  
Todos los muebles instalados por un módico precio.



Total proyecto  
\$372.940

**Precio contado:  
Menos 15%  
descuento**

Precio a crédito:  
**24 cuotas de  
\$19.749**



### ■ Evaluación, punto de encuentro entre enseñanza y aprendizaje.

El tema de la evaluación también se aborda desde los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). De acuerdo con el Marco Curricular "La evaluación debe dar cuenta del proceso seguido por el alumno y la alumna, sus progresos y dificultades para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las habilidades y actitudes implicadas en los OFT y que están presentes en el currículum" (MINEDUC, Currículum EDA 2004, p.31).

En esta perspectiva, el proceso de evaluación es el punto de encuentro entre enseñanza y aprendizaje; debe unir y retroalimentar ambos procesos. La evaluación debe ayudar - al docente y a los alumnos (as) - a conocer los progresos y los obstáculos que tienen al momento de adquirir un nuevo conocimiento y/o desarrollar nuevas habilidades.

Se señala también que “la evaluación de los OFT puede incorporarse a las actividades e instrumentos de evaluación que el docente defina para evaluar su subsector, incorporando modalidades, preguntas o ítems que, por ejemplo, apelen a que los estudiantes manifiesten su opinión, defiendan una tesis frente a un hecho, analicen críticamente un texto o situación, expongan y entreguen sus puntos de vista y visiones valóricas en torno a temas de actualidad, etc.” (MINEDUC, Currículum EDA 2004, p.32).

De esta manera las habilidades de desarrollo del pensamiento, la formación ética y las actitudes ligadas al crecimiento y autoafirmación personal, cuyo desarrollo proponen los Objetivos Fundamentales Transversales, se pueden evaluar articulándolos con los contenidos de los diferentes sectores de aprendizaje, según el nivel escolar.

En la evaluación de los OFT también se incluyen algunas recomendaciones para el docente, como por ejemplo: “se sugiere que el docente apele a metodologías de evaluación que consideren y contemplen las opiniones y voces de los estudiantes; que se generen conversaciones en las que ellos mismos puedan proponer criterios para una autoevaluación y coevaluación; que se les estimule a pronunciarse respecto del propio desempeño y de cómo observan el desempeño de los demás compañeros y compañeras de curso; que desarrollen autonomía y capacidad crítica y autocrítica” (MINEDUC, Currículum EDA 2004, p.32).

## La nueva organización curricular para la Educación Básica y Media de Adultos.



Siguiendo la misma estructura del proceso general de la reforma curricular implementada en el país desde inicio de la década de los 90. El Marco Curricular de Educación de Adultos, señala Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

### ■ 1. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

Se distinguen dos clases de Objetivos Fundamentales: **Objetivos Fundamentales Verticales** “aquellos que se refieren a determinados niveles y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores, subsectores o especialidades del currículum de la Educación Básica y Media” y **Objetivos Fundamentales Transversales** “que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o de subconjuntos de éste que incluyen más de un sector, subsector o especialidad” (MINEDUC, Currículum EDA 2004, p.9).

Los **Contenidos Mínimos Obligatorios** “son los conocimientos específicos y prácticas para lograr habilidades y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los Objetivos Fundamentales establecidos para cada nivel” (MINEDUC, Currículum EDA 2004, p.10).

Los contenidos están agrupados en sectores y subsectores de aprendizaje. Cada sector define los tipos de saberes y experiencias que deben ser trabajados a lo largo de cada uno de los niveles de estudio que cubre la enseñanza.

“Los OF-CMO pertenecientes a un sector o subsector de aprendizaje se formulan de manera comprensiva y con un grado de amplitud suficiente

como para que, al establecer los planes y programas de estudio elaborados por el propio establecimiento o el Ministerio de Educación, se puedan reproducir o descomponer en actividades curriculares diversas, ya sean asignaturas, talleres u otros" (MINEDUC, Currículum EDA 2004, p.11).

## ■ 2. Ámbitos de formación.

En cuanto a los **ámbitos de formación**, de acuerdo a la naturaleza de los contenidos, el Marco Curricular se organiza en tres ámbitos de formación: general, instrumental y diferenciada.

En la Educación Básica se desarrolla sólo la formación general y, opcionalmente, la diferenciada (algún oficio); en la Educación Media se contemplan los tres ámbitos formativos.

La **Formación Instrumental** es un ámbito singular de la Educación de Adultos, está definida como "un espacio curricular de carácter práctico, cuyos contenidos mínimos proporcionan herramientas para manejarse adecuadamente en situaciones propias de la vida adulta. El objetivo de este espacio es proveer metodologías para enfrentar exigencias y desafíos relevantes de la vida adulta en contextos operacionales concretos" (MINEDUC, Currículum EDA 2004, p.12).

En la Educación Media, la **Formación Diferenciada** agrupa los objetivos y contenidos correspondientes a los diferentes planes de especializaciones que ofrecerá la educación media, tanto en la modalidad humanístico-científica como en la técnico-profesional.

## ■ 3. Sectores de aprendizaje.

En la **Educación Básica** se diferencian tres niveles educacionales.

- El Primer Nivel corresponde desde el Primero al 4° año Básico de la Educación Básica regular y comprende dos sectores de aprendizajes: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas.
- El Segundo Nivel corresponde al 5° y 6° año, y el Tercer Nivel, al 7° y 8° año de Educación Básica regular; están conformados por cuatro sectores de aprendizajes obligatorios: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

En términos de tiempo para el Primer Nivel se contemplan 10 horas pedagógicas semanales y para el Segundo y Tercer nivel se contemplan 16 horas semanales de formación general y 6 horas opcionales de formación en oficios.

En la **Educación Media Humanístico - Científica** hay dos niveles. El Primer Nivel corresponde al 1° y 2° año de la Educación Media regular y el Segundo Nivel al 3° y 4° año. En ambos niveles se considera:

- el ámbito de Formación General (20 horas semanales) y corresponde a cinco sectores de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación, Idioma Extranjero, Matemática, Ciencias Naturales, y Estudios Sociales.
- la Formación Instrumental (4 horas) comprende cuatro sectores: Convivencia Social, Consumo y Calidad de Vida, Inserción Laboral, Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones. Cada uno de estos sectores tendrá carácter semestral.
- la Formación Diferenciada (2 horas opcionales) comprende seis opciones: Lenguaje y Comunicación, Idioma Extranjero, Matemática, Filosofía, Educación Artística y Educación Física.<sup>19</sup>

En la **Educación Media Técnico-Profesional** hay tres niveles.

- El Primer Nivel aborda aprendizaje de Formación General (20 horas semanales) correspondientes al 1° y 2° año de Educación Media regular, y se da inicio a la Formación Diferenciada.
- El Segundo Nivel corresponde al 3er año de la Educación Media regular en Formación General, se inicia la Formación Instrumental y se continúa con la Formación Diferenciada.
- El Tercer Nivel corresponde al 4° año de Formación General en la Educación Media regular y completa la Formación Diferenciada.

Para el Segundo y Tercer Nivel hay 8 horas de Formación General, 4 de Formación Instrumental y 12 de Formación Diferenciada. Los sectores de aprendizaje de la Formación General y la Formación Instrumental son los mismos que en la Educación Media Humanística-Científica.

La Formación Diferenciada Técnico-Profesional se debe relacionar con algunas de los 14 sectores ocupacionales y 46 especialidades.

#### ■ 4. Flexibilidad curricular.

El Marco Curricular propone una base común de enseñanza para las personas jóvenes y adultas, a partir de la cual se pueden estructurar diversas opciones educativas, distintas pero equivalentes, en el sentido de que por medio de cualquiera de ellas los adultos puedan cumplir con los requisitos de egreso definidos para la Educación Básica y la Educación Media.

Se abre el espacio para la ampliación de servicios y permitir a los adultos elegir el tipo de enseñanza, "dentro de opciones educativas tales como la educación a distancia, los módulos de autoaprendizaje, la certificación de conocimientos, las modalidades semi-presenciales y presenciales, entre otras" (MINEDUC, Currículum EDA 2004, p.7).

<sup>19</sup> Es obligatorio para el establecimiento ofrecerla y optativo para el alumno y la alumna cursarla.

Poner en práctica este modelo exige buscar fórmulas innovadoras de diseño curricular, que permitan diversas respuestas que se ajusten y adecuen a las condiciones y necesidades específicas de la demanda educativa adulta. “Para ello, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza permite que cada establecimiento a partir del Marco Curricular elabore: Planes de estudio, distribuyendo el tiempo entre los distintos subsectores obligatorios de la modalidad educativa presencial tradicional, o bien proponer planes flexibles semi-presenciales de mayor o menor duración que deberán ser regulados por una normativa oficial. Programas de estudio, decidiendo metodologías y formas de enseñanza, secuencia de contenidos del nivel y énfasis entre los mismos, o bien proponer módulos de autoaprendizaje que apoyan la realización de los planes flexibles” (MINEDUC, Currículum EDA 2004, p.7).

## BIBLIOGRAFÍA

COLL, C. 1990 "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza". En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A (comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. Alianza. Madrid, España.

DE KETELE, Jean Marie L'évaluation des caquis scolaires: quais? Por quoi? *Revue des Sciences de l'Éducation* (1996)

INFANTE ISABEL Y LETELIER M.EUGENIA *Revista Pensamiento Educativo* Facultad de Educación PUC 2005.

KAPLÚN, MARIO "Los materiales de autoaprendizaje: marco para su elaboración" UNESCO, Santiago 1995.

MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos*. Santiago, noviembre 2004.

MINEDUC- Departamento de Estudios. *Indicadores de la Educación en Chile 2004-2005*" Santiago, 2006

OCDE Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, España. *Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la Educación de Adultos*. 2003.

OCDE. *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid, Santillana, 2003.

PERRENOUD, PHILIPPE "*Construir competencias desde la escuela*". Dolmen Pedagogía. Santiago, Chile. 1999

SCHMELKES, S: *Competencias base para la construcción del currículo de la educación de adultos*. En: *Tarea N° 38. Revista de educación y cultura*. Lima, Septiembre, 1996.

UNDURRAGA CONSUELO: *¿Cómo Aprenden los Adultos?* Ediciones Universidad Católica de Chile, 2004

UNESCO. *V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA)*. Hamburgo, 1997.

UNESCO. *Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFINTEA V)*. "*La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos*". Informe sobre el Balance Intermedio. Bangkok, Tailandia, 2003.

UNESCO. *Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe (EPT/PREALC)* 29 y 30 de marzo 2007 Buenos Aires, Argentina





