

PERFECCIONAMIENTO DE PROFESORES DE JÓVENES Y ADULTOS EN MODALIDAD B-LEARNING: APRENDIENDO DE UN CASO

STAFF DEVELOPMENT FOR TEACHING YOUNG PEOPLE AND ADULTS USING B-LEARNING: INSIGHTS FROM A CASE.

Guillermo Williamson¹
Universidad de la Frontera, Chile.
guillermo.williamson@ufrontera.cl

Paola Velásquez²
Universidad de la Frontera, Chile.
paola.velasquez@ufrontera.cl

Iván Pedraza³
Ministerio de Educación de Chile
miguel.pedraza@mineduc.cl

Helga Gudenschwager⁴
Universidad de la Frontera Chile.
helga.gudenschwager@ufrontera.cl

Resumen

La educación ha cambiado en sus modalidades dominantes ampliándose de lo presencial a lo virtual. Desde el año 2005 el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Universidad de La Frontera (UFRO), realizan procesos de perfeccionamiento de directivos y profesores/as que se desempeñan en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) evolucionando de modalidades presenciales a virtuales (en este caso b-learning). En la actual crisis sanitaria y social (en contexto de crisis climática) esta última modalidad educativa ha adquirido una relevancia impensada que ha llevado a que la EPJA sea repensada para los excluidos jóvenes y adultos y el desarrollo profesional de sus docentes. La conjunción de modalidad semi-virtual y EPJA ha sido poco estudiada y sistematizada, menos aún sus docentes. La sistematización de la experiencia de perfeccionamiento realizada en la macrozona sur de Chile el año 2019, en un curso sobre el aprendizaje jóvenes y adultos, muestra una serie de aprendizajes, reflexiones, descubrimientos y propuestas que permiten sostener –con sentido crítico- que es una opción metodológica válida a través de la cual se

¹ Doctor en Educación, Universidad Estadual de Campinas, SP-Brasil. Universidad de La Frontera. Profesor Asociado, Director Línea de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

² Magíster en Ciencias de la Comunicación, Universidad de La Frontera. Universidad de La Frontera. Asesora Pedagógica-Instruccional. Coordinadora Pedagógica y docente equipo EPJA-UFRO

³ Profesor de Castellano, Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas. Responsable de la Línea de Desarrollo Profesional Docente de EPJA. División de Educación General – MINEDUC.

⁴ Master of Arts in Education, University of Northern Iowa, USA. Universidad de La Frontera Directora PROENTA-UFRO, Asesora Pedagógica y docente equipo EPJA-UFRO.

puede mejorar la práctica pedagógica de los docentes de EPJA, su desarrollo, conciencia de cooperación y diálogo, la pertinencia de sus experiencias de formación.

Palabras Claves: *Educación de Adultos; Jóvenes; Perfeccionamiento; Profesores; B-Learning*

Abstract

Education has changed in its dominant modalities, expanding the type of classes, from traditional classes in a regular classroom to online classes. Since 2005, the Ministry of Education (MINEDUC) and the Universidad de La Frontera (Chile), have carried out processes oriented to improve directors' and teachers' abilities to work with young people and adults (EPJA), evolving from a face-to-face modality to a virtual one (in this case b-learning). Due the current health and social crisis, this last educational modality has acquired a relevance that leads EPJA to be redesign for the "excluded" young people and adults, also for the professional development of teachers. The conjunction of semi-virtual modality and EPJA has been barely studied and systematized, still less there teachers. The systematization of the EPJA experience carried out in the southern macrozone of Chile in 2019 shows learnings, reflections, discoveries and proposals that allows to conclude, in a critical sense, that b-learning is a valid and effective option, through which the pedagogical practice of EPJA teachers, their awareness of cooperation and dialogue can be improved.

Keywords: *Adult Education; Youth; Improvement; Teachers; B-Learning*

Recibido: 1 de abril de 2020

Aprobado: 5 de junio de 2020

Introducción

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es una de las modalidades educacionales del sistema educacional chileno reconocidas por la Ley General de Educación (Ley N° 20.370 de 2009), a través de las cuales se puede cumplir el Derecho a la Educación definido constitucionalmente (12 años de escolaridad) y que obligan al Estado a asegurar dicho derecho a todas las personas, de modo gratuito, hasta los 21 años de edad. Ello exige un trabajo profesional y calificado de los docentes que son los responsables directos de la enseñanza en aula, lo que requiere concepciones, habilidades y prácticas pedagógicas especializadas cuando se trata de la educación de estudiantes jóvenes y adultos excluidos o expulsados del sistema escolar regular. Sin docentes preparados especialmente

para trabajar con este diverso colectivo socio-cultural, generacional y de estilos de aprendizaje, con memoria escolar muy variada, no se logrará alcanzar masivamente el logro del derecho –no sólo en lo formal sino en los aprendizajes- a que tienen derecho. Existe una alta tasa de exclusión educativa, especialmente en la población de 14 a 24 años⁵, lo que implica un desafío creciente para la EPJA y sus profesores(as) ya que una parte no menor de ella accede a esta modalidad. A una experiencia de perfeccionamiento docente en EPJA, en ese contexto de exclusión al derecho a la educación y a la demanda por docentes preparados para enfrentar los desafíos de la inclusión y la diversidad para un sector de la población del país se refiere este artículo.

La Ley General de Educación⁶ define en sus

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

Artículo 24.- La Educación de Adultos es la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo a las bases curriculares específicas que se determinen en conformidad a esta ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. (...) La educación de adultos se estructura en los niveles de educación básica y media, y puede impartirse a través de un proceso presencial o a través de planes flexibles semi-presenciales de mayor o menor duración, regulados conforme lo dispuesto en el artículo 32.”

⁵ La “tasa de exclusión escolar estimada en base a la encuesta CASEN 2017, es de un 5,4% para las personas de 5 a 24 años (esto es, sumando a los desescolarizados y los que han desertado). Al diferenciar por tramos etarios (de 5 a 13, de 14 a 17, de 18 a 21 y de 22 a 24 años) se identificó que es en el rango de mayor edad donde se da una mayor tasa de exclusión escolar (un 12,0%, muy por sobre el tramo de 5 a 13 que solo registra un 1,2%). (...) Al realizar la misma medición, pero con datos del CENSO 2017, se detecta una tasa de exclusión escolar del 6,1% para personas de 5 a 24 años. Las diferencias entre los grupos etarios y por sexo siguen la misma tendencia que aquella estimada con CASEN, con una tasa de exclusión para el rango de 22 a 24 años del 13,6%, muy por encima del rango de 5 a 13 años con un 1,7%.” (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2020. p.4-5).

⁶ <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=#adultos0>

La ley establece que la EPJA es una modalidad educacional oficial, de educación básica y media, que debe garantizar el derecho constitucional a la educación y generar posibilidades de educación permanente, respondiendo a requerimientos especiales de aprendizajes individuales o contextuales, que puede impartirse de modo presencial, flexible o semipresencial y orientarse tanto a jóvenes como a adultos; es decir, no obliga a desarrollarse en formatos escolares clásicos sino en todas las opciones posibles, entre ellas las on line flexibles o semipresenciales. Con ello se ordena en un solo principio legal el complejo marco regulatorio que existía en la EPJA y se comienza a reconstruir la idea instalada en el sentido común de que esta modalidad es supletoria de la escuela para quien “no pudo terminar su escolaridad”: hoy se constituye en una posibilidad más del sistema educacional para ejercer el derecho ciudadano a la educación de los(as) estudiantes jóvenes y adultos a educarse en un sistema público. El derecho a la educación se cumple no solo cuando hay un buen sistema social y educacional sino cuando se cuenta con especialistas preparados profesionalmente para ejercer la función educadora. En consecuencia, sus docentes deben ejercer su derecho al desarrollo profesional de calidad: aquí el perfeccionamiento juega una función relevante.

Por su parte la Agenda 2030 del Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (Organización de Naciones Unidas, 2015) en su Meta 4, plantea la importancia de la EPJA en un sentido amplio y permanente al plantear que se debe “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Objetivo 4) y luego plantea que para el año 2030, se debe aumentar significativamente la cantidad de jóvenes y adultos con las competencias necesarias, técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo docente y el emprendimiento, con conocimientos de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) (Punto. 4.4.). El Gobierno de Chile asume estos objetivos referidos a la EPJA.⁷ En consecuencia estos objetivos universales de la educación validan la EPJA y el aprendizaje de TIC, lo que obliga a integrarlas a los procesos formativos para que sean ampliadas y desarrolladas en los procesos pedagógicos de base y aula.

⁷ https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/2018/PRG2018_3_1125.pdf

En ese contexto la Universidad de La Frontera (UFRO) –y otras universidades asociadas en la RUEPJA– en conjunto con el Ministerio de Educación ha desarrollado una política y programa de perfeccionamiento de docentes de EPJA a través de modalidades b-Learning (Programa EPJA UFRO). El artículo se fundamenta en la información del curso “El Aprendizaje en EPJA de Jóvenes y Adultos”, acción formativa de perfeccionamiento de 190 profesores matriculados, en modalidad b-Learning, realizada el año 2019, en las regiones de Ñuble, Bío Bío, La Araucanía y Los Ríos. Sistematiza críticamente la información documental física del programa EPJA UFRO y del curso propiamente tal y la disponible en la Plataforma <https://formacionepja.cl/> que refiere a las dinámicas de las interrelaciones pedagógicas y contenidos de los debates entre estudiantes, registrados en foros, repositorios y correos. Un curso b-Learning supone actividades presenciales físicamente y otras de trabajo autónomo a distancia. En este artículo se establece un eje de reflexión en este último aspecto, el de trabajo autónomo usando tecnología, de modo que en una siguiente sistematización se podrá establecer una reflexión entre ambos tiempos/ espacios/ experiencias de aprendizaje. A partir de esta sistematización, se realiza un análisis crítico y propositivo de la formación docente de perfeccionamiento b-Learning en EPJA.

1. La educación de personas jóvenes y adultas y la experiencia profesional en la formación de profesores b-Learning de EPJA.

Todo proceso de aprendizaje conlleva cambio, transformación, que se expresa en una manera diferente de pensar, representar, sentir o actuar: el aprendizaje surge de la experiencia. ¿Pero qué tipo de experiencia? Frente a esta pregunta los paradigmas conductista, cognitivo, humanista y constructivista tendrán distintas respuestas y directrices de cómo enseñar, poniendo el énfasis en la relación estímulo- respuesta, el refuerzo y castigo, el modelaje de la conducta, en los procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información, los procesos mentales básicos y superiores que deben activarse, lo relacional y vincular, lo colectivo y socio culturalmente construido en un contexto situado. El aprendizaje de los estudiantes de EPJA como de sus profesores siempre se generará en la experiencia de un vínculo estrecho entre desarrollo y aprendizaje

o entre aprendizaje y desarrollo (Tirado, Martínez, Covarrubias, López, Quesada, Olmos y Díaz-Barriga, 2010).

Ahora ¿qué tipo de experiencia requieren los profesores para aprender en un curso de formación sobre el aprendizaje de los jóvenes o adultos en esta modalidad EPJA y así mejorar sus concepciones, habilidades y prácticas socio-pedagógicas?

Una primera cuestión, que no es obvia, es reconocer, explicitar y si es necesario superar las creencias instaladas en las conciencias y conocimientos de los docentes que forman parte de sus prácticas pedagógicas en relación a los estudiantes y sus aprendizajes en los cursos en que enseñan.

La experiencia de diseñar e implementar un curso b-Learning requiere el conocimiento teórico y práctico sobre educación, didáctica, psicología evolutiva y TICs de los docentes capacitadores, así como contrastar el conjunto de creencias personales sobre el aprender, enseñar a adultos que enseñan a personas privadas de libertad o a jóvenes que han sido excluidos del sistema escolar, a migrantes, personas con problemas conductuales, u otras posiblemente sin hábitos académicos. El diseño e implementación de cursos en esta – como cualquier modalidad- debe considerar la gran diversidad de sujetos participantes como estudiantes o profesores/as.

La experiencia de aprender a enseñar a otros adultos, sitúa a los docentes participantes de los cursos, en primer lugar, dentro de una comunidad en la que todos aprenden, donde todos cambian en el proceso de aprender siendo imprescindible reconocer las propias creencias, estando dispuestos a contrastarlas con sus propias prácticas de manera abierta y honesta para actualizar sus potenciales como mediadores del aprendizaje de otros. Su importancia es innegable, ya que ellas actuarían como “filtros” en la construcción de conocimientos docentes y guiarían las prácticas pedagógicas al momento de enseñar (Nespor, 1987).

La cuestión de la relación entre la teoría y la práctica se vive en la experiencia de formación docente en servicio, que es como se han desarrollado los cursos implementados. Esta es una cuestión central para ir reconstruyendo conceptualmente las nociones de aprendizaje en EPJA y la condición subjetiva y contextual de la diversidad de actores que constituyen los/as docentes y estudiantes de la modalidad de modo a reconstruir prácticas y

tecnologías pedagógicas. Ello supone en primer lugar superar prejuicios o creencias instaladas que, si no se superan, impiden el desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes a la diversidad de estudiantes, especialmente variada, de la EPJA. (Gudenschwager, 2019). La concepción y práctica pedagógica del programa EPJA UFRO y de la gran mayoría de los docentes –según se ha constatado en los sucesivos cursos de capacitación ejecutados por la UFRO- ha confrontado tres creencias instaladas en el sentido común de diversos actores educacionales, sociales, académicos y burocráticos referidas a los/as estudiantes en esta modalidad: la primera: “solo aspiran a sacar el cuarto medio”; la segunda: “no responderán bien al desafío cognitivo, o experiencias frustrantes” y la tercera: “no les interesa realmente aprender”. También otras respecto de los educadores: la primera: “serán profesores excluidos del sistema escolar por alguna razón”, la segunda: “no hay que exigirles mucho para no desmotivarlos” y la tercera: “están acá para acceder a algún acceso, bono o privilegio no por deseos de aprender”. En definitiva, ambos set de creencias –dominantes durante muchos años- no eran muy distintas, pues apuntaban a una motivación extrínseca hacia el aprendizaje, baja tolerancia al fracaso, baja autoestima académica y limitadas aspiraciones; es decir dibujaban un círculo vicioso construido sobre la desconfianza. Estas concepciones se construyeron mientras se consideraba que la EPJA era una modalidad para los “fracasados escolares” y en consecuencia se valoraba la escolaridad formal –y todos sus fundamentos pedagógicos hegemónicos ideológicamente formalísticos, verticales, autoritarios, excluyentes- como la modalidad legitimada socialmente en desmedro de esta otra estructura del mismo sistema.

La realidad del cambio generacional de los docentes, de las políticas de desarrollo que impulsó el Programa Chilecalifica por casi una década (Santiago Consultores, 2009), de la creciente tasa de expulsión escolar de jóvenes, una escasa pero presente reflexión y acción académica impulsada por la Red Universitaria de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (RUEPJA)⁸, ha ido cambiando esas concepciones construyendo poco a poco una nueva percepción centrada en la motivación intrínseca y autónoma por aprender de profesores y estudiantes. Hoy las aspiraciones de educación superior de los jóvenes,

⁸ <http://www.educaciondeadultos.cl/index.php/noticias-del-programa/item/1378-fundan-reduniversitaria-de-educacion-de-personas-jovenes-y-adultas-ruepja>

intereses de perfeccionamiento académico de los docentes (varios de las nuevas generaciones con estudios de postítulos o magister), cooperación y diálogo para confrontar ideas y construir conocimiento en y entre ambos grupos, adecuada tolerancia a la frustración y apertura para aprender del error han llevado a un compromiso social profundo y liderazgo pedagógico asumido por los docentes capacitados en el curso en referencia. Por ello, las acciones formativas deben renovar sus formatos y contenidos para responder a las nuevas concepciones pedagógicas, intereses colectivos diversos, énfasis en los aprendizajes autogestionados y cooperativos.

La experiencia del curso enseñó que la práctica pedagógica más reconocida por los participantes para trabajar con las personas jóvenes y adultas debe ser, además de técnicamente competente y conscientemente crítica: pedagógicamente significativa, emocionalmente incondicional y actitudinalmente esperanzadora. Significatividad pedagógica tanto en el sentido de D. Ausubel (vínculo a aprendizajes anteriores) (Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, Cultural y Superación Profesional, 2013) como en el de K. Rogers (sentido de vida) (Gadotti, 2003), donde se vincula no azarosamente lo conocido con lo por conocer y también donde existe una conexión entre lo formalmente enseñado con la experiencia emocional y cotidiana que conlleva aplicabilidad práctica (Tirado, Martínez, Covarrubias, et al, 2010).

Este es un desafío para la enseñanza online o la educación a distancia (EaD) –más aún en contextos en que la enseñanza presencial se sustituye, por procesos digitales sincrónicos o a-sincrónicos como en la pandemia del COVID 19- en que lo emocional, de fácil expresión y comprensión en el sistema presencial debe re-crearse para la enseñanza online, total o parcialmente. La emocionalidad es una condición para que la educación, en el sentido humanista de aceptación comprensiva y compasiva (reconocedora de las necesidades del otro y que busca soluciones) sea no juzgadora, sino valorativa de la diversidad y comprometida valóricamente con el derecho a desarrollar el propio potencial (Gudenschwager, 2020). Estas cuestiones han sido estudiadas en grupos de jóvenes de un centro de EPJA en Temuco rescatando la importancia de las tecnologías –en este caso con un componente lúdico social- para el aprendizaje autónomo, cooperativo y social (Gómez y Williamson, 2018).

Cuando se piensan las dimensiones del b-Learning como proceso pedagógico es imprescindible incluir al docente, co-constructor de un vínculo en un encuentro dialógico abierto –en un contexto tecnológico y relacional particular- con un actitud esperanzadora y comprensiva/compasiva en el desarrollo y aprendizaje doblemente significativo. También la relación debe ser esperanzadora en el encuentro con otros, tanto en el espacio presencial o virtual, para construir una narrativa de confianza en el futuro, en que las aspiraciones profesionales y personales se lograrán materializar mediante la acción pedagógica en cualquier escenario tecnológico con sus propias características. Como indica Capponi (2019) la actitud de esperanza (distinta al ánimo optimista) permite enfrentar los desafíos y elaborar soluciones, pues el esfuerzo y recursos invertidos, en este caso en estudiar tienen un sentido, un propósito.

Una actitud de esperanza, es la base de una motivación intrínseca y estable para aprender en tiempos de crisis y más aún en los grupos vulnerables que mantienen la esperanza de mejorar su vida a través de la educación. Burgos, Jullian, Rebolledo, Sepúlveda, Troncoso y Durán (2019) señalan que, en el caso de jóvenes en contextos de encierro, existe una baja motivación a dar continuidad a sus experiencias traumáticas con la Escuela lo que les lleva a inhibir cualquier interés por retomar sus estudios, sin embargo, señalan, se mantiene una alta valoración de la Educación como medio para mejorar sus condiciones y calidad de vida, visualizándola como un mecanismo efectivo de promoción social. Es la esperanza que ha roto las creencias instaladas en muchos observadores externos de la educación, por parte de los docentes de EPJA, a la cual el perfeccionamiento docente, en modalidad presencial o virtual, debe contribuir a superar los prejuicios para construir una esperanza movilizadora.

En ese contexto y dirección se puede avanzar en la reflexión sobre el b-Learning como modalidad de perfeccionamiento docente en EPJA.

Ya se señaló que la Ley General de Educación reconoce la EPJA como modalidad con flexibilidad para su implementación en diversos formatos, entre ellos los semi-presenciales: la enseñanza b-Learning utilizando tecnologías de información y comunicación.

Williamson (2017) ha planteado que la humanidad está viviendo la etapa "pre-histórica" de una nueva época, modelo y sistema de educación para la humanidad, que ampliará las clásicas formas de educación escolar, no escolarizada formal e informal hacia una de carácter virtual donde los tiempos, espacios y relaciones sociales de aprendizaje se modificarán y reestructurarán no solo conceptual, significativa y sistémicamente educacional, sino en su integración a los desarrollos de los territorios y sociedades; de alguna manera estas experiencias de b-Learning son precursoras epocales de modos de enseñanza y aprendizaje que aún ni imaginamos, como especie y educadores.

La diferencia entre una educación presencial y una a distancia está marcada por el uso de los recursos tecnológicos en el desarrollo de las funciones propias de cada una de las figuras del proceso. Analizando la educación a distancia (EaD) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, Martín-Cuadrado, González-Fernández, Méndez-Zaballos, y Malik-Liévan señalan:

El/la docente/equipo docente utiliza la tecnología como recurso didáctico para el diseño y gestión del espacio virtual, la elaboración de recursos y/o materiales y la evaluación. Al mismo tiempo, es el medio de comunicación y de colaboración con los/as estudiantes y los/as profesores/as tutores/as, además de un instrumento esencial para investigar e innovar.

El/la profesor/a tutor/a utiliza la tecnología como recurso comunicativo, orientador y de evaluación, respecto a los/as estudiantes. En cuanto al equipo docente, es un recurso de comunicación y colaboración, así como el medio de comunicación prioritario con los/as tutores/as profesionales.

El/La tutor/a profesional emplea la tecnología como recurso comunicativo y colaborativo con el/la profesor/a tutor/a del Centro Asociado.

Finalmente, el/la estudiante hace uso de la tecnología como recurso comunicativo y como medio de aprendizaje autónomo y colaborativo. (p.185)

Antes de continuar con la reflexión sobre el propósito y características del b-Learning como modalidad aplicable al perfeccionamiento docente de EPJA, se presentará el contexto de política pública en que se inscribe el curso que se analiza.

2. Políticas de Perfeccionamiento Nacional de Perfeccionamiento Docente.

En Chile, según datos del Ministerio de Educación (MINEDUC), trabajan alrededor de 7.600 profesoras y profesores en la modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), quienes ejercen en diversos establecimientos educacionales y contextos de suyo desafiantes, como la Educación en Contexto de Encierro, Centros Educacionales Integrados de Adultos (CEIAs), Escuelas y Liceos con Jornada Vespertina, Escuelas en Recintos Militares y en Modalidad Flexible, siendo esta última una singular opción de terminar los estudios orientada a personas adultas que no disponen de tiempo para asistir regularmente a clases.

La EPJA como espacio de educación regular, enfrenta dos grandes desafíos, por un lado sus estudiantes, muy diversos, en edad, género, nacionalidad, expectativas personales, etc., y por otro lado el cuerpo docente que no cuenta con una oferta académica de cursos de especialización en la formación de pregrado y tampoco para docentes en ejercicio, así entonces es que se ha configurado un perfil docente que no responde a un estándar, sino que tiene como referencia la propia acción pedagógica.

Según la CASEN 2015 en Chile existen 5.002.081 personas mayores de 15 años que no han finalizado sus 12 años de escolaridad y que no se encuentran estudiando actualmente en el sistema educativo regular. Al 4° trimestre del año 2017 había 140.276 estudiantes en las diversas modalidades de EPJA que se encuentran en el Sistema Información General de Estudiantes (SIGE)⁹

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente fue creado en abril de 2016 por la Ley 20.903, su objetivo es reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones, y para ello genera transformaciones relevantes para el ejercicio de la docencia, es en este contexto que la Coordinación Nacional de Educación de Adultos el año 2017 inicia un trabajo de apoyo sistemático a los docentes de la Modalidad, orientado a su profesionalización, a través de un programa de especialización. Se inicia este programa trabajando tres áreas de conocimiento: Como aprenden los adultos, Metodologías para EPJA y Evaluación para EPJA, para ello diversas instituciones han diseñado acciones

⁹ https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/2018/PRG2018_3_1125.pdf

formativas con distintos focos y énfasis, teniendo como desafío abarcar la diversidad de contextos e intereses de los y las docentes de la modalidad.

El proceso completo considera tres cursos de especialización, más un módulo conducente a un diplomado, sumando en general 400 horas pedagógicas, según muestra la figura 1. El programa se desarrolla en un período de dos años, y los cursos son impartidos en modalidad semipresencial y van orientados a docentes de aula.

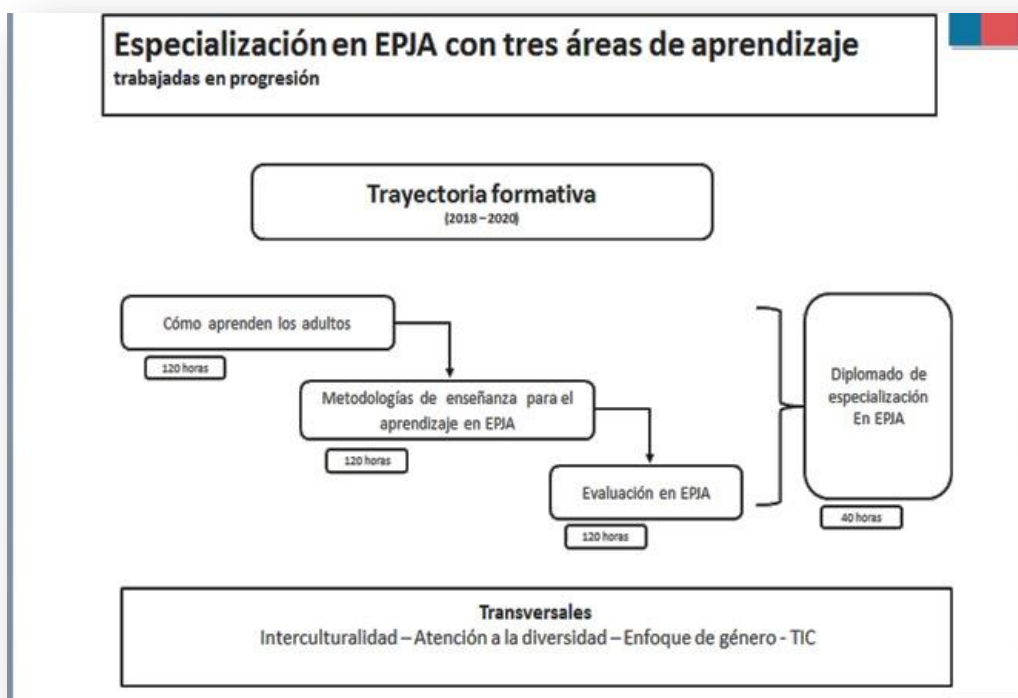


Figura 1. Proceso completo de especialización

El proceso ha contado con un monitoreo y seguimiento constante, aplicando al final de cada curso una pauta de evaluación, que es respondida por los y las docentes participantes. Este instrumento ha permitido recoger información tanto cuantitativa como cualitativa, de la que podemos destacar:

- 800 docentes (promedio) participan cada año, distribuidos en las 16 regiones del país.
- Se logra sobre 70% de aprobación efectiva (nota mínima 4.0, 80 % asistencia y control de entrada a plataformas web).

- Se valora el apoyo y validación de los equipos EPJA del MINEDUC regional, expresada en la participación activa en jornadas de clases presenciales y constante apoyo ya acompañamiento a los y las docentes.
- Una integración progresiva de instituciones públicas y privadas, que declaren y demuestran interés en EPJA, conformando equipos profesionales.
- Sobre 70% (según encuestas de satisfacción de las instituciones encargadas) de los docentes evalúa positivamente la pertinencia y utilidad de los cursos.

Este proceso culmina el año 2020, momento en que cada región del país contará con un grupo de docentes especialistas en la modalidad, quienes podrán colaborar en la implementación de la política de desarrollo profesional docente, como la formación de Mentores y Mentoras, Evaluadores y Evaluadoras Pares, entre otras, aportando pertinencia y calidad para la EPJA.

3. El diseño instruccional del curso: descripción, actividades reales, análisis crítico y proposiciones.

3.1. Antecedentes

A finales de los '90, surge el concepto de Blended Learning, y con él comienza a configurarse un nuevo modo de diseñar la enseñanza y pensar los procesos de aprendizaje, en cuanto se produce una innovación notoria de las formas de trabajo, comunicación, tutorización y procesos de interacción entre docente y estudiantes.

La introducción del término de b-Learning comienza a aparecer desde la enseñanza presencial como un modo a través del cual combinar la enseñanza presencial con la tecnología no presencial, permitiendo así seleccionar los medios adecuados para cada necesidad educativa (Morán, 2012).

Por parte de la Línea de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de la UFRO, su experiencia en este campo y proceso se remonta a una década atrás, a 2010, cuando inició y sistematizó las primeras experiencias de b-Learning en el perfeccionamiento de docentes de EPJA en las regiones de Aysén y Magallanes, generando aprendizajes que han ido

alimentando los posteriores diseños (Williamson, Velásquez, Pérez, Uhart, González, Pedraza, 2010)

3.2. Entorno: interacción presencial y en línea

Los denominadores comunes de todos los usos del concepto b-Learning son la clase o interacción presencial y el apoyo e interacción en línea mediante el uso de diversas tecnologías, haciendo hincapié la expresión b-Learning en el papel central de las tecnologías informáticas para el logro de aprendizajes, integrando elementos pedagógicos y tecnológicos, aunque al momento de diseñar un curso o una experiencia de aprendizaje b-Learning, el énfasis es la pedagogía, no la tecnología. Donde el uso pedagógico va a venir dado por la finalidad e intencionalidad que tenga el docente.

Uno de los elementos pedagógicos clave a considerar en un modelo b-Learning, según Bartolomé (2008), es el eje dado por el entorno-alumno, no se trata solo de agregar tecnología a la clase, sino de reemplazar algunas actividades de aprendizaje con otras apoyadas con tecnología.

La capacidad potencial de las TIC es generar nuevos contextos, escenarios diferentes, entornos de aprendizaje, adaptados a las características y niveles de las personas en formación que aporta su carácter como mediadores en los procesos de aprendizaje e incluso sus posibilidades para modificar la interactividad generada (Area y Adell, 2009). Este entorno es el *Aula Virtual* que constituye un espacio creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un docente y donde se distinguen cuatro dimensiones pedagógicas:

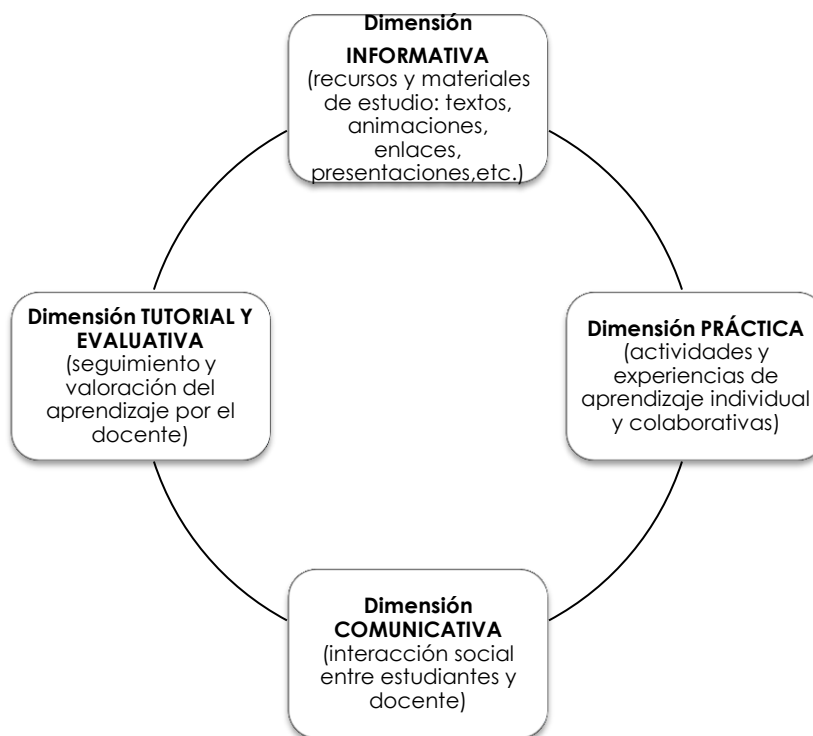


Figura 2. Modelo b-Learning, adaptado de Area y Adell, 2009.

La dimensión **INFORMATIVA** se refiere al conjunto de recursos, materiales o elementos que presentan información o contenido diverso (textual, multimedia, gráfica, audiovisual) para el estudio autónomo por parte del estudiante. En tanto, la dimensión **PRÁCTICA** se refiere al conjunto de acciones, tareas o actividades que los estudiantes tienen que realizar en el aula virtual planificadas por el docente para facilitar experiencias de aprendizaje (foros, lectura de ensayos, glosarios, portafolios, etc.). La dimensión **COMUNICATIVA** considera el conjunto de recursos y acciones de interacción social entre estudiantes y docente (foro, chat, mensajería interna, correo electrónico, videoconferencia). Por último, la dimensión **TUTORIAL Y EVALUATIVA** hace mención a las funciones docentes o papel que el docente debe realizar en el marco de un curso virtual, llegando a consenso que debe primar el rol de tutor o dinamizador de actividades de aprendizaje.

3.3. Roles en la docencia b-Learning.

En esta modalidad semi-presencial, que considera momentos presenciales y otros virtuales, los docentes de cumplir una serie de funciones multidimensionales, a saber:

- Diseñador de Contenidos

Debe ser experto en el área disciplinar y diseña los cursos sobre los que el estudiante trabajará.

- Facilitador presencial

El docente cumple un rol de facilitador en las actividades presenciales, desarrollando actividades que orienten el proceso formativo que integra entornos virtuales.

- Tutor

La implantación de los entornos virtuales provocan un cambio en el rol del docente y del estudiante: hay nueva organización de los contenidos, corresponde realizar una gestión diaria del espacio virtual, la elaboración de nuevos materiales adaptados a las TIC, la realización de tutorías virtuales, revisión, evaluación de trabajos, gestión de grupos de trabajo, acompañamiento y asesoramiento individual y colectivo (Vásquez, 2016).

El papel de Tutor que cumple el docente es de vital importancia para el éxito de un curso b-Learning, en cuanto es quien acompaña al estudiante en su aprendizaje. Para ello, se hace necesario que el docente demuestre al menos: a) habilidades de motivación, refuerzo y orientación; b) habilidades de organización y dinamización de actividades grupales, c) Manejo en la gestión de entornos virtuales de trabajo, d) Uso adecuado de las herramientas de comunicación de los entornos virtuales.

Los tutores son altamente relevantes y es una de las dimensiones de los diseños que se han agregado y relevado respecto del proceso de 2010. Martín-Cuadrado; González-Fernández; Méndez-Zaballos et. al., (2020) plantean tres categorías de funciones que deben desarrollar los tutores:

“Estructural: Funciones de los/as tutores/as; vinculación de las prácticas con el plan de estudios (teoría/práctica); organización y gestión de la función tutorial; instrumentos y herramientas utilizadas en la función tutorial.
Relacional: Relación entre los diferentes agentes; vinculación entre la universidad y las entidades profesionales; diferenciación de las prácticas con otras asignaturas; interacción entre los/as estudiantes y tutores/as.
Competencial: Competencias de los/as estudiantes; rasgos competenciales

de los/as tutores/as; puntos débiles y fuertes en la formación en competencias; exposición/aportación de competencias.” (p. 28)

3.4. Rol del estudiante/participante en curso b-Learning

Dentro de los espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje el rol del estudiante resulta más autónomo, reflexivo y crítico. El protagonista del proceso es el estudiante, incluso puede preguntar al docente más veces en línea que en la modalidad presencial. El autoaprendizaje adquiere un papel relevante.

El estudiante cumple un rol activo en su aprendizaje y tendrá que demostrar ciertas habilidades que den cuenta de: a) habilidades y conocimientos básicos en informática, b) capacidad para relacionarse con sus compañeros en la elaboración de proyectos de trabajo individual y colaborativo, c) disciplina en el manejo del tiempo, d) hábito en la comunicación continua con el docente y sus compañeros a través de los medios sincrónicos y asincrónicos de comunicación.

3.5. Diseño Instruccional

Para el diseño instruccional de un curso en modalidad b-Learning se integra el conocimiento o material de aprendizaje disponible para el participante, la construcción a través del desempeño de actividades significativas y la comunicación que permita el diálogo e intercambio interpersonal, conducente hacia el logro de los aprendizajes.

El enfoque teórico del curso se centra en la noción de que el aprendizaje es un proceso socio-histórico y cultural, que se realiza de un modo activo y social, en una época y territorio determinados. Siguiendo a Vigotski (Rosas y Balmaceda, 2008) el aprendizaje es el desarrollo. Responde a las riquezas de posibilidades de vivir experiencias sociales, contar con apoyos para superar etapas y logros, cooperación para construir colectivamente aprendizajes significativos (instalados en la memoria personal y con sentido en los conocimientos y emociones) y recursos tecnológicos que faciliten la generación de ambientes favorables al acto de aprender con autonomía y autogestión.

Las metodologías del curso son varias, variadas y dependen de los módulos. Constituyen un medio para el desarrollo de actividades de aprendizaje que se traducen en

una estrategia formativa del saber hacer por medio de tres ejes de aprendizaje: información teórico-conceptual, desarrollo de actividades prácticas al interior del módulo y realización de actividades de trabajo autónomo.

Cada curso cuenta con 120 horas pedagógicas que se distribuyen entre horas presenciales (40) y horas de trabajo autónomo (80).

Las actividades tienen dos modalidades fundamentales en dos espacios/tiempos de aprendizaje. El primero es en sala de clases y exige la presencia física de los estudiantes. El segundo corresponde al espacio autónomo.

1. **Presenciales:** corresponden a actividades que tienen su desarrollo en las aulas, con exposiciones, actividades cooperativas, estudio y debate entre los participantes. Implica la revisión y planificación de las actividades autónomas previas y posteriores. Corresponde a 40 horas pedagógicas.
2. **Autónomas:** corresponden a actividades de índole personal o grupal que se realizan: a. en un ambiente virtual de aprendizaje a través de una Plataforma; b. en el estudio personal sobre textos, videos o uso de buscadores; o c. en el espacio de la práctica pedagógica cotidiana. Corresponde a 80 horas pedagógicas.

La implementación del curso parte con una sección de Presentación (introductorio) y seis módulos autocontenidos con docente responsable y tutoría online en forma permanente. Cada módulo se inicia con un video de presentación, espacio informativo para sesión presencial (en aquellos en modalidad b-Learning) y otro espacio para el trabajo autónomo en plataforma.

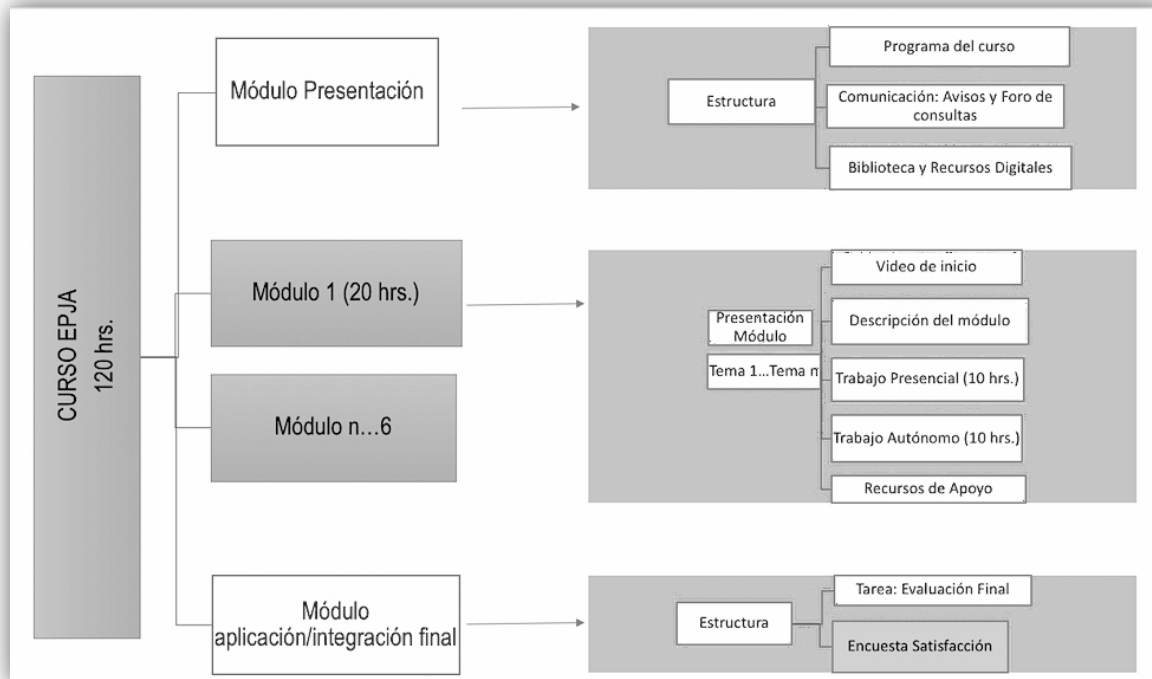


Figura 3. Estructura de cursos para EPJA, 2020.

3.6. Usabilidad

Para el inicio del curso, se realiza carga de usuarios (coordinadores, docentes, tutor y participantes).

En la primera sesión presencial, inicio del curso, se considera un período de trabajo con asesora en diseño instruccional e ingeniero de plataforma con la finalidad de verificar datos de acceso y orientar las funcionalidades de la plataforma a través de una actividad de inducción para el manejo básico de las herramientas de la plataforma.

Se incorpora como herramientas de seguimiento la barra de niveles, donde se obtiene puntaje por la cantidad de tiempo conectado y realización de las actividades en plataforma y, por otra parte, barra de progreso donde se destacan las actividades realizadas en plataforma y porcentaje de progreso.

Tabla 1. Organización Curso: Cómo Aprenden Personas Jóvenes y Adultas

| Número de Módulos | Nombre del Módulo | Horas Teóricas | Horas Prácticas | Horas E-Learning | Horas Totales |
|----------------------|--|----------------|-----------------|------------------|---------------|
| | | | | Trabajo Autónomo | |
| I | El aprendizaje: un proceso personal, social y contextualizado. | 10 | 5 | 5 | 20 |
| II | Cómo aprenden los jóvenes desde sus contextos. | | 5 | 15 | 20 |
| III | Concepciones del Aprendizaje para el diseño curricular y pedagogía en EPJA | 10 | 5 | 5 | 20 |
| IV | Cómo aprenden los adultos y adultos Jóvenes | 10 | 5 | 5 | 20 |
| V | Culturas, Aprendizaje y Pedagogía en aula | | 5 | 15 | 20 |
| VI | Síntesis del curso: aprendizaje, curriculum y pedagogía en EPJA | 10 | 5 | 5 | 20 |
| HORAS TOTALES | | 40 | 30 | 50 | 120 |

3.7. Los participantes.

Los y las profesores/as que participaron del curso pertenecían a la modalidad regular (CEIAs y Terceras Jornadas) y algunos a la modalidad flexible en una menor cantidad.

Los docentes “inscritos” son aquellos que manifestaron formalmente su interés por participar de los cursos pero que no asistieron nunca al curso; los profesores activos son aquellos que participaron al menos de un módulo del curso; los aprobados son aquellos que cumplieron los requisitos de evaluación y asistencia exigidos para aprobar; los reprobados son los que, por diversas razones, abandonaron el curso o no cumplieron los requisitos de evaluación o asistencia exigidos.

Tabla 2. Datos inscritos por región.

| | Biobío | Ñuble | La Araucanía | Los Ríos |
|------------------------------|---------------|--------------|---------------------|-----------------|
| Inscritos | 69 | 44 | 68 | 40 |
| Nº Profesores activos | 55 | 37 | 60 | 38 |
| | 14 | 7 | 8 | 2 |

En consecuencia la condición de “inscrito” es sólo relevante para constatar la diferencia entre quienes manifiestan interés por participar y aquellos que efectivamente lo hacen. La mayor diferencia se manifestó en aquellas regiones que tenían sobrecupos definidos por la gran demanda potencial (Bio Bio y La Araucanía) ya que los cupos asignados eran 60 para ambos casos y 40 para las otras dos (Ñuble y Los Ríos). La diferencia entre los inscritos y los efectivos no es significativa si se consideran los cupos asignados, lo que demuestra el interés por aprovechar esta oportunidad de formación continua, en servicio y gratuita. En cuanto a la distribución de docentes según género, se presentó lo siguiente:

Tabla 3. Datos participación por género.

| | Biobío | Ñuble | La Araucanía | Los Ríos | Nº / % |
|----------------|---------------|--------------|---------------------|-----------------|---------------|
| Mujeres | 33 | 19 | 31 | 25 | 108 / 56,8 |
| Hombres | 22 | 18 | 29 | 13 | 82 / 43,2 |
| | 55 | 37 | 60 | 38 | |
| Total | | | | | 190 |

Se aprecia que la proporción de mujeres es mayor que la de hombres en 26 personas (13,7%), aunque en Ñuble y La Araucanía la diferencia es poco significativa lo que no sucede en Bio Bio y Los Ríos en que la femenina es mayoritaria de un modo relevante. Estos/as profesores/as fueron evaluados en cada módulo y en un trabajo final, lo que dio los siguientes resultados de aprobación/reprobación.

Tabla 4. Nivel de participación y resultados en la evaluación.

| | Biobío | Ñuble | La Araucanía | Los Ríos | Nº / % |
|------------------------------|---------------|--------------|---------------------|-----------------|---------------|
| Nº Profesores activos | 55 | 37 | 60 | 38 | 190 |
| Aprobados | 33 | 26 | 49 | 26 | 134 / 70,5 |
| Reprobados | 22 | 11 | 11 | 12 | 56/ 29,5 |

Se verifica un logro de aprobación de un 70,5% en total, con un 29,5% de reprobación. Esta es una proporción afectada pues a partir del 18 de octubre las movilizaciones sociales por una transformación profunda de la sociedad y la conquista por la dignidad humana en el país, afectaron las vías de comunicación entre ciudades y al interior de éstas, el cierre de algunos establecimientos, la huelga de algunos otros, la realización de las jornadas los días sábados que eran cuando se podían realizar actividades domésticas, etc., que impidieron terminar el curso de un modo normal a una cantidad significativa de docentes que, finalmente, reprobaron. Obligaron incluso a modificar fechas y lugares de realización de a una o dos de cuatro jornadas presenciales programadas. A ello se agregan factores personales y de aprendizaje propiamente tal. Los resultados de reprobación no pueden analizarse ni valorarse asociándolos solo al curso mismo, sino en gran medida –y por las comunicaciones de los docentes- a razones contextuales que muestran que la EPJA no es inmune a los cambios en los territorios, sino parte de ellos.

Un último indicador de resultado trata del tiempo en que los docentes participaron de la plataforma en actividades formativas:

Tabla 5. Tiempo de dedicación por curso/región en plataforma: <https://formacionepja.cl>

| | Biobío | Ñuble | La Araucanía | Los Ríos |
|-------------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|
| Dedicación total | 699 horas 48 minutos | 433 horas 4 minutos | 1013 horas 34 minutos | 1217 horas 10 minutos |
| Dedicación media | 9 horas 12 minutos | 8 horas 10 minutos | 13 horas 20 minutos | 24 horas 20 minutos |

Estos datos muestran que hay también una diferencia significativa en el acceso y uso de los recursos que ofrece la plataforma. Hay dos regiones en que hay un uso importante, superior a las 1.000 horas y otras dos que están entre las 400 y 700, muy por debajo de las primeras. Ello demuestra que frente al mismo dispositivo pedagógico las respuestas han sido diferentes en el aprovechamiento de la plataforma para el aprendizaje. Aún no se han podido establecer correlaciones entre diversas variables que puedan arrojar luces respecto de las razones de esas diferencias, del impacto efectivo del uso de la plataforma con los resultados de aprendizaje obtenidos (aprobación/reprobación), del hecho de que las dos regiones con menor aprovechamiento sean las dos regiones que estaban iniciando actividades de formación después de muchos años o por primera vez¹⁰ y que en las dos otras el trabajo MINEDUC/UFRO lleva ya varios años lo que ha permitido establecer una relación institucional con los establecimientos y con muchos/as profesores/as.

4. Conclusiones y proposiciones

De esta experiencia se pueden rescatar aprendizajes que contribuyan a comprender mejor la formación docente a través de modalidades b-Learning, a mejorar los procesos pedagógicos y tecnológicos, las relaciones sociales de aprendizaje promoviendo la superación de creencias previas con un carácter de prejuicio, la autonomía en el aprendizaje de docentes y estudiantes, el reconocimiento a la diversidad y al impacto de la alianza a interior del estado entre el Ministerio de Educación y las Universidades Estatales, a escala nacional y regional. Algunos aprendizajes que emergen de lo presentado y de la experiencia realizada, con base en la documentación del programa, el contenido y la participación en la plataforma del curso son los siguientes:

1. En los espacios presenciales se observa una alta valoración de actividades que permitan el encuentro interpersonal, la socialización entre pares y la escucha activa al momento de relatar experiencias profesionales. Este encuentro, se enriquece a través del uso de

¹⁰ El curso en Ñuble fue el primer curso de perfeccionamiento a profesores de la recientemente creada Región de Ñuble (2017), en este caso ofrecido por el MINEDUC con la UFRO; en este sentido, anecdóticamente, tuvo un carácter histórico.

metodología activo-participativa, experiencial, con elementos lúdicos, resultando no solo efectiva pedagógicamente hablando -en el sentido de transformadora- sino también saludable y generadora de sensación de mayor comodidad y goce. El encuentro desde la experiencia involucra arriesgarse, confiar, apertura al otro y desafiarse; cuando esto ocurre el proceso transformador del aprendizaje se da naturalmente.

2. Queda en evidencia la necesidad de espacios de autocuidado docente, de contención emocional y orientación psicosocial para abordar de manera más efectiva las situaciones o conflictos que los estudiantes les relatan a los docentes buscando su escucha, apoyo o consejo y que se manifiestan en los foros, informes de trabajo o conversaciones en las jornadas. En este sentido, se muestra que han desarrollado una alta empatía hacia el otro, pero también subsiste la necesidad de herramientas que permitan apoyar al estudiante y, al mismo tiempo, salvaguardar el autocuidado y bienestar docente. Esto es aún más evidente al tratarse de docentes que trabajan con estudiantes privados de libertad en sistemas cerrados o semicerrados o que provienen de contextos muy vulnerables o vulnerados, como es una gran proporción de los estudiantes de los centros de formación.
3. El ambiente virtual de aprendizaje a través de los foros de la plataforma son ampliamente utilizados, constituyéndose en espacios valiosos de intercambio de ideas, profundización teórica y reflexión crítica en base a la experiencia. El intercambio de posturas, opiniones y conocimientos resulta muy enriquecedor para la construcción conjunta del conocimiento y la creación de un ambiente virtual de respeto y valoración del otro, aun cuando las personas no están presentes físicamente.
4. Contar con espacios de formación es reconocido como una necesidad por los educadores, la que necesariamente requiere una relación más bien simétrica entre los participantes y el mediador o guía de los diálogos o experiencias. En este sentido, se confirma que es el diálogo, el trabajo colaborativo, la discusión orientada por casos o problemas reales, el vínculo a las prácticas auténticas y reales, lo que se valora y califica como pertinente, por sobre la tendencia academicista expositiva y asimétrica.
5. La diversidad de los educadores constituye una riqueza de gran valor, donde, por ejemplo, la larga experiencia de algunos en la EPJA y el conocimiento teórico y actualizado de los profesionales más jóvenes, pero con poca experiencia, permite

construir colectivamente una comprensión de la realidad en su real complejidad, y "aprehenderla" de mejor manera. En este sentido, el diálogo desde la diversidad combate la simplificación de la comprensión de la realidad y facilita un acercamiento sistémico y análisis multicausal de los fenómenos sociales.

6. Usar plataformas y TIC no resulta un problema para esta modalidad, en términos generales. Mayoritariamente los docentes tienen capacidades para aprender, interactuar, cooperar de modo autónomo a través de esta modalidad.¹¹ Tienen efectivamente buen manejo de plataformas y diversos recursos de internet que usan adecuadamente tanto instrumental como conceptualmente. Se constata que la estrategia b-Learning es válida y potencia aprendizajes en la modalidad de EPJA con los docentes reales que se desempeñan en él y que han superado prejuicios y creencias respecto de la modalidad como de sus actores docentes y estudiantiles.
7. La plataforma fue evaluada por los participantes como un recurso de fácil acceso y uso amigable, capaz de responder tanto a su uso en computador como en celular (algo nuevo que se incorporó en esta versión en relación a las anteriores) (Williamson, et.al., 2010), con capacidad de soporte técnico para resolver problemas emergentes (p. ej. subir documentos con pesos particulares, alguno referido a un tema particular consecuente de problemas de entornos de compatibilidad), con estabilidad asegurada ya que no presentó mayores problemas de funcionamiento. La plataforma ha sido evaluada por los participantes y por el equipo como muy positiva para estos cursos.
8. Las conclusiones reflejan el pensamiento general de la sociedad y particularmente de los profesores movilizados. Lo que se verifica en estas opiniones es que los docentes expresan el sentir y pensar generales de la población; sin embargo, pareciera ser que emerge con cierta fuerza la idea de la formación ciudadana bajo diversas expresiones de propósitos, curriculares y pedagógicas. Ello, sin duda, influenciado por el contexto nacional de justa movilización social por un cambio social significativo en que se desarrolló una parte significativa de los cursos, pero también por el hecho de que los debates de los foros y jornadas, no sólo se refirieron a los contenidos esperados, sino

¹¹ Al consultar a los participantes alrededor de un 90% había realizado cursos o participado en actividades on line. Una pequeña cantidad de docentes tenía muy bajas competencias tecnológicas.

también llegaron al debate de los derechos ciudadanos a la educación con tecnologías virtuales.

9. Algunas cuestiones particulares que emergieron de las experiencias comentadas en los foros:

- La diversidad está en los propios docentes de la EPJA, pero algunos emiten quejas o críticas porque hay trato diferenciado entre los mismos compañeros dentro del curso de formación, manifestando a veces prejuicios, desconocimientos o desconsideraciones a los saberes de otros.
- Es necesario considerar a los/as jóvenes con Necesidades Educativas Especiales para incluir instancias de formación referidas, por ejemplo, al Diseño Universal de Aprendizaje y a otras estrategias de trabajo con inclusión en esta dimensión.
- Se propone el diseño y ejecución de proyectos e iniciativas de investigación-acción en trabajo colaborativo; existiendo entre los docentes masa crítica interesada y preparada para ello.
- Es altamente recomendable aplicar estrategias didácticas diversificadas en las clases para propiciar la participación y aprendizaje de todos.
- Resulta compleja la formación conjunta de docentes de las modalidades regular y flexible por sus distintas realidades profesionales y de desempeño docente, sin embargo, la movilidad laboral por una parte y la riqueza metodológica que aportan hace que enriquezcan los procesos formativos, aunque con cierto costo para ellos.
- Las personas privadas de libertad constituyen un colectivo que requiere un abordaje específico en los programas de formación docente EPJA; sus docentes constituyen un importante aporte conceptual, metodológico y cultural-ideológico en los cursos de perfeccionamiento colocando enfoques y perspectivas desde los márgenes y alteridades a las normalidades institucionales y hegemonías pedagógicas.

Bibliografía

- Area, M., y Adell, J. (2009). *e-Learning: enseñar y aprender en espacios virtuales*. Recuperado de: <http://skat.ihmc.us/rid=1Q09K8F68-1CNL3W8-2LF1/e-learning.pdf> .
- Bartolomé P., A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*,11(1), 15-51. [Fecha de Consulta mayo de 2017]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331427208002> .
- Burgos, C, Jullian, C, Rebolledo, J, Sepúlveda, A, Troncoso, D y Durán, M. (2019). Experiencias y prácticas socioeducativas con jóvenes en contextos de encierro en las comunas de Coronel y Limache. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*. Primer Semestre 2019, (8), pp. 84-108.
- Capponi, R. (2019). *Felicidad sólida: sobre la construcción de una felicidad perdurable*. Santiago: Zig- Zag.
- Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, Cultural y Superación Profesional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2013). *Una Mirada a las Teorías y Corrientes Pedagógicas. Compilación*. México: SNTE.
- Gadotti, M. (2003) *Historia de las Ideas Pedagógicas*. México: siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
- Gómez E., E.; Williamson C., G. (2018). Autonomía y tic en el aprendizaje de jóvenes y adultos. Pedagogía socio-crítica a través de talleres de scratch. *Praxis Educativa*, 22 (3), pp. 71-82.
- Gudenschwager, H. (2019). *Presentaciones Sociales y Creencias Personales: su Impacto en mi labor de Educador(a) y en la Trayectoria de los y las Jóvenes*. [Temuco]: EPJA-UFRO.
- Gudenschwager, H. (14 mayo,2020). Educación no presencial y calidad: en educación estamos viviendo una oportunidad y no lo sabemos [Opinión]. Recuperado de

Williamson, Velázquez, Pedraza, Gudenschwager: "Perfeccionamiento de profesores de jóvenes y adultos en modalidad b-learning: aprendiendo de un caso"

<https://www.ufro.cl/index.php/noticias/12-destacadas/3539-opinion-directora-proenta-ufro-helga-gudenschwageren-educaci%C3%B3n-estamos-viviendo-una-oportunidad-y-no-lo-sabemos?highlight=WyJndWRlbnNjaHdhZ2VyIl0=>.

Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Méndez Zaballos, L., y Malik Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social*, (28), 176-200. Recuperado de <https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>.

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile*.

Morán, L. (2012). Blended-learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (39). Recuperado en: <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/371/108>.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), pp 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>

Organización de Naciones Unidas, (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Extraído de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>.

Rosas., R., Balmaceda, S. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Santiago Consultores (2009). *Evaluación en Profundidad Programa Chilecalifica*. Ministerio de Educación-Ministerio de Economía- Ministerio del Trabajo y Previsión Social. Resumen Ejecutivo. Santiago, Chile: http://www.dipres.gob.cl/597/articles-50155_doc_pdf.pdf

Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A., y Díaz-Barriga, F. (2010). *Psicología Educativa para afrontar los desafíos del Siglo XXI*. México: Mc Graw-Hill.

Vásquez A., M. (2016). *Modelos blended learning en educación superior. Innovación en la enseñanza*. Presentado en XVII encuentro internacional virtual educa Puerto Rico. Recuperado de <http://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/768-174d.pdf>.

Williamson, G. (2017). *Territorios de Aprendizajes Interculturales*. Temuco, Chile:

Williamson, G.; Velásquez, P.; Pérez, I.; Uhart, P.; González, J.; Pedraza, I. (2010). Aprendizajes de un curso de perfeccionamiento de docentes de educación de adultos en modalidad b-learning. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32 (2), pp. 53-70. Recuperado en: <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2010-2/exploraciones3.pdf>