



DVV International

Education for Everyone. Worldwide.
Lifelong.

El Currículum globALE para la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas de América Latina



German Institute for
Adult Education
Leibniz Centre for
Lifelong Learning



Coordinadora General

Carmen Campero Cuenca

Responsable de la integración

Dina Kalinowski Echegaray

Elaboración del marco general del Currículum globALE para América Latina

Carmen Campero Cuenca

Responsables de los Módulos

Módulo 0: Dina Kalinowski Echegaray

Módulo 1: Carmen Díaz González

Módulo 2: Marco Antonio Salazar Prieto

Módulo 3: Silvia Lorena López Trejo

Módulo 4: Ana Judith Sempértegui Álvarez, Luis Alfonso Tinitana Chamba

Módulo 5: Walter Pedro Quispe Rojas

ISBN: 978-3-9427755-30-6

© 2016, DVV International, DIE
Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn
Federal Republic of Germany

Diseño y Formación: donDani
Corrección de estilo: Margarita Mendieta Ramos

Índice

Presentación	5
I. El Currículum globALE para América Latina: Propuesta de Formación	7
1. Antecedentes y justificación	9
2. Destinatarios	12
3. Fundamentación	14
3.1 América Latina, sus grandes desafíos y la EPJA	14
3.2 El enfoque de derechos y la EPJA	18
3.3 Enfoque educativo. Sus finalidades y sentidos	21
4. Características, estructura y organización curricular	22
4.1 Características centrales	22
4.2 Enfoque y estructura curricular	24
4.3 Mapa curricular	26
5. Enfoque metodológico	32
6. Evaluación y acreditación	33
7. Modalidad de la aplicación	36
8. Recursos humanos	37
9. Bibliografía	38

II. Módulos del Currículum globALE para América Latina	43
Módulo 0: Guía general del programa de formación	45
Módulo 1: Aproximación a la educación de personas jóvenes y adultas. Desde la historia, las políticas y los enfoques	53
Módulo 2: Cómo aprenden las personas jóvenes y adultas	71
Módulo 3: Relaciones sociales y comunicación	91
Módulo 4: Metodología de la educación de personas jóvenes y adultas	107
Módulo 5: Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación de personas jóvenes y adultas	123
III. Anexos	144
Anexo 1: Participantes en los eventos para diseñar el Currículum globALE para América Latina	146
Anexo 2: América Latina, rasgos de su contexto social y económico	150
Anexo 3: Interrelaciones de los módulos	157

Presentación

El Currículum globALE para América Latina tiene como propósito coadyuvar a la profesionalización de las educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas porque, además de ser su derecho, es un factor clave para avanzar en el derecho de las personas jóvenes y adultas a una educación de calidad. Esta iniciativa tiene entre sus objetivos aportar elementos para la reflexión y enriquecimiento de diversas propuestas de formación existentes en nuestra región latinoamericana, considerando la contextualización local o nacional, por lo que su uso es abierto para los gestores de procesos formativos, ya sea del Estado, organizaciones de educadores, institutos de formación, universidades, organizaciones de la sociedad civil y redes, etc. Únicamente se solicita dar los créditos correspondientes.

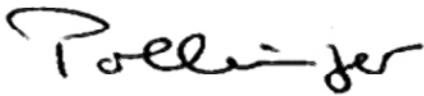
Mantuvimos el nombre de Currículum globALE por ser una iniciativa mundial. Sin embargo, como se menciona a lo largo de la propuesta, se recuperan e integran planteamientos consensuados por especialistas de varios países de América Latina para lograr su pertinencia y relevancia. Por esta razón, incluimos en el título el nombre de nuestra región. Posteriormente, al aplicarse en los países, será susceptible de algunas adecuaciones.

El proceso de construcción del Currículum globALE para América Latina (Cg para AL) tiene historia y actores. Los aportes de la Investigación realizada por Carmen Campero Cuenca y Alejandra Gutiérrez, así como de las reuniones de Quito, Ecuador y Pátzcuaro, Michoacán, México, permitieron una producción compartida. Pero a la vez fue una producción diferenciada, coordinada e integrada por Dina Kalinowski, ya que los módulos fueron elaborados por especialistas de Bolivia, Ecuador, Perú, El Salvador y México, quienes pusieron su experiencia y conocimiento en la materia al servicio de la formación de las educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas de América Latina. Esta producción diferenciada se nutrió de las colaboraciones de los participantes en las reuniones de Ecuador y

México para consolidar el documento como una propuesta colectiva para América Latina.

Si bien el Currículum globALE para América Latina está escrito por muchas plumas de diferentes países, la presencia de Carmen Campero Cuenca, como coordinadora en todos los momentos de este proceso de construcción colectiva, ha favorecido el consenso y unidad en los enfoques. Ella, conjuntamente con Carmen Díaz y Dina Kalinowski, hicieron posible la revisión de la primera versión del Currículum globALE para América Latina, la inclusión de aportes de Ilse Brunner, Wilfredo Limachi y Nélida Céspedes y la edición definitiva del documento que hoy ofrecemos a los formadores de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas.

La dvv International espera que el esfuerzo de muchos especialistas que nutrieron el Currículum globALE para América Latina con su experiencia y conocimiento —y a quienes agradecemos su participación—, se vea reflejado en el interés que demuestren instituciones formadoras por aplicarlo y recoger, de la experiencia sistematizada, elementos para su enriquecimiento. La dvv International estará atenta para asesorar las diversas iniciativas, pues tiene interés en conocer y difundir las experiencias en las que sea utilizado, parcial o totalmente, para conocer el impacto de la propuesta.



Hans Pollinger

Director Oficina Regional México,
Centroamérica y el Caribe



Eva König

Directora Oficina Regional Andina



Beate Schmidt-Behlau

Responsable Regional
América Latina y el Caribe



Tania Czerwinski

Responsable Regional
África del Este, África del Sur,
Currículum globALE



I

**El Currículum globALE para América Latina:
Propuesta de Formación**



1. Antecedentes y justificación

La profesionalización de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas es uno de los principales desafíos para avanzar en el derecho a la educación con calidad. Los participantes en la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI), organizada por la UNESCO, asumieron esta aseveración y se comprometieron con “la capacitación, la formación, las condiciones de empleo y la profesionalización de educadores y educadoras de adultos, mediante la colaboración con establecimientos de enseñanza superior, asociaciones de docentes y organizaciones de la sociedad civil” (UNESCO, 2009, p. 6). A esto se suma el Enfoque Basado en Derechos Humanos (Human Rights-Based Approach - HRBA), en el que se afirma que las educadoras y educadores tienen derecho a su formación y a un trabajo digno; y el Estado tiene la obligación de brindarles oportunidades para su desarrollo profesional.

Para dar respuesta a este desafío, el Centro de Aprendizaje de por Vida de Leibniz (DIE) y el Instituto para la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DvV International) diseñaron el Currículum globALE (Cg central) en el marco de un proyecto de cooperación que busca coadyuvar a la profesionalización de los Educadores y las Educadoras (E y E) de nuestro campo educativo (Avramovska, Czerwinski y Lattke, 2015). Este Currículum se diseñó a partir de: a) programas existentes de formación de formadores tomados del contexto del trabajo de proyectos de DvV International, b) sistemas nacionales de calificación existentes y estándares para educadores/as de adultos, c) estándares internacionales de competencias para educadores/as de adultos, diseñados dentro del marco de proyectos europeos.

A esta iniciativa se sumaron la región de México y Centroamérica, así como la Andina de la DvV International, con el interés de desarrollar un Cu-

currículum globALE para la región latinoamericana, que apoye a los sistemas de educación de personas jóvenes y adultas. Esta es también una intención que surgió en muchos países de la región, en los cuales la construcción de la profesión de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas es una aspiración, un derecho. Este es también el criterio que orienta varias acciones de formación o incidencia, en un escenario marcado por la limitada atención a esta problemática en la legislación y las políticas educativas nacionales (Caruso *et al.*, 2008; Hernández *et al.*, 2013), pese a que su profesionalización forma parte de políticas regionales expresadas en el Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (2000-2010), en los planteamientos de la Reunión Regional de Seguimiento a CONFINTEA VI (2011) y en el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015 (Organización Iberoamericana de la Educación, 2006).

Las iniciativas de la sociedad civil se promueven desde el Foro Internacional de la Sociedad Civil (FISC, 2009), el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación (CAM), la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y la Declaración Conjunta de la Sociedad Civil sobre el Derecho Humano a la Educación en la Agenda de Desarrollo Post 15 (2013).

El Currículum globALE para América Latina (Cg para AL), que aquí se presenta, es el resultado de un esfuerzo compartido de especialistas de diversas instituciones, organizaciones y redes nacionales y regionales de México, El Salvador, Colombia, Cuba, Ecuador, Perú y Bolivia presentes en tres etapas. La primera, consistió en un estudio sobre las principales tendencias de programas de formación existentes, centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas (Campero y Gutiérrez, 2013). La segunda, comprende la socialización de los resultados del estudio de la primera etapa en un taller de especialistas que tuvo lugar en la ciudad de Quito, en enero del 2014, que, sumados a las experiencias de los participantes en el campo de la EPJA, fueron la base para profundizar en los elementos centrales de un Cg para AL. A partir del análisis del Cg central, a luz de los aportes de las dos etapas mencionadas, en una tercera etapa se procedió a la elaboración del esquema de la propuesta general latinoamericana de formación que fue el resultado de la reunión de diciembre de 2014, en Pátzcuaro Michoacán, Mé-

xico (Anexo 1). La metodología que se utilizó en y a lo largo de este proceso de producción de conocimientos fue inductiva, cualitativa y participativa.

En síntesis, esta propuesta curricular es el corolario de un proceso colectivo que se fundamenta en el estudio latinoamericano, en el documento sobre “lo que no puede faltar en AL” al que se arribó en Quito, en el análisis del Cg central y en los acuerdos sobre los elementos orientadores de la propuesta, componentes que han sido reflexionados y fundamentados a partir de otros referentes teórico metodológicos vinculados con la EPJA.

El Cg para AL pretende constituirse en un proceso de construcción social y cultural en torno a la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas en América Latina. De acuerdo con la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida, enfoque propuesto en las CONFINTEA V y VI, tiene como finalidad *promover un proceso de formación continua de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas, orientado a fortalecer capacidades que les permitan la puesta en marcha de procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes, relevantes y de calidad, a partir de la reflexión de sus prácticas, a la luz del conocimiento y profundización de referentes teóricos y metodológicos de la educación de personas jóvenes y adultas*. Este proceso educativo contribuirá al desarrollo de su espíritu crítico y les aportará elementos para la investigación de su propia práctica y la sistematización de sus experiencias para transformarlas paulatinamente; fomentará su participación democrática, así como actitudes y valores congruentes con una sociedad que pretende el bienestar general, centrada en el respeto a la dignidad humana, el ejercicio de derechos y la justicia social. Tiene como referente central a los sujetos y sus contextos.

Asimismo, y en razón de la globalización existente, contar con un Currículum global, adaptado a las particularidades de las regiones del mundo, de los países, de las localidades e instituciones, beneficia a los educadores y educadoras que se forman porque les posibilita su movilización laboral o la continuación de otros estudios entre diferentes países.

2. Destinatarios

Esta propuesta de formación está diseñada para educadores en servicio, es decir, personas que se encuentran trabajando en procesos de enseñanza y aprendizaje con personas jóvenes y adultas. La investigación realizada en nuestra región reporta que son varios los rostros de los educadores y educadoras que participan en la educación de personas jóvenes y adultas. Son asesores de sistemas abiertos y a distancia, personal técnico-docente, profesores de grupo, capacitadores, promotoras sociales, educadores populares, facilitadores, enlaces educativos, instructores comunitarios, educadores rurales, formadores de educadores de personas jóvenes y adultas y profesores internacionales (Caruso, *et al.*, 2008 y Hernández *et al.*, 2013).

Esta realidad genera la necesidad de que en cada país se realicen las adaptaciones al Cg para AL, de acuerdo con las características socioeducativas, situaciones, necesidades y expectativas de las personas participantes para responder a sus particularidades; de esta manera, favorecemos la pertinencia y relevancia de la formación. Consideramos que los currículos son contextualizados y se dirigen a personas concretas; en este sentido, enfatizamos que no puede hablarse de un currículo neutro o en abstracto.

A partir de las características de los destinatarios, particularmente los antecedentes educativos y los criterios existentes en los países para los diferentes procesos formativos, se definirá el nombre del programa que implemente el Cg para AL: diplomado, especialización, curso especializado, etc. De esas definiciones dependerá la naturaleza, complejidad y duración del programa, así como las exigencias en cuanto al tratamiento de los aprendizajes esperados, los contenidos temáticos y las actividades propuestas.

En términos generales, se plantean los siguientes requisitos mínimos para los aspirantes, que posteriormente se precisarán/acotarán para cada país en el que se aplique el Cg para AL:

- Estar trabajando en algún proyecto o institución relacionada con la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), particularmente en procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Contar como mínimo con certificado de estudios que les permite acceder a estudios superiores, tecnológicos y otros.
- Tener habilidades en el manejo de los programas básicos de cómputo (Word, Excel, PowerPoint e Internet).
- Tener interés en trabajo grupal.
- Disponer del tiempo requerido por la institución encargada de la formación.

Como se puede apreciar, el Currículo globALE para América Latina se dirige a educadores activos; dirigirlo a personas que aún no estén incorporadas a la EPJA, supondría muchos ajustes a la propuesta en su conjunto y la necesidad de contar con instituciones donde los estudiantes realicen prácticas profesionales que sean la base para ir desarrollando su formación.



3. Fundamentación

3.1 América Latina, sus grandes desafíos y la EPJA

América Latina es una región con una gran riqueza histórica, cultural y geográfica, que en la actualidad enfrenta desafíos de distinto orden: educativos, sociales, económicos, políticos, ambientales, etc., a los que la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) puede coadyuvar a dar respuesta.

El Cg para AL tiene entre sus puntos de partida la consideración del contexto, por lo que a continuación se presenta una mirada de conjunto y breve* de la complejidad de nuestra región, la cual requiere ser profundizada por los formadores y educadores a partir de sus realidades locales y nacionales, para contextualizar las propuestas de mejora y transformación de las prácticas que realizarán a lo largo del proceso formativo.

La población de AL alcanza los 612 millones de personas, de las cuales 49% son varones y 51% mujeres. Resulta significativa la presencia de 60 millones de adultos mayores que representan 9.8% de la población (CEPAL, 2010); y, por otro lado, de 108 millones de jóvenes entre 15 y 24 años (OIT, 2013). Ambos grupos etarios con aumentos importantes en los últimos años.

Respecto al acceso de la población joven y adulta a la educación básica, en promedio 9% de la población de 15 años o más, unos 38 millones de personas, se encuentra en condición de analfabetismo absoluto en los países de América Latina y el Caribe (Infante y Letelier, 2013). Desde esta misma perspectiva, en otro estudio sobre 19 países de la región se observa que para fines de la década de 2000, 8% de los adolescentes y jóvenes me-

* La información que se aporta busca dar una visión de conjunto, tarea que resultó compleja y con algunos límites, debido a que ésta corresponde a diferentes fuentes y además a diferentes años (se utilizaron principalmente documentos de los últimos 6 años). Y por lo mismo, en ocasiones se encuentran algunas diferencias en las cifras.

nores de 25 años, 14% de los adultos de entre 25 y 34 años, y 35% de los adultos mayores de 35 años no lograron completar al menos cuatro años de escolarización básica (SITEAL, 2013). Estos datos expresan la inmensa deuda social y educativa en la región latinoamericana.

La diversidad de culturas es otro de los rasgos de América Latina, donde existen actualmente 522 pueblos indígenas u originarios, que suman 28, 858, 580 personas y representan aproximadamente 6,01% de la población; dichos pueblos se ubican desde la Patagonia hasta el norte de México, con presencia diferenciada en la región, así como en cuanto a su número de pobladores y porcentaje respecto a la población total de los países en los que se encuentran. México, Bolivia, Guatemala, Perú y Colombia reúnen a 87% de población indígena de América Latina y el Caribe; el 13% restante reside en 20 estados distintos. En la mayoría de países latinoamericanos la población indígena va de 3 a 10% del total de ciudadanos.

Destacan cinco pueblos indígenas que superan los millones de personas que son los Quechua, Nahuatl, Aymara, Maya yucateco y Ki'che'; y seis pueblos —Mapuche, Maya qeqchí, Kaqchikel, Mam, Mixteco y Otomí— tienen poblaciones entre medio y un millón de habitantes. La presencia de 108 pueblos indígenas transfronterizos en América Latina estimula a pensar por encima de las fronteras nacionales.

Otra expresión de la riqueza cultural de nuestra región son las 420 lenguas que se hablan en los pueblos indígenas, de las cuales 103 (24,5%) son idiomas transfronterizos que se utilizan en dos o más países; el quechua destaca especialmente, ya que se habla en siete países. En otro aspecto, casi una quinta parte de los pueblos ha dejado de hablar su lengua indígena y hablan únicamente el castellano o el portugués (Albó, Xavier *et al.*, 2009 y UNICEF, 2011).

La existencia de esta diversidad lingüística plantea retos para la educación relacionados con la formación de educadores y educadoras bilingües que fortalezcan el aprendizaje en las lenguas maternas, y que a la vez permitan el acceso al español o al portugués cuando los grupos indígenas lo soliciten. Además de lo anterior, la diversidad cultural convoca a emprender programas para valorar, difundir y fortalecer las culturas locales en igualdad de condiciones.

En cuanto al escenario económico, tenemos que las políticas neoliberales y de globalización han afectado negativamente a los países de la

región, pues conllevan relaciones desiguales entre los países del hemisferio norte y los del sur, lo cual, frecuentemente, trae como consecuencia el aumento de la pobreza, el deterioro ambiental, la migración, la imposición cultural, etc. La mayoría de los indicadores económicos para el conjunto de la región latinoamericana son preocupantes y con graves consecuencias para la población, en particular para los sectores más pobres. En 2014, la pobreza aumentó y presentó como tasa promedio regional 28,2% y la tasa de indigencia alcanzó 11,8% del total de la población; alcanzó a 168 millones de personas, de las cuales 70 millones se encontraban en situación de indigencia (CEPAL, 2015).

Una de las consecuencias de la pobreza es la mayor vulnerabilidad a los efectos del daño ambiental que ha ido en aumento por parte de la población que se encuentra en esta situación, debido a su mayor exposición a esos problemas por su menor acceso a recursos y su menor capacidad de utilizar efectivamente los mecanismos políticos (Downey, 2005; Martuzzi, Mitis y Forastiere, 2010; Schoolman y Ma, 2012, citado en CEPAL, 2016).

Si bien en materia de provisión de servicios básicos la región ha avanzado en los últimos 25 años, persisten problemas para llegar a los grupos más pobres (CEPAL, 2016). Información asociada con el aumento de la pobreza en América Latina es la disminución de sus exportaciones; la tendencia a la baja de la inversión, ya que solo un tercio de la participación de las utilidades en el PIB se traduce en inversión, y la acumulación de capital; estas situaciones han incidido de manera negativa en la tasa de crecimiento de la productividad; además, la desigualdad* se encuentra en el nivel más elevado de los últimos 30 años (CEPAL, 2016).

En cuanto al empleo de los latinoamericanos, se encuentra la caída de la tasa de ocupación (de 56,9% en 2013 a 56,5% en 2014). El desempleo existente que se calcula en 5,9% en el año 2014, tiene una presencia diferenciada en los grupos de población. Datos de 2013 muestran que la tasa de desempleo femenina a nivel regional (7,2%) seguía siendo más elevada que la de los hombres (5,3%) y entre las personas indigentes o altamente vulnerables a la indigencia era de 16,5%, mientras que únicamente era de 3,9% entre los sectores no vulnerables; esta información es una expresión más de la desigualdad existente en la región (CEPAL, 2015).

* Ésta se calcula a partir de la relación entre el ingreso medio del decil más rico y el ingreso medio del decil más pobre.

La incorporación de la población juvenil al trabajo enfrenta grandes desafíos; del total de jóvenes de la región, aproximadamente 35% solo estudia y 33% solo trabaja; cerca de un 12% estudia y trabaja, y uno de cada cinco jóvenes en la región no estudia ni trabaja. De los que trabajan, más de la mitad (55.6%) tiene un empleo informal, lo que por lo general significa bajos ingresos, inestabilidad laboral, desprotección y violación de derechos laborales (OIT, 2013). En el Anexo 2 se amplía la información socioeconómica de la población latinoamericana.

La generación de fuentes de trabajo es fundamental por ser el principal motor para generar ingresos, superar la pobreza y acceder al bienestar y a la protección social (CEPAL, 2015). Estos escenarios plantean la urgencia de promover diversidad de programas educativos que faciliten el acceso al trabajo, el emprendimiento de proyectos productivos y cooperativas, así como el autoempleo, para la población en general y particularmente para la juvenil y la femenina, por ser grupos afectados en mayor medida por el desempleo y, por otra parte, requieren de apoyos para su continuidad educativa.

Otra consecuencia de la pobreza, el deterioro ambiental y la falta de trabajo es el incremento de las migraciones tanto al interior como al exterior de los países. Son conocidas las situaciones de maltrato, abuso y violencia de que es objeto la población migrante, muchas veces por parte de grupos del crimen organizado. Otros grupos de población no están exentos de dicha problemática, por lo que se requiere el fortalecimiento de políticas para la defensa y el ejercicio de los derechos humanos, ya que aunque éstas tienen mayor presencia en la legislación en la mayoría de los países, es un reto su concreción. En otro aspecto, hay un aumento de los regímenes de derecha, con la amenaza de la disminución o conclusión de políticas que benefician a los sectores sociales que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y, en algunos más, existe la amenaza de clausurar la vida democrática. Esta problemática hace necesaria la formación para la ciudadanía local y mundial que abone a que la población conozca y ejerza sus derechos, desarrolle valores y actitudes para el entendimiento, la participación y organización en colectivo, a fin de lograr el fortalecimiento de la democracia, el bienestar de todas las personas y la justicia social.

En síntesis, ante las condiciones que vive la mayoría de la población en América Latina y los desafíos existentes, la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) puede coadyuvar a dar respuesta desarrollando en

la población capacidades, conocimientos y valores para el ejercicio de sus derechos humanos y así promover el desarrollo personal y social mediante: la promoción del ejercicio del derecho a la educación de calidad; el reconocimiento, valoración y fortalecimiento de su diversidad cultural; el acceso a un trabajo digno, al autoempleo o nuevas oportunidades laborales; el desarrollo sostenible mediante una relación armónica con la naturaleza; la promoción de una ciudadanía activa, responsable y comprometida con el bien común; la resolución pacífica de conflictos; el fortalecimiento de la cohesión social y una mayor convivencia.

3.2. El enfoque de derechos y la EPJA

La educación durante toda la vida es un bien público, un derecho humano fundamental y una base para garantizar la consecución de todos los demás derechos humanos (ICAE, 2015). El enfoque de derechos implica: a) el derecho de las personas al buen vivir: trabajo digno, medio ambiente saludable y sustentable, reconocimiento y consideración de la cultura, etc., b) el reconocimiento y la atención a la diversidad, el logro de la igualdad de género, raza, condición social, etnia etc. y a la inclusión, y c) el ejercicio de la ciudadanía y la democracia.

Desde estos fundamentos se está orientando la educación en el mundo actual, a partir de iniciativas globales y locales promovidas por organismos internacionales, gobiernos y sociedad civil. Este enfoque de derechos está también presente en la orientación de la EPJA, la cual se concibe como objeto de transformación, porque no se limita a los sujetos que participan y a los procesos educativos en sí, sino que su finalidad es coadyuvar al desarrollo basado en los principios de respeto a la dignidad del ser humano y de justicia social, en la búsqueda de la transformación social. Así, se busca una ciudadanía mejor formada y activa; familias más interesadas por la educación de sus hijos y más capaces de apoyarlos; sujetos con más posibilidades de empleo y productivos; una democracia más plural y vigorosa, una sociedad más incluyente; y también, la prevención de la violencia y de las adicciones (Campero, Maceira y Matus, 2009).

La educación popular, enfoque educativo presente en el Cg para AL, comparte estos planteamientos. Aunque existen diversas maneras de entender la educación popular, son elementos comunes a distintas defi-

niciones: a) su finalidad de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados considerados como sujetos históricos; b) es capaz de protagonizar el cambio social mediante proyectos liberadores, y c) tiene la convicción de que la educación juega un papel fundamental en estos procesos actuando sobre la subjetividad popular, a partir del análisis de la realidad, mediante metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (Torres, 2007).

Esta mirada amplia de la EPJA concuerda con los planteamientos de la V y VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V y VI) y del *Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe (2000-2010)*, donde se consideran las siguientes áreas de acción: la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al desarrollo social, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad, así como a la organización y a la participación ciudadana, al ejercicio de los derechos humanos y a las familias. Todas estas experiencias son emprendidas por diversos actores: instituciones públicas y privadas, así como movimientos y organizaciones sociales, organismos civiles y sindicatos, con múltiples intencionalidades y destinadas a una gran heterogeneidad de sujetos por razones de sexo, edad, ubicación geográfica, ocupación, pertenencia a un grupo social y expresiones culturales, entre otros; de sus rasgos y contextos surgen necesidades e intereses de formación que requieren ser considerados en los procesos educativos por los educadores y educadoras, para lograr la pertinencia y la relevancia de su trabajo (Campero y Rautenberg, 2006). Además, por tratarse de una educación a lo largo, ancho y profundo de la vida, se deben ofrecer posibilidades de aprendizaje y entornos pedagógicos con el fin de desarrollar las capacidades individuales y colectivas de todos y todas.

Esta orientación integral de la EPJA contribuye a superar los enfoques y prácticas compensatorias, centradas en proporcionar a las personas jóvenes y adultas lo que la escuela no les dio en su momento de manera simplificada e instrumental. Estas prácticas prevalecen aún en muchos servicios educativos de los países con bajos resultados en lo que concierne a la calidad de los procesos. De ahí que los especialistas han propuesto la profesionalización de los educadores y educadoras de este campo, que involucra la atención a su formación y a sus condiciones laborales y de trabajo, entre las líneas estratégicas para fortalecer la EPJA.

En este acercamiento a la EPJA subyace una mirada multirreferencial de los educadores y educadoras que es extensiva a las personas jóvenes y adultas y que apunta elementos coincidentes y articulados. En la conferencia preparatoria a la CONFINTEA VI, por parte de América Latina, se concibe “[...] al ser humano como sujeto de la educación, poseedor de saberes singulares y fundamentales, creador de cultura, protagonista de la historia, capaz de producir los cambios urgentes y necesarios para la construcción de una sociedad más justa” (UNESCO, 2008, p. 1). Así, en los procesos de formación, atendiendo los últimos rasgos mencionados, los educadores y educadoras son constructores y transformadores de su propia formación y de su práctica; estos planteamientos tienen implicaciones metodológicas que se abordarán más adelante.

Desde la mirada sociológica de Giddens (1998), por una parte, se destaca su agencia al ser actores sociales que aportan varios recursos a sus prácticas cotidianas; en este caso contribuyen a sus procesos de formación con sus conocimientos y experiencias. Desde el constructivismo, se habla al respecto de sujeto cognitivo “aportante” (Díaz Barriga y Hernández, 1999). Por otra parte, a partir de la investigación en Latinoamérica, miramos a los educadores y educadoras desde la carencia, por rasgos socioeducativos que presentan con frecuencia: bajos niveles de escolaridad, falta de formación específica sobre la educación de personas jóvenes y adultas y de experiencia docente, así como ser sujetos “prestados” de otros campos y que realizan su labor bajo la condición de “voluntarios”, con bajas remuneraciones o con un pago por productividad que se relaciona con las etapas y componentes del currículo que acreditan los estudiantes; también se informa de algunas mejoras en los últimos años (Messina, 1993; Caruso *et al.*, 2008; Campero, 2005; Pieck, 2003; Hernández *et al.*, 2013). Esta doble condición se considera de manera dialéctica a lo largo de los procesos de formación en el Currículum globALE para América Latina.

Desde otra mirada, los educadores y educadoras son sujetos reflexivos capaces de reconocer y resignificar sus vivencias y procesos, en este caso los formativos, así como sus prácticas educativas (Rosas, 1999; Campero, 2005; Torres, 2007)

Finalmente, de acuerdo con lo antes expuesto, esta propuesta de formación está orientada por las perspectivas de derechos, género, interculturalidad, democracia como forma de vida y la resolución pacífica de conflictos, las cuales están presentes en los propósitos, contenidos, ma-

teriales, estrategias metodológicas y en la evaluación de los diferentes módulos, así como en las interacciones de los diferentes elementos de los procesos y en el clima de los espacios de aprendizaje.

3.3 Enfoque educativo. Sus finalidades y sentidos

El Currículum globALE para América Latina se sustenta en un enfoque socioeducativo, coherente con la concepción de la EPJA como derecho humano y su orientación hacia una educación en y para la vida, planteado en el apartado anterior. También está entretelado con otros enfoques educativos, en particular, con la educación popular, la pedagogía crítica y el constructivismo, con los cuales comparte muchos de sus postulados.

La intencionalidad de los proyectos, programas y acciones, desde los enfoques señalados, es transformar las realidades sociales cotidianas que viven los sujetos, en este caso las prácticas de las educadoras y educadores (E y E), por lo que durante su formación se establecen vínculos entre las instituciones y los procesos educativos que promueven considerando las realidades cotidianas de las personas jóvenes y adultas (PJA) participantes, para dar respuesta a su problemática, necesidades e intereses y de esta manera lograr la pertinencia y relevancia de los procesos, a fin de lograr aprendizajes significativos (Freire, 1988; Maclaren, 1977, citado por Huerta-Charles, 2007; UPN, 2011; Campero, 2005; Torres, 2007).

En esta orientación subyace que el aprendizaje ocurre en un contexto social, en la interacción de las personas entre sí y con su cultura (Vigotsky, 2009); en consecuencia, los conocimientos, las habilidades y los valores siempre están contextualizados en las particularidades de los grupos de E y E (Olmos, 2008); en otras palabras, los procesos de formación son históricos (Añorve *et al.*, 2015).

El Cg para AL se orienta también hacia el logro de una educación de calidad, entendida como el derecho al desarrollo integral y pleno de los E y E. También se entiende como un proceso continuo en el que se busca que mejoren sus prácticas como resultado del desarrollo de sus capacidades para el dominio de los códigos culturales básicos; la participación democrática; enfrentar y solucionar problemas; seguir aprendiendo y poner en práctica actitudes y valores congruentes con una sociedad que busca el bienestar para todas y todos (Novamerica, 2007 y Schmelkes, 1994).

4. Características, estructura y organización curricular

4.1 Características centrales

A partir del enfoque socioeducativo que orienta el Cg para AL, se definen las siguientes características de la propuesta de formación:

- a) Contribuye al desarrollo de los E y E como actores políticos, que parten y analizan el contexto donde se desenvuelven para que de esta manera los aprendizajes se orienten a la transformación de sus prácticas y vidas personales, comunales y de la sociedad en la que están inmersos; es decir, la formación se orienta a aprender el mundo y transformarlo, como señala Paulo Freire.
- b) Promueve, a lo largo del proceso formativo, la construcción de propuestas educativas, el manejo de recursos y estrategias metodológicas adecuadas para mejorar las prácticas de los educadores y educadoras y orientar éstas a la transformación de las realidades sociales cotidianas que viven las personas jóvenes y adultas con las que trabajan.
- c) Se centra en los E y E, sus necesidades e intereses de aprendizaje, condiciones que implican su participación activa y reflexiva a lo largo del proceso de formación para la construcción de aprendizajes significativos, *versus* la transmisión de conocimientos (Díaz Barriga y Hernández, 1999; Coll, 2000).
- d) Se orienta a modificar y reforzar las prácticas —experiencias— a la luz de los nuevos planteamientos educativos y pedagógicos de la educación de personas jóvenes y adultas y de un conocimiento más profundo de los sujetos educativos y de la realidad donde interactúan (Campero, 2005 y Añorve *et al.*, 2015).

- e) Es integral porque busca el desarrollo cognitivo, social, afectivo y motor de E y E (Díaz Barriga y Hernández, 1999), que incluye conocimientos, habilidades, actitudes y valores así como la diversidad de ámbitos — familiar, laboral y comunitario — en los que se desenvuelven cotidianamente, aunque se prioriza lo relativo al ámbito laboral. A la integralidad otros autores la nombran aprendizaje holístico (Novamérica, 2007) o la consideración de la individualidad y la socialidad de las personas (Argüello y Mondragón, 2012).
- f) Genera conocimiento a partir de la sistematización y capitalización de experiencias y conocimientos de cada participante y de éste con sus respectivos grupos institucionales, con la finalidad de favorecer la formación de comunidades aprendientes.
- g) Busca construir la relación educativa mediante el diálogo intercultural e igualitario, a partir del respeto y el reconocimiento de los otros y otras, y de sus culturas, así como el afianzamiento de saberes desde las perspectivas múltiples de quienes intervienen en los espacios en la búsqueda de los argumentos más convincentes y convenientes: fuerza de la razón. Además, promueve su capacidad de crear, autorrealizarse y convivir (Freire, 1998; Argüello y Mondragón, 2012).
- h) Es sostenible, porque promueve la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y tomar decisiones para avanzar en el mismo (metacognición), así como el acceso a técnicas que favorezcan el aprender a aprender y organizar sus procesos de aprendizaje, tanto individuales como colectivos.
- i) Es flexible, porque busca responder y adaptarse a la diversidad de intereses, necesidades y situaciones de quienes participan en diversidad de espacios (Campero, 2005; Kalinowski *et al.*, 2015). Para ello:
- Reserva un espacio en los módulos para complementar y contextualizar los aprendizajes, de acuerdo con las particularidades de los países y de los educadores y educadoras que lo cursan.
 - Contempla diversidad de posibilidades para su desarrollo.
 - Considera módulos obligatorios y electivos.
 - Brinda la posibilidad de ajustar en parte el currículum con el grupo, a partir del trabajo del módulo introductorio.

4.2 Enfoque y estructura curricular

Este programa fue diseñado bajo el enfoque de competencias profesionales, reconociendo su complejidad para el diseño y la puesta en práctica de los programas de formación de educadores y educadoras; tiene la ventaja de que las competencias favorecen una aproximación integral de los aprendizajes que se desea alcanzar.

Las definiciones sobre competencias son muchas y diversas; pero tomando como base cuatro textos (Avramovska, Czerwinski y Lattke, 2015; Gutiérrez, 2007a y b; UPN, 2011) encontramos los siguientes elementos compartidos y/o complementarios:

- Incorporan, articulan e integran: visiones, conocimientos, procedimientos, destrezas, habilidades, valores, actitudes y sentimientos.
- Son actuaciones, puestas en práctica para: desempeñar una actividad, realizar con éxito una tarea, responder a demandas complejas en contextos concretos.
- Entre las cualidades/características de las competencias están: carácter/naturaleza procesual por estar en constante desarrollo; transferibles a diversas situaciones, incluyen la disposición de las personas para ponerlas en práctica; son evaluables (Campero y Gutiérrez, 2013).

A partir de estos elementos definimos las competencias como: actuar reflexivo que moviliza conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores y actitudes, visiones, sentimientos, con la finalidad de generar respuestas pertinentes en situaciones problemáticas y contextos concretos, así como tomar decisiones dentro de un marco ético y político, en este caso relacionado con la educación de personas jóvenes y adultas.

A lo largo del Currículum globALE para América Latina se espera el desarrollo de diversas competencias que si bien tienen un mayor desarrollo en un módulo determinado, se fortalecen en todo el Programa. En el cuadro siguiente, apreciaremos las competencias que lograrán las educadoras y educadores a lo largo de su proceso formativo:

Módulos	Competencias
1	Analizan y ubican su rol y su práctica, para promover procesos de enseñanza y aprendizaje relevantes y pertinentes, a partir de la comprensión de la importancia social de la EPJA, y el conocimiento y análisis crítico de su historia, políticas y enfoques a nivel local, nacional e internacional.
2	Enriquecen y mejoran su práctica a partir de una mayor comprensión y explicación de los procesos de aprendizaje de sus participantes. Este conocimiento lo obtienen a partir de una reflexión permanente sobre sus prácticas, creencias y comprensiones sobre el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas y enriquecen su reflexión con el aporte de las teorías contemporáneas del aprendizaje. Sobre esta base estarán en condiciones de diseñar estrategias de apoyo al desarrollo del aprendizaje de las personas con las que trabaja, tomando en cuenta sus rasgos sociales, culturales y personales.
3	Sitúan su práctica y su papel en la construcción de una comunidad aprendiente basada en relaciones sociales igualitarias y equitativas, de aceptación y respeto por las personas, a partir del análisis y reflexión de su propia práctica, de la comprensión del valor, de la importancia de las relaciones sociales y la comunicación en los procesos de una educación transformadora de las personas jóvenes y adultas y del reconocimiento del aprendizaje dialógico como herramienta para lograr mayores niveles de comprensión y sentido de su desempeño educativo.
4	Incorporan en su práctica, a partir de la reflexión de la misma y del análisis de diversos enfoques pedagógicos de la educación de personas jóvenes y adultas, métodos, estrategias y técnicas que fomenten un aprendizaje dialógico y transformador; que respondan a la naturaleza del programa educativo, a las características, expectativas y necesidades educativas de las personas jóvenes y adultas, a sus formas de aprender y comunicarse.
5	Diseñan procesos de aprendizaje para personas jóvenes y adultas y grupos con características específicas, teniendo como referente sus rasgos socio-culturales, intereses, necesidades, su manera de aprender y los saberes de su comunidad; y, como meta, el logro de aprendizajes significativos. Utilizan para ello diversas técnicas y formas de planificación curricular y de evaluación y movilizan estrategias metodológicas que permitan a las personas jóvenes y adultas que participan en el proceso educativo, construir —de manera dialógica— formas alternas de vivir y ejercer sus derechos, desde una perspectiva de género e interculturalidad.

Como se puede apreciar, la propuesta curricular es integral; está orientada a dar respuesta a los intereses y necesidades de formación de los E y E consensados en la región latinoamericana, que responden a sus roles pedagógico, sociocultural, político y al fortalecimiento de su identidad, pero que también tienen que ver con su desarrollo personal (aspectos afecti-



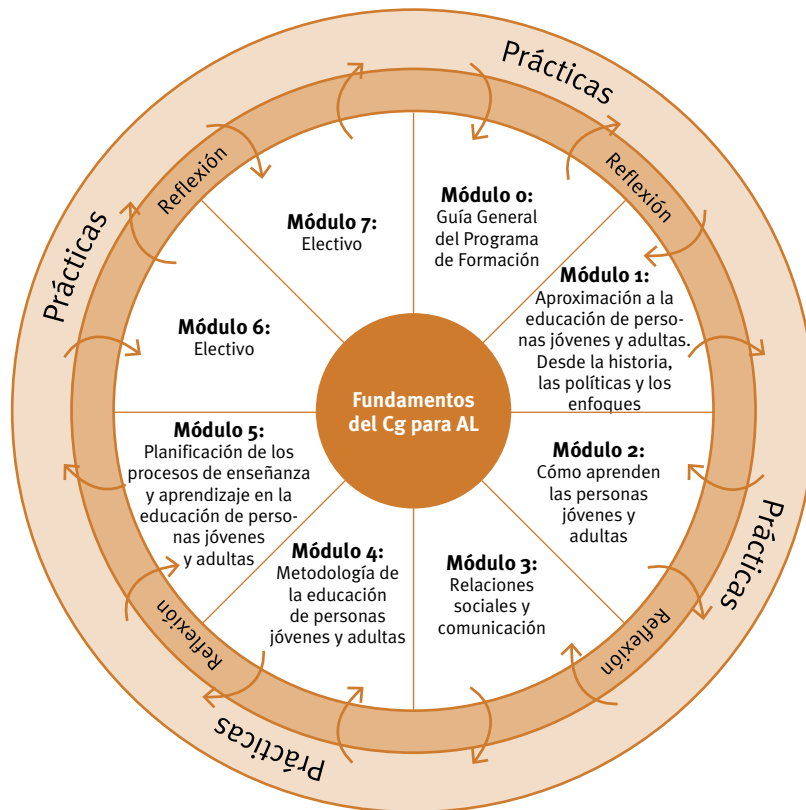
vos, actitudinales y valóricos; identificación de sus motivaciones, historia personal y social, sus proyectos de vida, etc.) fundamentales en cualquier persona. En el caso de los E y E de personas jóvenes y adultas recobra singular importancia porque el lugar marginal de este campo genera baja autoestima, limitada identidad profesional, etcétera.

4.3 Mapa curricular

El Currículum globALE para América Latina está integrado por ocho módulos. Cinco módulos son obligatorios; dos son optativos/electivos que decide la institución formadora y uno es introductorio. Para seis de ellos (obligatorios e introductorio) se plantean competencias, aprendizajes esperados, contenidos temáticos, metodología, actividades sugeridas, procesos de evaluación y bibliografía.* En el caso de los módulos optativos o electivos,

* Es recomendable que la bibliografía se proporcione a las personas educadoras en cd o en algún sitio electrónico, para facilitar su estudio.

se sugiere a las instituciones que la definición de su contenido se realice considerando intereses y aspectos formativos que plantea el Currículum globALE para América Latina que requieren profundizarse por los perfiles de los educadores y educadoras que lo estudian, o por temáticas que la institución formadora desea reforzar por las particularidades de sus objetivos, líneas de acción, sujetos a los que dirige su labor, etcétera.



Los módulos son unidades formativas interdependientes y a la vez con relativa autonomía. Como los tres primeros aportan elementos que fundamentan el desarrollo de los siguientes, requieren cursarse al inicio. En el Anexo 3 se encuentra un cuadro donde se muestran las interrelaciones de los módulos con relación a su orientación y al desempeño esperado de los participantes.

Una de las bondades del Currículum globALE para América Latina es que aborda con amplitud y profundidad las diversas temáticas que lo integran; de ahí que da la oportunidad de trabajarlo desde diferentes aproxi-

maciones y niveles de profundización, dependiendo de las características de los participantes. Sin embargo, es fundamental desarrollar o fortalecer las competencias y los aprendizajes tal como éste los plantea para tener una unidad; los contenidos temáticos, la metodología, las actividades y la bibliografía sugeridas son referenciales y pueden adaptarse a las particularidades de cada grupo.

Módulo	Tipo	Nombre	Carga de trabajo
0		Guía general del programa de formación.	· 35 horas de formación presencial ¹
1	Obligatorio	Aproximación a la educación de personas jóvenes y adultas. Desde la historia, las políticas y los enfoques.	· 38 horas de formación presencial y evaluación ² · 32 horas de autoformación ³ · 30 horas de práctica ⁴
2	Obligatorio	Cómo aprenden las personas jóvenes y adultas.	· 38 horas de formación presencial y evaluación · 32 horas de autoformación · 50 horas de práctica
3	Obligatorio	Relaciones sociales y comunicación.	· 38 horas de formación presencial y evaluación · 32 horas de autoformación · 30 horas de práctica
4	Obligatorio	Metodología de la educación de personas jóvenes y adultas.	· 38 horas de formación presencial y evaluación · 32 horas de autoformación · 50 horas de práctica
5	Obligatorio	Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación de personas jóvenes y adultas.	· 38 horas de formación presencial y evaluación · 32 horas de autoformación · 60 horas de práctica
6	Electivo		· 38 de formación presencial y evaluación · 32 horas de autoformación · 25 horas de práctica
7	Electivo		· 38 de formación presencial y evaluación · 32 horas de autoformación · 25 horas de práctica
Horas para la práctica final del Programa			· 35 horas

Módulo	Tipo	Nombre	Carga de trabajo
		<ul style="list-style-type: none"> · Total de horas para los módulos obligatorios · Total de horas para los módulos electivos · Total de horas para el módulo introductorio y realización del producto final del programa formativo⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> · 570 horas · 190 horas · 70 horas
Total de horas del programa			· 830 Horas ⁶
<ol style="list-style-type: none"> 1 Las horas de formación presencial son con asistencia del facilitador. 2 Las horas de evaluación se utilizarán para la evaluación de proceso o final de cada módulo. 3 Las horas de autoformación pueden distribuirse en horas de estudio y ejercicios individuales. Asimismo la preparación individual de las siguientes sesiones presenciales. 4 Las horas de práctica pueden distribuirse en actividades individuales de aplicación de lo aprendido en sus espacios laborales, o en actividades colectivas. 5 35 horas se consignan para la realización del producto final del programa formativo, de acuerdo a lo establecido en el rubro de evaluación, de esta propuesta. 6 El total de horas es el mismo que consigna el Cg central. 			

La clasificación de horas de formación presencial, autoformación, evaluación y práctica es sólo referencial. Cada país e institución adopta la denominación más habitual. En la propuesta se han incluido las horas de evaluación en las horas de formación presencial, porque el enfoque de evaluación que sostiene el Programa destaca la importancia de la coevaluación y heteroevaluación, procesos que serán orientados por el facilitador.

La distribución de las horas por módulo es referencial, depende de las posibilidades y necesidades que planteen los E y E y las estrategias metodológicas que defina la institución formadora. La distribución final de las horas por unidad en cada módulo corresponde a la institución que desarrolle el Programa. Su complejidad y extensión dependerán del perfil de los participantes, de sus experiencias previas, de las necesidades locales y de los objetivos institucionales. Los créditos serán asignados por la institución que la imparta de acuerdo a su normativa.

Los módulos pueden estudiarse de manera intensiva durante el periodo definido para el proceso de formación; de manera intermitente, con períodos de aplicación de lo aprendido en su trabajo, o bien, al interior de los módulos se pueden combinar fases de interaprendizaje (presencial) con fases de autoaprendizaje. Además, existe la posibilidad de reconocer la experiencia previa de los participantes y sus competencias, mediante procesos de acreditación que se definirán en cada país.

5. Enfoque metodológico

La metodología del Currículum globALE para América Latina pretende superar la educación tradicional y libresca; es un acto pedagógico ligado a lo político porque promueve procesos colectivos y prácticos en los que los actores tienen voz y se orientan a la transformación; considera que los aprendizajes son continuos y que el conocimiento es inacabado; y además, implica un compromiso ético y político tanto de los formadores como de los E y E participantes.

El elemento central de la metodología es la reflexión, la resignificación y la transformación de la práctica educativa. Ésta es el punto de partida y de llegada del proceso de formación. A lo largo de este proceso se recuperan los conocimientos y experiencias relacionados con las diferentes temáticas y problemáticas que se abordan, los mismos que se amplían con la bibliografía sugerida, para que mediante diversas estrategias, ejercicios y actividades, se dé lugar a la reflexión, a la confrontación entre “lo nuevo y lo viejo”, a la síntesis y a la aplicación a las diversas realidades en las que se interviene desde el punto de vista educativo y, paulatinamente, a la construcción de propuestas para la resignificación y transformación de sus prácticas. En consecuencia, se puede afirmar que la experiencia de las personas educadoras es piedra fundamental del proceso y que un elemento metodológico central es la articulación práctica-teoría-práctica (UPN, 2011; Rosas, 1999; Torres, 2007).

El análisis de las prácticas es un ejercicio que implica sistematicidad y honestidad. Se trata de que cada educador y educadora, mediante el intercambio y la colaboración de los compañeros y el acompañamiento de los formadores, revise lo que hizo, lo que pensó, las ideas en las que se fundamentó, así como las oportunidades, los logros, las dificultades enfrentadas y las limitaciones, tanto de su práctica como de las del grupo de aprendizaje.

También se propone que, entre las modalidades de la práctica, se pueda incluir el retorno a su colectivo para desarrollar un tema, tareas específicas con el conjunto y aplicarlo a situaciones de trabajo, lo que permite multiplicar los resultados del proceso de aprendizaje.

El trabajo colectivo es un segundo aspecto de la estrategia metodológica en tanto que el aprendizaje se construye socialmente y, además, el grupo permite la trascendencia de la mirada y las expectativas individuales, para unir voluntades, deseos e inquietudes en una tarea común que es la formación de todos los participantes y la transformación de sus prácticas, con base en el respeto a la identidad de cada uno, para generar relaciones de igualdad. El grupo se constituye como una instancia de motivación, ya que favorece el encuentro con los otros y las otras, donde el diálogo igualitario es la herramienta que permite compartir puntos de vista, aprendizajes, dudas, experiencias, sentimientos, problemas y logros, así como llegar a los argumentos más convincentes y convenientes, a ciertos acuerdos (Argüello y Mondragón, 2012; Freire, 1998 y 2009; UPN, 2011). Por estos planteamientos podemos hablar de una concepción dialógica del acto educativo presente en el Currículum globALE para América Latina, que incorpora el trabajo y estudio individual como aportes fundamentales de los espacios colectivos; además, permite pasar a una mayor autonomía del participante en su propio aprendizaje.

En íntima relación con el trabajo del colectivo está la promoción de la interculturalidad, a partir del reconocimiento, valoración y fortalecimiento de las diversas expresiones culturales de los grupos, así como de la consideración de las diferencias de género, edad, clase social, experiencia laboral, origen étnico, entre otras (Torres, 2007), dado que el respeto y la tolerancia de las distintas perspectivas de los participantes constituyen un principio rector para aprender a resolver conflictos de manera pacífica. Además, se favorece el cumplimiento de objetivos y fines personales y los ensancha y enriquece en un sentido colectivo (UPN, 2011; Argüello y Mondragón, 2012).

En esta perspectiva metodológica se propone una relación horizontal entre los educadores y educadoras y los formadores, quienes se desempeñan como facilitadores y facilitadoras del proceso de aprendizaje: crean las condiciones, promueven la participación activa, la reflexión conjunta y la construcción colectiva del conocimiento, orientando y alentando a los participantes para que desarrollen las ideas que van creando y las puedan concretar en su labor educativa; así, se pretende superar metodologías

centradas en la transmisión de conocimientos y en actitudes autoritarias (Freire, 1988, 1998 y 2009; Argüello y Mondragón, 2012; Torres, 2007; Díaz Barriga y Hernández, 1999; UPN, 2011).

Se busca que la metodología sea creativa, que se combinen diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje para promover el aprendizaje significativo a través de autobiografías, entrevistas, juego de roles, estudios de casos, análisis de tendencias, comparación de propuestas, discusión de lecturas, producción de informes orales y escritos, contrastación y debate de posiciones, paneles, visitas a otros proyectos o a las prácticas de los participantes para su retroalimentación, etc. así como incluir el componente lúdico. También está considerada la inclusión de recursos virtuales, como uno más, que requiere incorporarse siempre en función de los objetivos de formación (Kalinowski *et al.*, 2015; Añorve *et al.*, 2015; Argüello y Mondragón, 2012; Díaz Barriga y Hernández, 1999; Campero, 2005; UPN, 2011).

El seguimiento y acompañamiento por parte del equipo docente es un elemento estratégico clave durante todo el proceso de formación. Éstos se pueden realizar de diferentes maneras: en sesiones grupales; en pequeños grupos que comparten algunos elementos de sus prácticas o de forma individualizada; también se pueden incluir visitas a los lugares de trabajo de los estudiantes.

El trabajo colegiado a lo largo del proceso de formación es fundamental por la complejidad y diversidad de los elementos involucrados en la planeación, desarrollo y seguimiento del mismo; a lo que se suma el carácter procesual de la formación y, por ende, su constante transformación. En las sesiones quincenales o semanales, el colectivo docente se aboca a atender y realizar los ajustes pertinentes relacionados con la articulación de contenidos, el desarrollo del programa y las situaciones particulares que se presentan en los estudiantes, sean de índole personal o con respecto a sus aprendizajes (Campero, 2005 y UPN, 2011).

6. Evaluación y acreditación

La evaluación es permanente: diagnóstica, continua y final. Acorde con la orientación y características del programa, busca evaluar los aprendizajes que se van construyendo en torno a la apropiación de nuevos referentes contextuales, teóricos, metodológicos, actitudinales y valorales que se demuestran en el enriquecimiento y la mejora de la práctica de las educadoras y educadores.

Al iniciar el Cg para AL se recuperan los conocimientos y experiencias de las personas participantes y también se abordan sus expectativas con relación al proceso formativo, y los compromisos grupales para el logro de éstas (*evaluación diagnóstica*). A partir de la información que se obtiene, se procede a realizar las adecuaciones pertinentes y convenientes al programa de formación. Esta misma evaluación se repite al inicio de cada uno de los módulos.

Algunos ejes para evaluar el desarrollo del programa y el proceso de formación (*evaluación continua*) son: el logro de los aprendizajes esperados, la pertinencia de los materiales para abordar las temáticas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y el desempeño de cada integrante del grupo, incluido el coordinador o facilitador. Los mismos ejes son válidos para la evaluación final.

Entre los tipos de evaluación se sugieren la autoevaluación, la coevaluación (la evaluación que hace el grupo de su desempeño) y la heteroevaluación (la evaluación de una persona sobre los aprendizajes de otra persona; es decir, la evaluación del facilitador o de otro participante). Son susceptibles de ser evaluados: a) los aprendizajes de las E y E, desempeños deseables y sus productos, y b) el desempeño del facilitador: sus planeaciones didácticas, diagnóstico de sus participantes y contextos, así como su

actuación o desempeño para promover el trabajo colaborativo, el respeto a las ideas de otros, las relaciones que establece con los estudiantes a lo largo del proceso formativo, etc. En la evaluación del facilitador interviene no sólo el propio facilitador sino los participantes del curso o programa así como el equipo institucional que coordina el Cg para AL.

Al evaluar el desempeño de los educadores y educadoras, se tomarán en cuenta los siguientes criterios:

- Apropiación correcta, precisa de conceptos clave desarrollados en los contenidos.
- Argumentación clara y apropiada de sus opiniones, orales o escritas.
- Capacidad de análisis objetivo de su práctica.
- Adecuación de las propuestas teóricas a su realidad, a su práctica.
- Creatividad en sus propuestas.
- Capacidad de diálogo y respeto por las ideas de los otros.
- Disposición al cambio.
- Capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables y solidarias.
- Disposición para trabajar en grupo y colaborativamente para ir formando una comunidad aprendiente.

Entre las técnicas que pueden utilizarse se encuentran la observación, el análisis de la producción, la entrevista, el diálogo, el debate y las pruebas en sus diferentes formas. Entre los instrumentos, las escalas de estimación, las listas de cotejo, guías o protocolos de un proyecto socioeducativo, las rúbricas, etcétera.

Para cada uno de los módulos se especifican los aprendizajes que se desean obtener, así como el producto final correspondiente, en el que se articulan los nuevos aprendizajes con su práctica. En razón de la diversidad existente de los rostros de E y E en nuestros países y por ser un programa flexible, los lineamientos y productos podrán adaptarse a las características de los diferentes grupos que cursarán el Cg para AL.

El producto final consiste en el diseño y desarrollo de una sesión de enseñanza y aprendizaje con un grupo de personas jóvenes y adultas; en ésta, integrarán los aprendizajes logrados a lo largo de su proceso formati-

vo. Las horas para la realización de este producto final están especificadas en el cuadro de distribución de horas.

La planeación didáctica y la sesión de trabajo será evaluada y retroalimentada por un colectivo de colegas de su institución o por los formadores docentes, de acuerdo a lo que el mismo estudiante planeó en su diseño.

El otorgamiento del certificado o diploma correspondiente estará en función de las especificaciones de cada país o institución que desarrolla el proceso formativo. Los criterios generales para obtenerlo son: la asistencia a 80% de las sesiones, la participación a lo largo del proceso, así como la realización de lecturas, ejercicios y la entrega oportuna de los diferentes productos que se le soliciten, considerando las indicaciones y criterios que se definan para su realización.



7. Modalidad de la aplicación

Entre las modalidades para desarrollar el Cg para AL están la presencial y semipresencial;* puede cursarse un día por semana, o en espacios intensivos de dos o tres días al mes para abordar lo central de los módulos de manera presencial, promoviendo el interaprendizaje con la presencia del facilitador. El proceso se combina con momentos de autoformación en los propios espacios y tiempos de los educadores y educadoras, para lograr los objetivos de aprendizaje; se apoya en guías y materiales que orientan el estudio individual y la práctica, la realización de ciertos ejercicios para afianzar los aprendizajes anteriores o para la preparación individual y/o grupal de las siguientes sesiones presenciales.

Otra opción es combinar los espacios presenciales con procesos de educación a distancia asistidos por un asesor.

Se recomienda que la mayor parte del proceso de formación se lleve a cabo de manera presencial, con trabajos de todo el colectivo, por los aportes al aprendizaje que fueron planteados en el apartado sobre metodología.

No se considera adecuada la modalidad únicamente virtual. Sin embargo, si alguna institución la ha asumido, lo virtual puede ser la base del programa de formación; pero son necesarios los momentos presenciales, de carácter colectivo, que permitan la confrontación de ideas y la construcción de relaciones interpersonales y de aprendizajes comunes. Trabajar la modalidad virtual supone una reestructuración de las horas asignadas a los módulos y la creación de sistemas de comunicación virtual entre los participantes que les permita actuar también como un colectivo.

* Para las modalidades se utilizará la terminología de cada país.

8. Recursos humanos

Entre los elementos del perfil de docentes o formadores se encuentra el contar con experiencia y formación en la EPJA; de preferencia haber cursado estudios universitarios y específicos sobre este campo educativo.

A fin de lograr los objetivos del Currículum globALE para América Latina, se requiere asegurar en los países la formación de formadores responsables de los módulos, antes de su inicio y de manera continua, para garantizar que esta propuesta formativa se desarrolle en coherencia con la orientación, los principales contenidos y las estrategias metodológicas definidas. Además, este proceso es fundamental para el trabajo en colectivo que se espera por parte de los equipos docentes. También es fundamental el acompañamiento del equipo de diseño del Cg para AL, para dar respuesta a las necesidades que surjan durante el desarrollo del programa de formación.

9. Bibliografía

- Albó, Xavier *et al.* (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Bolivia: UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/ecuador/Atlas_Sociolingustico_LAC.pdf
- Añorve, Gladys; Campero, Carmen y Díaz, Elsa (2015). *Educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. Informe de investigación*, febrero. México: UPN.
- Argüello, Andrés y Mondragón, Ubeymar (2012). *Educación Crítica y comunidades de aprendizaje. Una experiencia investigativa en educación básica*. Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Avramovska, Maja; Czerwinski, Tania; Lattke, Susanne (2015). *Curriculum globale*, 2a edición. Alemania: Instituto Alemán de Educación de Adultos, Centro de Aprendizaje de por Vida de Leibniz (DIE) y el Instituto para la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (*dvv International*). Recuperado de: https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Curriculum_globALE/Curriculum_globALE_2nd_Edition_English.pdf
- Campero, Carmen (2005). *Entretejiendo Miradas. Sistematización de una experiencia de formación de educadoras y educadores de jóvenes y adultos*. México: CREFAL – Universidad Pedagógica Nacional.
- Campero, Carmen y Rautemberg, Eva (2006). *Caminemos Juntos. Trabajo y Proyección Social de la Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. México: UPN.
- Campero, Carmen; Maceira, Luz; Matus, Holly (2009). *Hacia el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en México*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Grupo Parlamentario del PRD y Red – EPJA.

- Campero, Campero y Suárez, Mercedes (2012). *¿A quién le importa la educación de personas jóvenes y adultas?* México: Universidad Pedagógica Nacional- Col. Horizontes Educativos.
- Campero, Carmen y Gutiérrez, Alejandra (2013). *Formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas en América Latina. Informe de investigación*. México: Asociación Alemana para la Educación de Adultos, DVV International.
- Caruso, Arlés; Di Pierro, María; Ruíz, Mercedes; Camilo, Miriam (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*. México: CREFAL-CEAAL.
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2016). *Horizontes 2030: la igualdad en el centro del desarrollo sostenible. Síntesis*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2015). *Panorama social de América Latina 2015. Documento Informativo*. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/S1600227_es.pdf?sequence=1
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2010). *Las personas mayores en América Latina y el Caribe. Infografía*. Recuperado de: <http://www.cepal.org/es/infografias/las-personas-mayores-en-america-latina-y-el-caribe>
- Coll, César (coord.) (2000). *El constructivismo en el aula*. 12ª ed. España: Editorial Graó.
- Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE por sus siglas en inglés) (2015). *Declaración de la IX Asamblea Mundial del ICAE*. Montreal: ICAE, 14 de junio de 2015. Recuperado de <http://www.icae2.org/index.php/es/novedades/374-ix-asamblea-mundial-del-icae-declaracion>
- Declaración Conjunta de la Sociedad Civil sobre el Derecho Humano a la Educación en la Agenda de Desarrollo Post 15. *El derecho humano a la educación en la agenda de desarrollo post-2015*. Septiembre de 2013. Recuperado de: http://www.icae2.org/images/statement_castellano_new.pdf
- Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc.Graw Hill.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (1999). “Constructivismo y aprendizaje significativo”, en: *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill.
- FISC, Foro Internacional de la Sociedad Civil (2009). *De la retórica a la ac-*

- ción coherente*. Recuperado de http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1121&clang=3
- Freire, Paulo (1988). *Pedagogía de la autonomía*. 2ª ed. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1998). “Vine a hacer el curso de magisterio porque no tuve otra posibilidad”, Tercera Carta, en: *Cartas a quien pretende enseñar*, 4ª ed. México: Siglo XXI, pp. 52-59.
- Freire, Paulo (2009). *Pedagogía de la esperanza*, 7ª reimpresión en español. México: Siglo XXI.
- Giddens, Anthony (1998). *La constitución de la Sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Gutiérrez-Vázquez, Juan Manuel (2007a). “Educación de adultos: ¿Competencias para la vida o para el trabajo?”, en: *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 16, enero-abril, pp. 3-15.
- Gutiérrez-Vázquez, Juan Manuel (2007b). “Las competencias del educador de adultos vistas por los propios educadores”, en: *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 16, enero-abril, pp. 49-55.
- Hernández, Gloria (coord.), Campero, Carmen; Canseco, Rosalba; Méndez, Ana María; Añorve, Gladys; Díaz, Gabriela y Galván Leticia (2013). “Educación con personas jóvenes y adultas”, en: Salinas, Bertha (coord.). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*. Capítulo 4. México: ANUIES- COMIE, pp. 225-302.
- Huerta-Charles, L. (2007) (coord.). *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución: ensayos para comprender a Peter McLaren*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books>
- Infante, María Isabel y Letelier, María (2013). *La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Kalinowski, Dina; Campero, Carmen.; Díaz, Carmen (2015). *Propuesta general del programa latinoamericano de formación de educadores y educadoras de jóvenes y adultos*. Documento de Trabajo. Perú y México: DVV International.
- Messina, Graciela (1993). *La educación básica de adultos: la otra educación*, Chile: UNESCO/OREALC/REDALF.
- Novamerica (2007). “El enfoque socioeducativo: entrevista con María Emilia Olgún Vivar”, en *Revista Novamerica*, núm. 114. Recuperado de: <http://>

www.msebrasil.org/artigos/msg_ler.asp?ID_MSG=98

- OCDE, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive summary*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- OEI, Organización de Estados Iberoamericanos (2006). *Plan iberoamericano de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas 2007-2015. Documento Base*. Montevideo, Uruguay: XVI Conferencia Iberoamericana de Educación.
- OIT, Organización Internacional del Trabajo (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina. Políticas para la acción*. Recuperado de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_235577.pdf
- Olmos, Oly (2008). “La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación docente. Caso venezolano”, en: *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, núm. 1, vol. 9, pp. 155-177, Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2781938.pdf>
- OREALC (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe) – UNESCO (2000). *Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (2000-2010)*, Santiago de Chile: Autor.
- Pieck, Enrique (2003). “Educación de jóvenes y adultos”, en: Bertely, M. (coord.). *Educación, equidad y derechos sociales*. México: COMIE.
- Pontual, Pedro (2016). “La educación a lo largo de la vida en la perspectiva de la educación popular y de la participación social”, en: *Colección de textos, CONFINTEA Brasil +6*. Brasilia: Ministerio de Educación/ Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión, pp. 70-76.
- Rosas, Lesvia (1999). *El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su concepción pedagógica*, Tesis (doctorado). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Salinas, Bertha; Pieck, Enrique y Safa, E. (1995). “Educación de adultos y educación popular”, en: Wuest, T. (coord.). *Educación, cultura y procesos sociales. Investigación en los ochenta perspectivas para los noventa*. México: COMIE-UNAM, pp. 76-77, 144-145.
- Schmelkes, Sylvia (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*.

- Washington, DC: OEA-PRODEBAS. (Colección INTERAMER; 32).
- SITEAL (2013). *El analfabetismo en América Latina*. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf
- Torres Carrillo, Alfonso (2007). *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela/Dirección general de Producción y Recreación de Saberes. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/102850684/Ep-Trayectoria-y-Actualidad-Alfonso-Torres#scribd>
- UNESCO (1997). *La Educación de las Personas Adultas. La Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro*. V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V). Hamburgo, 14-18 de julio de 1997. México: CREFAL, UPN.
- UNESCO (2008). *Compromiso renovado para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Propuesta de la Región de América Latina y el Caribe*. Conferencia Regional de América Latina y el Caribe sobre Alfabetización, y preparatoria para la CONFINTEA VI, México, 10 al 13 de septiembre.
- UNESCO (2009). *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belém*. VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Belem, Brasil.
- UNESCO (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. París: UNESCO, 13 de noviembre.
- UNICEF (2011). *Presenta el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Madrid. Recuperado de: <http://www.unicef.es/sala-prensa/unicef-presenta-el-atlas-sociolingueistico-de-pueblos-indigenas-en-america-latina>
- UPN, Universidad Pedagógica Nacional (2011). *Diplomado Fundamentos teórico-metodológicos de las prácticas socioeducativas con personas jóvenes y adultas*, Carmen Campero (coord.) México: Autor.
- Vigotsky, Liev (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 3ª ed., castellana. Barcelona: Biblioteca de bolsillo. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/181693216/Vygotsky-El-Desarrollo-de-Los-Procesos-Psicologicos-Superiores-OCR>

The background features a light blue globe with a stylized map of Latin America in a darker shade. Two blue human figures are depicted in a jumping or dancing pose, one in the top right and one in the bottom left. Two horizontal lines are positioned above and below the central text.

II

**Módulos del Currículum
globALE para América Latina**



Módulo 0

Guía general del programa de formación

Este módulo inicia un proceso educativo orientado a la profesionalización de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas. Se ha formulado para desarrollarse con las y los participantes ya matriculados o inscritos en el programa a fin de que adquieran una visión de conjunto del Currículum globALE para América Latina y puedan contar con recursos que les permitan un mejor análisis de su práctica a lo largo del desarrollo de los módulos. Todo el equipo docente participa en este módulo para iniciar un proceso de intercambio de saberes y de un mayor conocimiento entre educadores y formadores, fundamental para lograr la pertinencia del proceso de formación.

De acuerdo con la filosofía y enfoque del Cg para AL, el módulo está planteado para un programa presencial que se puede apoyar en medios virtuales. Sin embargo, puede haber una institución que por su naturaleza quiera desarrollar el Programa utilizando prioritariamente la modalidad en línea. En este caso, además de la presentación de la finalidad, enfoque, estructura y contenidos, el módulo introductorio debe tener una estructura y desarrollo mucho más complejo, que permita a las educadoras y educadores acceder a lineamientos de trabajo relacionados con los componentes pedagógicos y tecnológicos del proceso de aprendizaje, y que, además, les dé la posibilidad de practicar los procedimientos necesarios para desenvolverse eficientemente en un programa de esta naturaleza. De cualquier forma, son vitales las reuniones de interaprendizaje que se deben promover para responder a las características del aprendizaje de las personas jóvenes y adultas y a la metodología que este currículum destaca y sostiene.

Para desarrollar este módulo es fundamental que las y los participantes hayan leído el documento general del Cg para AL en su conjunto, a fin de realizar sesiones más participativas y dinámicas, así como favorecer la apropiación de los elementos de esta propuesta formativa.

La realización de este módulo es independiente de sesiones adicionales de carácter informativo, previas y abiertas, orientadas a animar a educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, a inscribirse en el Programa.

Propósitos

- Informar a las educadoras y educadores sobre la finalidad del Programa, poniendo énfasis en las competencias que se espera que alcancen cuando termine esta etapa formativa. Asimismo, analizar con ellos y ellas, el enfoque y la metodología del Currículum globALE para América Latina y la información relevante sobre aspectos académicos y administrativos del Programa.
- Conocer la formación profesional de las y los participantes —tanto inicial como en servicio— su experiencia en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, sus necesidades educativas y sus expectativas con respecto al proceso educativo a iniciarse, a fin de articularlas con las propuestas institucionales y arribar a un diseño del programa más pertinente.
- Iniciar el proceso de construcción de relaciones interpersonales que faciliten una mayor interacción entre participantes, el intercambio de experiencias, la progresiva formación de un colectivo participativo, demandante y comprometido, así como la creación de un entorno de aprendizaje constructivo.
- Poner a su disposición recursos que le permitan un mejor análisis de su práctica a lo largo del Programa.
- Recuperar información de las y los participantes para enriquecer el diseño, ejecución y evaluación de los módulos, particularmente de los módulos electivos.

Aprendizajes esperados

Las educadoras y educadores al concluir el módulo:

- Comprenden el enfoque, las características y la metodología del Cg para AL que darán sentido y orientación al desarrollo de los módulos obligatorios y electivos.
- Demuestran disposición al aprendizaje, basándose en la identificación de lo que se espera que logren al finalizar el Programa y en el conocimiento de las competencias que alcanzarán a lo largo del mismo.
- Reconocen la importancia de la sistematización como recurso que utilizarán a lo largo del Programa, para el análisis de su práctica, para la revisión y reajuste de sus procesos de enseñanza y para aportar en su medio educativo a la construcción de propuestas innovadoras, teniendo como referente los avances de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina.
- Demuestran interés por conformar una comunidad aprendiente con participantes y facilitadores, a partir de relaciones interpersonales cálidas, constructivas, de igualdad y equidad, basadas en el diálogo, el respeto y la tolerancia.
- Están dispuestos a comprometerse con el desarrollo de los módulos obligatorios y electivos y con la dinámica establecida por el Programa y a realizar aportes para el mejoramiento de las propuestas institucionales.

Contenido

1. Información y análisis de:

1.1 El Currículum globALE para América Latina

- Proceso de construcción.
- Fundamentación/orientación del Currículum.
- Destinatarios.
- Características, estructura y organización curricular.
- Enfoque de los módulos y su consistencia con el contexto de América Latina.

- Enfoque metodológico.
- Evaluación y acreditación.

1.2 El Programa a desarrollarse.

- Objetivos.
- Modalidad.
- Estructura: Módulos obligatorios y módulos electivos. Competencias a lograrse, contenidos, exigencias para su aprobación.
- Modalidad del Programa: Sesiones de formación presencial y de autoformación. Características de cada una de ellas.
- Metodología.
- Recursos didácticos a utilizarse: Materiales por módulo, ambiente virtual de aprendizaje (plataformas virtuales, páginas Web etc.).
- Lineamientos de comunicación entre participantes y la institución proveedora del programa.
- Horarios y ambientes de aprendizaje.
- Exigencias académicas y administrativas, requerimientos del programa a los participantes.
- Coordinadores, equipo docente y apoyo administrativo. Perfiles, funciones en relación al programa. Presentación del personal.

2. Diagnóstico de las actividades educativas de los participantes:

- 2.1 Conocimiento de los antecedentes profesionales y de trabajo, en particular, los relacionados con la educación de personas jóvenes y adultas.
- 2.2 Motivos y/o situaciones por las que son educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. Sentido de su práctica.
- 2.3 Identificación de las prácticas educativas que desarrollan en los diversos contextos socioculturales de los que provienen.
- 2.4 Necesidades educativas que les plantea su trabajo con personas jóvenes y adultas.
- 2.5 Expectativas de facilitadores y participantes con relación al programa.

- 2.6 Compromisos grupales para lograr sus expectativas y los objetivos del programa.
3. La sistematización como el recurso para recuperar, analizar y transformar su práctica.
 - 3.1 Qué es la sistematización y para qué se sistematiza.
 - 3.2 Proceso metodológico de la sistematización.
 - 3.3 Uso de la información recogida en la sistematización.
4. Aportes de los participantes al contenido y dinámica del curso.
 - 4.1 En relación a la temática de los módulos obligatorios.
 - 4.2 En relación a los módulos electivos.
 - 4.3 En relación a la dinámica del Programa.
 - 4.4 En relación a los mecanismos de comunicación a establecerse entre participantes y conductores del programa.
 - 4.5 En relación a aspectos administrativos.

Este último bloque de contenidos debe estar presente a lo largo de la presentación del Programa.

El orden de presentación de los contenidos depende de la dinámica que adopte el equipo de docentes.

Metodología y actividades centrales

El eje metodológico, a lo largo del Programa, es la reflexión sobre la práctica, sobre la realidad, sobre la vida misma. Es una propuesta participativa y comunicacional, de construcción colectiva del conocimiento, que rescata el valor de la experiencia y los saberes. Esta metodología va a permitir a facilitadores y participantes, profundizar o modificar sus formas de percibir, valorar y actuar; de autocorregirse en función de las propuestas del Programa y del aporte de los demás participantes. Asimismo, desarrolla el diálogo, la comunicación, la acción conjunta, la participación de todos, a partir de técnicas y materiales que promuevan la creatividad y la expresión libre de sentimientos e ideas.



Para cumplir con los propósitos del módulo se desarrollarán cuatro tipos de actividades:

- a) Actividades informativas y de análisis y reflexión que pueden utilizar videos, presentaciones PowerPoint, lecturas complementarias, impresas o en digital. Estas actividades son importantes para que los participantes se apropien de la intencionalidad del Programa, de lo que se espera de ellas y ellos, del enfoque que sustenta a los módulos, de la importancia de los módulos electivos ofrecidos por la institución.
- b) Actividades de información, análisis, discusión y práctica para que las educadoras y educadores cuenten con los recursos para analizar su práctica. Estas actividades están relacionadas con el desarrollo del tema sobre sistematización —práctica permanente— que se va a manejar a lo largo del Programa y que en este módulo aborda lo referente a su importancia, proceso y algunas herramientas.

c) Actividades de diagnóstico orientadas a contar con un perfil real del participante, del contexto de donde provienen, con información sobre los modos de desarrollar sus prácticas educativas y de comprender el mundo, sus expectativas y necesidades educativas. Pueden utilizar diversas técnicas como relatos, pruebas de entrada, historias, intercambio en pequeños grupos, etc. Estas actividades son muy importantes para la adaptación de la temática propuesta en el Cg para AL, la selección del tipo de material a utilizarse, la definición de los temas de los módulos electivos, todo ello en correspondencia con las formas de aprender de los participantes, su realidad educativa y sus contextos socioculturales.

Estas actividades pueden iniciar con la presentación de los participantes a partir de:

- La aplicación de una técnica para elaborar su perfil, con respecto a la edad, ocupación, tipo de instituciones en las que ha laborado, sujetos con los que trabaja, etcétera.
 - El desarrollo de dinámicas lúdicas de integración que permitan conocer, por ejemplo, el deporte que practican, su bebida favorita, el tipo de música que les gusta, etcétera.
 - Presentación de su práctica en pocos minutos, como inicio de un proceso de sistematización de las prácticas.
- d) Actividades de socialización, que animen a la construcción de relaciones interpersonales y faciliten los aprendizajes en colectivo. Estas actividades pueden iniciar el diálogo sobre temas que se abordarán en el módulo 2 (Cómo aprenden las personas jóvenes y adultas) y particularmente en el 3 (Relaciones sociales y comunicación).

Duración

Este módulo dura 35 horas de formación presencial. Es importante asignarle estas horas para que participantes y facilitadores conozcan el horizonte que les plantea esta etapa formativa, el papel que cada uno juega en esta tarea y los beneficios que reportan para el mejor desarrollo de la práctica educativa de ambos. También para que manejen recursos que le ayuden a desarrollar la sistematización de sus prácticas, eje metodológico del Programa.

Bibliografía sugerida para el desarrollo del tema de sistematización

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, OEA-AICD. *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica, Módulo I. Manual de capacitación sobre Registro y Sistematización de experiencias pedagógicas*. Recuperado de: www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Manual_sistemat1.pdf

Centro de Reflexión y Acción Social de la Universidad Alberto Hurtado (2012). *Guía de orientación para la sistematización de experiencias de Aprendizaje Servicio en la Universidad Alberto Hurtado*. Chile. Recuperado de: www.creasfile.uahurtado.cl/Documentosistematizacion.pdf

Jara, Oscar (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Recuperado de: <http://www.bibliotecavirtual.info/2013/08/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>

Jara, Oscar (1997). “¿Cómo sistematizar?”, en: *Para Sistematizar experiencias*. México: Alforja-IMDEC, pp. 89-125.

Londoño Uribe, Diana y Atehortúa, Gabriel Jaime (2011). “Los pasos en el camino de la sistematización”, en: *Decisio, Saberes para Acción en Educación de Adultos*, núm. 28, enero-abril 2011, pp 30-36. Recuperado de: www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber5.pdf

Ruiz Botero, Luz Dary (2001). *La sistematización de prácticas*. Recuperado de: www.oei.es/equidad/liceo.PDF



Módulo 1

Aproximación a la educación de personas jóvenes y adultas. Desde la historia, las políticas y los enfoques

El presente módulo permite a las educadoras y educadores la comprensión de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) como un campo amplio que incluye diversas áreas de acción: la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura, al fortalecimiento de la identidad, a la organización, a la participación ciudadana y al reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos. Todas estas acciones las han emprendido diversos actores, con múltiples intencionalidades, y se han destinado a una gran heterogeneidad de sujetos, de cuyos rasgos y contextos surgen necesidades e intereses de formación que los educadores y educadoras requieren considerar en sus procesos educativos para lograr que su trabajo sea pertinente y relevante.

El módulo parte de una concepción ampliada de la EPJA, propuesta por las V y VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA V y VI), el Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe (2000-2010) y la Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (2015). Entre sus fundamentos principales están: la educación a lo largo de la vida como derecho humano y un elemento clave del siglo XXI y para la consecución de una ciudadanía activa; las perspectivas de interculturalidad, educación para la paz y la democracia como forma de vida. Además, se enriquece con los enfoques de la educación popular y del buen vivir.

La importancia del módulo radica en que las educadoras y educadores, a partir del análisis de la historia y enfoques de la EPJA en el nivel lo-

cal, nacional e internacional, cuenten con los elementos para entender, analizar y enriquecer su práctica. El módulo se orienta al mejoramiento y valoración del educador y educadora de personas jóvenes y adultas como profesional de este campo educativo, y así fortalecer su identidad. Por ello se inicia con la reflexión autobiográfica y la recuperación y ordenamiento de varios componentes de su práctica, para luego ubicarla en el contexto local y nacional, así como en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas y su importancia social, a partir de una aproximación de conjunto, que se irá ampliando y entretejiendo a lo largo de las temáticas del módulo. Así, los enfoques y perspectivas que se proponen para orientar la EPJA se van reconociendo en las políticas internacionales, nacionales y locales para lograr su mayor comprensión y para identificar planteamientos que enriquecen la práctica educativa concreta del educador.

Este módulo es la base para los módulos siguientes. Sus contenidos son transversales al Cg para AL y, por tanto, se articula con todos. En particular, con el Módulo 2, Cómo aprenden las personas jóvenes y adultas, se conecta a partir de que permite a las educadoras y educadores situar y resignificar su práctica, además de que promueve la comprensión de la diversidad de los sujetos educativos en contextos también diversos.

La relación con los tres siguientes módulos: Relaciones sociales y comunicación, Metodología de la educación de personas jóvenes y adultas y Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación de personas jóvenes y adultas, radica en que aporta fundamentos actuales del campo que permiten reconocer a las y los educadores y a las personas jóvenes y adultas en sus contextos diversos, como sujetos de una relación horizontal y de aprendizaje mutuo, en una relación de diálogo, de escucha y retroalimentación constante, así como otros referentes sobre los enfoques y finalidades de la EPJA; elementos que marcan la pauta para la selección de los contenidos, métodos y procesos de evaluación que integrarán la planeación de propuestas de mejora de su importante labor educativa.

Competencia general

Las educadoras y educadores, al concluir el módulo:

Analizan y ubican su rol y su práctica, para promover procesos de enseñanza y aprendizaje relevantes y pertinentes, a partir de la comprensión de la importancia social de la EPJA y el conocimiento y análisis crítico de su historia, políticas y enfoques a nivel local, nacional e internacional.

Aprendizajes esperados

- Comprenden que la práctica de la educación con personas jóvenes y adultas está enmarcada por diferentes visiones de humanidad y diferentes comprensiones de lo que es la educación con personas jóvenes y adultas, en sus dimensiones sociales, éticas y políticas.
- Comprenden la EPJA como un campo diverso y sitúan su práctica y su rol educativo al interior de éste.
- Comprenden la diversidad de áreas y sujetos existentes en el campo de la EPJA a nivel local, nacional e internacional y se familiarizan con la diversidad de términos.
- Establecen diferencias, semejanzas y explican los diferentes enfoques de la EPJA respecto a sus objetivos, mirada de los diferentes sujetos que participan y temáticas/problemáticas, para encontrar puntos coincidentes y posibles sinergias.
- Definen los principales planteamientos de las perspectivas de derechos humanos, de género, interculturalidad y resolución pacífica de conflictos, aplicados a la educación y los relacionan con los diferentes enfoques analizados.
- Conocen y analizan el marco legal relacionado con la EPJA en su país, a la luz de las políticas internacionales referidas a la EPJA, considerando el contexto local y nacional y las demandas que de éstos se desprenden.
- Identifican y contrastan las políticas institucionales, nacionales e internacionales para reconocer aspectos relevantes para su país, institución y práctica específica.

- Identifican a los principales actores que intervienen en la EPJA en su región, su país y en el nivel internacional, a fin de promover o fortalecer su práctica y proyectos.
- Identifican demandas a su práctica a partir del conocimiento y profundización sobre los enfoques, las políticas internacionales y las perspectivas de la EPJA.

Contenidos temáticos

1. El educador y la educadora de personas jóvenes y adultas y su práctica.
 - 1.1 Perspectiva biográfica: motivaciones; percepción de su trabajo, del contexto; la visión de la EPJA y de su papel.
 - 1.2 Dimensión ética y política; compromiso social y solidaridad.
2. El campo de la educación de personas jóvenes y adultas, su importancia social.
 - 2.1 Socialización y comparación de su práctica con la de los otros participantes: área de la EPJA, sujetos, intencionalidades, principales acciones.
 - 2.2 Áreas, sujetos, instituciones, contextos y finalidades.
 - 2.3 Grandes enfoques: educación y aprendizaje a lo largo de la vida, educación popular y el buen vivir, frente a los enfoques compensatorio y asistencialista, entre otros.
 - 2.4 Perspectivas: educación como derecho humano, género, interculturalidad y resolución pacífica de conflictos.
3. Desarrollo de la EPJA como derecho humano en el contexto local, nacional e internacional.
 - 3.1 La EPJA y su institucionalidad (ubicación, instalación) en el contexto local y nacional (en los sistemas educativos y en las políticas).
 - Origen e historia de la EPJA en el país o región.
 - El momento actual.

- El contexto local y nacional.
- 3.2 Políticas internacionales relacionadas con la EPJA.
- Educación para todos.
 - CONFINTEAS, particularmente las IV, V y VI.
 - Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (2000-2010).
 - Objetivos de Desarrollo Sostenible.
 - La Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos.
 - Carta de Brasilia.
4. Marco legal y políticas educativas de la EPJA en su país. Correspondencia con los nuevos enfoques y políticas internacionales sobre EPJA.
5. Aportes y desafíos para mejorar su práctica.

Metodología

La metodología parte de la práctica concreta del educador y educadora para generar reflexión a partir de los avances en los enfoques, las políticas y experiencias de la EPJA, a fin de enriquecerla, por lo que el módulo cierra con la síntesis de los aportes y desafíos identificados a lo largo del mismo.

La visión de los educadores y educadoras inmersa en la metodología del presente módulo es la de un participante activo que utiliza sus potencialidades en favor de su propio aprendizaje. Este enfoque metodológico implica un continuo en el que el facilitador/a va cediendo terreno al participante para que logre mayor autonomía e independencia; se combina la participación del facilitador/a, el trabajo en pequeños grupos y en plenaria, la retroalimentación en colectivo y el estudio individual.

Por lo anterior, se consideran para este módulo actividades que enfatizan el trabajo del participante y propician el análisis y la síntesis: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje en pequeños grupos, la elaboración de organizadores de información (cuadros sinópticos, esquemas, mapas mentales), la redacción de resúmenes y textos, entre otros. También

se considera la exposición del facilitador para presentar información de difícil comprensión de manera organizada, proporcionando el andamiaje necesario para el aprendizaje.

La metodología de trabajo se resume en la siguiente secuencia:



- a) **Recuperación de conocimientos y experiencias previas.** Un primer momento en el que se recuperan las experiencias, saberes, conocimientos y perspectivas personales sobre un tema o tópico específico. Es recomendable también visitar otras experiencias en EPJA y comparar con la propia a fin de identificar problemáticas, logros y rasgos comunes, así como algunos elementos que pueden enriquecer su trabajo. Este es un momento metodológico muy importante en tanto que se aborda desde la convicción de que la construcción de nuevos aprendizajes sólo puede partir de la práctica y saberes de los participantes. Este es, además, un principio de todo aprendizaje significativo.
- b) **Inclusión de nuevos conocimientos y perspectivas.** En un segundo momento, se desarrolla una serie de actividades que, guiadas por el o la facilitadora, tienen como finalidad presentar información, perspectivas distintas y nuevas sobre el tópico o tema a tratar. Es a partir de comprender, analizar, sintetizar y contrastar este nuevo conocimiento que se puede enriquecer la práctica.
- c) **Aplicación y práctica de lo aprendido.** El tercer momento permite llevar a cabo una actividad para reforzar, aplicar o desarrollar lo revisado.

Incluye la relación o aplicación de lo aprendido a su propio quehacer como educador o educadora de personas jóvenes y adultas.

d) Retroalimentación. En este momento, se comparten los resultados de las diferentes actividades y cambios que se generan durante el proceso de aprendizaje; y, en espacios de reflexión, se sopesan los resultados obtenidos y se retroalimenta la práctica de lo aprendido individual y colectivamente.

Es importante mencionar que estos momentos metodológicos tienen una secuencia flexible y abierta, que podrá modificarse de acuerdo con las necesidades de los contenidos a revisar.

Estructuración sugerida del módulo

Unidad 1

El educador/a de personas jóvenes y adultas y su práctica		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
Comprenden que la práctica de la educación con personas jóvenes y adultas está enmarcada por diferentes visiones de humanidad y diferentes comprensiones de lo que es la educación con personas jóvenes y adultas, en sus dimensiones sociales, éticas y políticas.	<p>1.1 Perspectiva biográfica: motivaciones; percepción de su trabajo, del contexto; la visión de la EPJA y de su papel.</p> <p>1.2 Dimensión ética y política; compromiso y solidaridad.</p>	<p>Elaboran su biografía con énfasis en: motivaciones, contexto, percepción de su trabajo, la EPJA y su papel como educador/a.</p> <p>Comparten en el grupo su biografía y comentan su convicción personal acerca de su responsabilidad y valor como educador/a de PJA, enfatizando el compromiso y solidaridad que implica.</p>
<p>Bibliografía de referencia</p> <ul style="list-style-type: none"> Freire, Paulo (1998). “Vine a hacer el curso de magisterio porque no tuve otra posibilidad”, Tercera Carta, en: <i>Cartas a quien pretende enseñar</i>, 4ª ed. México: Siglo XXI, pp. 52-59. Gutiérrez Vázquez, Juan Manuel (2007). “Educación de Adultos: ¿Competencias para la vida o para el trabajo?”, en: <i>Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos</i>, núm. 16. México: CREFAL, pp. 3-15. Recuperado de http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_16/decisio16_saber1.pdf 		

Unidad 2

El campo de la educación de personas jóvenes y adultas, su importancia social		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Comprenden la EPJA como un campo diverso y sitúan su práctica y su rol educativo al interior de éste.</p> <p>Comprenden la diversidad de áreas y sujetos existentes en el campo de la EPJA a nivel local, nacional e internacional y se familiarizan con la diversidad de términos.</p> <p>Establecen diferencias, semejanzas y explican los diferentes enfoques de la EPJA respecto a sus objetivos, mirada de los diferentes sujetos que participan y temáticas/problemáticas, para encontrar puntos coincidentes y posibles sinergias; <i>versus</i> el enfoque compensatorio e instrumental.</p> <p>Definen los principales planteamientos de las perspectivas de derechos humanos, de género, interculturalidad y resolución pacífica de conflictos aplicadas a la educación y las relaciona con los diferentes enfoques analizados.</p>	<p>2.1 Socialización y comparación de su práctica con la de los otros participantes: área de la EPJA, sujetos, intencionalidades, principales acciones.</p> <p>2.2 Áreas, sujetos, instituciones, contextos y finalidades.</p> <p>2.3 Grandes enfoques: educación y aprendizaje a lo largo de la vida, educación popular y el buen vivir, frente al enfoque compensatorio y el asistencialista, entre otros.</p> <p>2.4 Perspectivas: educación como derecho humano, género, interculturalidad y resolución pacífica de conflictos.</p>	<p>Participan en una conversación en la que comparten su práctica en la EPJA y lo que conocen de otras áreas: sus sujetos, acciones e intencionalidades.</p> <p>A partir de una exposición del facilitador/a acerca de las áreas existentes en la EPJA (local, nacional e internacional), elaboran con el grupo un cuadro sinóptico en el que relacionan las áreas, sujetos, instituciones, contextos y finalidades de la EPJA.</p> <p>Participan en un panel en el que se contrastan los grandes enfoques de la EPJA.</p> <p>Elaboran un cuadro comparativo en el que establecen las diferencias, coincidencias, sinergias entre los grandes enfoques de la EPJA y contrastan con el enfoque compensatorio e instrumental.</p> <p>Señalan en textos específicos las ideas principales de una de las perspectivas de la EPJA y la comparten con el grupo.</p> <p>Comparten en el grupo, a través de una lluvia de ideas, la relación que encuentran entre las perspectivas y los enfoques revisados, señalando sus coincidencias en el cuadro comparativo elaborado en la actividad anterior.</p>

El campo de la educación de personas jóvenes y adultas, su importancia social

Bibliografía de referencia

- Campero, Carmen (2009). “Hacia una perspectiva integral de la educación de las personas jóvenes y adultas”, en: *Transformarse, Revista del Consejo Estatal Técnico de la Educación*, Edición Especial.
- Campero, Carmen (2014). *Alocución Laudatoria*. Cátedra Paulo Freire, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México: UAEM 3 de marzo. Documento.
- Careaga, G. (2002). “La perspectiva de género. Conceptos básicos”, en: *Decisio, Saberes para la Acción en educación de Adultos*, núm. 2, pp. 8-11. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_2/decisio2_saber2.pdf
- Kremer, L. (2009). “Con-formar-nos como educadores implica aprender a pensar para enseñar a pensar desde las diferencias”, en: *Decisio, Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 24, pp. 55-60. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_32/decisio32_saber6.pdf
- Mamami, F. (2014). *El Buen Vivir y sus 13 principios*. Recuperado de: <http://cronicasinmal.blogspot.mx/2014/06/el-buen-vivir-y-sus-13-principios.html?spref=fb>
- Mendoza, S.E. (2002). “Converger para crecer. Género y educación con personas jóvenes y adultas”, en: *Decisio, Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 2, pp. 3-7. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_2/decisio2_saber1.pdf
- Pontual, Pedro (2016). *La educación a lo largo de la vida en la perspectiva de la educación popular y de la participación social*, en Colección de textos, CONFINTEA Brasil +6. Brasilia: Ministerio de Educación/ Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión, pp. 70-76.
- Romo, S. (2012). “La persona educador de paz y de derechos humanos”, en: *Decisio, Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 32, pp. 28-34. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_32/decisio32_saber6.pdf
- Schmelkes, S. (2005). *La Interculturalidad en la Educación Básica*. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias. Recuperado de: <http://www.amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>
- Schmelkes, S. (2008). *La educación de adultos y las cuestiones sociales*. México: CREFAL, pp. 651-657.
- Torres Carrillo, Alfonso (2007). *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*. Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela/Dirección general de Producción y Recreación de Saberes. Recuperado de: <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/educacion-popular-a-torres.pdf>
- Vargas, C. (2012). “Pensar la educación con personas jóvenes y adultas como un derecho humano”, en: *Decisio, Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 32, pp. 40-44. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_32/decisio32_saber8.pdf
- Vargas, C. (2014). “Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida, pautas para una conceptualización”, en: *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 39, pp. 3-11. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_39/decisio39_saber1.pdf

Unidad 3

Desarrollo de la EPJA como derecho humano en el contexto local, nacional e internacional		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Conocen y analizan el marco legal relacionado con la EPJA en su país, a la luz de las políticas internacionales referidas a la EPJA y considerando el contexto local y nacional y las demandas que de éstos se desprenden.</p>	<p>3.1 EPJA y su institucionalidad (ubicación, instalación) en el contexto local y nacional (en los sistemas educativos y en las políticas).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origen e historia de la EPJA en el país o región. • El momento actual. • El contexto local y nacional. 	<p>Diseñan colectivamente una línea del tiempo con los acontecimientos más relevantes de la historia de la EPJA en su país/región, ubicando las características del momento actual.</p> <p>Investigan sobre la historia o antecedentes de su institución y complementan la actividad anterior, señalando individualmente sus particularidades.</p> <p>Realizan el análisis de su contexto local y nacional considerando los ejes que se plantean en el apartado correspondiente de la propuesta del Cg para AL, entre otros (apartado 3.1 América Latina, sus grandes desafíos y la EPJA).</p>
<p>Identifican y contrastan las políticas institucionales, nacionales e internacionales para reconocer aspectos relevantes para su país, institución y práctica específica.</p>	<p>3.2 Políticas internacionales relacionadas con la EPJA.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación para todos. • CONFINTEAS, particularmente las IV, V y VI. • Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (2000-2010). • Objetivos de Desarrollo Sostenible. • Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. • Carta de Brasilia. 	<p>Exponen al grupo (en equipo) las ideas principales de un documento de política internacional de la EPJA. Al final, el/la facilitador/a ayuda a contrastar estas ideas, a través de un organizador de información.</p> <p>Seleccionan a través de tarjetas que comparten con el grupo, los principales planteamientos de las Conferencias Internacionales que se relacionan con su práctica (Técnica galería de ideas).</p>

Desarrollo de la EPJA como derecho humano en el contexto local, nacional e internacional

Bibliografía de referencia

- ICAE (2013). *El Derecho Humano a la Educación en la Agenda de Desarrollo Post-2015. Declaración conjunta de la sociedad civil*. Septiembre 2013. Recuperado de <http://www.icae2.org/index.php/es/recursos/13-news/64-declaracion-conjunta-de-la-sociedad-civil-el-derecho-humano-a-la-educacion-en-la-agenda-para-el-desarrollo-post-2015>
- ONU (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Nueva York: ONU.
- OREALC, UNESCO (2000). *Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (2000-2010)*, Santiago de Chile: UNESCO.
- Seminario Internacional de Educación a lo largo de la Vida y Balance Intermedio de la VI CONFITEA, *Carta de Brasilia*, Brasilia, 27 de abril 2016.
- UNESCO (1985). *Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Informe Final*. París: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/uie/confitea/paris_s.PDF
- UNESCO (1997). *La educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La agenda para el Futuro*. 5ª. Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Instituto de la UNESCO para la Educación: Hamburgo, Alemania. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/uie/confitea/declaspa.htm>
- UNESCO (2010). “CONFITEA VI. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable”, en: *Perfiles Educativos*, Núm. 128, vol. xxxii, pp. 136-148. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13212456008>
- UNESCO (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la Educación de Adultos*. París: UNESCO.
- A esta lista se deberá agregar una referencia sobre la historia de la EPJA según el país donde se aplique el Cg para AL.

Unidad 4

Marco legal y políticas educativas de la EPJA en su país		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
Identifican a los principales actores que intervienen en la EPJA en su región, su país y, en el nivel internacional, a fin de promover o fortalecer su práctica y proyectos.	4.1 Marco legal de la EPJA en su país. Correspondencia con los nuevos enfoques y políticas internacionales sobre EPJA.	<p>Construyen con el grupo un listado con los principales actores de la EPJA que identifican en su país, región y nivel internacional.</p> <p>Diseñan y aplican una entrevista sencilla a un actor de la EPJA en su contexto local, incluyendo preguntas para identificar posibles apoyos a su práctica. Se comparten en el grupo los resultados a fin de contar con una visión de conjunto de los actores involucrados.</p> <p>En equipos de prácticas semejantes, analizan un documento de políticas nacionales y/o regionales relacionadas con la EPJA; se comparten al grupo los resultados y elabora cada equipo una síntesis sobre los planteamientos centrales vinculados con su práctica educativa.</p> <p>Participan en una lluvia de ideas en la que señalan las líneas y acciones necesarias para fortalecer la EPJA a nivel institucional, local y nacional a partir del concurso de otros actores de la EPJA.</p>
<p>Bibliografía de referencia</p> <p>Legislación nacional y local sobre el tema. A seleccionar por el facilitador/a.</p>		

Unidad 5

Aportes y desafíos para mejorar su práctica		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
Identifican demandas a su práctica a partir del conocimiento y profundización sobre los enfoques, las políticas internacionales y las perspectivas de la EPJA.	5.1 Aportes y desafíos para mejorar su práctica.	<p>En pequeños grupos integrados por compañeros/as con prácticas semejantes, elaboran el esquema de las acciones que requieren modificar/promover para mejorar su práctica.</p> <p>Identifican en los mismos equipos, en el esquema elaborado en la actividad anterior, cuáles son los enfoques, políticas y perspectivas de la EPJA que se relacionan con las acciones registradas.</p> <p>Presentan sus conclusiones a todo el grupo.</p>

Bibliografía complementaria

Aravedo, M.L. (2007). *Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas: La dimensión social en el aprendizaje de la lengua escrita*. México: CREFAL.

Blazich, G. y Ojeda, M. C. (2013). “Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1, año 35, enero-junio. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2013-1/exploraciones2.pdf>

Blazich, S., et al. (2012). “Algunas aproximaciones a la educación primaria para jóvenes y adultos en la Provincia del Chaco”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Núm 1, año 34, enero-junio. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2012-1/exploraciones1.pdf>

Campero, C.; Maceira, L. y Matus, H. (2009). *Hacia el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en México*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Grupo Parlamentario del PRD y Red – EPJA.

- Caruso, A.; Di Pierro, M.; Ruíz, M., Camilo, M. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*, México: CREFAL-CEAAL.
- Méndez, A.M. (2004). “El educador de adultos: aprendiz de una profesión”, en: *Decisio, Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 9, pp. 15-18. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_9/decisio9_saber2.pdf
- Pieck, E., Coord., (2003). “Educación de jóvenes y adultos”, en: Bertely, María (coord.) *Educación, equidad y derechos sociales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rosas, L. (2009). “Factores que inciden en la calidad de la educación de las personas adultas”, en: *Hacia el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en México*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Grupo Parlamentario del PRD y Red – EPJA, pp. 83-90. Recuperado de: http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LX/hac_forta_educ_lx.pdf

Duración del módulo

El módulo se desarrollará en un total de 100 horas, distribuidas de la siguiente manera:

- 38 horas de formación presencial y evaluación.
- 32 horas de autoformación.
- 30 horas de práctica (individuales y colectivas).

En las horas de formación presencial y evaluación, se considerarán las horas para la actividad de encuadre, destinadas a una lectura conjunta del módulo por parte del facilitador y de los educadores y educadoras, con la finalidad de conocer qué van a desarrollar, cómo lo van a hacer, qué competencia y aprendizajes se espera alcanzar, cómo se plantea la evaluación del módulo y cuál será el producto final. Asimismo, se considerarán las que se utilizarán para la evaluación del proceso o final de cada módulo.

Las horas de autoformación se pueden distribuir en horas de estudio y ejercicios individuales. Así como en la preparación individual de las siguientes sesiones presenciales.

Las horas de práctica se pueden distribuir en actividades individuales de aplicación de lo aprendido, en sus espacios laborales, o en actividades colectivas.

La distribución final de las horas por unidad corresponde a la institución formadora. Su extensión y complejidad va a depender del perfil de los participantes, de sus experiencias previas, de las necesidades locales y de los objetivos institucionales.

Orientaciones para la evaluación

Se plantean tres momentos de evaluación y retroalimentación permanente a lo largo del módulo:

- **Evaluación diagnóstica:** con la finalidad de conocer y reconocer conocimientos, saberes, posiciones personales de las educadoras y educadores ante sus tareas en la EPJA, expectativas, aprendizajes y las visiones que cada persona tiene en los diversos contextos en los que desarrolla su trabajo.
- **Evaluación continua:** que se desarrolla a lo largo del módulo, con ejercicios, participación, actividades de aprendizaje, entre otras evidencias.
- **Evaluación final:** producción de un escrito analítico en el que ubica su práctica en las dimensiones histórica, política y social (nacional e internacional), y a partir de ellas define cambios para mejorarla, desde una orientación integral (individual).

Además de lo señalado, en cada unidad se evaluará la participación (preguntas, comentarios, opiniones) y la calidad de los productos de cada unidad. En dicha evaluación se tomarán en cuenta los siguientes criterios:

- Apropiación correcta, precisa de conceptos clave desarrollados en los contenidos.
- Argumentación clara y apropiada de sus opiniones, orales o escritas.
- Capacidad de análisis objetivo de su práctica.
- Adecuación de las propuestas teóricas a su realidad, a su práctica.
- Creatividad en sus propuestas.

- Capacidad de diálogo y respeto por las ideas de los otros.
- Disposición al cambio.
- Capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables y solidarias.
- Disposición para trabajar en grupo y colaborativamente para ir formando una comunidad aprendiente.

De acuerdo con las actividades sugeridas se pueden considerar como productos, por unidad y final, los siguientes:

Unidad	Productos	Valoración
Unidad 1	Presentación escrita de su biografía, enfatizando sus motivaciones, percepción de su trabajo como educador/a y del contexto; visión de su papel en la EPJA.	17
Unidad 2	Cuadro comparativo en el que relacionan los enfoques y perspectivas de la EPJA revisadas.	17
Unidad 3	Escrito analítico breve en el que establecen en qué requieren modificar su práctica, a la luz de las políticas internacionales revisadas.	17
Unidad 4	Resumen de las líneas y acciones necesarias para fortalecer la EPJA a nivel institucional, local y nacional a partir del concurso de otros actores de la EPJA.	14
Unidad 5	Esquema de las acciones que requieren modificar/promover para mejorar su práctica, identificando los enfoques, políticas y perspectivas de la EPJA relacionadas.	15
Producto final del módulo	Escrito en el que analiza su práctica en sus dimensiones histórica, política y social y establecen lo que requieren modificar para avanzar hacia una orientación transformadora, a partir de lo aprendido en el módulo, recuperando todos los productos realizados en los temas revisados.	20
Total		100%



Módulo 2

Cómo aprenden las personas jóvenes y adultas

El aprendizaje es un fenómeno presente en todas las actividades que desarrollan las personas sean jóvenes y adultas o no. Por tanto, no hay un espacio y tiempo exclusivos; se desarrolla en cualquier momento de la vida y muchos lugares sirven al aprendizaje.

A pesar de esta extensión generalizada hay aspectos básicos que están implicados en todo aprendizaje; por ejemplo, siempre surge como producto de una relación; siempre hay un motivo para hacerlo, responde a una necesidad; hay maneras distintas de hacerlo, no hay una manera única de aprender, mucho menos una forma única de enseñar; siempre se hace uso de instrumentos, materiales o simbólicos, como el lenguaje y siempre hay una manera de demostrar que algo se ha aprendido.

De allí la importancia crítica que tiene para las educadoras y educadores saber quiénes son las personas jóvenes y adultas, cómo aprenden y en qué contexto se desarrollan. Este conocimiento es central para planificar y desarrollar las sesiones de enseñanza y aprendizaje, para tomar decisiones acerca de qué van a aprender, cómo van a aprender, cómo van a enseñar y cómo saber si se ha aprendido.

El educador y la educadora de personas jóvenes y adultas, entonces, tienen que estar al tanto de los factores y condiciones que producen el aprendizaje; tener cierto dominio respecto de cómo ocurre éste, qué características y condiciones del contexto son las que estimulan o restringen el aprendizaje y a qué estrategias didácticas puede acudir para estimular a sus estudiantes. Este conocimiento no se adquiere sólo por la lectura de textos académicos, investigaciones o sólo por asistir a un curso. Es también el resultado de una atenta mirada hacia sus propias prácticas, sus propias experiencias y al conocimiento que hayan adquirido en ese acontecer.

La reflexión sobre las prácticas de la educadora y educador es el método de trabajo del presente módulo, pues debe permitirle hacer importantes distinciones entre el conocimiento de sentido común o empírico y el conocimiento reflexivo, meditado y argumentado.

Muchas veces, obrar solamente con la voluntad, el sentido común o la experiencia no reflexionada, hace que no nos demos cuenta del sentido del aprendizaje, de los beneficios personales y sociales que tiene para las personas jóvenes y adultas y de la eficacia de la enseñanza que implica siempre tiempo y esperanzas invertidas. No obstante, esto no significa que se desconozca la experiencia ni lo aprendido previamente por las educadoras y educadores, ni estar ajenos a los aportes de las diversas teorías sobre el aprendizaje. Al contrario, el módulo tiene la intención de enriquecer su acervo de conocimientos situando su experiencia como base para la mejora de su práctica educativa.

En esta misma dirección, el módulo también destaca que las personas jóvenes y adultas cuentan con un bagaje de conocimientos y un repertorio de habilidades que han sido producto de la experiencia, de las circunstancias de la vida y frente a las cuales muchas veces actuaron con creatividad e ingenio. De ahí que, educadoras y educadores y los participantes, aparezcan en el proceso formativo como dos mundos que se ponen en diálogo para intentar construir nuevas maneras de entender y de explicarse la vida, así como renovar estrategias para transformar la realidad en aras de una mejor manera de vivir.

Este módulo tiene vínculos con los módulos 1, 3, 4 y 5, principalmente con el módulo de Metodología de la educación de personas jóvenes y adultas (módulo 4), referido a las estrategias y técnicas que se pueden emplear para favorecer el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas. Éstas no se eligen como adecuadas si no se conoce y se tiene una posición sobre los enfoques y teorías acerca del aprendizaje que las sustentan. Con el módulo 5, Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación de personas jóvenes y adultas, tiene vínculos porque da la base para estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes y funcionales. Se vincula con el módulo 3, Relaciones sociales y comunicación en tanto el aprendizaje tiene como fundamento la relación comunicativa que se establece entre los participantes del hecho educativo. Finalmente, tiene relación con el módulo 1, Aproximación a la educación con personas jóvenes y adultas. Desde la historia, las políticas y los enfoques, ya que el

estudio y análisis de los enfoques de la educación de adultos, así como las nociones de aprendizaje que se han desarrollado, juegan un papel central en la comprensión de los aprendizajes y el análisis de las propias prácticas.

Competencia general

Las educadoras y educadores al concluir el módulo,

Enriquecen y mejoran su práctica a partir de una mayor comprensión y explicación de los procesos de aprendizaje de sus participantes. Este conocimiento lo obtienen con base en una reflexión permanente sobre sus prácticas, creencias y comprensiones sobre el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas y enriquecen su reflexión con el aporte de las teorías contemporáneas del aprendizaje. Sobre esta base estarán en condiciones de diseñar estrategias de apoyo al desarrollo del aprendizaje de las personas con las que trabaja, tomando en cuenta sus rasgos sociales, culturales y personales.

Aprendizajes esperados

- Comprenden que el aprendizaje es inherente a todos los seres humanos y que las diferencias se refieren a algunos procesos y características particulares que dependen de la edad, del contexto y rasgos personales. Establecen las particularidades del aprendizaje de las personas jóvenes y adultas.
- Identifican y analizan críticamente las concepciones que la población y los educadores y educadoras tienen sobre las personas jóvenes y adultas y sus formas de aprender; reflexionan sobre las implicaciones de éstas en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a partir de estos referentes, analizan sus propias concepciones y su papel en estos procesos.
- Analizan y expresan su punto de vista crítico sobre las diversas concepciones sobre el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas y consideran los aportes de cada una de ellas a la comprensión de los procesos de aprendizaje de los participantes, a la revisión de sus prácticas y al diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

- Reconocen la importancia del conocimiento del contexto y de los participantes en el aprendizaje y en la planificación de procesos de enseñanza. Aplican, con pertinencia y habilidad, instrumentos para reconocer las características principales del contexto de los participantes, sus disposiciones con respecto al aprendizaje y sus conocimientos previos. Analizan los resultados identificando necesidades de aprendizaje.
- Reconocen los ritmos y estilos de cada participante para el aprendizaje de determinados contenidos, habilidades y desarrollo de capacidades y los asumen como un insumo para el establecimiento de relaciones educativas.
- Reconocen que la motivación al aprendizaje y desarrollo personal es también un aspecto que se construye y que necesita apoyo; por ello, pueden diseñar actividades que animen al aprendizaje.
- Comprenden que la evaluación es un componente central en el proceso de enseñanza y aprendizaje y reconocen la importancia de evaluar desempeños como expresión del logro de aprendizajes. Reconocen y valoran los aprendizajes fundamentales en la educación de personas jóvenes y adultas. Analizan diversas formas, modelos y contextos de aprendizaje que se interrelacionan para garantizar el aprendizaje a lo largo de la vida.

Contenidos temáticos

1. El sujeto educativo y su aprendizaje.

1.1 Naturaleza del aprendizaje de las personas jóvenes y adultas.

1.1.1 ¿Quién es la persona joven y adulta? ¿Cómo y dónde aprenden las personas jóvenes y adultas? Sujetos sociales de la EPJA. Factores que intervienen en su aprendizaje. Condiciones en las que se desarrollan los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas.

1.1.2 Concepciones, estereotipos y creencias de los educadores y educadoras y de la población sobre el desarrollo y aprendizaje de las personas jóvenes y adultas de sectores menos favorecidos. Implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- 1.1.3 Concepción del aprendizaje en diversas teorías sobre el aprendizaje, con énfasis en el enfoque que sustenta el Cg para AL:
 - Teoría conductista.
 - Teoría cognoscitivista.
 - Teoría constructivista.
 - Teoría socioeducativa.
 - Teoría sociocultural.
 - 1.1.4 El aprendizaje significativo en la educación de personas jóvenes y adultas.
 - 1.1.5 Lo que se debe tomar en cuenta en el proceso de aprendizaje de personas jóvenes y adultas y en la definición de necesidades e intereses de aprendizaje:
 - El contexto: cómo identificar la influencia de la cultura y la sociedad en los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas.
 - La experiencia y la práctica: cómo identificar la influencia de los hábitos y los aprendizajes previos de las personas jóvenes y adultas.
 - Los ámbitos de actividad: como reconocer los ámbitos del desempeño.
 - Las dimensiones del desarrollo personal: socioemocional, cognitiva, motriz.
 - 1.1.6 ¿Cómo conocer a nuestros participantes y sus contextos para la definición de necesidades e intereses de aprendizaje?: Técnicas e instrumentos.
2. Los estilos de aprendizaje. La diferencia individual y cultural.
 - 2.1 Una revisión general de los estilos de aprendizaje.
 - 2.2 Estilos y ritmos de aprendizaje.
 - 2.3 Cómo aprovechar la diferencia.
 3. La motivación para aprender. Explicación y estrategias de motivación al aprendizaje.

- 3.1 Por qué estar en un centro o programa educativo.
 - 3.2 Entre el deseo y la necesidad de aprender: motivaciones personales y motivaciones sociales.
 - 3.3 Las expectativas propias de aprender y las perspectivas asignadas.
 - 3.4 Motivaciones instrumentales y motivación para el cambio.
 - 3.5 Estrategias de motivación al aprendizaje.
4. Cómo y cuánto se ha aprendido y cuánto de ello se utiliza: una introducción a la evaluación.
 - 4.1 La perspectiva tradicional en la evaluación. Nuevos enfoques.
 - 4.2 El desempeño como objeto de la evaluación de los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas.
5. El aprendizaje a lo largo de la vida: marco de acción para la educación de las personas jóvenes y adultas.
 - 5.1 Concepto y sentido de la educación a lo largo de la vida. Iniciativas mundiales que la sustentan.
 - 5.2 Los cuatro pilares de la educación: aprendizajes fundamentales de una educación de personas jóvenes y adultas.
 - 5.3 Aprendizajes formales, no formales e informales y su impacto en la educación a lo largo de la vida.
 - 5.4 La sociedad educadora como contexto de aprendizaje para personas jóvenes y adultas.

Metodología

La metodología que propone el módulo se basa en la propuesta metodológica planteada para el Currículum globALE para América Latina. Asume como principales pilares:

- Las personas jóvenes y adultas poseen conocimientos y experiencias previas que son una base para el aprendizaje, pero necesitan revisarlos para enriquecerlos. Todo lo aprendido no es necesariamente adecuado para promover un nuevo conocimiento.

- El análisis de las prácticas es un ejercicio que necesita disciplina y honestidad. Se trata de una manera particular de revisar qué se hizo, qué se pensó y qué oportunidades o limitaciones tienen las prácticas habituales del educador y educadora.
- Las educadoras y educadores aprenden a compartir sus experiencias, pero a la vez comparten el ejercicio de revisar lo que hacían para generar conocimiento pedagógico.

La metodología propuesta plantea tres fases:



Primera Fase

En la primera fase se presenta el contexto de las actividades de aprendizaje. Este contexto está conformado por casos significativos de educación de personas jóvenes y adultas, que permitan al educador y educadora generar ideas para que éstas se puedan enriquecer hasta alcanzar los aprendizajes especificados previamente. En todo caso, se reitera que el núcleo de esta fase es el análisis de las prácticas.

En la presentación del caso debemos tener en cuenta lo siguiente:

- Presentar situaciones típicas que ocurren en el contexto donde trabaja el educador o educadora.

- Las situaciones típicas deben mostrar problemas por resolver relacionados con el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas y/o comportamientos habituales de educadoras y educadores frente a los aprendizajes de sus participantes.

Presentado el caso, se procede a realizar el análisis de las prácticas, que se desarrolla en dos momentos:

- Preguntas de reconocimiento de la situación de modo que la educadora y el educador la puedan describir (juzgando o no, no importa) lo más detalladamente posible. (Se pueden utilizar videos, si hay condiciones).
- Identificación de contradicciones entre el desempeño del educador y educadora y las necesidades de los participantes; entre los objetivos del programa y los requerimientos de formación de los participantes; entre los recursos utilizados y los que pueden obtenerse; entre las normas que ayudan a la educación y las que restringen.

Segunda Fase

En esta fase se trata de proporcionar elementos conceptuales, de enfoque y de experiencia, tanto para mejorar el análisis de las prácticas como para enriquecer el desempeño de educadores y educadoras. Nuevamente el centro de atención de la formación de educadoras y educadores es su práctica. Esta fase se desarrolla en tres momentos:

- Se proporciona información en forma de textos, de explicaciones y de conversaciones sobre los temas a desarrollar.
- Se contrasta la información con el análisis previo de las prácticas.
- Se analizan los modelos de enseñanza y aprendizaje a la luz de la información comprendida, analizada y explicada y de los elementos que da la práctica.

Tercera fase

En la última fase se procede al diseño de nuevos desempeños pedagógicos. Las alternativas pueden ser: i) la mejora de sus prácticas habituales o ii) la transformación de todo su desempeño.

Estructuración sugerida del módulo

Unidad 1

El sujeto educativo y su aprendizaje		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Comprenden que el aprendizaje es inherente a todos los seres humanos y que las diferencias se refieren a algunos procesos y características particulares que dependen de la edad, del contexto y rasgos personales. Establecen las particularidades del aprendizaje de las personas jóvenes y adultas.</p> <p>Identifican y analizan críticamente las concepciones que la población y los educadores y educadoras tienen sobre las personas jóvenes y adultas y sus formas de aprender; reflexionan sobre las implicaciones de éstas en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a partir de estos referentes, analizan sus propias concepciones y su papel en estos procesos.</p>	<p>1.1 Naturaleza del aprendizaje de las personas jóvenes y adultas.</p> <p>1.1.1 ¿Quién es la persona joven y adulta? ¿Cómo y dónde aprenden las personas jóvenes y adultas? Sujetos sociales de la EPJA. Factores que intervienen en su aprendizaje. Condiciones en las que se desarrollan los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas.</p>	<p>De manera colectiva, los educadores y educadoras se reconocen como personas jóvenes o adultas y señalan sus principales características, identificando además cómo aprenden mejor, qué factores intervienen en su aprendizaje y las condiciones en las que se desarrollan mejor sus procesos educativos.</p> <p>Elaboran un cuadro comparativo con los resultados de la actividad anterior y con las características de sus participantes o estudiantes, estableciendo en qué se parecen y en qué son diferentes y cómo influye esto en la definición de sus necesidades de aprendizaje, tanto de los participantes como de los educadores y educadoras.</p> <p>Leen en forma individual un texto sobre el tema y comparten sus conclusiones con sus compañeros, profundizando en el conocimiento de lo que significa ser joven y adulto y su distinción con el niño y adolescente.</p>

El sujeto educativo y su aprendizaje		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Analizan y expresan su punto de vista crítico sobre las diversas concepciones sobre el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas y consideran los aportes de cada una de ellas a la comprensión de los procesos de aprendizaje de los participantes, a la revisión de sus prácticas y al diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Reconocen la importancia del conocimiento del contexto y de los participantes en el aprendizaje y en la planificación de procesos de enseñanza. Aplican, con pertinencia y habilidad, instrumentos para reconocer las características principales del contexto de los participantes, sus disposiciones con respecto al aprendizaje y sus conocimientos previos. Analizan los resultados identificando necesidades de aprendizaje.</p>	<p>1.1.2 Concepciones, estereotipos y creencias de los educadores y educadoras y de la población sobre el desarrollo y aprendizaje de las personas jóvenes y adultas de sectores menos favorecidos. Implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>1.1.3 Concepción del aprendizaje en diversas teorías sobre el aprendizaje, con énfasis en el enfoque que sustenta el Cg para AL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría conductista. • Teoría cognoscitivista. • Teoría constructivista. • Teoría socioeducativa. • Teoría sociocultural. <p>1.1.4 El aprendizaje significativo en la educación de personas jóvenes y adultas.</p>	<p>Elaboran de manera colectiva y aplican una encuesta de opiniones sobre las percepciones que tiene la población con respecto a las personas jóvenes y adultas de sectores menos favorecidos.</p> <p>Comparan los resultados de la encuesta con la percepción que ellos tienen sobre el joven y adulto de sectores menos favorecidos y de sus posibilidades de aprendizaje.</p> <p>En equipos o pequeños grupos analizan una de las teorías del aprendizaje y exponen al colectivo sus conclusiones.</p> <p>Dialogan sobre los aportes de las teorías para la comprensión de cómo deben aprender las personas jóvenes y adultas, enfatizando en el sentido del aprendizaje significativo</p> <p>Presentan modelos de enseñanza y aprendizaje según las teorías, destacando el que responda al desarrollo de un aprendizaje significativo.</p>

El sujeto educativo y su aprendizaje		
	<p>1.1.5 Lo que se debe tomar en cuenta en el proceso de aprendizaje de personas jóvenes y adultas y en la definición de necesidades e intereses de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El contexto: cómo identificar la influencia de la cultura y la sociedad en los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas. • La experiencia y la práctica: cómo identificar la influencia de los hábitos y los aprendizajes previos de las personas jóvenes y adultas. • Los ámbitos de actividad: como reconocer los ámbitos del desempeño. • Las dimensiones del desarrollo personal: socioemocional, cognitiva, motriz. 	<p>Con base en su experiencia y de manera colectiva, señalan las formas e instrumentos utilizados para conocer el contexto, las características de sus participantes, sus formas de aprender y sus necesidades y demandas de aprendizaje.</p> <p>Analizan técnicas e instrumentos utilizados para el conocimiento de las personas y de sus contextos, identificando aquellos que más se adaptan a su realidad.</p>
	<p>1.1.6 ¿Cómo conocer a nuestros participantes y sus contextos para la definición de necesidades de aprendizaje?: Técnicas e instrumentos.</p>	<p>Construyen de manera colectiva instrumentos de diagnóstico del contexto y de los participantes para aplicarlos a su realidad.</p>

El sujeto educativo y su aprendizaje

Bibliografía de referencia

- Almeida A. (2007). “El aprendizaje significativo en el contexto educativo”, en: *Ciencia y Poder Aéreo*, núm 1, vol. 2. Recuperado de: <http://www.publicacionesfac.com/index.php/cienciaypoderaereo/article/view/71/69>
- Blazich, Gladys y Ojeda, M. (2013). “Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm.1, año 35. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2013-1/exploraciones2.pdf>
- Bolivia. Ministerio de Educación (2015). *Unidad de Formación N° 12. Orientaciones para el proceso formativo de Personas Jóvenes y Adultas. Cuadernos de Formación Continua*. Equipo PROFOCOM. La Paz Bolivia, pp. 9-20 y 33-47. Recuperado de: <http://profocom.minedu.gob.bo/index.php/material/descargarMatPar/263>
- Campero, Carmen (2009). “Hacia una perspectiva integral de la educación de las personas jóvenes y adultas”, en: *Transformarse, Revista el Consejo Estatal Técnico de la Educación*, Edición Especial, pp. 9-16.
- Díaz Barriga, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, en: *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 2, vol.5, pp 105-117. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>
- Formariz, A. et al. (coord.) (2012). *Carta a quien tiene que enseñar a personas adultas y jóvenes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. (Colección Educación y Comunidad; 2). Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/24804/6/EC2.pdf>
- Méndez, Ana María (coord.) (2013). “Aprendizaje para la vida y el trabajo con personas jóvenes y adultas”, en: De Agüero Servín, M. (coord.). *Aprendizaje y Desarrollo 2002-2011*. México: ANUIES, COMIE, pp. 165 – 206.
- Pérez Rodríguez, Patricia Margarita (2004). “Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo xx”, en: *Tiempo de Educar*, núm. 10, vol. 5, julio-diciembre, pp. 39-76. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101003>
- Pérez, U. (2009). *Modelo Andragógico*. México: Fundamentos, UNIVALLE, pp. 15 -31. Recuperado de: <https://my.laureate.net/faculty/docs/Faculty%20Documents/Andragogia.Fundamentos.pdf>
- Raúl Valdez et al. (2013). *Aportes Conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. OEI-Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, pp. 116-121 y 123-140. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224714s.pdf>
- Universidad Internacional de Valencia. *El aprendizaje en la edad adulta*, pp. 5-10. Recuperado de: <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/06/Ebook-Aprendizaje-Edad-Adulta-OK.pdf>

Unidad 2

Los estilos de aprendizaje		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
Reconocen los ritmos y estilos de cada participante para el aprendizaje de determinados contenidos, habilidades y desarrollo de capacidades y los asumen como un insumo para el establecimiento de relaciones educativas.	2.1 Los estilos de aprendizaje. La diferencia individual y cultural.	El facilitador presenta en un cuadro algunos estilos de aprendizaje (puede asumir el modelo de Kolb).
	2.2 Una revisión general de los estilos de aprendizaje.	A partir de la exposición del facilitador el educador y la educadora se ubican en una de las clasificaciones y analizan las ventajas y dificultades frente al aprendizaje. Analizan cuestionarios aplicables para el conocimiento de los estilos de aprendizaje de sus participantes.
	2.3 Estilos y ritmos de aprendizaje.	Observan a sus participantes y los ubican en una de las clasificaciones adoptadas, señalando sus potencialidades y el apoyo que requiere cada uno. Utilizan para ello cuadros.
	2.4 Cómo aprovechar la diferencia.	Definen formas de atender el aprendizaje de sus participantes de acuerdo a su estilo de aprendizaje.
Bibliografía de referencia <ul style="list-style-type: none"> · González Clavero, Ma. V. (2011). “Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender”, en <i>Revista Estilos de Aprendizaje</i>, núm. 7, vol. 7. Recuperado de: http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_12.pdf · Honey-Alonso. <i>Estilos de Aprendizaje</i>. Recuperado de: http://www.lamolina.edu.pe/innovacioneducativa/images/files/cuestionario%20de%20Estilos%20de%20Aprendizaje.pdf 		

Unidad 3

La motivación para aprender. Explicación y estrategias de motivación al aprendizaje		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
Reconocen que la motivación al aprendizaje y desarrollo personal es también un aspecto que se construye y que necesita apoyo; por ello, pueden diseñar actividades que animen al aprendizaje.	<p>3.1 Por qué estar en un centro o programa educativo.</p> <p>3.2 Entre el deseo y la necesidad de aprender: motivaciones personales y motivaciones sociales.</p> <p>3.3 Las expectativas propias de aprender y las perspectivas asignadas.</p> <p>3.4 Motivaciones instrumentales y motivación para el cambio.</p> <p>3.5 Estrategias de motivación al aprendizaje.</p>	<p>Con sus participantes, los educadores y educadoras dialogan sobre las razones por las cuales asisten al programa. Cuáles son sus intereses y motivaciones. Clasifican sus respuestas.</p> <p>Comparten con el colectivo los resultados de su trabajo, buscando similitudes y diferencias.</p> <p>Leen individualmente textos referidos al tema, especificando las ideas centrales. Comparten con el colectivo sus conclusiones.</p> <p>Investigan sobre estrategias de motivación al aprendizaje.</p>
<p>Bibliografía de referencia</p> <ul style="list-style-type: none"> Alonso Tapia, J. (2005). "Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos", en: Ministerio de Educación y Ciencia. <i>La orientación escolar en Centros Educativos</i>, pp. 209-242. Recuperado de: https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/capitulos_espanyol_jesus/2005_motivacion%20para%20el%20aprendizaje%20Perspectiva%20alumnos.pdf Franco, P. (2008). <i>El aprendizaje de las personas adultas: Teorías del Aprendizaje</i>, España: Universidad de Alcalá, pp. 92-107. Recuperado de: http://www.redescuelascsa.com/sitio/repo/M4_Completo.pdf 		

Unidad 4

Cómo y cuánto se ha aprendido y cuánto de ello se utiliza: una introducción a la evaluación		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
Comprenden que la evaluación es un componente central en el proceso de enseñanza y aprendizaje y reconocen la importancia de evaluar desempeños como expresión del logro de aprendizajes.	4.1 La perspectiva tradicional en la evaluación. Nuevos enfoques.	<p>En grupos de trabajo, sistematizan su práctica de evaluación, orientándose con las siguientes preguntas: qué evalúo, para qué evalúo, cuándo evalúo, que técnicas e instrumentos utilizo. Comparten sus conclusiones con el colectivo y arriban a prácticas comunes.</p> <p>A partir de la lectura de un texto con los nuevos enfoques de la evaluación, organizan las ideas centrales en función de las preguntas utilizadas para sistematizar su práctica.</p> <p>Elaboran un cuadro comparativo entre sus prácticas y los nuevos enfoques.</p>
	4.2 El desempeño como objeto de la evaluación de los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas.	<p>Analizan ejemplos de evaluación por desempeños y los comparan con sus prácticas evaluativas.</p> <p>Señalan ejemplos de evaluación por desempeños, tomando como referencia la formulación de los aprendizajes en términos de competencias.</p>
<p>Bibliografía de referencia</p> <ul style="list-style-type: none"> · Añorve, Gladys (2010). “La evaluación de los aprendizajes con personas jóvenes y adultas” en: <i>Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos</i>, núm. 25. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_25/decisio25_saber9.pdf · Chile. Ministerio de Educación (2010). <i>Evaluación de aprendizajes desde el enfoque de competencias. Una propuesta para Educación de Adultos</i>. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/adultos/File/2011/ENERO%202011/EvaluaciOndeaprendizajesdesdeelenfoquedecompetencias2010.pdf · Letelier, Ma. Eugenia (2009). “La evaluación de aprendizajes de personas jóvenes y adultas”, en: <i>Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa</i>, núm.1, vol.2. Recuperado de: www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art8.pdf · Núñez Barboza, Marianela (2010). “Evaluaciones. Una reflexión para la educación de personas jóvenes y adultas”, en <i>Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos</i>, núm. 25, enero-abril. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_25/decisio25_saber1.pdf 		

Unidad 5

El aprendizaje a lo largo de la vida: Marco de acción para la educación de las personas jóvenes y adultas

Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Reconocen y valoran las competencias fundamentales en la educación de personas jóvenes y adultas. Analizan diversas formas, modelos y contextos de aprendizaje que se interrelacionan para garantizar el aprendizaje a lo largo de la vida.</p>	<p>5.1 Concepto y sentido de la educación a lo largo de la vida. Iniciativas mundiales que la sustentan.</p> <p>5.2 Los cuatro pilares de la educación: Aprendizajes fundamentales de una educación de personas jóvenes y adultas.</p> <p>5.3 Aprendizajes formales, no formales e informales y su impacto en la educación a lo largo de la vida.</p>	<p>En colectivo, analizan cuál es la demanda real de aprendizajes de las personas jóvenes y adultas de la localidad, qué los impulsa a seguir educándose y qué oportunidades educativas tienen para seguir aprendiendo.</p> <p>Analizan individualmente lecturas seleccionadas sobre foros mundiales donde se introduce el tema de educación a lo largo de la vida como derecho humano fundamental. Exponen sus conclusiones en grupos pequeños y comparten el resultado del trabajo con el colectivo.</p> <p>Elaboran un cuadro comparativo de los mensajes de cada Foro, aplicable al aprendizaje a lo largo de la vida de personas jóvenes y adultas.</p> <p>Con base en el planteamiento de los cuatro pilares de la educación, los educadores y educadoras elaboran un cuadro de los aspectos más resaltantes que deben profundizar en la formación de sus participantes y algunos medios para conseguirlo. Comparten su visión con el colectivo.</p> <p>Cada educador y educadora elabora un cuadro estableciendo las oportunidades de educación formal, no formal e informal que existen en su comunidad. Comparte el cuadro con el colectivo y lo enriquece.</p> <p>Establecen diferencias entre los programas formales y no formales que existen en su localidad en función de las demandas de las personas jóvenes y adultas.</p>

El aprendizaje a lo largo de la vida: Marco de acción para la educación de las personas jóvenes y adultas

Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
	5.4 La sociedad educadora como contexto de aprendizaje para personas jóvenes y adultas.	Elaboran un informe sobre los diversos espacios educativos — más allá de Instituciones Educativas— donde las personas jóvenes y adultas adquieren aprendizajes. Señalan asimismo qué tipo de aprendizaje adquieren en dichos espacios y su impacto en su formación.

Bibliografía de referencia

- Cajiao, Francisco (2001). “La sociedad educadora”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 26. OEI. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80002602.pdf>
- *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 39, Conceptualizaciones, políticas y prácticas de aprendizaje a lo largo de la vida (en particular, pp. 3-11 y 55-58). Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_39/decisio39.pdf
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- López, Ma. y Torres, Lucas (2003). “La sociedad educadora”, en: *Intervención Psicosocial*, núm. 22, vol. 12, pp. 153-161. Recuperado de: www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/86510.pdf
- UNESCO (1997). *La educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La agenda para el Futuro. 5ª. Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas*. Instituto de la UNESCO para la Educación: Hamburgo, Alemania. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf>
- UNESCO (2009). *Confintea VI Informe Final*. Belém do Pará-Brasil, pp. 37 y 38. Recuperado de: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIE/confintea/pdf/News/confintea_vi_final_report_spanish_online.pdf
- Valdez, Raúl et al. (2013). *Aportes Conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. OEI-Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, pp. 37-55. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224714s.pdf>

Duración del módulo

El módulo se desarrollará en un total de 120 horas, distribuidas de la siguiente manera:

- 38 horas de formación presencial y evaluación.
- 32 horas de autoformación.
- 50 horas de práctica (individuales y colectivas).

En las horas de formación presencial y evaluación, se considerarán las horas para la actividad de encuadre, destinadas a una lectura conjunta del módulo por parte del facilitador y de los educadores y educadoras, con la finalidad de conocer qué van a desarrollar, cómo lo van a hacer, qué competencias y aprendizajes se espera alcanzar, cómo se plantea la evaluación del módulo y cuál será el producto final. Asimismo, serán utilizadas para la evaluación de proceso o final de cada módulo.

Las horas de autoformación pueden distribuirse en horas de estudio y ejercicios individuales. Así como en la preparación individual de las siguientes sesiones presenciales.

Las horas de práctica pueden distribuirse en actividades individuales de aplicación de lo aprendido, en sus espacios laborales, o en actividades colectivas.

La distribución final de las horas por unidad corresponde a la institución formadora. Su extensión y complejidad va a depender del perfil de los participantes, de sus experiencias previas, de las necesidades locales y de objetivos institucionales.

Orientaciones para la evaluación

El módulo reafirma la propuesta de evaluación planteada por el Currículum globALE, destacando la importancia que se debe dar a la evaluación como proceso permanente orientado al logro de aprendizajes y al enriquecimiento y mejora de las prácticas educativas de educadoras y educadores.

En cada unidad se evaluará la participación (preguntas, comentarios, opiniones) y la calidad de los productos. En esta evaluación se tomarán en cuenta los siguientes criterios:

- Apropiación correcta y precisa de conceptos clave desarrollados en los contenidos.
- Argumentación clara y apropiada de sus opiniones, orales o escritas.
- Capacidad de análisis objetivo de su práctica.
- Adecuación de las propuestas teóricas a su realidad, a su práctica.
- Creatividad en sus propuestas.
- Capacidad de diálogo y respeto por las ideas de los otros.
- Disposición al cambio.
- Capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables y solidarias.
- Disposición para trabajar en grupo y colaborativamente para ir formando una comunidad aprendiente.

De acuerdo a las actividades sugeridas se pueden considerar como productos, por unidad y final, los siguientes:

Unidad	Productos	Valoración
Unidad 1	Instrumentos de diagnóstico del contexto y de las y los participantes de uno de los grupos con los que trabajan.	20
Unidad 2	Cuadro de clasificación de sus participantes en función de los estilos de aprendizaje.	15
Unidad 3	Informe sobre estrategias de motivación al aprendizaje.	15
Unidad 4	Cuadro comparativo entre sus prácticas evaluativas y los nuevos enfoques de la evaluación.	15
Unidad 5	Informe sobre los espacios educativos existentes en su comunidad, que garanticen una educación a lo largo de la vida.	15
Producto final	Realización de una investigación diagnóstica del contexto y de sus participantes, identificando características, estilos de aprendizaje y motivaciones para aprender.	20
Total		100 %



Módulo 3

Relaciones sociales y comunicación

El acto educativo es un acto eminentemente comunicacional, de experiencia compartida y de interacción con los demás, que estimula el diálogo y la reflexión. Es un acto que tiene sentido en la medida que se orienta a la comprensión y transformación de la realidad. Concebirlo así nos obliga a revisar modelos de educación y comunicación cimentados en la transmisión unidireccional de conocimientos y valores, y estar en disposición de valorar procesos educativos transformadores que utilicen la comunicación y el diálogo como herramientas para lograr cambios.

Por lo anterior, el presente módulo tiene una importancia significativa en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas para transformar dichos modelos. Permitirá, a los educadores y educadoras, situar su práctica educativa y su papel en los procesos de enseñanza y construcción de aprendizajes, en torno a relaciones sociales igualitarias y equitativas, de aceptación y respeto por las personas; asimismo, asumir la comunicación, no sólo como la generación y transmisión de información que se crea a través de la moderna red tecnológica, sino —sobre todo— como el encuentro de personas que se relacionan para compartir vivencias, conocimientos, sentimientos, conformando comunidades aprendientes.

De igual forma, el módulo tiene relevancia en cuanto posibilitará a educadoras y educadores la revisión de sus prácticas pedagógicas y, en consecuencia, podrán proponer el diseño de situaciones de aprendizaje desde nuevas maneras de establecer las relaciones sociales donde la comunicación juega un papel fundamental.

Este módulo se fundamenta en tres conceptos clave que no sólo son la base para su desarrollo, sino deben ser tomados en cuenta en todo el proceso de formación que se derive del Currículum globALE para América Latina:

- a) **Relaciones sociales**, como aquellas relaciones humanas que se dan en el marco de la aceptación mutua, y “en la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia” (Maturana ,1989) y por tanto en el respeto mutuo.
- b) **Comunicación**, como la acción basada en el movimiento de ida y vuelta de información o conocimiento entre una persona u otra, que favorece un contexto común donde el diálogo ayuda a hacer común ideas o informaciones conocidas y a crear nuevas de manera conjunta (Bohm, 2001).
- c) **Comunidad aprendiente**, como el espacio donde la persona, el grupo y el aprendizaje son uno; hay aceptación, comprensión, desafíos, búsquedas y convivencia en el aprender; se respetan los ritmos y la diversidad. El grupo trasciende a la comunidad aprendiente. Es un colectivo con disposición de aprender, con apertura hacia lo nuevo y a la innovación y donde las relaciones se fundamentan en un diálogo con igualdad y equidad entre las mujeres y los hombres. La comunidad aprendiente desarrolla la capacidad de expresar emociones y posibilita el placer por aprender, la alegría, la libertad, la participación, la autonomía, la creatividad, la responsabilidad y la solidaridad. “La comunidad aprendiente enlaza seres y haceres, sin anular las individualidades, sino más bien trenzando vidas en sinergias, en sintonía [...]” (Flores, 2009, p. 41).

El módulo se relaciona con el módulo 1 (Aproximación a la educación de personas jóvenes y adultas. Desde la historia, las políticas y los enfoques) en el conocimiento y profundización de perspectivas como las de género, interculturalidad y derechos humanos. Se vincula con el módulo 2 (Cómo aprenden las personas jóvenes y adultas) al sustentar la forma en la que el educador y educadora conciben a los participantes como sujetos legítimos, con voz propia, que tienen formas y estilos particulares de aprender y cuyo aprendizaje se produce en la relación con otros, formando comunidades aprendientes. Se relaciona con el módulo 4 (Metodología de la educación de personas jóvenes y adultas) en cuanto fundamenta la selección de métodos y estrategias pedagógicas. Y con el módulo 5 (Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación de personas jóvenes y adultas) tiene relación porque va a definir la forma en la que los educadores y educadoras diseñan, preparan sus sesiones y las implementan en el marco de un aprendizaje dialógico.

El presente módulo, junto a los módulos 1 y 2, sustenta el enfoque de los siguientes módulos, convirtiéndose de esta manera en uno de los ejes transversales.

Competencia general

Las educadoras y educadores, al concluir el módulo,

Sitúan su práctica y su papel en la construcción de una comunidad aprendiente basada en relaciones sociales igualitarias y equitativas, de aceptación y respeto por las personas, a partir del análisis y reflexión de su propia práctica, de la comprensión del valor, de la importancia de las relaciones sociales y la comunicación en los procesos de una educación transformadora de las personas jóvenes y adultas y del reconocimiento del aprendizaje dialógico como herramienta para lograr mayores niveles de comprensión y sentido de su desempeño educativo.

Aprendizajes esperados

- Reconocen y reflexionan sobre las actitudes y prácticas que deben erradicar en su práctica social y educativa para vivir relaciones fundadas en la aceptación del otro como legítimo otro, en el fluir emocional y en el conversar, que lleven a la aceptación y respeto por sí mismos y por el otro.
- Se interesan por encontrar diversas formas de promover, en su entorno social y educativo, relaciones de igualdad y equidad entre hombres y mujeres, basadas en la ética del honor, responsabilidad; ética para el prójimo, la cortesía, la tolerancia, la libertad, la amistad y el amor.
- Reflexionan sobre los tipos o formas de comunicación que se dan en las sesiones educativas, con sus familias y amigos y con la comunidad, reconociendo aquéllas que fortalecen la convivencia.
- Reconocen la necesidad de transformar sus procesos educativos y sus prácticas sociales y plantean propuestas que privilegien la práctica de un diálogo genuino.

- Exploran la relación entre comunicación y educación, estableciendo los diversos modelos de educación que responden a concepciones y prácticas de comunicación.
- Revalorizan su rol de emisor-receptor como parte activa del proceso educativo y al diálogo como herramienta transformadora y de encuentro.
- Identifican elementos clave para hacer que funcione el diálogo, así como las dificultades para establecer el diálogo en sus sesiones educativas y en su práctica social.
- Reconocen el significado del diálogo intercultural y plantean prácticas concretas para incorporarlo en los procesos educativos.
- Identifican y definen principios y habilidades comunicativas clave en el aprendizaje dialógico con personas jóvenes y adultas y los aplican a situaciones de su práctica educativa y vida cotidiana, interesándose por instalar en su entorno condiciones en las que pueda producirse el aprendizaje dialógico con personas jóvenes y adultas.
- Caracterizan los espacios de aprendizaje y los procesos de relación e intercomunicación que deben darse en una educación transformadora.



- Reflexionan, desde su conocimiento y práctica, sobre la contradicción entre el mundo de la información y los procesos comunicacionales. Valoran estos procesos comunicacionales y los educativos como procesos integrados, centrados en la interlocución.
- Plantean las diferencias entre el trabajo en grupo y una comunidad aprendiente y los cambios que deben generarse en su práctica educativa para transitar del trabajo en grupo a una comunidad aprendiente.

Contenidos temáticos

1. Las relaciones sociales: una cuestión esencialmente de aceptación y respeto entre las personas, de igualdad y equidad.
 - 1.1 Relaciones sociales y no sociales.
 - 1.2 El vivir humano: emoción, lenguaje y redes de conversaciones.
 - 1.3 Convivencia humana y realización del ser social.
 - 1.4 Relaciones sociales igualitarias y equitativas.
 - 1.5 Ética del honor, responsabilidad; ética para el prójimo, la cortesía, tolerancia, la libertad, la amistad y el amor.
2. Significado de la comunicación y el diálogo.
 - 2.1 El acto comunicativo y sus elementos.
 - 2.2 Tipos o formas de comunicación.
 - 2.3 Diálogo: significado, importancia y objetivo.
 - 2.4 Comunicación y educación. Modelos de educación y concepciones y prácticas de comunicación. Modelos de educación/comunicación.
 - 2.5 Significado de la comunicación.
 - 2.6 El diálogo: capacidad transformadora y de encuentro.
 - 2.7 ¿Cómo dialogar?
 - 2.8 Diálogo y transformación en la naturaleza de la conciencia individual y colectiva.
 - 2.9 El diálogo intercultural.

3. Aprendizaje dialógico.

3.1 Algunos principios que definen el aprendizaje dialógico:

- Diálogo igualitario.
- Inteligencia cultural.
- Igualdad en las diferencias.
- Dimensión instrumental.
- Creación de sentido.
- Transformación.
- Solidaridad.

3.2 Habilidades comunicativas clave en el aprendizaje dialógico con personas jóvenes y adultas.

- Escucha activa.
- Empatía.
- Asertividad.
- Proactividad.

4. Educación transformadora y comunidad aprendiente.

4.1 Los espacios de aprendizaje y los procesos de relación e intercomunicación.

4.2 Diálogo y entorno.

4.3 El mundo de la información y procesos comunicacionales.

4.4 Hacia la comunidad aprendiente.

Metodología

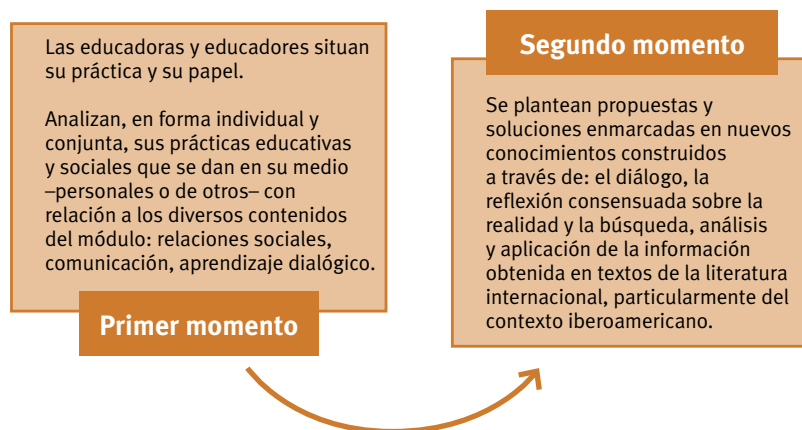
El módulo, como todo el desarrollo del Cg para AL, será un proceso de *aprendizaje con sentido* que se construirá “desde las relaciones inmediatas, desde cada ser, desde los sucesivos contextos en los cuales se vive, desde los procesos, desde las relaciones significativas” (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 2002). En el aprendizaje con sentido, se forma para que las personas sean sujetos de su propio aprendizaje.

Y este proceso de aprendizaje significativo, autogestionado por el propio participante, se da a partir de una mediación pedagógica del docente que acompañe al participante, que promueva la tarea de apropiarse del mundo y de sí mismos y que haga posible el desarrollo del acto educativo en espacios de participación, creatividad, expresividad y relacionalidad, como lo sostienen Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2002).

Pero esta mediación pedagógica no sólo permite que el aprendizaje se dé a través de la propia reflexión de los participantes, de su propio análisis, sino del trabajo colaborativo entre diferentes grupos. Es decir, promueve procesos de autoaprendizaje y de interaprendizaje.

Es a partir de este enfoque de la mediación pedagógica que se seleccionan y desarrollan sistemáticamente métodos, técnicas y recursos que recuperen al interlocutor en la práctica educativa. Asimismo, deben permitir a los educadores y educadoras, comprender e interpretar mejor el contexto que les rodea y, a partir de ello, reflexionar sobre su propia realidad y prácticas educativas y de vida.

Por lo anterior, cobra especial importancia, en el proceso educativo, la realización de dos momentos:



Esta actividad permanente de lectura y análisis de su realidad, de sus prácticas y de las prácticas de otros y de planteamiento de propuestas, debe concretarse en textos escritos, que no sólo reconstruyan la práctica sino que sustenten los cambios basados en el análisis y reflexión de su práctica y de la de otros y en el aporte de textos digitales o impresos de lectura obligatoria y de otros sugeridos para ampliar sus visiones.

Estructuración sugerida del módulo

Unidad 1

Las relaciones sociales: una cuestión esencialmente de aceptación y respeto entre las personas, de igualdad y equidad		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Reconocen y reflexionan sobre las actitudes y prácticas que deben erradicar en su práctica social y educativa para vivir relaciones fundadas en la aceptación del otro como legítimo otro, en el fluir emocional y en el conversar, que lleven a la aceptación y respeto por sí mismos y por el otro.</p> <p>Se interesan por encontrar las diversas formas de promover en su entorno social y educativo, relaciones de igualdad y equidad entre mujeres y hombres, basadas en la ética del honor, la responsabilidad; ética para el prójimo, la cortesía, la tolerancia, la libertad, la amistad y el amor.</p>	<p>1.1 Relaciones sociales y no sociales.</p> <p>1.2 El vivir humano: emoción, lenguaje y redes de conversaciones.</p> <p>1.3 Convivencia humana y realización del ser social.</p> <p>1.4 Relaciones sociales igualitarias y equitativas.</p> <p>1.5 Ética del honor, responsabilidad; ética para el prójimo, la cortesía, tolerancia, la libertad, la amistad y el amor.</p>	<p>Individualmente, los participantes realizan previamente la lectura de los textos de Maturana y Morín, indicados en la bibliografía de referencia. Destacan las principales ideas.</p> <p>Con su comunidad aprendiente o colectivo al que pertenece, y con base en el trabajo realizado en la actividad anterior, desarrollan una conversación sobre ¿Por qué es importante asumir que las relaciones sociales son una cuestión de aceptación y respeto entre las personas? ¿Cómo somos tratados y cómo tratamos a los demás? ¿Establecemos relaciones como iguales y en equidad? ¿Qué elementos en la convivencia cotidiana se deben mejorar o incorporar para la realización del ser social? ¿Por qué es importante tejer una red de cordialidad, tolerancia y libertad?</p> <p>De manera individual, después de la conversación, elaboran su propio texto en el que establecen las conclusiones.</p> <p>Se invita a completar la lectura con otros textos de referencia.</p>
<p>Bibliografía de referencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • López, M.; Maturana, H.; Pérez, A. y Santos, M. (2003). <i>Conversando con Maturana de Educación</i>. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 75-88; 105-123. • Maturana, H. (1989). <i>Emociones y Lenguaje en educación y política</i>. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, pp.11-36; 75-78; 79-87. • Morin, E. (2006). <i>El Método 6. Ética</i>. Madrid: Ediciones Cátedra, pp. 101-137. 		

Unidad 2

Significado de la comunicación y el diálogo		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Reflexionan sobre los tipos o formas de comunicación que se dan en las sesiones educativas, con sus familias y amigos y con la comunidad, reconociendo aquellas que fortalecen la convivencia.</p> <p>Reconocen la necesidad de transformar sus procesos educativos y sus prácticas sociales y plantean propuestas que privilegien la práctica de un diálogo genuino.</p> <p>Exploran la relación entre comunicación y educación, estableciendo los diversos modelos de educación que responden a concepciones y prácticas de comunicación.</p> <p>Revalorizan su rol de emisor-receptor, como parte activa del proceso educativo y al diálogo como herramienta transformadora y de encuentro.</p>	<p>2.1 El acto comunicativo y sus elementos.</p> <p>2.2 Tipos o formas de comunicación.</p> <p>2.3 Diálogo: significado, importancia y objetivo.</p> <p>2.4 Comunicación y educación. Modelos de educación y concepciones y prácticas de comunicación. Modelos de educación/comunicación.</p> <p>2.5 Significado de la comunicación.</p>	<p>A partir de la lectura del texto de Gutiérrez y Prado, como comunidad aprendiente, conversan y reflexionan sobre el acto comunicativo, sus elementos y tipos o formas de comunicación.</p> <p>De manera individual, los participantes elaboran un cuadro en el que contrastan las diferentes formas de comunicación y aplicación en distintos contextos.</p> <p>A partir de la lectura <i>Sobre el diálogo</i> de Bohm, el colectivo ubica el significado, importancia y objetivo del diálogo.</p> <p>Completan la actividad anterior, elaborando de manera individual un texto en el que establecen su posición acerca de la necesidad de transformar las actuales maneras de comunicarse, privilegiando la práctica del diálogo.</p> <p>A partir de la lectura de Kaplún, de manera individual elaboran un cuadro en el que describen y caracterizan los modelos educativos, identificando los modelos de comunicación que se encuentran en ellos.</p> <p>En pequeños grupos comparten y conversan, a partir de los cuadros elaborados, sobre su rol como emisor y el del receptor, como parte activa del proceso educativo.</p>

Significado de la comunicación y el diálogo		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Identifican elementos clave para hacer que funcione el diálogo, así como las dificultades para establecer el diálogo en sus sesiones educativas y en su práctica social.</p> <p>Reconocen el significado del diálogo intercultural y plantean prácticas concretas para incorporarlo en los procesos educativos.</p>	<p>2.6 El diálogo: capacidad transformadora y de encuentro.</p> <p>2.7 ¿Cómo dialogar?</p> <p>2.8 Diálogo y transformación en la naturaleza de la conciencia individual y colectiva.</p> <p>2.9 El diálogo intercultural.</p>	<p>A partir de la lectura individual de los textos de Freire, en plenaria hacen una reflexión sobre la importancia que se da al diálogo en cada uno de estos modelos comunicativos y cuál de estos modelos sería más pertinente para transformar las prácticas educativas y favorecer el encuentro a través del diálogo en los procesos de educación de personas jóvenes y adultas.</p> <p>Realizarán la lectura individual del texto <i>Sobre el diálogo</i>, de Bohm, y elaborarán una síntesis.</p> <p>Con su comunidad aprendiente, elaboran y acuerdan una lista que contenga sus propios elementos clave para que el diálogo funcione y, de igual manera, identificarán las dificultades que les impiden establecer el diálogo en su proceso educativo para que logren comunicarse de manera coherente.</p> <p>Con su comunidad aprendiente, en plenaria, realizan una lectura dirigida del texto <i>Diálogo intercultural</i>. Completan la lectura anterior, identificando al menos tres prácticas adecuadas que favorecen el pluralismo cultural a nivel local —con los grupos que trabajan—, nacional y regional.</p>
<p>Bibliografía de referencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bohm, D. (2001). <i>Sobre el diálogo</i>. Barcelona: Editorial Kairós, pp. 9-40 y 41-82. • Freire, P. (1999). <i>Pedagogía del oprimido</i>. México: Siglo Veintiuno Editores, pp. 88-154. • Freire, P. (1999). <i>La educación como práctica de la libertad</i>. México: Siglo Veintiuno Editores, pp. 59-109. • Gutiérrez, F. y Prado, C. <i>Sentido del discurso pedagógico</i>, pp. 27-36. • Kaplún, M. (1985). <i>El comunicador popular</i>. Quito: Editorial Belén, pp. 15-51; 63-101. Recuperado de: http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/42041.pdf • UNESCO (2016). <i>Diálogo intercultural</i>. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/dialogue/intercultural-dialogue/ 		

Unidad 3

Aprendizaje Dialógico		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
Identifican y definen principios y habilidades comunicativas clave en el aprendizaje dialógico con personas jóvenes y adultas y los aplican a situaciones de su práctica educativa y vida cotidiana, interesándose por instalar en su entorno condiciones en las que pueda producirse el aprendizaje dialógico con personas jóvenes y adultas.	<p>3.1 Algunos principios que definen el aprendizaje dialógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo igualitario. • Inteligencia cultural. • Igualdad en las diferencias. • Dimensión instrumental. • Creación de sentido. • Transformación. • Solidaridad. <p>3.2 Habilidades comunicativas clave en el aprendizaje dialógico con personas jóvenes y adultas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa. • Empatía. • Asertividad. • Proactividad. 	<p>Reconstruyen o investigan — haciendo uso del material de lectura <i>Dialogar y Transformar</i> y meta buscadores en Internet— historias de su entorno próximo, el entorno latinoamericano y mundial donde los conflictos se han resuelto o se están resolviendo a través de la práctica del diálogo.</p> <p>Las educadoras y los educadores podrán hacer una búsqueda o consulta en Internet, haciendo uso de meta buscadores, sobre escucha activa, empatía, asertividad y proactividad que les permitirá ampliar sus conocimientos.</p> <p>En grupos pequeños dialogarán sobre experiencias dentro de sus prácticas educativas donde la escucha activa, la empatía, la asertividad o proactividad pudieron transformar el o los conflictos en una oportunidad de cambio para crecer como personas o como comunidades que aprenden.</p>
<p>Bibliografía de referencia</p> <p>• Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. y Valls, R. (2010). <i>Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI</i>. España: Graó, pp.88-136.</p>		

Unidad 4

Educación transformadora y comunidad aprendiente		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Caracterizan los espacios de aprendizaje y los procesos de relación e intercomunicación que deben darse en una educación transformadora.</p> <p>Reflexionan, desde su conocimiento y práctica, sobre la contradicción entre el mundo de la información y los procesos comunicacionales. Valoran estos procesos comunicacionales y los educativos como procesos integrados, centrados en la interlocución.</p> <p>Plantean las diferencias entre el trabajo en grupo y una comunidad aprendiente y los cambios que deben generarse en su práctica educativa para transitar del trabajo en grupo a una comunidad aprendiente.</p>	<p>4.1 Los espacios de aprendizaje y los procesos de relación e intercomunicación.</p> <p>4.2 Diálogo y entorno.</p> <p>4.3 El mundo de la información y procesos comunicacionales.</p> <p>4.4. Hacia la comunidad aprendiente.</p>	<p>De manera individual, a partir de la lectura <i>Placer y Ternura en la educación</i> de Assmann, la lectura de la conferencia de Ana María Saul, en <i>Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa</i> y la lectura <i>Del Ser al hacer</i>, de Maturana, elaboran un texto en el que establecen el tipo de interlocución (encuentro, intercambio de experiencias, reflexión crítica, relación horizontal, legítimo otro y amor) que mantienen en su entorno.</p> <p>Con su comunidad aprendiente o colectivo analizan los principales medios de información que circulan en su localidad y los comparan con los procesos comunicacionales que se dan en las organizaciones a las que pertenecen, enfatizando los valores sociales y culturales que se transmiten. Para realizar la actividad y ampliar su información se apoyan en la lectura de Gutiérrez y Prado.</p> <p>En plenaria dialogan sobre si encuentran diferencias de establecer un grupo de trabajo y una comunidad aprendiente.</p> <p>En grupos pequeños, elaboran un cuadro comparativo entre trabajar en grupo y una comunidad aprendiente, apoyándose en la lectura del texto sobre <i>Comunidad aprendiente</i>.</p> <p>En grupos pequeños proponen los pasos que en su práctica educativa permitirán al grupo trascender hacia una comunidad que aprende.</p> <p>Como colectivo realizan la plenaria sobre las propuestas que surgen en cada uno de los grupos.</p>

Educación transformadora y comunidad aprendiente

Bibliografía de referencia

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Ediciones Narcea, pp. 14-46.
- Casali, A.; Lima, L.; Núñez, C.; Saul, A.M. (2005). *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. México: ITESO/ CEAAL/ CREFAL, pp.73-84.
- Flores, L.; Flores, G.; Jiménez, R., Madrigal, J.; Perearnau, M. (2009). *Comunidad aprendiente*. San José, C.R.: Ediciones Sanabria, pp. 35-42.
- Gutiérrez, F. y Prado, C. (1997). *Ecopedagogía y ciudadanía Planetaria*. Heredia, C.R.: Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la comunicación- Editorialpec, pp. 42-43; 67-69.
- Maturana H. y Porksen, B. (2010). *Del Ser al Hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires: Comunicaciones Noreste, pp. 225-239.

Bibliografía complementaria

Unidad 1

- Boff, L. (2000). *La Dignidad de la tierra*. Madrid: Editorial Trotta, pp. 19-58.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid: Editorial Trotta, pp. 75-86.
- Maturana, H. (2002). *Trasformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, pp.13-73.

Unidad 2

- Freire, P.; Gadotti, M.; Hernández, I. (1987). *Pedagogía: Diálogo y conflicto*. Argentina: Ediciones Cinco, pp.184-186.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores, pp. 88-139.
- Maturana H. y Porksen, B. (2010). *Del Ser al Hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires: Comunicaciones Noreste, pp. 97-108.

Unidad 3

- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid: Editorial Trotta, pp. 82-83

Duración del módulo

El módulo se desarrollará en un total de 100 horas, distribuidas de la siguiente manera:

- 38 horas de formación presencial y evaluación.
- 32 horas de autoformación.
- 30 horas de práctica (individuales y colectivas).

En las horas de formación presencial y evaluación, se considerarán las horas para la actividad de encuadre, destinadas a una lectura conjunta del módulo por parte del facilitador y de los educadores y educadoras, con la finalidad de conocer qué van a desarrollar, cómo lo van a hacer, qué competencias y aprendizajes se espera alcanzar, cómo se plantea la evaluación del módulo y cuál será el producto final. Asimismo, serán utilizadas para la evaluación de proceso o final de cada módulo.

Las horas de autoformación pueden distribuirse en horas de estudio y ejercicios individuales. Así como en la preparación individual de las siguientes sesiones presenciales.

Las horas de práctica pueden distribuirse en actividades individuales de aplicación de lo aprendido, en sus espacios laborales o en actividades colectivas.

La distribución final de las horas por unidad corresponde a la institución formadora. Su extensión y complejidad va a depender del perfil de los participantes, de sus experiencias previas, de las necesidades locales y de objetivos institucionales.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación, a lo largo del módulo, se sustenta en la propuesta general del Currículum globALE para América Latina. En el módulo se establecerán desempeños, evidencias parciales y una final para evaluar el cumplimiento de la competencia general y de los aprendizajes esperados. Se establecerá una rúbrica o tabla de criterios de valoración de las actividades, como los siguientes:

- Apropiación correcta y precisa de conceptos clave desarrollados en los contenidos.

- Argumentación clara y apropiada de sus opiniones, orales o escritas.
- Capacidad de análisis objetivo de su práctica.
- Adecuación de las propuestas teóricas a su realidad, a su práctica.
- Creatividad en sus propuestas.
- Capacidad de diálogo y respeto por las ideas de los otros.
- Disposición al cambio.
- Capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables y solidarias.
- Disposición para trabajar en grupo y colaborativamente para ir formando una comunidad aprendiente.

Se establecerán las tareas específicas que darán cuenta del logro de un aprendizaje esperado o competencia.

Productos	Valoración
<p>Primer producto</p> <p>Informe de las conclusiones de la conversación sobre ¿Por qué es importante asumir que las relaciones sociales son una cuestión de aceptación y respeto entre las personas? ¿Cómo somos tratados y cómo tratamos a los demás? ¿Establecemos relaciones como iguales y en equidad? ¿Qué elementos en la convivencia cotidiana se deben mejorar o incorporar para la realización del ser social? ¿Por qué es importante tejer una red de cordialidad, tolerancia y libertad?</p>	30
<p>Segundo producto</p> <p>Cuadro en el que se contrastan las diferentes formas de comunicación y aplicación en distintos contextos.</p> <p>Cuadro comparativo sobre las diferencias de establecer un grupo de trabajo y una comunidad aprendiente.</p>	30
<p>Producto final</p> <p>Informe en el que “Evalúa críticamente su práctica educativa desde la óptica de la educación transformadora, colocando como clave las relaciones sociales, el sentido de la comunicación y el diálogo y el aprendizaje dialógico, propone cambios para hacerla diferente y señala los pasos para transitar del trabajo en grupos a una comunidad aprendiente”.</p>	40
Total	100%



Módulo 4

Metodología de la educación de personas jóvenes y adultas

El tema sobre la metodología para el aprendizaje en la educación de personas jóvenes y adultas abarca una amplia diversidad de formas de acercarse a los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje. El enfoque educativo del Currículum globALE para América Latina, se centra en las que permiten concretar procesos de aprendizaje dialógico, significativo y transformador; que respondan a las necesidades, expectativas y contextos y formas particulares de aprender de las personas jóvenes y adultas.

Por lo anterior, el presente módulo ofrece, a las educadoras y educadores, la posibilidad de seleccionar y aplicar métodos, estrategias de enseñanza y aprendizaje y técnicas que les ayuden a reorientar y/o fortalecer el curso que sigue su acción pedagógica, la forma de estructurar el proceso de aprendizaje y la secuencia de su trabajo, a la luz de lo abordado en el módulo 1 sobre el enfoque de la EPJA, en el módulo 2, sobre el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, y en el módulo 3 que aborda las relaciones sociales y la comunicación.

Esta selección de métodos, estrategias y técnicas parte de reconocer que la labor formativa posiciona al educador y educadora frente a una persona poseedora de características particulares, únicas e irrepetibles, con una trayectoria de vida y experiencias que determinan su posición frente al aprendizaje y que lo motiva o desalienta ante los retos del mismo.

El desarrollo de este módulo se sustenta en la reflexión sobre las prácticas de educadoras y educadores y en el conocimiento de los procesos de aprendizaje que construyen las personas jóvenes y adultas, de sus estilos personales de aprender y de las formas culturales de apropiación de saberes. También se orienta a resolver demandas que plantea una educación a lo largo de la vida.

Se relaciona con los módulos 1, 2 y 3, en cuanto le proporcionan una base para la selección de métodos, estrategias y técnicas que favorezcan procesos educativos orientados a la construcción colectiva de conocimientos, el diálogo, el reconocimiento de la realidad y los saberes de las personas jóvenes y adultas, la participación y la articulación entre la teoría y la práctica, enmarcados en las acciones de comunidades aprendientes, en las que se impulse la transformación de la realidad.

Competencia general

Las educadoras y educadores, al concluir el módulo:

Incorporan en su práctica, a partir de la reflexión de la misma y del análisis de diversos enfoques pedagógicos de la educación de personas jóvenes y adultas, métodos, estrategias y técnicas que fomenten un aprendizaje dialógico y transformador que respondan a la naturaleza del programa educativo, a las características, expectativas y necesidades educativas de las personas jóvenes y adultas, a sus formas de aprender y comunicarse.

Aprendizajes esperados

- Analizan sus prácticas pedagógicas como educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas y las contrastan con otras prácticas de su entorno y con los aportes de los enfoques pedagógicos contemporáneos, particularmente de las pedagogías críticas, seleccionando aquellas características y aspectos centrales que puedan incorporar a su experiencia y conocimiento para favorecer un aprendizaje dialógico, la interacción con el medio y su transformación; así como el ejercicio de sus derechos y la equidad de género.
- Reflexionan y analizan los aportes de los diversos métodos que más se ajustan al enfoque actual de la educación de personas jóvenes y adultas y sobre esa base estructuran su proceso de enseñanza y aprendizaje, adecuándolo a las características, intereses y condiciones sociales de sus participantes y a demandas comunitarias.

- Comprenden qué son las estrategias de enseñanza; conocen, analizan y seleccionan estrategias de enseñanza y técnicas participativas que favorezcan el diálogo, la construcción colectiva de conocimientos, el acercamiento a su realidad y la transformación de la misma.
- Comprenden qué son las estrategias de aprendizaje; conocen, analizan y seleccionan las que permitan a las personas jóvenes y adultas un aprendizaje significativo y procesos de autoformación permanente, en un contexto de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Reconocen la importancia de las TIC como herramientas necesarias en una sociedad de la información. Analizan su inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como medios que potencien aprendizajes significativos y generen espacios de expresión individual y colectiva.

Contenidos temáticos

1. Las prácticas pedagógicas. Enfoques y realidad.
 - 1.1 Análisis del enfoque pedagógico presente en algunas teorías del aprendizaje.
 - Teoría conductista.
 - Teoría cognoscitivista.
 - Teoría constructivista.
 - Teoría socioeducativa.
 - Teoría sociocultural.
 - 1.2 Análisis de los aportes de las pedagogías críticas y selección de prácticas pedagógicas subyacentes en los diversos enfoques educativos que redefinen su rol y modifican o fortalecen su práctica.
2. Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza adecuadas a la educación de personas jóvenes y adultas.
 - 2.1 Criterios para seleccionar los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza: producción colectiva de conocimientos, el diálogo de saberes, la participación y su posibilidad de abordar la realidad desde un enfoque de transformación.

- 2.2 Análisis de la aplicabilidad a su realidad, de métodos adecuados a la educación de personas jóvenes y adultas.
 - Método psicosocial.
 - Método de proyectos.
 - Método dialógico.
 - Método de aprendizaje basado en problemas.
 - Método de talleres.
 - Aprendizaje situado.
 - 2.3 Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo en procesos educativos con personas jóvenes y adultas.
 - 2.4 Técnicas participativas: consideraciones para su selección y tipos.
 - 2.5 Definición de una estructura básica de los procesos de enseñanza y aprendizaje con base en los aportes de los diversos métodos, estrategias y técnicas de enseñanza.
3. Estrategias de aprendizaje.
 - 3.1 Qué son las estrategias de aprendizaje; su importancia en la construcción de capacidades y su relación con el aprendizaje a lo largo de la vida.
 - 3.2 Selección y uso de estrategias de aprendizaje de utilidad para generar aprendizajes significativos y procesos de autoformación permanente.
 - Estrategias de organización.
 - Estrategias de monitoreo.
 - Estrategias afectivo-motivacionales.
 - 3.3 Análisis de competencias que favorecen el aprendizaje a lo largo de la vida.
 - Comunicación: escuchar, expresión oral, lectura y expresión escrita; uso del lenguaje matemático.
 - Razonamiento: razonamiento lógico, pensamiento creativo, búsqueda y procesamiento de información, pensamiento crítico.

- Solución de problemas: reconocimiento del contexto, uso del conocimiento, interpretación de información, toma de decisiones, autoaprendizaje.
 - Participación: relaciones interpersonales, convivencia social, trabajo con otros, organización.
4. Acceso a las TIC para apoyar procesos de aprendizaje individual y colectivo.
- 4.1 Acceso a alternativas tecnológicas: Internet, redes sociales, bibliotecas en línea, correo electrónico.
- Reconocimiento de necesidades de información en sus contextos sociales y culturales.
 - Criterios para evaluar la calidad de la información.
 - La aplicación de la información para crear y comunicar conocimiento.
- 4.2 Manejo de las alternativas tecnológicas para generar una comunicación más democrática e igualitaria.



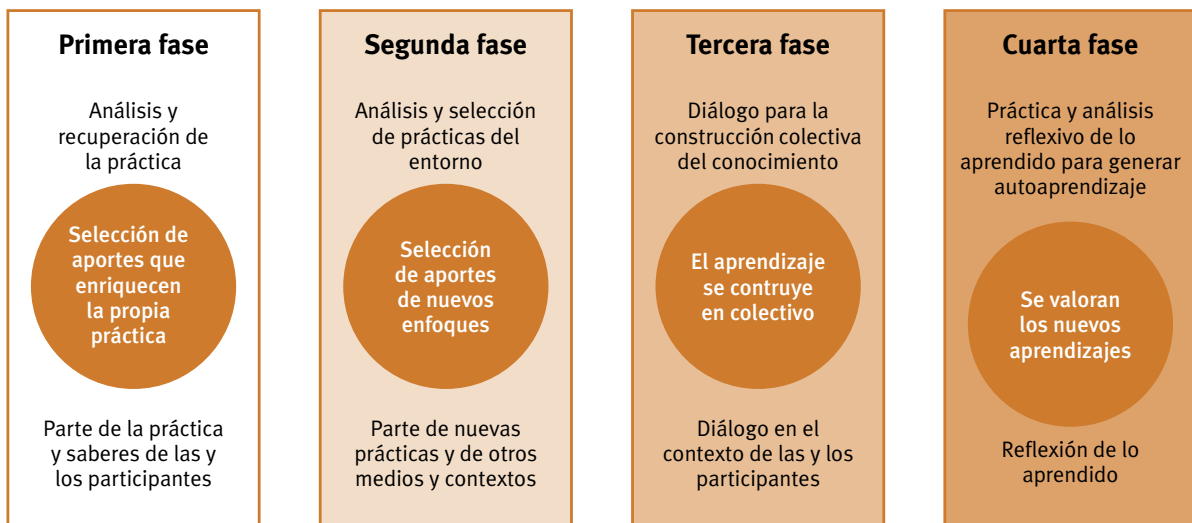
Metodología

Se aplicará una metodología activo-participativa en la que se combinen exposiciones teóricas con talleres de análisis y reflexión sobre los contenidos de estudio, así como la participación en foros. Los educadores y educadoras trabajarán de manera individual y grupal, experimentando similares estrategias de aprendizaje como las planteadas en el contenido temático del presente módulo.

Para analizar su práctica educativa, reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades, será necesario que la educadora y el educador:

- Analicen y establezcan semejanzas y diferencias entre su práctica y la de sus compañeros, recogiendo aportes para mejorar su práctica.
- Seleccionen prácticas de su entorno que respondan a los nuevos enfoques de la educación de personas jóvenes y adultas y que propicien un ambiente de diálogo y comunicación interpersonal.

Durante el desarrollo del módulo se fomentará la construcción colectiva del conocimiento, propiciando el diálogo, la participación; también el desarrollo de habilidades que le permitan el autoaprendizaje. Esta metodología se resume en el siguiente esquema, que no implica que estas fases se den sólo de manera secuencial:



Estructuración sugerida del módulo

Unidad 1

Las prácticas pedagógicas. Enfoques y realidad		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Analizan sus prácticas pedagógicas como educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas y las contrastan con otras prácticas de su entorno y con los aportes de los enfoques pedagógicos contemporáneos, particularmente de las pedagogías críticas, seleccionando aquellas características y aspectos centrales que puedan incorporar a su experiencia y conocimiento para favorecer un aprendizaje dialógico, la interacción con el medio y su transformación; así como el ejercicio de sus derechos y la equidad de género.</p>	<p>1.1 Análisis del enfoque pedagógico presente en algunas tendencias educativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Teoría conductista. · Teoría cognoscitivista. · Teoría constructivista. · Teoría socioeducativa. · Teoría sociocultural. <p>1.2 Análisis de los aportes de las pedagogías críticas y selección de prácticas pedagógicas subyacentes en los diversos enfoques educativos que redefinen su rol y modifican o fortalecen su práctica educativa.</p>	<p>Revisan las conclusiones de su trabajo sobre teorías del aprendizaje desarrolladas en el módulo 2.</p> <p>Definen los aspectos centrales recogidos de los enfoques pedagógicos, aplicables a su trabajo educativo con personas jóvenes y adultas.</p> <p>Revisan individualmente los aportes de las pedagogías críticas a la educación de personas jóvenes y adultas. Comparten con el colectivo sus hallazgos y arriban a conclusiones.</p> <p>Con base en las actividades anteriores, elaboran una matriz para analizar sus prácticas educativas. Definen los aspectos a considerar en el análisis y los criterios exigidos.</p> <p>Con base en la matriz elaborada, expresan sus puntos de vista personales sobre su propia práctica. En un ambiente de diálogo y comunicación interpersonal, intercambian sus diversas percepciones.</p> <p>En grupos, inician la investigación sobre prácticas educativas innovadoras de su localidad, nacionales y de América Latina que respondan a los criterios señalados en la matriz. Esta actividad se continuará a lo largo del módulo, aplicando lo que se va aprendiendo. Constituirá el producto final del módulo.</p>
<p>Bibliografía de referencia</p> <ul style="list-style-type: none"> · Argüello Parra, Andrés y Mondragón Viviescas, Ubeymar (2012). <i>Educación Crítica y Comunidades de aprendizaje. Una experiencia investigativa en Educación Básica</i>. Bucaramanga: Universidad Santo Tomás, pp. 35-95. (Selecciones de Investigación; 3). · Pérez Rodríguez, Patricia Margarita (2004). “Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo xx”, en: <i>Tiempo de Educar</i>, núm 10, vol. 5, julio-diciembre, pp 39-76. 		

Unidad 2

Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza adecuadas a la educación de personas jóvenes y adultas		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Reflexionan y analizan los aportes de los diversos métodos y estrategias de enseñanza que más se ajustan al enfoque actual de la educación de personas jóvenes y adultas y sobre esa base estructuran su proceso de enseñanza y aprendizaje, adecuándolo a las características, intereses y condiciones sociales de sus participantes y a demandas comunitarias.</p>	<p>2.1 Criterios para seleccionar los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza: producción colectiva de conocimientos, el diálogo de saberes, la participación y su posibilidad de abordar la realidad desde un enfoque de transformación.</p> <p>2.2 Análisis de la aplicabilidad a su realidad, de métodos adecuados a la educación de personas jóvenes y adultas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Método psicosocial. • Método de proyectos. • Método dialógico. • Método de aprendizaje basado en problemas. • Método de talleres. • Aprendizaje situado. 	<p>Con base en lo estudiado en los anteriores módulos, elaboran un cuadro de los criterios a tener en cuenta para elegir métodos, estrategias y técnicas de enseñanza, poniendo énfasis en la producción colectiva de conocimientos, el diálogo de saberes, la participación y su posibilidad de abordar la realidad desde un enfoque de transformación.</p> <p>De manera individual estudian uno de los métodos seleccionados señalando las posibilidades de aplicarlo a su programa educativo.</p> <p>Con el colectivo analizan los métodos estudiados para establecer su coherencia con lo aprendido en anteriores módulos.</p> <p>Comparan los métodos estudiados con sus prácticas pedagógicas.</p> <p>Desarrollan uno de los métodos aplicándolo a las características y necesidades educativas de sus participantes y a las características del contexto.</p>

Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza adecuadas a la educación de personas jóvenes y adultas		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
Comprenden qué son las estrategias de enseñanza; conocen, analizan y seleccionan estrategias de enseñanza y técnicas participativas que favorezcan el diálogo, la construcción colectiva de conocimientos, el acercamiento a su realidad y la transformación de la misma.	2.3 Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo en procesos educativos con personas jóvenes y adultas.	Investigan y estudian acerca de las principales estrategias de enseñanza y técnicas participativas, identificando sus tipos. Analizan la forma de aplicarlas con relación a cada uno de los métodos estudiados. Analizan las estrategias de enseñanza y las técnicas que utilizan los educadores y educadoras en su práctica y las comparan con la información recogida.
	2.4 Técnicas participativas: consideraciones para su selección y tipos.	Elaboran un resumen sobre las consideraciones que deben tener en cuenta para seleccionar las técnicas pertinentes a su contexto y participantes.
	2.5 Definición de una estructura básica de los procesos de enseñanza y aprendizaje con base en los aportes de los diversos métodos, estrategias y técnicas de enseñanza.	Tomando como base los métodos estudiados, establecen una estructura básica de sus procesos de enseñanza y aprendizaje; definen los elementos centrales y establecen posibles secuencias. Desarrollan un plan de sesión basado en la estructura definida.
Bibliografía de referencia <ul style="list-style-type: none"> • Bustillos y Vargas (1978). <i>Técnicas participativas para la educación popular</i>. Tomo I. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y Alforja. • Bustillos y Vargas (1997). <i>Técnicas participativas para la educación popular</i>. Tomo II. CEDEPO. • Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (1999) <i>Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo</i>. Cap. 5. México: McGraw Hill. Recuperado de: http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/infoedu/modulos/modulo2/material3 • Díaz Barriga Arceo, F. (2006). <i>La enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida</i>. México: McGraw Hill. • Freire, Paulo (1988). <i>Pedagogía de la autonomía</i>. 2ª. edición. México: siglo XXI. • Freire, Paulo (2009). <i>Pedagogía de la esperanza</i>. México: Siglo XXI. • Nérci, I. (1985). <i>Metodología de la enseñanza</i>. 4ª. ed. México: Kapelusz Mexicana. • Parra Pineda, Doris María (2003). <i>Manual de Estrategias de enseñanza/aprendizaje</i>. Servicio Nacional de Aprendizaje SENA Antioquía. Centro Metalmeccánico de Antioquía. • Torres Carrillo, Alfonso (2007). <i>La educación popular. Trayectoria y actualidad</i>. Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela/Dirección General de Producción y recreación de Saberes. Recuperado de: https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/educacion-popular-a-torres.pdf 		

Unidad 3

Estrategias de aprendizaje		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Comprenden qué son las estrategias de aprendizaje; conocen, analizan y seleccionan las que permitan a las personas jóvenes y adultas un aprendizaje significativo y procesos de autoformación permanente, en un contexto de aprendizaje a lo largo de la vida.</p>	<p>3.1 Qué son las estrategias de aprendizaje: su importancia en la construcción de capacidades y su relación con el aprendizaje a lo largo de la vida.</p> <p>3.2 Selección y uso de estrategias de aprendizaje de utilidad para generar aprendizajes significativos y procesos de autoformación permanente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de organización. • Estrategias de monitoreo. • Estrategias afectivo-motivacionales. 	<p>Analizan y comparan las situaciones de aprendizaje en la vida diaria con los que promueven en los programas. Infieren las formas de aprender en ambas situaciones y el manejo que se hace de estrategias de aprendizaje.</p> <p>A partir del análisis y comparación anterior establecen qué es una estrategia de aprendizaje y cuáles son sus contribuciones para la construcción de capacidades y el aprendizaje a lo largo de la vida.</p> <p>Recopilan diversas estrategias de aprendizaje y analizan cuáles de ellas se pueden aplicar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollan.</p> <p>Diseñan una sesión de enseñanza y aprendizaje donde puedan aplicar algunas de las estrategias de aprendizaje revisadas.</p>

Estrategias de aprendizaje		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
	<p>3.3 Análisis de habilidades y actitudes que favorecen el aprendizaje a lo largo de la vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación: escuchar, expresión oral, lectura y expresión escrita, uso del lenguaje matemático. • Razonamiento: razonamiento lógico, pensamiento creativo, búsqueda y procesamiento de información, pensamiento crítico. • Solución de problemas: reconocimiento del contexto, uso del conocimiento, interpretación de información, toma de decisiones, autoaprendizaje. • Participación: relaciones interpersonales, convivencia social, trabajo con otros, organización. 	<p>Analizan los retos que plantean las sociedades del siglo XXI y reconocen las competencias que deben desarrollar en sus programas para estar acordes a dichos retos.</p> <p>En colectivo, revisan y analizan las competencias que favorecen el aprendizaje a lo largo de la vida: comunicación, razonamiento, solución de problemas y participación.</p> <p>Revisan sus programas educativos y analizan si están orientados a la formación de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida.</p> <p>Plantean las formas de incorporar dichas competencias en su trabajo educativo.</p>
<p>Bibliografía de referencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calderón Espino, M. y Ferreiro Gravié, R. (2000). <i>El ABC del aprendizaje cooperativo</i>, México: Trillas. • Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (1999). <i>Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo</i>. Capítulo 5. México: McGraw Hill. Recuperado de: http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/infoedu/modulos/modulo2/material3 • Gargallo, C. Bernardo (2000). <i>Procedimientos. Estrategias de Aprendizaje su naturaleza, enseñanza y evaluación</i>. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 135-157. • <i>Revista PRELAC. Proyecto Regional de Educación para América Latina</i>, núm. 0, año 1, agosto 2004. Santiago de Chile: OREALC UNESCO, pp. 24-42. • Valdés, Raúl <i>et al.</i> (2013). <i>Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad</i>. OEI, Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. 		

Unidad 4

Acceso a las TIC para apoyar procesos de aprendizaje individual y colectivo		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
Reconocen la importancia de las TIC como herramientas necesarias en una sociedad de la información. Analizan su inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como medios que potencien aprendizajes significativos y generen espacios de expresión individual y colectiva.	<p>4.1 Acceso a alternativas tecnológicas: Internet, redes sociales, bibliotecas en línea, correo electrónico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de necesidades de información en sus contextos sociales y culturales. • Criterios para evaluar la calidad de la información. • La aplicación de la información para crear y comunicar conocimiento. <p>4.2. Manejo de las alternativas tecnológicas para generar una comunicación más democrática, igualitaria.</p>	<p>Reflexionan sobre las potencialidades y limitaciones en el proceso de aprender con base en los TIC.</p> <p>Analizan la brecha digital en sus localidades y sus consecuencias, con énfasis en la situación de las mujeres.</p> <p>Identifican las principales necesidades de información en su medio y su acceso de la población, particularmente mujeres.</p> <p>Establecen criterios para evaluar la calidad de la información, tomando como base las necesidades de su medio.</p> <p>Reconocen los medios tecnológicos existentes en su entorno que pueden facilitarles el acceso a información y comunicación.</p> <p>Comparten información con sus compañeros, utilizando los medios tecnológicos a su alcance.</p> <p>Crean una lista de amigos educadores/as y entran en contacto con especialistas y con redes, para compartir buenas prácticas, recursos educativos, iniciativas en torno a la educación de personas jóvenes y adultas.</p>
<p>Bibliografía de referencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Díaz Barriga Arceo, Frida (2010). <i>La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales</i>. México: UNAM. • Castaño, Cecilia (2013). <i>Políticas de acceso a las TIC en perspectiva de género</i>. XII Conferencia Regional sobre mujer. CEPAL. Recuperado de: http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2014/01/Cecilia-Castano-panel2-CRM_XII.pdf • Ruiz, M. (2003). <i>Educación a distancia y uso de nuevas tecnologías: experiencias, desafíos y oportunidades educativas para jóvenes y adultos</i>. México: CREFAL. • Volkow, N. (2003). “La brecha Digital, un concepto social con cuatro dimensiones”, en: <i>Boletín de Política Informática</i>, núm. 6, año XXVI. México: INEGI. 		

Bibliografía complementaria

En las siguientes revistas se publican experiencias diversas de educación de personas jóvenes y adultas:

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, México: CREFAL. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/decisio>

Educación de Adultos y Desarrollo, Alemania: Asociación Alemana para la Educación de Adultos. recuperado de: https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/?no_cache=1

La Piragua, Costa Rica: CEAAL. Recuperado de: <http://www.ceaal.org/v2/cpub.php?publica=0>

Revista Interamericana de Educación de Adultos, México: CREFAL. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda>

Duración del módulo

El módulo se desarrollará en un total de 120 horas, distribuidas de la siguiente manera:

- 38 horas de formación presencial y evaluación.
- 32 horas de autoformación.
- 50 horas de práctica (individuales y colectivas).

En las horas de formación presencial y evaluación, se considerarán las horas para la actividad de encuadre, destinadas a una lectura conjunta del módulo por parte del facilitador y de los educadores y educadoras, con la finalidad de conocer qué van a desarrollar, cómo lo van a hacer, qué competencias y aprendizajes se espera alcanzar, cómo se plantea la evaluación del módulo y cuál será el producto final. Asimismo, serán utilizadas para la evaluación de proceso o final de cada módulo.

Las horas de autoformación pueden distribuirse en horas de estudio y ejercicios individuales. Así como en la preparación individual de las siguientes sesiones presenciales.

Las horas de práctica pueden distribuirse en actividades individuales de aplicación de lo aprendido, en sus espacios laborales o en actividades colectivas.

La distribución final de las horas por unidad corresponde a la institución formadora. Su extensión y complejidad va a depender del perfil de los participantes, de sus experiencias previas, de las necesidades locales y de objetivos institucionales.

Orientaciones para la evaluación

En concordancia con la propuesta de evaluación planteada por el Currículum globALE para América Latina, la evaluación tendrá un carácter motivador para avanzar en el logro de los aprendizajes y el enriquecimiento de las prácticas de los facilitadores.

En cada unidad se evaluará la participación (preguntas, comentarios, opiniones) y la calidad de los productos. En dicha evaluación se tomarán en cuenta los siguientes criterios:

- Apropiación correcta y precisa de conceptos clave desarrollados en los contenidos.
- Argumentación clara y apropiada de sus opiniones, orales o escritas.
- Capacidad de análisis objetivo de su práctica.
- Adecuación de las propuestas teóricas a su realidad, a su práctica.
- Creatividad en sus propuestas.
- Capacidad de diálogo y respeto por las ideas de los otros.
- Disposición al cambio.
- Capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables y solidarias.
- Disposición para trabajar en grupo y colaborativamente para ir formando una comunidad aprendiente.

De acuerdo a las actividades sugeridas se pueden considerar como productos, por unidad y final, los siguientes:

Unidad	Producto	Valoración
Unidad 1	Matriz de análisis de enfoques pedagógicos.	15
Unidad 2	Desarrollo de un plan de sesión con base en la estructura básica del proceso de enseñanza y aprendizaje aprobada por el colectivo.	20
Unidad 3	Sesión de aprendizaje aplicando estrategias de aprendizaje.	20
Unidad 4	Criterios para evaluar la calidad de la información. Participación en la creación de una red virtual.	15
Producto final	Informe final de la investigación de prácticas educativas innovadoras de su localidad, nacionales e internacionales, así como la selección de aquellas que responden a las características y demandas de sus participantes y contextos.	30
Total		100 %



Módulo 5

Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación de personas jóvenes y adultas

Promover en las personas jóvenes y adultas aprendizajes significativos que respondan a sus características, necesidades e intereses educativos considerando sus contextos, y que éstos puedan ser herramientas tanto para ejercer sus derechos como para desenvolverse mejor en su medio, para transformarlo paulatinamente, exige de las educadoras y educadores el manejo de una adecuada planificación, en la que los aprendizajes esperados guarden una estrecha relación con los contenidos y las experiencias educativas que se desarrollen. Esta planificación tendrá como marco los enfoques pedagógicos vigentes que plantea la educación de personas jóvenes y adultas en programas desarrollados en diversos espacios y con diferentes sujetos, los cuales se han definido en los módulos anteriores.

Por esta razón, el presente módulo se centra en el desarrollo de procesos de planificación y sus componentes, incorporando aprendizajes de los módulos anteriores y profundizando en las diferentes formas de organización y evaluación, basadas en el conocimiento que tienen las educadoras y educadores de sus participantes y sus contextos, así como en la aplicación de estrategias metodológicas que respondan a un aprendizaje significativo y dialógico.

Como se ha destacado en los módulos anteriores, el educador de EPJA deberá partir de su práctica, de los sujetos y del contexto en el que labora. Éstos serán elementos esenciales para construir nuevos aprendizajes que le permitan diseñar innovadoras propuestas educativas o mejorar y transformar aquellas en las que participa, considerando una mirada ampliada e integral de este campo educativo.

Así, los módulos anteriores sirven de base para crear un ciclo de formación donde el punto de partida son los contextos local y nacional, los

enfoques, las áreas y sujetos de la EPJA, así como sus principios y tipos del aprendizaje de personas jóvenes y adultas (módulos 1, 2); y donde el punto de llegada es una educación transformadora y la construcción de comunidades aprendientes (módulo 3). El módulo 4 aporta las herramientas para llegar a esa meta: métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje y la fundamentación para su elección.

Al culminar el módulo, las educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas estarán en condiciones de desarrollar su práctica pedagógica vinculando la teoría con la práctica y rescatando la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo con el colectivo. Serán capaces de diseñar programas o proyectos innovadores orientados a desarrollar capacidades, conocimientos y valores necesarios para aprender a aprender, a hacer, a ser, a convivir y transformar, de tal manera que se promueva el “bien estar” de todos y todas.

Competencia general

Los educadores y educadoras, al concluir el módulo,

Diseñan procesos de enseñanza y aprendizaje para personas jóvenes y adultas y grupos con características específicas, teniendo como referente sus rasgos socioculturales, intereses, necesidades, su manera de aprender y los saberes de su comunidad; y, como meta, el logro de aprendizajes significativos. Utilizan para ello diversas técnicas y formas de planificación curricular y de evaluación y movilizan estrategias metodológicas que permitan a las personas jóvenes y adultas que participan en el proceso educativo, construir —de manera dialógica— formas alternativas de vivir y ejercer sus derechos, desde una perspectiva de género e interculturalidad.

Aprendizajes esperados

- Reflexionan críticamente sobre su práctica en planificación curricular, teniendo como marco lo aprendido en los módulos anteriores; la manera de organizar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, así como

los fundamentos y componentes de su planificación. En la reflexión, reconocerán logros, dificultades y problemas al momento de planificar.

- Conocen diversas maneras de planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje frecuentes en la EPJA, incluyendo la que se requiere para trabajar con participantes con múltiples niveles y tipos de aprendizajes. Analizan sus componentes básicos y optan por aquellas maneras de planificar que respondan tanto a las formas de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en su institución, como a las demandas de las y los participantes y sus contextos.
- Reflexionan sobre su práctica de evaluación de aprendizajes a partir del nuevo enfoque de evaluación en la EPJA. Conocen y aplican diferentes técnicas e instrumentos de evaluación de desempeños, según las competencias y aprendizajes esperados que evalúa. Con base en este conocimiento, diseñan evaluaciones formativas que acompañan a cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje de su oferta formativa, para apoyar a los participantes en la autoevaluación de sus aprendizajes.
- Conocen diferentes formas o modalidades de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la EPJA, analizando sus fundamentos y características, así como la estructura de sus programas y sesiones de aprendizaje. Se ubican en una de las modalidades e identifican la manera de incorporar en su trabajo algunos de los elementos analizados, en función de los participantes y los objetivos personales e institucionales.
- Evalúan y rediseñan sus programas, o bien, elaboran un proyecto innovador y sus procesos de enseñanza y aprendizaje considerando: los aprendizajes y contenidos desarrollados en el módulo; las características, intereses, condiciones sociales y formas de aprender de sus participantes; las demandas comunitarias, así como el contexto local y nacional. Además, integran los aprendizajes, contenidos y productos de los otros módulos estudiados. A partir del rediseño de sus procesos formativos, analizan el programa educativo de su institución, en el cual está inscrita su propuesta de proceso educativo, para aportar a su enriquecimiento.

Contenidos temáticos

1. Las prácticas de planificación de procesos de enseñanza y aprendizaje en la EPJA.
 - 1.1 Análisis de las prácticas habituales de planificación de procesos de enseñanza y aprendizaje de los educadores y educadoras: fundamentos, componentes y estructura de su planificación. Logros, dificultades y problemáticas que han tenido en dichas prácticas.
 - 1.2 Análisis de algunas experiencias de planificación de procesos de enseñanza y aprendizaje más frecuentes en su localidad y en la literatura referida a la educación de personas jóvenes y adultas, tomando en cuenta:
 - 1.2.1 Bases para la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su correspondencia con los nuevos enfoques de la educación de personas jóvenes y adultas.
 - 1.2.1.1 Fundamentos sociales y educativos de la propuesta de planificación de la institución u organización, con énfasis en los postulados de las pedagogías críticas.
 - 1.2.1.2 Los desafíos políticos, económicos, ambientales, culturales y de género que se le plantea hoy a la EPJA.
 - 1.2.1.3 El objetivo último del hecho educativo: transformar la realidad.
 - 1.2.1.4 Conocimientos previos de las características, necesidades e intereses de los y las participantes y de sus contextos.
 - 1.2.1.5 Reconocimiento de los saberes populares y comunitarios.
 - 1.2.1.6 Métodos de la educación de personas jóvenes y adultas seleccionados para desarrollar los procesos de aprendizaje.
 - 1.2.2 Componentes principales de la planificación curricular.
 - 1.2.2.1 Propósitos expresados en términos de competencias u objetivos, así como de aprendizajes esperados.
 - 1.2.2.2 Contenidos, estrategias metodológicas y técnicas.

- 1.2.2.3 Materiales educativos.
 - 1.2.2.4 Desempeños a evaluarse. Técnicas e instrumentos.
 - 1.3 Definición de las características, componentes y estructura básica de su planificación, acordes con sus propósitos formativos, con los planteamientos de la EPJA, con las demandas de sus participantes y su contexto, y con los objetivos institucionales.
2. La evaluación como proceso en la EPJA.
- 2.1 Aspectos generales de la evaluación en la EPJA.
 - 2.1.1 Visiones de la evaluación: como evento, elemento de la planificación, parte de una cultura de reflexión permanente y recuperación de aprendizajes.
 - 2.1.2 Los principios y funciones de la evaluación en los procesos educativos con personas jóvenes y adultas.
 - 2.1.3 Tipos y momentos de la evaluación.
 - 2.1.4 Algunas implicaciones y recomendaciones para la EPJA.
 - 2.2 La evaluación de aprendizajes en la EPJA: una tarea compleja.
 - 2.2.1 Elementos que confluyen en los procesos de aprendizaje y son objeto de evaluación.
 - 2.2.2 La evaluación de desempeños en la EPJA. Importancia y ejemplos.
 - 2.2.3 Técnicas e instrumentos aplicables a la evaluación de desempeños.
 - 2.2.4 Función y actitudes de las educadoras y educadores.
 - 2.3 Construcción de la propuesta de evaluación de su programa educativo.
 - 2.3.1 Precisión de desempeños que evaluará con relación a las competencias y aprendizajes esperados en sus programas. Ejemplos de indicadores de dichos desempeños.
 - 2.3.2 Definición de técnicas e instrumentos de la evaluación en función de la naturaleza y contenidos de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, y de los desempeños y criterios a evaluar.

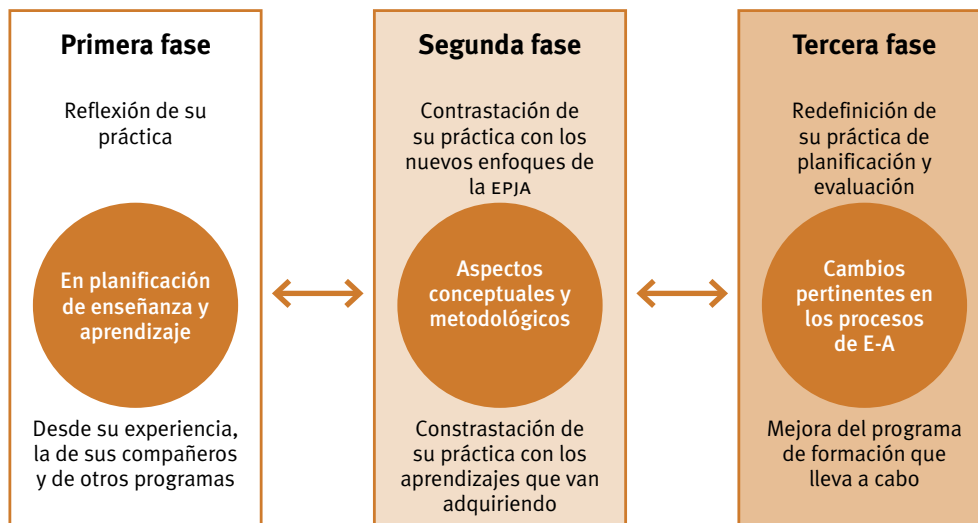
- 2.3.3 Diseño de evaluaciones formativas que acompañen a cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje de su nueva oferta formativa, a fin de apoyar a sus participantes en la autoevaluación de sus aprendizajes.
3. Formas o modalidades de organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la EPJA.
 - 3.1 La educación presencial: fundamentos, características, estructura y dinámica.
 - 3.2 La educación semipresencial: fundamentos, características, estructura, dinámica.
 - 3.3 Nuevos retos metodológicos: la educación a distancia y el uso de las TIC: fundamentos, características, estructura, dinámica.
 - 3.4 Señalamiento de las condiciones técnicas y de infraestructura, de personal y materiales que requeriría tener su institución para desarrollar cada una de las formas y modalidades. Selección de la forma o modalidad más pertinente para su trabajo en función de los participantes, de los objetivos personales e institucionales y de las posibilidades institucionales para llevarlas a la práctica.
4. Evaluación y rediseño de sus programas o elaboración de un proyecto innovador y procesos de enseñanza y aprendizaje en función del desarrollo de los aprendizajes y contenidos del módulo y de los aportes de los módulos anteriores: enfoques, aprendizajes, contenidos y productos. Análisis del programa institucional en el cual está inscrita su propuesta del proceso formativo que desarrollará.
 - 4.1 Revisión de los contenidos del módulo y de los aportes de los módulos anteriores: aprendizajes, contenidos y productos, a tomarse en cuenta en el rediseño de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en su programa o proyecto de innovación.
 - 4.2 Rediseño del programa o diseño del proyecto de innovación así como definición de los cambios a operarse en la planificación de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de la revisión efectuada.

- 4.3 Análisis del programa educativo institucional en el que está inscrita su propuesta de proceso formativo. Planteamiento de sugerencias a su institución a partir de los aprendizajes obtenidos en los diferentes módulos.

Metodología

La metodología que se propone en este módulo se fundamenta en la propuesta del Cg para AL. Su desarrollo apunta a la puesta en práctica de lo aprendido a lo largo de su proceso de formación en este currículum; se puede decir que es un módulo en el que se integran buena parte de los aprendizajes y productos de los módulos anteriores, con lo cual se busca la mejora del programa o proyecto educativo en el que participa, ya sea mediante su reestructuración, transformación o el planteamiento de una nueva propuesta.

Para alcanzar este propósito, se propone una metodología que promueva la integración de aprendizajes previos, la participación y la construcción colectiva del conocimiento, considerando tres fases interrelacionadas entre sí:



El desarrollo del módulo se inicia con una revisión de conjunto del mismo para que los y las participantes cuenten con una visión integral del trabajo académico que desarrollarán y de los resultados que se espera alcanzar.

En razón de que el resultado que se desea alcanzar en este módulo es la reestructuración de su programa o proyecto educativo para que sea integral y relevante, y es el módulo que cierra el proceso de formación, la síntesis e integración es una actividad constante a lo largo del proceso, en dos vertientes: a) según va abordando los diferentes contenidos del módulo, éstos se convierten en referentes que le permiten ir analizando sus procesos de enseñanza y aprendizaje y construyendo su programa y b) revisa y profundiza en sus aprendizajes y productos de los otros módulos a fin de incorporarlos tanto en la reestructuración del programa que lleva a cabo como en la planificación de la sesión enseñanza y aprendizaje que diseñará y ejecutará para acreditar el Cg para AL. Es un proceso de recuperación permanente de sus saberes pedagógicos y de rediseño de su programa o proyecto educativo, o construcción de uno nuevo, a partir de los nuevos elementos.

El reto metodológico es, entonces, lograr tener una visión integral de su práctica a partir de la incorporación de los nuevos elementos que analiza y de la integración de lo adquirido en otros módulos. El lograrlo tendrá sus efectos en el reforzamiento o transformación de su planificación curricular.

A largo de las diferentes unidades, además de la reflexión de su propia práctica, se analizarán algunas experiencias de planificación y evaluación en EPJA. El contacto con otras experiencias, con otras prácticas, le permitirá no sólo la revisión y reajuste de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, sino demostrar apertura, permeabilidad a otras ideas y a los aportes de otras personas.

En esta relación práctica-teoría-práctica, la aproximación a los diferentes contenidos va de lo general a lo particular. Cada tema se aborda a partir de una visión de conjunto, en seguida, se profundiza en sus aspectos particulares y, posteriormente, en la concreción de todo esto en los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo los participantes.

La metodología asumida debe permitir la construcción colectiva de los conocimientos, por lo cual el diálogo es la base del aprendizaje.

Estructuración sugerida del módulo

Unidad 1

Las prácticas de planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la EPJA		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Reflexionan críticamente sobre su práctica en planificación curricular, teniendo como marco lo aprendido en los módulos anteriores; la manera de organizar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los fundamentos y componentes de su planificación. En la reflexión, reconocerán logros, dificultades y problemas al momento de planificar.</p>	<p>1.1 Análisis de las prácticas habituales de planificación de procesos de enseñanza y aprendizaje de los educadores y educadoras: fundamentos, componentes y estructura de su planificación. Logros, dificultades y problemáticas que han tenido en dichas prácticas.</p>	<p>Trabajan en grupo para analizar sus prácticas al planificar sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Reflexionan acerca de los elementos o componentes que consideran en sus planificaciones, de las fortalezas y debilidades que encuentran en la definición de dichos elementos y las principales dificultades.</p> <p>Elaboran un cuadro en el que consideran los componentes especificados y las fortalezas y debilidades en su utilización. El trabajo lo hacen sobre la base de lo aprendido en los módulos anteriores.</p> <p>Leen individualmente los contenidos de los dos textos sugeridos de Luis Guerrero. Elaboran una síntesis sobre las reflexiones que las lecturas han provocado en ellos.</p> <p>Revisan en grupo el cuadro elaborado, tomando como base las reflexiones de las lecturas individuales. Señalan, fortalezas y debilidades de su planificación.</p>

Las prácticas de planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la EPJA

Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Conocen diversas maneras de planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje curriculares frecuentes en la EPJA, incluyendo la que se requiere para trabajar con participantes con múltiples niveles y tipos de aprendizajes. Analizan sus componentes básicos y optan por aquellas maneras de planificar que respondan tanto a las formas de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en su institución, como a las demandas de los participantes y sus contextos.</p>	<p>1.2 Análisis de algunas experiencias de planificación de procesos de enseñanza y aprendizaje más frecuentes en su localidad y en la literatura referida a la educación de personas jóvenes y adultas, tomando en cuenta:</p> <p>1.2.1 Bases para la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su correspondencia con los nuevos enfoques de la educación de personas jóvenes y adultas</p> <p>1.2.1.1 Fundamentos sociales y educativos de la propuesta de planificación de la institución u organización, con énfasis en los postulados de las pedagogías críticas.</p> <p>1.2.1.2 Los desafíos políticos, económicos, ambientales, culturales y de género que se le plantea hoy a la EPJA.</p> <p>1.2.1.3 El objetivo último del hecho educativo: transformar la realidad.</p> <p>1.2.1.4 Conocimientos previos de las características, necesidades e intereses de los y las participantes y de sus contextos.</p> <p>1.2.1.5 Reconocimiento de los saberes populares y comunitarios.</p> <p>1.2.1.6 Métodos de la educación de personas jóvenes y adultas seleccionados para desarrollar los procesos de aprendizaje.</p> <p>1.2.2 Componentes principales de la planificación curricular.</p> <p>1.2.2.1 Propósitos expresados en términos de competencias u objetivos, así como de aprendizajes esperados.</p>	<p>Individualmente, investigan sobre prácticas de planificación de procesos de enseñanza y aprendizaje en su localidad o de otros espacios y prácticas educativas. Las analizan tomando como referencia los ejes propuestos en el contenido 1.2 así como los temas estudiados en los módulos anteriores. Informan de este trabajo al colectivo.</p> <p>En grupo, comparan sus prácticas de planificación analizadas con las prácticas de planificación investigadas, para arribar a conclusiones sobre aquellos aspectos de su práctica que requieren superar y aquello que deben fortalecer.</p> <p>La facilitadora refuerza el análisis realizado con información sobre los contenidos propuestos para esta unidad. Las complementa con las lecturas recomendadas, las cuales se analizan individualmente.</p> <p>Con apoyo del facilitador, y a partir de las lecturas recomendadas, establecen en colectivo, los criterios a tomarse en cuenta para definir la pertinencia de los diversos modelos de planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas.</p>

Las prácticas de planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la EPJA

Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
	<p>1.2.2.2 Contenidos, estrategias metodológicas y técnicas.</p> <p>1.2.2.3 Materiales educativos.</p> <p>1.2.2.4 Desempeños a evaluarse. Técnicas e instrumentos.</p> <p>1.3 Definición de las características, componentes y estructura básica de su planificación, acordes con sus propósitos formativos, con los planteamientos de la EPJA, con las demandas de sus participantes y su contexto y con los objetivos institucionales.</p>	<p>Individualmente, seleccionan aquellas formas de planificación que más se adecúan a los objetivos institucionales y a cada proceso formativo que desarrolla el educador y educadora. Sustentan su propuesta en lo trabajado en este módulo y en los módulos anteriores del programa.</p> <p>Con base en la selección de las formas de planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje más pertinentes para sus procesos formativos, individualmente, analizan sus componentes principales. Comparten esta información con el colectivo y establecen cuáles son aquellos componentes básicos. Ensayan definiciones de los mismos.</p> <p>Individualmente, establecen la estructura básica del diseño de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, tomando en cuenta la naturaleza de cada componente. En un informe escrito plantean su propuesta y justifican y explican la elección por la correspondencia de dicha estructura con los objetivos institucionales, con las demandas de sus participantes y del contexto.</p> <p>Como colectivo, arriban a conclusiones sobre los aspectos que deben considerar, reforzar y superar en sus prácticas de planificación, referidos a la inclusión de componentes básicos.</p>

Las prácticas de planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la EPJA

Bibliografía de referencia

- Guerrero Ortiz, Luis (2015). “Los malos hábitos en la planificación de clase”, en: ensayos breves del Blog Luis Guerrero Ortiz, hoja de vida. Recuperado de: <http://guerrerortiz.blogspot.com/p/ensayos-breves.html>
- Guerrero Ortiz, Luis (2015). “Estar preparado para lo inesperado” “Ingredientes fundamentales para la planificación”, en: ensayos breves del Blog Luis Guerrero Ortiz, hoja de vida. Recuperado de: <http://guerrerortiz.blogspot.com/p/ensayos-breves.html>

Ejemplos sugeridos de experiencias y modelos de planificación

- Aguirre, Irma et al. (comp.). *Saberes para sentir, pensar y hacer. El buen trato y el bienestar. Conversando entre género, generación y culturas diversas. Modelo para la formación de Interventoras comunitarias*. Comaletzin (Coordinación Interregional Feminista Rural, A.C.) México, Nov. 2015.
- *Cuaderno para la planificación Curricular-educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Recuperado de: http://www.cer.edu.bo/cer/files/epja_planificacion.pdf
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2006). La enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. Recuperado de: http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/05/ensenanza_situada_vinculo_entre_la_escuela_y_la_vida.pdf
- Kalinowski, Dina (2005). *Una propuesta para el trabajo educativo con estudiantes de diferentes niveles de aprendizaje*. Perú: MINEDU.
- *Monográfico Aprendizaje Basado en Problemas*. Recuperado de: <http://innovacioneducativa.fundacion-telefonica.com/wp-content/uploads/2014/12/Monografico-Aprendizaje-Basado-en-Problemas.pdf>
- Salazar, Sara; Quispe, Walter; Prado, José (2013). *Módulo Programación Curricular en EBA*. Perú: MINEDU, pp. 71-81.
- Valenzuela, María de Lourdes y Linares, Martín (2004). *Los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas jóvenes y adultas. Guía de estudio del diplomado Fundamentos Teóricos de la EPJA*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Lecturas recomendadas

- ANEP-CODICEN (2013). *Educación por competencias en Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Recuperado de: www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dsea/Material_apoyo/educar%20por%20competencias%20en%20educacion%20de%20jovenes%20y%20adultos.pdf
- Leal, Dilcia (2011). *Saberes populares: una estrategia para la educación holística en la escuela integral bolivariana Francisco de Miranda*. Venezuela. Recuperado de: [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-3-1%20\(01-18\)%20Leal%20Dilcia%20orcieg%20febrero%202012_articulo_id74.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-3-1%20(01-18)%20Leal%20Dilcia%20orcieg%20febrero%202012_articulo_id74.pdf)
- Perú. Ministerio de educación (2014). *Orientaciones generales para la planificación curricular*. Recuperado de: <http://www.ugelo6.gob.pe/images/servicios/Recursos-materiales/orientaciones-progra-ebr.pdf>
- Tobón Tobón, Sergio et al. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México. pp. 1-23. Recuperado de: http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Tob%C3%B3n_secuecias%20didacticas.pdf

Unidad 2

La evaluación como proceso en la EPJA		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Reflexionan sobre su práctica de evaluación de aprendizajes a partir del nuevo enfoque de evaluación en la EPJA. Conocen y aplican diferentes técnicas e instrumentos de evaluación de desempeños, según las competencias y aprendizajes esperados que evalúa. Con base en este conocimiento, diseñan evaluaciones formativas que acompañan a cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje de su oferta formativa, para apoyar a los participantes en la autoevaluación de sus aprendizajes.</p>	<p>2.1 Aspectos generales de la evaluación en la EPJA.</p> <p>2.1.1 Visiones de la evaluación: como evento, elemento de la planificación, parte de una cultura de reflexión permanente y recuperación de aprendizajes.</p> <p>2.1.2 Los principios y funciones de la evaluación en los procesos educativos con personas jóvenes y adultas.</p> <p>2.1.3 Tipos y momentos de la evaluación.</p> <p>2.1.4 Algunas implicaciones y recomendaciones para la EPJA.</p>	<p>Realizan, individualmente, la lectura del texto de Núñez y Viveros (2010); en colectivo, discuten los principales planteamientos con relación a cada uno de los incisos del apartado, destacando lo que les es de mayor utilidad o se relaciona con su práctica educativa.</p> <p>Analizan, en grupo, el cuadro <i>Mínimos de referencia dentro del mundo de la evaluación</i> (Núñez y Viveros, 2010, pp. 11 y 12). Hacen un resumen sobre los tipos, criterios, principios y efectos de la evaluación que pueden utilizar en el programa y/o proyecto educativo en el que participan en su institución. Lo comparten con el colectivo y llegan a conclusiones.</p>

La evaluación como proceso en la EPJA		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
	<p>2.2 La evaluación de aprendizajes en la EPJA: una tarea compleja.</p> <p>2.2.1 Elementos que confluyen en los procesos de aprendizaje y son objeto de evaluación.</p> <p>2.2.2 La evaluación de desempeños en la EPJA. Importancia y ejemplos.</p> <p>2.2.3 Técnicas e instrumentos aplicables a la evaluación de desempeños.</p> <p>2.2.4 Función y actitudes de las educadoras y educadores.</p>	<p>Leen, de manera individual, el Texto de Gladys Añorve (2010). Identifican, analizan y desarrollan un listado de los diferentes factores socioeconómicos a considerar en las evaluaciones, que se derivan de las condiciones de vida de las personas jóvenes y adultas.</p> <p>En el colectivo discuten los aportes individuales y llegan a consideraciones sobre la manera de tenerlos en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, particularmente, en la evaluación.</p> <p>Considerando los planteamientos de la autora y su propia práctica, elaboran colectivamente un cuadro sobre los principales elementos e instrumentos a considerar en la evaluación diagnóstica y formativa, incluyendo en ésta última la autoevaluación y coevaluación.</p> <p>Comentan en grupo y fundamentan por qué es importante formular la evaluación en términos de desempeños, desde el enfoque de la educación a lo largo de la vida.</p> <p>Individualmente, establecen algunos desempeños de competencias y aprendizajes esperados y elaboran sus indicadores.</p> <p>Comparten el trabajo con el colectivo y en conjunto definen las técnicas e instrumentos a emplear para evaluar dichos desempeños.</p>

La evaluación como proceso en la EPJA		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
	<p>2.3 Construcción de la propuesta de evaluación de su programa educativo.</p> <p>2.3.1 Precisión de desempeños que evaluará con relación a las competencias y aprendizajes esperados en sus programas. Ejemplos de indicadores de dichos desempeños.</p> <p>2.3.2 Definición de técnicas e instrumentos de la evaluación en función de la naturaleza y contenidos de sus procesos de enseñanza y aprendizaje y de los desempeños y criterios a evaluar.</p> <p>2.3.3 Diseño de evaluaciones formativas que acompañen cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje de su nueva oferta formativa, a fin de apoyar a sus participantes en la autoevaluación de sus aprendizajes.</p>	<p>Por grupos, estudian las características, construcción y utilización de las diversas técnicas e instrumentos más adecuados a las competencias y aprendizajes que esperan lograr en sus procesos formativos. El facilitador apoya el trabajo con lecturas e información sobre el tema.</p> <p>Individualmente, diseñan ejemplos de evaluación formativa de algunos procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollarán en su nueva propuesta formativa. Ensayan su aplicación en sus respectivos programas, a fin de apoyar los procesos de autoevaluación y coevaluación.</p>
<p>Bibliografía de referencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Añorve Añorve, Gladys (2010). “Evaluación de aprendizajes con personas jóvenes y adultas”, en: <i>Decisio, Saberes para la Acción en Educación de Adultos</i>, núm. 25, enero-abril, pp. 54-60. • Chile. Ministerio de Educación. Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de Estudios (2010). <i>Evaluación de aprendizajes desde el enfoque de competencias. Una propuesta para Educación de Adultos</i>. recuperado de: www.cpeip.cl/usuarios/adultos/File/2011/ENERO%202011/EvaluaciOondeaprendizajesdesdeelenfoquedecompetencias2010.pdf • Letelier, M.E. (2009). “La Evaluación de Aprendizajes de Personas Jóvenes y Adultas”, en: <i>Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa</i>, núm. 1, vol. 2, pp. 147-161. Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art8.pdf • Núñez Barboza, M. y M.A. Viveros (2010). “Evaluaciones. Una reflexión para la Educación de personas Jóvenes y Adultas”, en <i>Decisio, Saberes para la Acción en Educación de Adultos</i>, núm. 25, enero-abril, pp. 3-12. • Tobón Tobón et al. (2010). <i>Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias</i>. México, pp. 64-138. Recuperado de: http://detodoproducciones.com.ve/padula/DGDE1_3Secuencias%20Didacticas%20%20Aprendizaje%20y%20Eva.pdf 		

Unidad 3

Formas o modalidades de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la EPJA		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Conocen diferentes formas o modalidades de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la EPJA, analizando sus fundamentos y características, así como la estructura de sus programas y sesiones de aprendizaje. Se ubican en una de las modalidades e identifican la manera de incorporar en su trabajo algunos de los elementos analizados, en función de los participantes y los objetivos personales e institucionales.</p>	<p>3.1 La educación presencial: fundamentos, características, estructura y dinámica de sus sesiones de aprendizaje.</p> <p>3.2 La educación semipresencial: fundamentos, características, estructura, dinámica de sus sesiones de aprendizaje.</p> <p>3.3 Nuevos retos metodológicos: la educación a distancia y el uso de las TIC: fundamentos, características, estructura, dinámica de sus sesiones de aprendizaje.</p> <p>3.4 Señalamiento de las condiciones técnicas y de infraestructura, personal y materiales que requeriría tener su institución para desarrollar cada una de las formas y modalidades. Selección de la forma o modalidad más pertinente para su trabajo en función de los participantes, de los objetivos personales e institucionales y de las posibilidades institucionales para llevarlas a la práctica.</p>	<p>A partir de experiencias concretas (cuya información puede recabar en Internet), analizan por grupos, las modalidades o formas de atención educativa considerando: fundamentos, estructura del programa y dinámica de las sesiones de aprendizaje.</p> <p>En grupos, elaboran un cuadro comparativo con la información obtenida sobre las tres modalidades.</p> <p>En colectivo, identifican las ventajas y desventajas de las diferentes modalidades o formas educativas, a partir de su propia experiencia.</p> <p>Elaboran, en colectivo, un cuadro basado en el estudio realizado de las experiencias, en el que señalan las condiciones técnicas y materiales con las que debe contar una institución si se interesa en aplicar cualquiera de las tres formas o modalidades de atención.</p> <p>Con base en la información recabada y el trabajo realizado en esta unidad definen la forma o modalidad que mejor se adapte a la realidad (participantes y condiciones institucionales). Diseñan una propuesta básica para ofertarla a su institución.</p>

Formas o modalidades de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la EPJA

Bibliografía de referencia

- Ángeles Sánchez, Elvira y Santamaría Lancho, Miguel (2005). *Formación permanente y enseñanza en línea*. España: UNED, pp. 5-26.
- Carmen Zorozabal, J. Prado (2013). *Módulo Atención semipresencial en EBA*. MINEDU, pp. 7-16.
- García, Lorenzo (2005). *Fundamentos y componentes de la educación a distancia*. España: UNED, pp. 28-38.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (2003). “Educación a distancia y uso de nuevas tecnologías: experiencias, desafíos y oportunidades educativas para jóvenes y adultos”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1, pp. 11-26. Recuperado de: http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2003-1/articulos_ensayos1a.pdf
- Schalk Quintana, Ana Elena (2005). “Modelo de enseñanza-aprendizaje para adultos en la era del conocimiento. Diseño y Estructura del modelo”, en: *Gestión en el tercer Milenio. Revista de Investigación UNSMSN*, núm. 16, vol. 8, pp. 63-87.
- Valenzuela, Ma. Lourdes et al. (2004) *Procesos de enseñanza y aprendizaje con personas jóvenes y adultas. Guía de estudio del Diplomado Fundamentos teóricos de la EPJA*. México: Universidad Pedagógica Nacional.



Unidad 4

Evaluación y rediseño de programas y procesos de enseñanza y aprendizaje o elaboración de proyectos innovadores		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
<p>Evalúan y rediseñan sus programas, o bien, elaboran un proyecto innovador y sus procesos de enseñanza y aprendizaje considerando: los aprendizajes y contenidos desarrollados en el módulo; las características, intereses, condiciones sociales y formas de aprender de sus participantes; las demandas comunitarias, así como el contexto local y nacional. Además, integran los aprendizajes, contenidos y productos de los otros módulos estudiados. A partir del rediseño de sus procesos formativos, analizan el programa educativo de su institución, en el cual está incorporada su propuesta de proceso educativo, para aportar a su enriquecimiento.</p>	<p>4.1 Revisión de los contenidos del módulo y de los aportes de los módulos anteriores: aprendizajes, contenidos y productos, a tomarse en cuenta en el rediseño de sus procesos de enseñanza y aprendizaje así como en su programa o proyecto de innovación.</p> <p>4.2 Rediseño del Programa o diseño del proyecto de innovación así como definición de los cambios a operarse en la planificación de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en función de la revisión efectuada.</p>	<p>En forma individual, revisan los productos de los módulos anteriores y, con base en esa revisión, definen los criterios a considerar en el rediseño de sus programas y procesos de aprendizaje. Comparten con el colectivo y arriban a criterios comunes.</p> <p>Analizan los productos del módulo 5 y definen los cambios que deben operarse en la planificación de sus programas y de sus procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Individualmente, con base en los criterios definidos en los trabajos anteriores, analizan sus procesos de planificación y establecen los cambios que deben producirse, tomando en cuenta los componentes básicos elegidos. Consultan el módulo 4 para seleccionar las estrategias metodológicas.</p> <p>Seleccionan técnicas y construyen instrumentos de evaluación pertinentes, basados en los aprendizajes a lograr en su proceso formativo.</p> <p>En colectivo, intercambian sus diseños, reflexionando acerca de las fortalezas y debilidades de las nuevas propuestas de planificación.</p> <p>Elaboran el producto final del módulo: rediseño de uno de sus programas o diseño de un nuevo proyecto formativo y sus procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>

Evaluación y rediseño de programas y procesos de enseñanza y aprendizaje o elaboración de proyectos innovadores		
Aprendizaje esperado	Desarrollo de contenidos específicos	Actividades sugeridas
	4.3 Análisis del programa educativo institucional en el que está inscrita su propuesta de proceso formativo. Planteamiento de sugerencias a su institución a partir de sus aprendizajes obtenidos en los diferentes módulos.	<p>En pequeños grupos y, a partir de lo estudiado en todo el programa formativo, elaboran un instrumento para analizar el enfoque y pertinencia del programa educativo de su institución u organización, considerando los actuales enfoques de la educación de personas jóvenes y adultas y la respuesta a las demandas de los participantes y su contexto.</p> <p>Individualmente, aplican el instrumento elaborado para analizar el programa educativo de la institución u organización en la que está inscrito el proceso formativo del educador o educadora. Elaboran un informe con sugerencias a su institución.</p>
<p>Bibliografía de referencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Productos de los módulos anteriores y de las unidades del módulo cinco. • Bibliografía del módulo 4. 		

Duración del módulo

El módulo se desarrollará en un total de 130 horas, distribuidas de la siguiente manera:

- 38 horas de formación presencial y evaluación.
- 32 horas de autoformación.
- 60 horas de práctica (individual y colectiva).

En las horas de formación presencial y evaluación, se considerarán las horas para la actividad de encuadre, destinadas a una lectura conjunta del módulo por parte del facilitador y de los educadores y educadoras, con la finalidad de conocer qué van a desarrollar, cómo lo van a hacer, qué competencia y aprendizajes se espera alcanzar, cómo se plantea la evaluación del módulo y cuál será el producto final. Asimismo, serán utilizadas para la evaluación de proceso o final del módulo.

Las horas de autoformación pueden distribuirse en horas de estudio y ejercicios individuales. Asimismo, en la preparación individual de las siguientes sesiones presenciales.

Las horas de práctica pueden distribuirse en actividades individuales de aplicación de lo aprendido, en sus espacios laborales, o en actividades colectivas.

La distribución final de las horas por unidad corresponde a la institución formadora. Su extensión y complejidad va a depender del perfil de los participantes, de sus experiencias previas, de las necesidades locales y de objetivos institucionales.

Orientaciones para la evaluación

El proceso de evaluación del módulo se sostiene en la propuesta de evaluación planteada por el Currículum globALE para América Latina, y reafirma lo tratado en la unidad dos del presente módulo. Destacará sobre todo el grado de aplicabilidad de los contenidos y productos en las tareas de planificación curricular y en la mejora de las prácticas de educadores y educadoras en esta materia.

Además de lo señalado, se evaluará la participación y la calidad de los productos de cada unidad. La evaluación tomará en cuenta los siguientes criterios:

- Apropiación correcta, precisa de conceptos clave desarrollados en los contenidos.
- Argumentación clara y apropiada de sus opiniones, orales o escritas.
- Capacidad de análisis objetivo de su práctica.
- Adecuación de las propuestas teóricas a su realidad, a su práctica.
- Creatividad en sus propuestas.
- Capacidad de diálogo y respeto por las ideas de los otros.
- Disposición al cambio.
- Capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables y solidarias.
- Disposición para trabajar en grupo y colaborativamente para ir formando una comunidad aprendiente.

De acuerdo a las actividades sugeridas, se pueden considerar como productos, por unidad y final, los siguientes:

Unidad	Productos	Valoración
Unidad 1	Estructura básica del diseño de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Informe que justifique la selección de los componentes básicos.	15
Unidad 2	Diseño de la evaluación formativa de un aspecto tratado en su programa formativo.	20
Unidad 3	Informe que señale las condiciones técnicas y materiales con las que debe contar su institución si se interesa en aplicar una de las tres formas o modalidades de atención.	15
Unidad 4	Documento sobre el rediseño de programa o nuevo proyecto formativo.	50
Producto final	Informe sobre el análisis del programa institucional en el que está inscrito su proceso formativo.	
Total		100 %





III

Anexos





Anexo 1

Participantes en los eventos para diseñar el Currículum globALE para América Latina

Hacia una propuesta de formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas para América Latina “El Currículum globALE para América Latina”

Quito, Ecuador del 13 al 15 de enero de 2014

Bolivia

- Marco Antonio Salazar Prieto
Experto Investigador Curriculista
- Wilfredo Fidel Limachi Gutiérrez
DvV International

Colombia

- Patricia Stella Jaramillo Guerra
Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM – LAC)

Ecuador

- Ana Judith Sempértegui Álvarez
Unidad Educativa Fiscomisional Para Personas con Escolaridad Inconclusa “Hno. Ángel Pastrana”
- Ángel Ramírez
Fundación Guanchuro
- Daniela Andrade
Fundación Educativa Monseñor Cándido Rada (FUNDER)

- Eva König
dvv international – Ecuador
- Henry Ulloa
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI – IDIE)
- Iván García
Fundación Educativa Monseñor Cándido Rada (FUNDER)
- Patricio Benavides
Especialista en Currículo
- Patricio Raza
Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador (INEPE)

El Salvador

- Silvia Lorena López Trejo
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI – IDIE)

México

- Benjamín Berlanga Gallardo
Universidad Campesina e Indígena en Red (UCI – RED) y
Comunidades de Aprendizaje Campesinas e Indígenas, A.C. (CACI, A.C.)
- Carmen Campero Cuenca
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas
- Carmen Díaz González
Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)
- Ilse Brunner Schoenemann
Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en
América Latina y el Caribe (CREFAL)
- Hans Pollinger
dvv International /México
- María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo
Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (GEM)

Perú

- Dina Kalinowski Echeagaray
Especialista en Currículo
- Nélide Céspedes Rossel
Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)



Participantes en el Seguimiento del Currículum globALE para América Latina

CREFAL Pátzcuaro, Michoacán, México,
del 8 al 10 de diciembre de 2014

Alemania

- Tania Czerwinski
DvV International

Bolivia

- Marco Antonio Salazar Prieto
Experto Investigador Curriculista
- Wilfredo Fidel Limachi Gutiérrez
DvV International

Ecuador

- Ana Judith Sempértegui Álvarez
Unidad Educativa Fiscomisional Para Personas con
Escolaridad Inconclusa “Hno. Ángel Pastrana”
- Luis Alfonso Tinitana Chamba
Unidad Teleducativa Fiscomisional PCEI de Bolívar

México

- Carmen Campero Cuenca
Universidad Pedagógica Nacional
Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas
- Carmen Díaz González
Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)
- Ilse Brunner Schoenemann
Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en
América Latina y el Caribe (CREFAL)

Perú

- Dina Kalinowski Echegaray
Especialista en Currículo
- Walter Pedro Quispe Rojas
DvV International

Anexo 2

América Latina, rasgos de su contexto social y económico*

América Latina(AL) es una región con gran riqueza histórica, cultural y geográfica que en la actualidad enfrenta desafíos de distinto orden: educativos, políticos, económicos, ambientales, culturales, de género etc., a los que la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) puede coadyuvar a dar respuesta.

A continuación, se comparte una mirada de conjunto y breve** de la complejidad de nuestra región a partir de los principales rasgos sociales y económicos que la han caracterizado en los últimos años.

Rasgos sociales

La población de América Latina alcanza los 612 millones de personas, de las cuales 49% son varones y 51% mujeres. Resulta significativa la presencia de casi 60 millones de adultos mayores (9.8%) (CEPAL, 2010) y, por otro lado, de 108 millones de jóvenes entre 15 y 24 años (OIT, 2013), ambos grupos etarios con un crecimiento demográfico importante en las últimas décadas.

Respecto al acceso de la población joven y adulta a la educación básica, en promedio 9% de los mayores de 15 años o más, es decir, aproximadamente 38 millones de personas, se encuentra en condición de analfabetismo

* Este anexo fue elaborado con la colaboración de Nancy Zúñiga Acevedo, estudiante de la maestría en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México.

** La información que se aporta busca dar una visión de conjunto de nuestra región, tarea que resultó compleja y con algunos límites, debido a que ésta corresponde a diversas fuentes y a diferentes años. Se utilizaron principalmente documentos de los últimos 6 años; por lo mismo, en ocasiones se encuentran algunas diferencias en las cifras; algunos indicadores, solo se mencionan si aportan información más amplia.

absoluto en los países de América Latina y el Caribe, datos que expresan la inmensa deuda social y educativa de la región latinoamericana (Infante y Letelier, 2013). Desde esta misma perspectiva, en otro estudio sobre 19 países de la región se observa que, para fines de la década de 2000, 8% de los adolescentes y jóvenes menores de 25 años, 14% de los adultos de entre 25 y 34 años, y 35% de los adultos mayores de 35 años, no lograron completar al menos cuatro años de escolarización básica (SITEAL, 2013).

Es apreciable el avance de la región en cuanto a los niveles de escolaridad de la población de 15 a 19 años: en 2013, 92% había concluido la educación primaria y, en la educación secundaria, la cifra se había elevado de 37% en 1997 a 58% en 2013, considerando a los jóvenes en edad de término de dicho nivel. A pesar del expresivo aumento verificado en la conclusión de la educación primaria y de la secundaria en los últimos años, se observa que, en 2013, mientras 80% de los jóvenes de 20 a 24 años del quintil de mayores ingresos (quintil v) había concluido la secundaria, en el quintil de menores ingresos (quintil i), esta tasa solo alcanzaba 34%, lo que da cuenta de la necesidad de políticas de equidad para estos últimos (CEPAL, 2015).

La diversidad de culturas es otro de los rasgos de América Latina, donde existen actualmente 522 pueblos indígenas u originarios, que suman 28, 858, 580 de personas identificadas, lo que representa aproximadamente 6,01% de la población de la región. Estos pueblos se ubican desde la Patagonia hasta el norte de México, con presencia diferenciada en la región, así como en cuanto a su número de pobladores y porcentaje respecto a la población total de los países en los que se encuentran. Destacan cinco pueblos indígenas que superan los millones de personas que son los Quechua, Nahua, Aymara, Maya yucateco y Ki'che'; y seis pueblos —los Mapuche, Maya qeqchí, Kaqchikel, Mam, Mixteco y Otomí— tienen poblaciones entre medio y un millón de habitantes.

Por países, Brasil es el que tiene más diversidad de pueblos indígenas (241), seguido de Colombia con 83, México con 67 y Perú, que tiene 43. En el otro extremo, se encuentra El Salvador, que tiene 3 pueblos indígenas, Belice con 4 y Surinam con 5. En el caso del Caribe insular, como Antigua y Barbuda, Trinidad y Tobago, Dominica y Santa Lucía, hay pocos datos sobre la supervivencia de pueblos nativos, pero existen reivindicaciones de identidad indígena en el ámbito local. En otro aspecto, la presencia de 108 pueblos indígenas transfronterizos en América Latina, estimula a pensar por encima de las fronteras nacionales (Albó, Xavier *et al.*, 2009).

Al interior de la población total de los países, la presencia de pueblos originarios es diferenciada; Bolivia, Guatemala y Belice destacan por ser los países donde la población indígena representa porcentajes más altos sobre la población total, con 66,2%, 39,9% y 16,6% respectivamente; en cambio, países como El Salvador, Brasil, Argentina, Costa Rica, Uruguay y Venezuela registran un porcentaje más bajo (entre 0,2% y 2,3%). No obstante, en la mayoría de países latinoamericanos la población indígena va de 3 a 10% del total de ciudadanos. México, Bolivia, Guatemala, Perú y Colombia reúnen a 87% de población indígena de América Latina y el Caribe; el 13% restante reside en 20 Estados distintos.

Otra expresión de la riqueza cultural de nuestra región son las 420 lenguas indígenas, de las cuales 103 (24,5%) son idiomas transfronterizos que se utilizan en dos o más países. El quechua destaca especialmente ya que se habla en siete países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador y Perú. Además, según el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, casi una quinta parte de los pueblos ha dejado de hablar su lengua materna; 44 pueblos utilizan como único idioma el castellano y 55 emplean solamente el portugués (Albó, Xavier *et al.*, 2009 y UNICEF, 2011).

Rasgos económicos

Las políticas neoliberales y de globalización han afectado negativamente a los países latinoamericanos, ya que conllevan relaciones desiguales entre los países del hemisferio norte y los del sur. Los primeros establecen alianzas con grupos de poder político y económico de las naciones, para lograr sus objetivos; con frecuencia, los resultados de estas políticas son el aumento de la pobreza, el deterioro ambiental, la migración, la imposición cultural, etcétera.

La mayoría de los indicadores económicos para la región latinoamericana son preocupantes para la población, particularmente para los sectores más pobres. En 2014, la tasa de pobreza como promedio regional fue de 28,2% y la tasa de indigencia alcanzó a 11,8% del total de la población. El número de personas pobres creció a 168 millones, de las cuales 70 millones se encontraban en situación de indigencia (CEPAL, 2015, p.7).

Una de las consecuencias de la pobreza y la desigualdad es la mayor vulnerabilidad de los pobres a los efectos del daño ambiental debido a su mayor exposición a esos problemas, su menor acceso a recursos y su menor capacidad para utilizar, efectivamente, los mecanismos políticos (Downey, 2005; Martuzzi, Mitis y Forastiere, 2010; Schoolman y Ma, 2012 citado en CEPAL, 2016).

El cambio climático afecta de forma más directa y significativa a los más pobres, que carecen de servicios básicos y de salud, debido a que dependen más de los recursos naturales como medio de sustento y tienen menor acceso a la tecnología y a los recursos financieros necesarios para la adaptación. Los hogares más afectados son también los que enfrentan más dificultades para recuperarse de las pérdidas, de modo que los desastres naturales tienen impactos de largo plazo en la salud, la educación, la nutrición y la productividad, esto contribuye a la persistencia de la pobreza y la desigualdad (CEPAL, 2016, p. 56). A pesar de que, en materia de provisión de servicios básicos, la región ha avanzado en los últimos 25 años, persisten problemas para llegar a los grupos más pobres (CEPAL, 2016).

Otra información asociada con el aumento de la pobreza en AL es la disminución de sus exportaciones (de 1992 – 2000, 10,5 y de 2001 – 2015, 4,2). Además, la tendencia a la baja de la inversión y la acumulación de capital ha incidido de manera negativa en la tasa de crecimiento de la productividad; sólo un tercio de la participación de las utilidades en el PIB se traduce en inversión; la desigualdad*** se encuentra en el nivel más elevado de los últimos 30 años (CEPAL, 2016). Palma (2014) plantea que América Latina y el Caribe no es únicamente la región más desigual del planeta, sino también aquella cuya élite es más renuente a traducir su posición de privilegio en la inversión de las utilidades.

En cuanto al empleo, se encuentra, por un lado, la caída de la tasa de ocupación (de 56,9% en 2013 a 56,5% en 2014) y, por otro, un incremento del poder adquisitivo de los salarios medios en la mayoría de los países, aunque a tasas menores que las observadas en años anteriores (CEPAL, 2015, p.9). El desempleo que se calculó en 5,9% en 2014, tiene una presencia diferenciada en los grupos de población; datos de 2013 muestran que la tasa de desempleo femenina a nivel regional (7,2%) seguía siendo

*** Ésta se calcula a partir de la relación entre el ingreso medio del decil más rico y el ingreso medio del decil más pobre.

más elevada que la de los varones(5,3%); entre las personas indigentes o altamente vulnerables a la indigencia era de 16,5%; entre la población pobre o altamente vulnerable a la pobreza alcanzaba 8,8%; entre los vulnerables a la pobreza era de 7,1%, mientras que únicamente era de 3,9% entre los sectores no vulnerables. Esta información es otra expresión más de la desigualdad existente en la región.

También existen diferencias importantes en función de la condición étnica y racial y entre las áreas urbanas y las rurales. La tasa de desempleo de la población afrodescendiente (6,5%) en 2013 era superior a la de los indígenas (4,2%) y a la de la población no indígena ni afrodescendiente (5%) (CEPAL; 2015, p.32).

La incorporación de la población juvenil al trabajo enfrenta grandes desafíos: del total de jóvenes de la región, aproximadamente 35% solo estudia y 33% solo trabaja; cerca de 12% estudia y trabaja al mismo tiempo, y uno de cada cinco jóvenes en la región no estudia ni trabaja.

La tasa de desempleo juvenil alcanza 13.9%, triplica la tasa correspondiente a la población adulta, representa más de 40% del total de desempleados de la región; en el caso de las mujeres jóvenes alcanzó 17.7%, comparado con 11.4% en el caso de los varones jóvenes, esto muestra las desigualdades y complejidades de la situación de las mujeres.

De los que trabajan, más de la mitad (55.6%) tiene un empleo informal, esto significa, por lo general, bajos ingresos, inestabilidad laboral, desprotección y violación de derechos laborales. Se puede decir que la brecha intergeneracional y de género son dos elementos que afectan la inserción laboral juvenil, junto con la alta segmentación socioeconómica, que a la vez es reflejo y origen de la elevada desigualdad en América Latina (OIT, 2013, p.12).

La generación de fuentes de trabajo es fundamental por ser el principal motor para generar ingresos, para la superación de la pobreza y el acceso al bienestar y a la protección social (CEPAL, 2015, p. 31). Estos escenarios plantean la urgencia de programas educativos que promuevan el acceso al trabajo, el emprendimiento de proyectos productivos, el autoempleo para la población adulta y, particularmente para la juvenil y la femenina, por ser grupos afectados por el desempleo, así como apoyos para su continuidad educativa.

Otras consecuencias de la pobreza, el deterioro ambiental y la falta de trabajo es el incremento de las migraciones tanto al interior como al exte-

rior de los países. Son conocidas las situaciones de violencia, maltrato y abuso de que es objeto la población migrante, muchas veces por parte del crimen organizado. Otros grupos de población no están exentos de estas problemáticas, por lo que se requiere el fortalecimiento de políticas para la defensa y el ejercicio de los derechos humanos, pues a pesar de que ha aumentado la legislación en esta materia en la mayoría de los países, aún hay retos para que éstas se concreten en líneas de acción.

Ante las condiciones que vive la mayoría de la población latinoamericana y los desafíos existentes, la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) puede coadyuvar a dar respuesta desarrollando sus capacidades, conocimientos y valores para el ejercicio de sus derechos humanos y así promover su desarrollo personal y social mediante: la promoción del ejercicio del derecho a la educación de calidad para todas las personas jóvenes y adultas; el reconocimiento, valoración y fortalecimiento de su diversidad cultural; el acceso a un trabajo digno, al autoempleo o nuevas oportunidades laborales; el desarrollo sostenible a través de una relación armónica con la naturaleza; la promoción de una ciudadanía activa, responsable y comprometida con el bien común; la resolución pacífica de conflictos; el fortalecimiento de la cohesión social y una mayor convivencia.

Bibliografía consultada

- Albó, Xavier, *et al.* (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Bolivia: UNICEF. Recuperado de: http://www.unicef.org/ecuador/Atlas_Sociolinguistico_LAC.pdf
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2016). *Horizontes 2030: la igualdad en el centro del desarrollo sostenible. Síntesis*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2015) *Panorama social de América Latina 2015. Documento Informativo*. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/S1600227_es.pdf?sequence=1
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2010) *Las personas mayores en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://www.cepal.org/es/infografias/las-personas-mayores-en-america-latina-y-el-caribe>

Infante Roldán, María y Letelier Gálvez, María (2013). *La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas*. Santiago de Chile: CEPAL.

OIT, Organización Internacional del Trabajo (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina. Políticas para la acción*. Recuperado de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_235577.pdf

SITEAL (2013). *El analfabetismo en América Latina*. Febrero 2013. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf

UNICEF (2011). *Presenta el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Madrid. Recuperado de: <http://www.unicef.es/sala-prensa/unicef-presenta-el-atlas-sociolingueistico-de-pueblos-indigenas-en-america-latina>



Anexo 3

Interrelaciones de los módulos

Interrelaciones de los módulos						
	0	1	2	3	4	5
Orientación	Es el inicio. Aporta visión de conjunto del Cg para AL, genera comunicación y favorece disposiciones.	Proporciona un encuadre general a la propuesta con base en los fundamentos de educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) integral y transformadora.	Centrado en los sujetos educativos y su aprendizaje a la luz del enfoque educativo del Cg para AL.	Aborda un tema clave: la relación comunicativa a partir de la cual se generan procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el diálogo y en relaciones sociales igualitarias y equitativas.	Se analiza la metodología a utilizarse en procesos de enseñanza y aprendizaje para generar aprendizajes significativos integrales y orientados a la transformación de las realidades personales y sociales.	El conjunto de aprendizajes logrados anteriormente: rol del facilitador, aproximaciones al aprendizaje, procesos comunicativos, recursos y metodología de la enseñanza, son la base para planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje.
Desempeño de los educadores y educadoras						Es capaz de planificar procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes espacios sociales y orientados a lograr aprendizajes significativos.
					El proceso de la enseñanza se concreta y empieza a diseñarse. Cuenta con nuevos recursos: métodos, estrategias y técnicas.	
				Cuenta con elementos para promover las interacciones y el aprendizaje dialógico y orientar su práctica a la construcción de comunidades aprendientes.		
			Es capaz de entender cómo ocurre el aprendizaje, los factores que intervienen y se dispone a modificar su práctica y sus creencias sobre el aprendizaje de PJA.			
		Ubica su práctica con relación a los sentidos y estrategias que hoy aborda la EPJA a nivel mundial.				
	Comprensión de la propuesta del Cg para AL y disposición para un aprendizaje dialógico.					

**Institute for International
Cooperation of the German
Adult Education Association**

DVV International

Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Germany

Tel: +49 (0) 228 97569-0
Fax: +49 (0) 228 97569-55

info@dvv-international.de
www.dvv-international.de

**German Institute for
Adult Education**

**Leibniz Centre for
Lifelong Learning (DIE)**

Heinemannstraße 12-14
53175 Bonn
Germany

Tel: +49 (0) 228 3294-0
Fax: +49 (0) 228 3294-399

info@die-bonn.de
www.die-bonn.de

Más información:

www.curriculum-globale.de

Financiado por:

