

Educación para Jóvenes y Adultos. Compromiso social postergado por la Formación Inicial Docente

*Education for Youth and Adults.
Social commitment postponed by Initial Teacher Training*

JOSÉ GONZÁLEZ CAMPOS

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile ✉ jgonzalez@upla.cl
<https://orcid.org/0000-0003-4610-6874>

JESSICA MEDINA PÉREZ

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile ✉ jessica.medina@pucv.cl
<https://orcid.org/0000-0003-2721-9929>

ELIZABETH GONZÁLEZ ROJAS

Corporación Municipal de Peñalolén para el desarrollo social, Santiago, Chile ✉ eligonzalezrojas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9975-2901>

MICHELINE SILVA SANTANDER

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile ✉ micheline.silva@pucv.cl
<https://orcid.org/0000-0003-0182-0767>

FRANCISCO POZO JAÑA

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile ✉ franciscopozo29@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3274-1447>

RESUMEN

La última encuesta Casen aplicada en Chile muestra cifras alarmantes de deserción escolar, cerca de 5 millones de estudiantes entre 14 y 17 años han abandonado sus estudios. Son estos jóvenes quienes necesitan de una Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) fortalecida y con la capacidad de ofrecerles oportunidades de finalizar con su educación formal. Esta investigación es de carácter cuantitativo, descriptivo e inferencial, que tiene por objetivo conocer el grado de contribución de la Formación Inicial Docente desde la perspectiva de los estudiantes en formación, mediante un cuestionario estructurado en tres dimensiones. Los resultados de esta investigación señalan conocimientos en el área de *medio a nulo*, prejuicios atribuidos a los estudiantes que asisten a estos establecimientos, bajas expectativas laborales en el área y menor preparación dependiendo de la carrera.

Palabras clave: Educación para Personas Jóvenes y Adultas, deserción escolar, justicia social, formación de profesores.

ABSTRACT

The latest Casen survey applied in Chile shows alarming numbers of school dropouts, nearly 5 million students between the ages of 14 and 17 have dropped out of school. It is these young people who need a strengthened Education for Young People and Adults and with the ability to offer them opportunities to finish their formal education. This research is of a quantitative, descriptive and inferential nature, which aims to know the degree of contribution of Initial Teacher Training from the perspective of students in training, through a questionnaire structured in three dimensions. The results of this research indicate medium to null knowledge in the area, prejudices attributed to the students who attend these establishments, low job expectations in the area and less preparation depending on the career.

Key words: Education for Young People and Adults, School dropout, Social justice, Teacher training.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es incorporar a estudiantes que abandonaron el sistema escolar, especialmente a aquellos mayores de 18 años. Así, si este grupo de estudiantes finaliza su educación obligatoria podría incorporarse en una mejor posición laboral, contribuyendo a disminuir la desigualdad socioeconómica, ya que como lo señalan las investigaciones nacionales e internacionales a mayor cantidad de estudios es posible obtener un mejor salario y mejores condiciones laborales.

Actualmente en Chile existen cerca de 5.000.000 de jóvenes entre 14 a 17 años que abandonan o desertan del sistema escolar, de éstos solamente un grupo menor, cercanos a los 200.000 logra incorporarse a una EPJA, por lo que aún queda un importante desafío en términos de cobertura. Adicionalmente, este tipo de estudiantes, que en su mayoría pertenece al quintil socioeconómico más bajo, tiene necesidades y características distintas a las de los estudiantes tradicionales, ya que no sólo son adultos con necesidades y formas de aprender distintas, sino que en muchos casos tienen experiencias escolares anteriores de frustración y desmotivación, la mayoría de ellos trabaja, otros son padres o madres y en general tienen otro tipo de responsabilidades, por lo mismo este tipo de establecimientos educacionales tiende a tener una asistencia más baja que los establecimientos tradicionales, ya que es mucho más complejo para los estudiantes asistir a clases diariamente e incluso retenerlos en este sistema, donde la tasa de abandono alcanza el 34% (Letelier, 2019).

Por otro lado, se visualiza la escasa preocupación del Estado por estos estudiantes, los que no reciben la Subvención Escolar Preferencial (SEP), no tienen un currículum diferenciado, aun cuando se conoce que tienen necesidades y edades distintas a las de un estudiante tradicional, y no realizan el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) por lo que se desconocen sus avances en términos curriculares (Medina, 2000).

Por lo complejo de la EPJA en Chile a razón de las características antes descritas, nace una necesidad urgente para el país de contar con una formación de profesores focalizada en este grupo de estudiantes o con especialidad en EPJA, contribuyendo de esta manera a la justicia social, a través de una educación de calidad para todas y todos los niños, niñas y jóvenes.

Dado lo anterior, esta investigación busca responder a las preguntas: ¿Qué tan preparados se sienten los futuros profesores para asumir el desafío EPJA como escenario laboral?, ¿qué importancia le da la universidad dentro de la formación a la EPJA? Y, ¿cuánto aporta la universidad en la Formación Inicial Docente en el ámbito EPJA para mejorar la educación del país?

Para responder estas interrogantes se ha establecido como eje de investigación conocer el grado de contribución que da la formación inicial docente a la EPJA, esto desde la mirada de los estudiantes de una universidad especialista en la formación de docentes, de carácter estatal, además de sus respectivos objetivos específicos.

Para lograr el objetivo se aplicó un cuestionario de 19 ítems a 315 estudiantes en formación (futuros profesores) de una universidad estatal regional chilena. Para complementar el estudio se realizó una búsqueda teórica desde el inicio de la EPJA hasta su desarrollo actual en América Latina y especialmente en Chile. Adicionalmente, se contextualiza el actual escenario en Políticas Educativas orientadas a este sector de la educación y cómo la Formación Inicial Docente ha focalizado el trabajo en esta área.

Desarrollo de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)

El desarrollo de la educación de adultos se puede dividir en tres etapas. La primera se remonta a la época de posguerra, donde todo el saber cambia y hay que volver a aprender y capacitarse. La segunda, pretende establecer centros, donde se educa al adulto, que es diferente del niño y el adolescente; y la tercera, hacia fines de los 60, donde emerge la idea de la educación permanente (Cirigliano & Paldao, 1978). Esta última etapa coincide con el marco de acción actual de la educación de adultos, emanado en la 19a conferencia general de la UNESCO de 1976, en Nairobi, Kenia; que manifiesta que la educación permanente abarca toda la vida, conocimientos y ramas del saber, donde la educación de adultos es un subconjunto de ese proyecto global llamado educación permanente (Ríos, 2008).

Se debe indicar que desde la perspectiva formal la EPJA tiene como objetivo incorporar nuevamente al sistema escolar al joven o adulto analfabeto y desertor, que no alcanzó a ser considerado en la ley de educación secundaria obligatoria (Espinoza *et al.* 2014). Por otro lado desde la perspectiva no formal, según Núñez Hurtado (2005), la EPJA es sinónimo de educación popular, es decir, de todos aquellos procesos educativos “informales”, fuera del aula, con horarios flexibles, pero que en el fondo son parte de las políticas compensatorias para los déficits del sistema educativo formal y escolarizado; complementariamente la educación

informal está asociada a la vida, familia, escuela, experiencias cotidianas, ya que la educación no es tan sólo dejarse influenciar o aprender contenidos memorísticos, sino también influenciar a otros (Lara, 2020).

En función de problematizar la realidad de la EPJA en América Latina, las investigaciones del último tiempo se han centrado principalmente en comprender y analizar esta modalidad desde su interior, caracterizándose por examinar el enfoque teórico metodológico (López, 2015), así como también se han explorado las relaciones entre educación y empleos o entre niveles de escolaridad y desarrollo, en el marco de un contexto globalizado (Jacinto, 2016). La mayoría de los estudios a nivel nacional tiene su foco investigativo en los propios estudiantes y docentes que participan y/o trabajan en EPJA (Collado, Júnior & Soares, 2020; Gudenschwager, Velásquez, Pedraza & Williamson, 2019; Sagredo, 2019). Existen otros estudios relativos a percepciones y experiencias de los estudiantes y profesores (Castillo, Espinoza & González, 2017). Algunas investigaciones han focalizado en la función social y cultural de la EPJA (Osorio, 2013) y otras en el panorama de la educación técnico profesional en relación a la igualdad de género en la región (Sepúlveda, 2017). Es importante mencionar las iniciativas que se han focalizado en los estudiantes y sus territorios en relación a la educación popular (Eterovich, 2018). Sin embargo, estas investigaciones no han considerado la perspectiva de los docentes que podrían desempeñarse en esta modalidad ni el foco de las Políticas Educativas de Formación Inicial Docente en esta área.

EPJA en Latinoamérica y Chile

La Organización de las Naciones Unidas el año 2015 estableció para su Agenda 2030 como uno de sus objetivos erradicar la pobreza y una de las maneras para lograrlo es ofreciendo una educación para todos, que además debe ser de calidad, inclusiva y equitativa (ONU, 2015).

Di Pierro sostiene que en América Latina la educación para todos se hace presente en los discursos, sin embargo, esto no se visualiza a nivel de Políticas Educativas, orientadas al sector EPJA. Un ejemplo de esto se da en Brasil, donde la situación de este sector en educación se ha mantenido en las mismas condiciones desde hace 20 años (Di Pierro, 2018).

La EPJA debería tener una relevancia en las Políticas Educativas, ya que la educación de este grupo de la población contribuye a la justicia social, sin embargo, es necesario ofrecer una educación de calidad a estos jóvenes y adultos, quienes la mayoría de las veces se han visto enfrentados a distintas situaciones de vulnerabilidad y/o pobreza multidimensional; adicionalmente es necesario incrementar la oferta formativa con más opciones para estos estudiantes, mejorar la infraestructura de los establecimientos, especializar a los profesores que trabajan con estudiantes jóvenes y adultos y fomentar la investigación en esta área (Di Piero, 2018).

De acuerdo a los resultados de la última Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen) (2017), un número cercano a los 5.000.000 de estudiantes entre 14

y 17 años ha abandonado o desertado del sistema escolar y cerca de 140.000 jóvenes se encuentran completamente fuera del sistema. Este desafío debe ser asumido a nivel de Políticas Educativas nacionales, ya que se necesita la incorporación urgente de los estudiantes que se encuentran sin recibir educación y además se necesita un programa capaz de atraer a un gran número de estudiantes desertores para que logren finalizar su educación formal obligatoria (Letelier, 2019).

Importancia de EPJA en la Formación Inicial Docente

De acuerdo con los antecedentes revisados anteriormente tanto el Estado como las Políticas Educativas chilenas no han priorizado la EPJA, lo que se ve reflejado en cifras alarmantes de estudiantes que se encuentran fuera del sistema y las altas tasas de inasistencias de los jóvenes que logran incorporarse a este tipo de educación. Asimismo, las universidades que imparten las carreras de Pedagogía en Chile carecen de una especialización o focalización en EPJA en sus modelos educativos de pregrado y no hay una formación continua o posgrados focalizados en este sector, escasamente existen algunos programas de formación de adultos que son ofrecidos por un menor número de universidades (Letelier, 2019).

En un estudio de Céspedes (2013) se propone profundizar y mejorar la situación de la EPJA en los países latinoamericanos creando y mejorando las políticas públicas en EPJA, favoreciendo las instancias de colaboración entre gobierno y sociedad civil, focalizando en una formación docente especializada en EPJA a cargo de las instituciones de educación superior, ofreciendo una mejor oferta para los estudiantes que quieran incorporarse en este tipo de educación y mejorando la infraestructura de estos establecimientos.

Rosales (2018) también problematiza la insuficiencia de formación específica en esta modalidad, en cuanto a las herramientas, selección de contenidos, actividades y procesos de formación y evaluación que pueden tener los profesores que se desempeñarán en EPJA. En este sentido, el rol que ejercen los profesores en la EPJA requiere analizar la formación inicial necesaria, el desarrollo de competencias, el dominio de conocimiento y su transposición didáctica, en el marco del respeto y la ética (Rosales, 2018). Otros autores como Ventura y Bonfin(2015) y Kurlat (2016) han establecido que la formación inicial docente para EPJA es una necesidad que debe ser resuelta urgentemente para lograr una equidad en el acceso a la educación.

Para alcanzar una formación de educadores en EPJA es necesario conocer la realidad del sistema y cómo la vive esta comunidad involucrada, por ello es posible realizar lo señalado por la UNESCO (2020): para levantar indicadores sobre educación de adultos es conveniente implementar encuestas con participantes, en lugar de datos administrativos, dada la diversidad y el gran número de proveedores. Cambiar el foco de las investigaciones, hacia la relación de Formación Inicial Docente y EPJA, amplía la variedad de focos investigativos siendo algunos de ellos, el abordaje de la inclusión, la valoración y reconocimiento de la interculturalidad,

la formación en los procesos de evaluación de los aprendizajes de estudiantes en la EPJA, la formación en metodologías de enseñanza y de aprendizaje para la EPJA, las trayectorias universitarias de un estudiante proveniente de EPJA, el rol de las instituciones de educación superior como formadoras de formadores y su apertura a este sector, la EPJA como opción laboral, entre otros. Por lo tanto, se abre un gran vacío de conocimiento respecto a las preconcepciones de los estudiantes de Pedagogía sobre la EPJA y el abordaje de esta modalidad en la Formación Inicial Docente (FID).

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en un paradigma positivista, cuyo nivel de profundización es descriptivo e inferencial, con registro prospectivo, transversal y no experimental. Como alcance de la investigación se busca aportar en la determinación del grado de conocimiento que tienen los estudiantes de la FID en relación a EPJA y las variables de contexto.

Para la especificación de la propuesta metodológica y definición métrica del grado de conocimiento relativo a la EPJA, es necesario la especificación del estatus métrico de las variables de estudio y su operacionalización, así como la especificación métrica del grado de conocimiento. Los reactivos constituyentes del cuestionario poseen 5 niveles (*nunca, rara vez, ocasionalmente, frecuentemente y siempre*), los que han sido asociados a las puntuaciones de 0 a 4 para el proceso de validación, las otras variables son de carácter nominales. Para el caso del grado de conocimiento, este es cuantitativo continuo y en escala intervalar, además posee un soporte compacto en el intervalo [0;1]. Este soporte permite realizar conclusiones o interpretaciones en términos porcentuales, facilitando la comunicación y comprensión de lo que se mide y qué tan próximo se está de lo que se quiere lograr.

El instrumento de abstracción se ha estructurado en tres dimensiones a definir: formación universitaria, preconcepciones y finalmente proyecciones. El grado de conocimiento se entenderá como una función relacional de las tres dimensiones, y cuya estandarización dará origen al grado de conocimiento EPJA (GC-EPJA).

Para la calibración del cuestionario (constituido por 19 reactivos) se aplicó a una muestra aleatoria de estudiantes regulares universitarios, de diferentes estratos, ya sea etarios, de procedencia, de trayectoria académica, y de esta manera capturar el máximo de variabilidad posible. Los estudiantes participantes previamente aceptaron el consentimiento informado.

Para el trabajo se establecieron las siguientes hipótesis de investigación: En una primera instancia (*H1*): Se busca comprobar si el conocimiento de los estudiantes acerca de la EPJA es significativamente mayor en aquellos estudiantes de cursos superiores ($\alpha=0.05$) y finalmente (*H2*): Confirmar si las carreras humanistas presentan mayor formación en EPJA que las carreras científicas y artísticas ($\alpha=0.05$).

El universo de estudio corresponde a todos los estudiantes regulares de las carreras pedagógicas pertenecientes a una universidad estatal regional especialista en formación de

profesores (2.491 estudiantes). El proceso de muestreo se realizó de manera estratificada y aleatoria, procurando representatividad por carreras, lo que especifica un tamaño muestral de 315 estudiantes (el tamaño muestral es superior al establecido por la fórmula de Namakforoosh (2000) al considerar un nivel de confianza del 95%, y error de estimación del $\pm 5\%$).

Respecto a la validez del instrumento, se recurrió a la validez de constructo mediante la utilización de análisis factorial, dialogando lo exploratorio con lo confirmatorio, considerando el porcentaje de varianza explicada basado en el método de puntuaciones factoriales de Bartlett y su significancia. La aplicación del análisis factorial se soporta de la evidencia emanada de las pruebas de adecuación de la muestra (KMO) y cuya rotación fue Oblimin en todos los casos.

En cuanto a la fiabilidad del instrumento, se utilizó como estimador de la consistencia interna la estadística Alfa de Cronbach y W de McDonald's (Hernández *et al.* 2014), siendo la primera contrastada con el coeficiente Alpha Game para determinar si existen covarianzas negativas (González; Aspeé, 2021). Se consideró fiable el instrumento, en la medida que alcanzó un coeficiente igual o superior a 0.65.

Por otro lado, en relación con el grado de conocimiento EPJA (GC-EPJA) se realizó un análisis descriptivo en coherencia al estatus métrico de éste. Los análisis estadísticos fueron realizados con el entorno de programación R 3.6.1 (R Development Core Team, 2019) y Jamovi 1.2.27.

Como análisis estadístico complementario se define la orientación del GC-EPJA, dado que puede estar soportado principalmente por uno de los factores; esto quiere decir que dos unidades muestrales pueden tener la misma puntuación en el cuestionario o GC-EPJA, sin embargo, ser soportado en factores diferentes. Por ejemplo, no es lo mismo un grado de conocimiento soportado en Formación Universitaria a uno soportado en Preconcepciones de la EPJA, por tanto, el reporte que permite esta estructura métrica es bidimensional, grados de conocimiento y por otro lado la orientación. Formalmente la orientación del GC-EPJA está dada por el factor cuya media o promedio sea la máxima.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

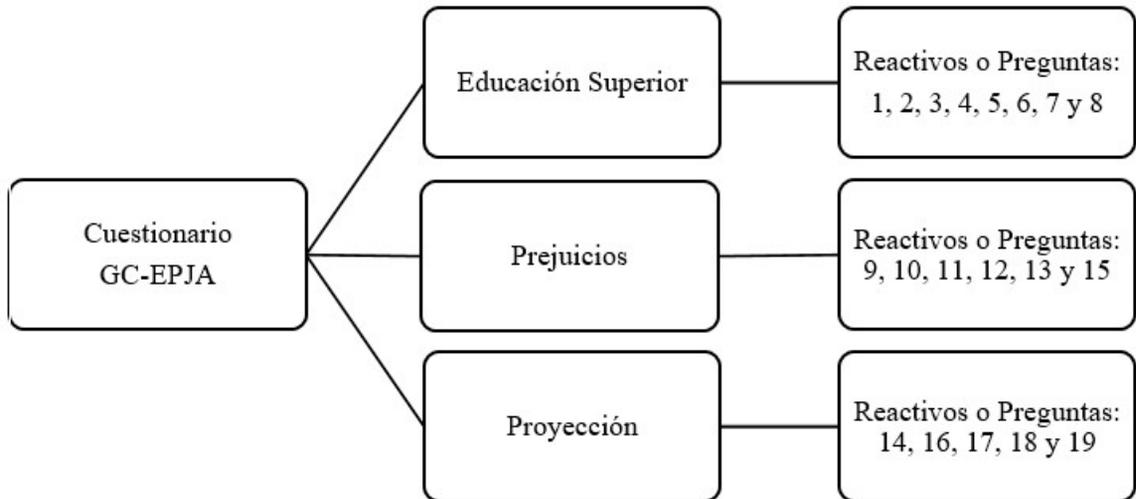
Análisis 1. Propiedades psicométricas del cuestionario

En función de los análisis emanados en Tabla 1 es posible establecer que el instrumento en cuestión puede ser considerado fiable, en función de presentar estimaciones de consistencia interna sobre 0.65.

Tabla 1. Estadísticas de Fiabilidad de Escala

	Cronbach α	McDonald ω	Alpha Game
Escala	0.661	0.700	0.650

Fig. 1.- Análisis factorial exploratorio

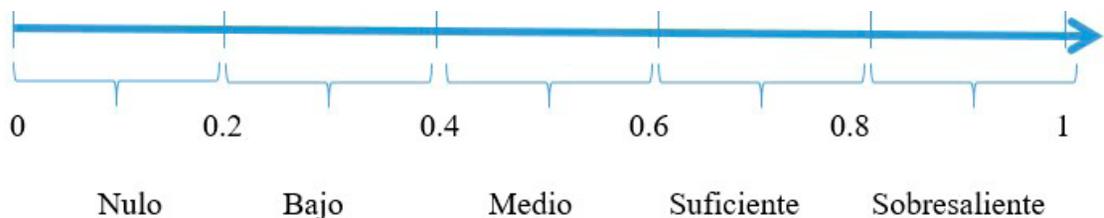


Basado en el análisis factorial exploratorio (Fig. 1), se establece que las dimensiones de origen son soportadas y por tanto caracterizan un instrumento válido. De esta forma, el instrumento se declara como poseedor de las características métricas para el proceso de abstracción y como respaldo de las mediciones que de él emanen.

Análisis 2. Resultados generales del cuestionario

Con el fin de generar un mecanismo de cuantificación de impactos o dimensionar brechas, se proponen las siguientes categorías de clasificación del grado de conocimiento de la EPJA (Fig. 2).

Fig. 2.- Categorías del cuestionario GC-EPJA según grado



En función de resúmenes descriptivos y las categorías de la Fig. 2 es posible establecer en términos de centralidad y basándose en la media (0.423), que GC-EPJA identifica a una muestra en la categoría *Medio*. En términos de variabilidad usando el coeficiente de variación, se tiene un 22% de variabilidad, caracterizando una muestra homogénea. En relación con el análisis de valores extremos, se observa que el GC-EPJA tiene como mínimo el valor 0.15, pudiendo ser categorizado como *Nulo*, similarmente el máximo 0.7 como *Suficiente*, dejando en evidencia que ningún estudiante alcanza la categoría *Sobresaliente*. Por otro lado, en términos de asimetría se

visualiza un comportamiento simétrico, evidenciando una tendencia a valores próximos de la media. Similarmente para el caso de la curtosis se observa un comportamiento mesocúrtico. La conjugación de la variabilidad y los estadísticos de forma llevan a concluir que la categoría *Medio* para el GC-EPJA identifica prácticamente al 100% de los estudiantes participantes del estudio, evidenciando la urgente necesidad de asumir compromisos con la formación en relación a EPJA.

Análisis 3. Resultados del cuestionario:

Influencia de la formación inicial (prejuicios y proyecciones)

Tabla 2.- Frecuencia según orientación del GC-EPJA

Niveles	Frecuencias	% Total	Acumulado %
Educación Superior	5	1.7%	1.7%
Prejuicios	162	54.9%	56.6%
Proyección	128	43.4%	100.0%

En el resumen porcentual de la Tabla 2 se observa que la orientación predominante en la muestra observada es identificada con el factor *Prejuicios* y, por otro lado, la orientación más descendida es identificada por *Educación Superior*. Es importante destacar que el GC-EPJA se encuentra soportado principalmente en los prejuicios y la proyección profesional, dejando en evidencia que en menos del 2% de los casos, el grado de conocimiento EPJA se soporta en la formación recibida en educación superior.

De modo complementario se establece que los prejuicios se relacionan de manera significativa con las percepciones sobre los altos índices de vulnerabilidad, es decir, se cree que los estudiantes EPJA tienen mayores índices de vulnerabilidad económica. Esta afirmación es soportada en la estadística One Way ANOVA no paramétrico (Kruskal-Wallis, p-valor=0.01), a razón de rechazarse la normalidad (p-valor <0.01). Basado en esta misma prueba se establece que los semestres cursados o la trayectoria del estudiante no se relacionan de manera significativa con el grado de conocimiento de la EPJA (p-valor =0.126).

Análisis 4. Resultados del cuestionario en función de tres dimensiones: formación

universitaria, preconcepciones y expectativas de desarrollo personal y campo laboral

Para responder a este análisis se recurrió a la estadística One Way ANOVA MR, considerando cada factor como una réplica. Los resultados de la prueba dejan en evidencia la existencia de diferencias significativas entre las réplicas (p-valor <0.001); los resultados son resumidos en la Tabla 5, correspondiente a un análisis *post hoc*.

Tabla 3.- Comparación *Post Hoc* - GC-EPJA

GC-EPJA	GC-EPJA	Diferencias de medias	SE	df	t	ptukey
Edu. Superior	Prejuicios	-1.266	0.0594	588	-21.32	<.001
	Proyección	-1.154	0.0594	588	-19.43	<.001
Prejuicios	Proyección	0.113	0.0594	588	1.90	0.140

En función de la Tabla 3 es posible establecer que las puntuaciones obtenidas en la dimensión Educación Superior son significativamente más bajas que las dimensiones Prejuicios y Proyección. En cambio, al comparar las dimensiones Prejuicios y Proyección, no se registran diferencias significativas. Esto último no quiere decir que en términos de prejuicio y proyección la meta está lograda, pues aún distan de la categoría Suficiente o Sobresaliente.

Estos resultados nuevamente dejan en evidencia la baja preparación que siente el estudiante de Pedagogía en conocimientos y habilidades en EPJA, permitiendo priorizar intervenciones sobre esta dimensión; sin embargo, en conjunto evidencian una preocupación, pues es necesario comenzar a derribar creencias y prejuicios en torno a la modalidad EPJA, así como consolidar el futuro escenario profesional EPJA como una opción válida.

Es importante resaltar que seguir un programa de posgrado en el área está asociado a positivas valoraciones, sin embargo, su elección es en función a dimensiones que no se relacionan con prejuicios ni educación superior (estadística One Way ANOVA, p-valor= 0.001).

Análisis 5. Resultados del cuestionario:

Influencia de la formación inicial (prejuicios y proyecciones) por carrera

En la Tabla 4 es posible determinar el grado de conocimiento de la EPJA por carreras, donde las carreras que obtienen el mayor grado de conocimiento son Pedagogía en Filosofía y Pedagogía en Matemática, en contraposición a Pedagogía en Artes Plásticas, Pedagogía en Biología y Ciencias y Educación Parvularia que presentan los menores grados. Es importante indicar que ninguna carrera posee un grado de conocimiento EPJA superior al 50%.

Tabla 4.- Resultados todas las carreras

	Carrera	GC-EPJA
Media	Pedagogía en Artes Plásticas	0.375
	Pedagogía en Biología y Ciencias	0.382
	Pedagogía en Castellano	0.434
	Pedagogía en Educación Básica	0.403
	Pedagogía en Educación Diferencial	0.453
	Pedagogía en Educación Física	0.401
	Pedagogía en Educación Musical	0.398
	Pedagogía en Educación Parvularia	0.382
	Pedagogía en Filosofía	0.475
	Pedagogía en Física	0.427
	Pedagogía en Historia y Geografía	0.426
	Pedagogía en Inglés	0.412
	Pedagogía en Matemática	0.456
	Pedagogía en Química	0.451

En función de los clúster Humanidades, Ciencias y Artes se desarrolló una prueba no paramétrica One Way ANOVA, basada en la estadística de Kruskal Wallis a razón de ser rechazada la normalidad, concluyéndose que no existen diferencias significativas, ni en términos del GC-EPJA, ni en cada una de las dimensiones, ver Tabla 6.

Tabla 5.- Prueba paramétrica One Way ANOVA

	x ²	df	p
Orientación Educación Superior	4.525	2	0.104
Orientación Prejuicios	0.491	2	0.782
Orientación Proyección	2.028	2	0.363
GC-EPJA	3.588	2	0.166

Análisis 6. Comprobación de hipótesis

H1: El conocimiento de los estudiantes acerca de la EPJA es significativamente mayor en aquellos estudiantes de cursos superiores ($\alpha=0.05$).

Los datos soportan evidencia en contra de la hipótesis de investigación, concluyéndose que no existen diferencias significativas (p -valor =0126) entre el semestre cursado y los conocimientos en EPJA, es decir, la trayectoria estudiantil no da evidencia de mejorar el GC-EPJA.

H2: Las carreras humanistas presentan mayor formación en EPJA que las carreras científicas y artísticas ($\alpha=0.05$).

Los datos soportan evidencia en contra de la hipótesis de investigación, esto significa que no existen diferencias significativas entre los clúster de comparación, situación que es consistente en cada una de las dimensiones.

Tabla 6.- Resultados de carreras humanistas, científicas y artísticas

	Área	Mean	SD
Orientación Educación Superior	Humanista	1.753	0.6974
	Científicas	1.675	0.6937
	Artísticas	1.516	0.7217
Orientación Prejuicios	Humanista	2.991	0.7245
	Científicas	2.911	0.7875
	Artísticas	3.016	0.6508
Orientación Proyección	Humanista	2.888	0.8479
	Científicas	2.993	0.8296
	Artísticas	2.656	0.9412
GC-EPJA	Humanista	0.426	0.0967
	Científicas	0.431	0.0931
	Artísticas	0.393	0.0887

CONCLUSIONES

La EPJA en Chile debe responder a grandes desafíos y es deber del Estado y de las universidades que forman profesores abarcar parte de esta tarea, de esta forma se contribuiría no solamente a mejorar la educación, sino con la justicia social que la sociedad necesita en uno de los países más desiguales del mundo.

Por ello, esta investigación contribuye a esta área de estudio que no ha sido estudiada desde la perspectiva de los futuros profesores que podrían desempeñarse en estos campos laborales. Adicionalmente, se evidencia la falta de investigaciones en el área, el escaso apoyo del Estado en la entrega de recursos económicos, a pesar de atender a la población más vulnerable del país, la ausencia de un currículum diferenciado o dirigido a estos estudiantes y la evidente carencia en la formación de profesores o capacitaciones para los docentes en ejercicio. Todas las situaciones anteriores sólo muestran la realidad de nuestro país, donde no se entregan oportunidades reales para que estos jóvenes y adultos puedan superarse y tener una mejor calidad de vida.

De acuerdo con los resultados obtenidos se evidencia un llamado de urgencia a asumir el compromiso con la modalidad EPJA. En términos generales, el grado de conocimiento en relación a la EPJA se encuentra en un nivel medio, cuya categoría representa prácticamente al 100% de los estudiantes participantes. Al revisar las particularidades de cada dimensión, esta categorización es soportada principalmente en los prejuicios y en las proyecciones, dejando en evidencia que el rol que juega la institución de educación superior está focalizado en las modalidades tradicionales, descuidando la modalidad EPJA.

Es importante mencionar que el semestre en que se encuentran los estudiantes no influye en sus conocimientos sobre la EPJA. Lo anterior deja en evidencia que la EPJA no es abordada como parte de la formación de los estudiantes, ya que el grado de conocimiento de esta área es descendido. Esto permite concluir el bajo impacto de la trayectoria académica y los procesos de formación. A pesar de lo anterior, tras esta investigación se pone en evidencia que la formación tiene una directa y significativa relación con el fortalecimiento de los conocimientos y proyección en esta modalidad, empero, no se manifiesta en un porcentaje significativo, dado que las acciones de formación sobre la EPJA no son consistentes. Sin embargo, es importante destacar que la formación universitaria influye de manera decisiva en la proyección que se realiza en la formación continua.

Los resultados anteriores dejan en evidencia que la EPJA es un área olvidada por la formación de profesores y por las Políticas Educativas que no han sabido abordar la problemática y superar los grandes desafíos que presentan los estudiantes de este tipo.

Por otra parte, se evidencia que los estudiantes se proyectan en la modalidad EPJA en el ejercicio de la profesión docente y el crecimiento personal; por lo tanto, cabe problematizar la importancia de fortalecer la FID, considerando la incorporación de la EPJA en los programas formativos. Lo anterior, se erige como una necesidad puesto que los prejuicios y

preconcepciones no se relacionan directa y significativamente con la proyección en la modalidad EPJA, al nivel que sí lo evidencia la formación universitaria.

Tras la realización de este estudio, se plantea la necesidad de abordar la EPJA desde la formación universitaria, lo que incidirá en generar mejores escenarios de aprendizaje para los jóvenes y adultos que son parte de esta modalidad, además de permitir la visibilización de la EPJA como modalidad educativa que busca responder a los cambios que se van generando en los contextos de las personas jóvenes y adultas, en los espacios educativos, y de esta manera afianzar la profesionalización docente. Lo anterior, reivindica el camino de la EPJA hacia la justicia social, dando respuesta a las necesidades que esta modalidad evidencia asociadas a la vulnerabilidad que experimenta esta población y sus características particulares, garantizando la plena inclusión de los jóvenes y adultos que se educan en la EPJA (Espinoza *et al.* 2014).

Esto abre la posibilidad de generar investigaciones que profundicen en el estudio de la FID en relación con la EPJA, respecto a diversas problemáticas como: la inclusión, la diversificación de los aprendizajes, el fortalecimiento de metodologías de enseñanza y aprendizaje, el rol de las universidades como formadoras de profesores, la necesidad del cambio de la especialización en esta modalidad, desde la formación continua a la formación inicial.

Respecto a las preconcepciones que sustentan el grado de conocimiento de los estudiantes que son parte de la Formación Inicial Docente sobre la modalidad de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, se concluye que a mayor conocimiento sobre la EPJA disminuyen los prejuicios en relación con la percepción de los estudiantes como parte de un grupo de alta vulnerabilidad. Así es posible entender esta modalidad educativa como una oferta distinta que aborda un público diferente, pero que no necesariamente responde a necesidades de vulnerabilidad económica y/o social.

Esta investigación contribuye al debate sobre la importancia y urgente necesidad de incluir a la EPJA como parte de la Formación Inicial Docente y capacitar a los docentes en ejercicio.

REFERENCIAS

- Castillo, Espinoza & González. (2017). Educación de adultos en Chile: percepciones y valoraciones de sus beneficiarios. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (71), 1-27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227176>.
- Céspedes, N. (2013). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-20.
- Cirigliano, G., & Paldao, C. (1978). Educación de adultos: hipótesis interpretativas y perspectivas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1(2), 138-155.
- Di Pierro, M.C. (2018). Desafíos de las políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. *Decisio*, 2, 3-9.

- Espinoza Díaz, O., Castillo, D., González Fiegehen, L. y Santa Cruz, J. C. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81.
- Eterovich, A. (2018). Jóvenes en territorio: un abordaje desde la educación popular. *Anuario Pilquen. Sección Divulgación Científica*, 1(1), 1-9.
- González, J., & Aspeé, J. (2021). Estimador de la fiabilidad mediante Alfa-Game. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(1).
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jacinto, C. (2016). Presentación: Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. *Páginas de Educación*, 9(2), 1-13.
- Júnior, A., Soares, L., & Collado, V. (2020). La trayectoria reciente de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile: inferencias de un estudio comparado. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 10(1), 127-148.
- Kurlat, M. (2016). Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. *Veras*, 6(1), 69-86.
- Lara, M. (2020). Enseñanza basada en la diferenciación y su implementación en el primer ciclo básico del Colegio Alemán de Concepción. [Tesis Magister en Innovación Curricular y Evaluación Educativa]. Universidad del Desarrollo.
- Letelier, M. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos*, 3, 3-24.
- López, L. (2015). Reflexión sobre el enfoque teórico metodológico de la educación para jóvenes y adultos, una visión desde América Latina. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 129-152.
- Medina, Ó. (2000). Especificidad de la educación de adultos: Bases psicopedagógicas y señas de identidad. *Educación XX*(3), 91-140.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2017). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen) de 2017. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Metodologia_de_Medicion_de_Pobreza_Multidimensional.pdf
- Namakforoosh, M. N. (2000). Metodología de la investigación. Editorial Limusa.
- Núñez Hurtado, C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio, Pátzcuaro*, janeiro-abril, 3-14.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. París: ONU. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Osorio, J. (2013). Desafíos docentes en la educación de jóvenes y adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Temas de Educación*, 19(1), 57-66.

- Ríos, Y. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Textos recobrados*, 1, 24-29.
- Rosales, M. (2018). *Aportes a la formación docente para la educación de jóvenes y adultos*. Córdoba: Comunic-Arte y Universidad Católica de Córdoba.
- Sagredo, E. (2019). Relación entre gestión directiva, satisfacción, motivación y compromiso docente en educación de adultos. *Journal Educational Innovation/Revista Innovación Educativa*, 19(81) 111 - 131.
- Sepúlveda, L. (2017). *La educación técnico-profesional en América Latina: retos y oportunidades para la igualdad de género*. Santiago: Cepal.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: todos sin excepción*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020*. París: UNESCO.
- Ventura, J. & Bonfin, M. (2015). Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educ. rev.* 31(2), 211-227. <https://doi.org/10.1590/0102-4698127011>
- Williamson, G., Velásquez, P., Pedraza, I. & Gudenschwager, H. (2019). Perfeccionamiento de profesores de jóvenes y adultos en modalidad b-learning: Aprendiendo de un caso. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 9(2), 71-99.