

Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
Facultad de Pedagogía  
Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación  
Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación



# Análisis de las actividades de escritura contenidas en las guías de aprendizaje dispuestas por el Ministerio de Educación para la Educación de personas Jóvenes y Adultas en Chile

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación  
Tesis para optar al título de Profesor de Lengua Castellana y Comunicación

Asignatura: Seminario de Grado II  
Estudiante: María Victoria Tabilo  
Profesor de Asignatura: Patricio Moya Muñoz

Santiago, enero 2021

# Índice

1. Introducción.....	3
2. Problematización .....	4
3. Pregunta de investigación y objetivos.....	8
3.1 Pregunta de investigación.....	8
3.2 Objetivo general.....	8
3.3 Objetivos específicos .....	8
4. Marco teórico.....	9
4.1 El proceso de escritura .....	9
4.2 Categoría de adulto en la realidad escolar.....	13
4.3 Proceso de escritura en adultos.....	15
5. Metodología.....	17
6. Análisis y resultados .....	21
6.1 Resultados generales .....	21
7. Conclusiones.....	27
Referencias bibliográficas.....	29
Anexos .....	31

## 1. Introducción

Esta investigación centra su atención en un área de la educación en la que las investigaciones son escasas. La educación para jóvenes y adultos en Chile se abre como un espacio de reinserción a la escolaridad para todo ciudadano que deba cumplir con la obligatoriedad mínima que se exige en nuestro país.

Los contenidos tratados en el curriculum de EPJA, específicamente los del área de Lengua y Comunicación, son los que serán el foco de esta investigación. Se han analizado las actividades de escritura contenidas en las guías de aprendizaje que ofrece de manera oficial el Mineduc, las cuales han arrojado resultados clarificadores en cuanto a los tipos de textos tratados y su importancia en el proceso de evaluación.

Entender la categoría de adulto en la educación chilena, requiere de análisis más complejos que los que aquí se abordan, sin embargo, este estudio responde a la necesidad de instaurar la reflexión en torno a esta área tan poco atendida de la educación. Entendiendo la importancia de la competencia escrita para la autonomía y desarrollo de las personas, esta investigación busca establecer un panorama informado en cuanto a la forma en que se trabajan las diversas tipologías textuales, qué elementos son evaluados y la presencia de manera parcial o total de las etapas del proceso de escritura.

Así mismo, se ha analizado la importancia que se le otorga al manejo de la información, estructuras y orden de las ideas.

Una caracterización que sirve de base para análisis más exhaustivos respecto estas y otra líneas de investigación que bordeen las razones de la articulación de dichas actividades, tanto en aspectos académicos como políticos, abriendo la posibilidad a una profundización efectiva de esta área tan importante de la educación chilena.

## 2. Problematización

En nuestro país, desde el año 2003 entra en vigencia la ley que rige la escolaridad obligatoria con garantía del estado por un plazo de 12 años (MINEDUC, 2003). Dentro del marco de esta obligatoriedad, existe un espacio poco atendido en la realidad chilena, pero con altas expectativas de avanzar en virtud de la posición que nuestro país comienza a adoptar a nivel global. Se trata de la educación orientada a quienes por las exigencias del sistema regular de educación ya no pueden integrarse a esta modalidad y deben acceder a los programas dependientes del Ministerio de Educación que se otorgan para la población adulta.

La educación de adultos, que supone un territorio de baja exploración, no debería estar exento de exámenes más minuciosos, toda vez que ocupa un lugar importante no solo en cuanto a la necesidad de poseer una población alfabetizada, sino en la valorización y competencias para el mundo que adquieren las personas.

Con la finalidad de aumentar la cobertura y calidad del servicio educativo a la población desescolarizada, surge, dependiente del Ministerio de Educación, la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). En su nivel básico, la EPJA atiende a los alumnos que tengan como edad mínima 15 años y, para su nivel medio, la edad mínima es de 17 años.

La Ley General de Educación señala que el Ministerio de Educación debe establecer, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación, bases curriculares específicas para la modalidad de Educación de Adultos (art.23). Por tanto, se requiere cambiar el actual Marco Curricular para definir nuevas Bases Curriculares. Dicho proceso en la actualidad está inconcluso y la EPJA se basa hasta el día de hoy en el Marco Curricular del año 2004. Dicho Marco Curricular plantea áreas de Formación General, Instrumental y Diferenciada. En el área de Formación General, se ubica el sector de Lenguaje y Comunicación. En él señala que su intención es dotar al sistema educacional de un marco curricular que responda a las reales necesidades y expectativas de estos educandos, en relación con sus capacidades lingüísticas y comunicativas de acuerdo a los requerimientos propios de la vida de los adultos (MINEDUC, 2004). Cabe señalar que el currículum para la educación de personas jóvenes y

adultas es el mismo que se utiliza en contextos de encierro de menores (SENAME). Asimismo, se usa en algunos centros habilitados para la educación integral de adultos (CEIA) que imparten la nivelación escolar de militares en formación.

En la EPJA, la enseñanza media se divide en dos niveles. Por un lado, el Nivel 1, equivalente al primer y segundo año de enseñanza media regular. Por otro, el Nivel 2, que corresponde a tercer y cuarto año medio.

Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del subsector de Lengua Castellana y Comunicación se estructuran en torno a cinco ejes: Comunicación Oral, Lectura, Escritura, Manejo y Conocimiento de la Lengua y Medios Masivos de Comunicación.

Respecto de las investigaciones actuales en torno a la educación de adultos, estas se basan en las experiencias psicosociales de los asistentes a estos programas, lo cual deja espacios de análisis en áreas de desarrollo didáctico y curricular del sector de Lenguaje y Comunicación y otros cursos que contemplan esta modalidad.

Por ejemplo, se han analizado las apreciaciones y valoraciones de los asistentes a estos programas. En relación con lo anterior, Espinoza, Castillo y González (2017) señalan que, desde el punto de vista de las percepciones y relatos de los estudiantes EPJA, se deduce que tanto el fracaso escolar en el sistema formal como su experiencia en los cursos EPJA es posible asociarlos a desempeños individuales o personales, en vez de a factores de contexto o situacionales. Lo relevante de este hallazgo, en el contexto chileno, radica en dos aspectos fundamentales: la existencia de un modelo de desarrollo económico (de carácter neoliberal) que ha promovido en los últimos 30 años el emprendimiento personal por sobre el colectivo; y la reconstrucción individual que los estudiantes de EPJA le atribuyen a su itinerario educativo caracterizado por permanente fracaso. En otras palabras, el fracaso escolar es percibido por los estudiantes como un acto de irresponsabilidad personal y no es visibilizado como una omisión de un sistema educativo que no ha garantizado el derecho a la educación. Estas indagaciones nutren las perspectivas de desarrollo social que van adquiriendo las

personas que completan su escolaridad a través de este proceso y sitúan la discusión en esa esfera de su formación, pero, asimismo, revela la poca atención que todavía existe en esta materia.

A su vez, en un ámbito curricular, Kornbluth (2019) afirma que Chile, en los últimos años, no ha puesto como tema central la discusión política y académica de la educación de adultos. Ya que el debate educacional se ha centrado “en temas relativos al lucro, el financiamiento, gratuidad y educación superior, quedando al margen, lo que se demuestra en un currículum que no ha sufrido mayores cambios hace más de una década” (p.267), no es extraño que esta modalidad esté llena de carencias en cuanto a investigaciones. Concretamente, la realidad de la escolaridad en Chile revela que:

La población que no ha completado educación media, se encuentra, en general, por debajo de los niveles mínimos de desempeño. En concreto, esto implica dificultad para ejecutar tareas básicas como, por ejemplo, comprender instrucciones escritas o desarrollar operaciones aritméticas simples (González, 2017, p.32).

Por lo demás, la educación para adultos atiende a un universo de alumnos demasiado abundante y diverso, lo que ha exigido elaborar instrumentos que contribuyan cuando la educación comienza a descontextualizarse. En este caso la producción de textos de acompañamiento surgen como respuesta a la necesidad de tener un instrumento que trascienda en las generaciones aportando información general necesaria para desenvolverse en la sociedad. En particular, Ajagán y Turra (2009) señalan lo siguiente:

En la sociedad tradicional —es decir, en la sociedad campesina o fundamentalmente agraria— los conocimientos se iban entregando en la práctica, en el contacto personal, cara a cara, lo que hacía innecesario un intermediario como la palabra impresa; puesto que la comunicación era directa, resultaba por tanto superflua la mediación de un artefacto como el libro (97).

En la actualidad, con el aumento de la población, el avance tecnológico y el desarrollo del país en general, se ha hecho necesario que exista también un instrumento que concentre las disposiciones curriculares para la EPJA. En ese sentido: “es posible precisar una clara función manifiesta en el texto escolar, en cuanto herramienta didáctica: transmite y propone versiones simplificadas de los complejos conocimientos producidos en el contexto científico, propone modelos de razonamiento y de aprendizaje.” (Ajagán y Turra, 2009, p.97).

Entendiendo el enfoque alfabetizador que promueve la educación de adultos (Kornbluth, 2019), en conjunto con su constante intención de integrar habilidades que

permitan el análisis crítico y una competencia lingüística adecuada a las esperadas en un ciudadano escolarizado, se vuelve necesario comprender la manera en que operan las actividades que se relacionan con el aprendizaje y/o desarrollo de la escritura en la EPJA, pues esta tiene un rol fundamental en la integración de las herramientas formales para desenvolverse en el ámbito laboral y social, a la vez que es un medio de expresión intrínseco de las personas. Sobre todo, hoy en día en los que los espacios de movilidad para personas analfabetas son excesivamente reducidos y que nuestro país trabaja para posicionarse positivamente frente al resto del mundo. En la lógica de los países desarrollados:

La presencia de textos de estudio es uno de los factores que más consistentemente han demostrado tener una influencia positiva sobre el rendimiento escolar. La coincidencia de diversas investigaciones al respecto ha llevado a muchos países a considerar los textos como una opción importante dentro de las políticas educacionales ya asignar recursos y esfuerzos de cierta magnitud para producirlos. (Fontaine y Eyzaguirre, 1997, p.358).

Por ello, resulta necesario analizar el material dispuesto en formato de guías de acompañamiento para el estudiante de esta modalidad. Dichos textos han sido confeccionados de manera que para cada módulo señalado en los Planes y Programas de estudios de EPJA en Lenguaje y Comunicación, exista una guía que acerque el contenido curricular directamente al estudiante. La disponibilidad de este material se sustenta en las políticas de entregas de recursos educativos que existen en nuestro país a través del Programa de Textos que rige desde el año 1990 hasta la fecha.

Específicamente para el eje de escritura, el subsector propone la elaboración de aquellos textos de uso práctico que las personas adultas suelen necesitar en sus actividades cotidianas. Al mismo tiempo, se aborda la escritura literaria como una forma de incentivar la expresión del mundo interior, de desarrollar la creatividad y el sentido estético, generándose, así, un espacio privilegiado para el desarrollo del Objetivo Fundamental Transversal del conocimiento de sí mismo a través de la expresión del mundo interior (MINEDUC, 2004).

En consecuencia, el presente trabajo investigará la manera en que se desarrollan las actividades de enseñanza de la escritura en las guías oficiales del Mineduc en la EPJA. Esta investigación se sustenta en las escasas investigaciones a nivel general que existen sobre el curriculum de adultos en nuestro país. Específicamente, en el área de enseñanza de la lengua

no existen investigaciones que relacionen el curriculum para adultos en nuestro país con esta área, ni investigaciones que vinculen al material que se entrega oficialmente. Por lo que, al ser un área de vital importancia dentro de las políticas sociales de la nación, sorprende el desamparo al cual se ve afecta la EPJA, regida por un curriculum antiguo, sin revisiones ni modernización. Por lo anterior, las indagaciones que aquí se realizan guardan relación con las actividades de escritura dispuestas para la EPJA en dichas guías de aprendizaje, atendiendo a la falta de profundización en temáticas curriculares efectivas que hasta el día de hoy se mantiene.

### 3. Pregunta de investigación y objetivos

#### 3.1 Pregunta de investigación

¿Cómo se caracterizan las actividades relacionadas con la enseñanza de la escritura en el material dispuesto para la EPJA por el Ministerio de Educación?

#### 3.2 Objetivo general

Analizar las actividades de escritura contenidas en las guías de aprendizaje dispuestas por el Ministerio de Educación para la Educación de personas Jóvenes y Adultas en Chile.

#### 3.3 Objetivos específicos

- i) Enumerar las actividades relacionadas al eje de escritura presentes en el material de apoyo para la EPJA en Chile.
- ii) Reconocer los elementos evaluados en las actividades de escritura contenidas en las guías de aprendizaje dispuestas por el Ministerio de Educación para la Educación de personas Jóvenes y Adultas en Chile.
- iii) Identificar las tipologías textuales trabajadas en las actividades de escritura contenidas en las guías de aprendizaje dispuestas por el Ministerio de Educación para la Educación de personas Jóvenes y Adultas en Chile.

## 4. Marco teórico

Ejecutar un análisis riguroso de lo antes mencionado, supone situarnos desde una perspectiva teórica basada en el proceso de adquisición de la escritura como eje principal, que a su vez abarca el proceso de enseñanza que se adjudica a la población adulta. La cabida que tiene este análisis se da en la esencialidad de la adquisición de esta habilidad para la integración efectiva de las personas a su entorno. Sin mencionar el alcance emocional que tiene para los sujetos el acto de escribir. Acentúa este análisis la examinación del concepto de *andragogía*<sup>1</sup>. Dicho término propicia la discusión en torno al momento en que las personas adquieren conocimiento, independiente de la habitual asociación que se hace al aprendizaje con las edades tempranas del ser humano. En virtud de esta investigación, es necesario, además, mencionar las concepciones que tienen relación con el proceso de enseñanza en adultos, paralelamente al proceso de aprendizaje de los sujetos en edad adulta. Realizar esta distinción contribuirá a clarificar las indagaciones que, para el caso, pretenden realizarse en torno al análisis de las actividades de escritura propuestas para la EPJA.

### 4.1 El proceso de escritura

Son varios los autores que refieren la escritura como un proceso, en ese sentido, se llega a un consenso: éste se nutre de etapas o estadios de la producción que arrojan como resultado un producto textual. En ese aspecto, los escritores planifican constantemente a medida que construyen su texto. Álvarez y Ramírez (2006) afirman que no se puede identificar claramente dichas etapas:

tal como ocurre en nuestros primeros acercamientos a la escritura, esbozamos, muchas veces ideas, luego las reproducimos y adecuamos basándonos en un sinfín de criterios para los cuales no existe un orden determinado, aunque sí sugeridos. Ello pone de manifiesto la concepción de la escritura como proceso (y no sólo como producto) (33).

Entendiendo que la producción escrita supone un proceso que abarca varios conceptos, Álvarez y Ramírez (2006) señalan lo siguiente:

---

<sup>1</sup> El primer autor que introdujo un término específico para denominar la educación de adultos fue Malcom Knowles, investigador norteamericano que desarrolló su teoría a mediados del siglo XX y que propuso la palabra andragogía (Walker y Montero, 2004).

Considerado el texto como proceso de producción, es necesario tener en cuenta una serie de operaciones cognitivas, metacognitivas y textuales complejas, a la vez que es indispensable asumir que los textos escritos exigen relaciones lógicas entre sus elementos discursivos, tales como: niveles complejos de cohesión, de coherencia, de intencionalidad, de aceptabilidad, de situacionalidad y de intertextualidad discursivas. El producto final de la escritura es un texto escrito, un producto para ser leído, comentado, criticado y probablemente aplicado a una determinada circunstancia de vida social o académica. (p.56)

Lo transversal de la utilidad del manejo de la lengua escrita es evidente y existen varias teorías o modelos sobre la producción escrita, por ejemplo: Flowers y Hayes (1980, cit. en Álvarez y Ramírez, 2006) identifican en la escritura procesos psicológicos y operaciones cognitivas tales como: planificar, recuperar ideas de la memoria, establecer inferencias, crear conceptos, resolver problemas, desarrollar una determinada imagen que se tiene del lector y comprobar lo que se ha escrito sobre esa imagen, entre otros. Dichas operaciones conciencian al escritor sobre las condiciones, las limitaciones y las proyecciones de la producción del texto, a la vez que conducen al escritor a generar procesos metacognitivos sobre sus capacidades y sus carencias, y en este contexto, a tomar decisiones (Álvarez y Ramírez, 2005). En ese sentido, resalta la reflexión como proceso cognitivo, además, este modelo supone una etapa de planificación en la que los sujetos recogen las ideas de su interés para luego ser textualizadas y revisadas posteriormente. Este proceso incluye intencionar la activación de memorias, añadiendo una motivación que puede ser guiada por emociones.

Lo anterior forma parte de un proceso en el que, como miembro de la propia comunidad de habla, el escritor no solamente debe adecuar el conocimiento a las condiciones del lector, sino que también a las maneras relevantes de hablar. La traslación del pensamiento a un texto implica la manifestación de contenidos semánticos o la actualización del potencial semántico en confluencia con el potencial semántico del otro, del interlocutor (Álvarez y Ramírez, 2006). Es decir, refiere a la capacidad del escritor de poder transmitir lo que existe en su mundo interior, ya sea intelectual o emocionalmente hablando. Asimismo, la identificación del contexto lector le otorga herramientas de análisis tanto en el plano social como físico del otro, lo que guarda relación con los procesos cognitivos asociados a la interpretación textual y, como se mencionó antes, a la reflexión y textualización.

A su vez, sin alejarse de la visión procesual de la escritura, Álvarez y Ramírez (2006) analizan el modelo de Nystrand, en la que la reflexión toma importancia, al igual que en el modelo de Hayes. Esta toma relevancia como un potenciador del proceso de escritura toda vez que en ella se concentran las evocaciones más profundas del escritor: “la reflexión y discusión sobre la estructura de la propia escritura permiten al autor la detección y el aprendizaje de lo adecuado y de lo inadecuado de su texto y del texto del otro; es decir, el proceso facilita la resolución de problemas retóricos, lingüísticos, pragmáticos, etc.” (Álvarez y Ramírez, 2006, p.37). También, recupera la importancia que tiene la dimensión sociolingüística, incluidas todas sus variables. Así denomina “etnografía del habla” a las etapas del proceso que comprende la invención como segmento inicial de la producción escrita, apoyada por una planificación adecuada de lo que se escribe. El estilo es parte de un proceso en el cual el autor señala la necesidad de tomar en cuenta los diferentes estados de ánimo del escritor, integrándolo a la evocación de memorias antes de la entrega como producto final.

En el mismo escrito de Álvarez y Ramírez (2006), se analizan las aportaciones de Bereiter y Scardamalia, las que coinciden con el proceso de memoria como uno de los ejes clave del proceso de escritura. Además, con respecto a la enseñanza de la escritura, los autores sugieren que la enseñanza de la producción textual debe centrarse en ayudar a los estudiantes a construir representaciones mentales que incluyan intenciones y objetivos de la producción textual, de tal manera que se configuren espacios de problemas de contenido y de construcción retórica para potenciar la transformación del conocimiento. En concreto, proponen la búsqueda de estrategias sistemáticas —guías de control— que ayuden a la reconstrucción de la estructura cognitiva del estudiante, lo que en definitiva apunta a motivar en el otro a escudriñar en sus propias referencialidades para reforzar la idea escrita, estableciendo interacciones entre las ideas abstractas y la forma en que éstas se concretizan en virtud del proceso cognitivo.

Otros de los autores aludidos por Álvarez y Ramírez (2006) son Candlin y Hyland, quienes señalan con respecto al proceso de enseñanza de la escritura, que cada acto de escritura es una construcción de la realidad que describe y reproduce un modo particular de comunicación y de mantener las relaciones sociales. La construcción de un texto es un factor

de identidad personal y sociocultural. De ahí la vital importancia del desarrollo adecuado de las habilidades de escritura en los sujetos, pues el generar una apropiada competencia en relación con la adquisición de la lengua escrita, resulta en formas más efectivas de transmisión de las ideas en los diversos escenarios que afectan la vida de las personas.

Por ello que la escritura es inherente a la cultura y la entrada de la escritura en una sociedad, no solamente cambia la cultura, también cambia el lenguaje y realiza demandas sobre el sistema lingüístico que se habla: “La escritura es un instrumento de poder, es una herramienta de discriminación, es un recurso humano que necesita manejo equilibrado” (Álvarez y Martínez, 2006, p.46). La dominación de la escritura por las personas les otorga, bajo esta premisa, ya no solo una facultad asociada a una cuestión de alfabetización, la interiorización de los seres humanos con el proceso de escritura genera repercusiones inmediatas en la actitud que como hablantes poseen los sujetos. Lo que otorga libertad de pensamiento en situaciones de diverso calibre, es decir, el propósito de la enseñanza de la escritura traspasa la enseñanza de la redacción propiamente dicha en cuanto persigue la construcción de conocimiento que llegue a renovar el saber previo y la significación del contexto (Álvarez y Martínez, 2006). Entonces, en términos prácticos, una efectiva transmisión del proceso de escritura comprende despertar la autonomía en la construcción de las producciones escritas, mediatas e inmediatas de las personas, lo que contribuye a generar espacios de movilidad intelectual e interpersonal para las personas. En ese sentido, apuntar a las áreas en las que los sujetos sienten, un mínimo de interés, es una estrategia que contribuye de manera efectiva al acercamiento de los individuos con su proceso escritor. Así lo señalan Álvarez y Martínez (2006):

“los sujetos producen más si los temas tienen relación con sus experiencias, dado que la representación mental del texto influye en las características de la producción textual, en cuanto que las representaciones mentales no son automáticas, se construyen y se reconstruyen según las necesidades” (p.54).

Por ello, las principales directrices relacionadas con la enseñanza del proceso de escritura apuntan al propio capital intelectual de los sujetos, el cual, como se ha señalado y se comparte en los modelos, a modo de constructos teóricos aquí mencionados, se vincula con la activación de la memoria a corto y largo plazo. Por lo demás, es necesario que las

propias experiencias sean el vínculo con la fase que más se repite en torno al proceso de escritura; la reflexión.

#### 4.2 Noción de adulto en la realidad escolar

Antes de acceder a las categorías de enseñanza y aprendizaje para el adulto, es necesario destacar la amplitud del término *adulto* para la realidad escolar. Hay autores que proponen de inmediato una visión crítica a la posición del adulto en el ámbito escolar, sentenciando que utilizar el término adulto en la educación es un eufemismo de marginado pedagógico (Rodríguez, 1996). Esta aseveración se da en el marco de las características que posee la mayoría de la población desescolarizada, como ocurre con la carencia socioeconómica, la vulnerabilidad, o en definitiva, con la pertenencia a sectores sociales subordinados, para los cuales la edad cronológica representa una condición independiente.

Como se mencionó al inicio, en nuestro país poseen la misma categoría de adulto tanto jóvenes de dieciocho años como la población adulta en edad de jubilación. Se hace pertinente indagar en la *andragogía*. Este neologismo tiene relación con el momento del ser humano en el cual se está educando, para lo cual se señala que este proceso es permanente y no asociado a un momento específico de la niñez. Walker y Montero (2004) señalan que la educación para adultos requiere una especificidad que atienda a una realidad clara; y es que se estarían utilizando con los adultos los mismos métodos que con los niños (pedagogía):

En el modelo andragógico, la relación es mucho más horizontal, por eso se señala el respeto como una línea elemental del proceso de enseñanza a los adultos. El respeto como condición presente en el proceso educativo del adulto, radica en la intención de proveerle de instancias que atiendan a su condición etaria y que, en virtud de ello, promuevan instancias de aprendizaje acorde con la experiencia de vida de los sujetos, la cual debe considerarse como material de trabajo para en el desarrollo de instancias educativas (Walker y Montero, 2004, p.65).

En este caso, la apreciación coincide con los constructos teóricos relacionados con el proceso de escritura en cuanto a la consideración de la experiencia como un punto de partida para el diálogo, lo que permite una determinación efectiva de la relevancia de los contenidos que se presentan a los educandos. Bajo esta misma línea investigativa, Undurraga (2007) profundiza en la idea de adulto describiendo cierta dificultad para encontrar un concepto que logre contemplar la totalidad de variables que pueden adherirse a él. Entre las más comunes de

asociar se encuentran los aspectos cronológicos, biológicos, cognitivos, sociológicos e incluso legales (Undurraga, 2007). Por ello ocurre que para definir de mejor manera la adultez, esta requiere la integración de varios conceptos.

El desarrollo cognitivo de los sujetos en edad adulta ha sido un tema de “interés controversial” (Undurraga, 2007), del cual se han desprendido dos principales enfoques. El primero hace alusión a la visión de Piaget sobre los estadios del desarrollo del pensamiento. En éste, la proyección con respecto a los adultos es un tanto pesimista, refiriendo a procesos finitos la adquisición de habilidades o comportamientos y/o contenidos. Por otra parte, un enfoque psicométrico del desarrollo cognitivo, propone, también en una visión un tanto desalentadora, una asociación al declinamiento de la inteligencia conforme avanza la edad de los sujetos (Undurraga, 2007). Por supuesto, estas visiones han sido duramente criticadas por supuestas faltas en el uso de las metodologías que se aplicaron.

En síntesis, en este afán de reconocer la categoría de adultez, es necesario contemplar la amplitud de conceptos que pueden llegar a integrarse tanto en plano social como personal de los sujetos. El intentar adjudicar el proceso de aprendizaje a una etapa única de nuestras vidas sería lapidario para los fines de la educación de adultos u otras modalidades educativas como lo es la educación permanente o la educación superior. Es necesario reconocer que esta amplitud en la conceptualización de la adultez responde a los múltiples escenarios sociales en los que un sujeto puede llegar a ser considerado un adulto. Entendiendo que categorizar a un sujeto como adulto ya supone una compleja labor, situarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje se hace una labor necesaria de distinguir. Con respecto al aprendizaje:

Cada vez que un sujeto aprende, está desarrollando alguna capacidad que no sólo le permite llevar a cabo el comportamiento aprendido en ese momento, sino que también le permitirá desarrollar (aprender) otros comportamientos que requieran de similar capacidad en otros contextos (transferencia del aprendizaje) (Undurraga, 2007).

De ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiera ubicarse en otras instancias diferentes de las construidas históricamente y asociadas con la alfabetización. Según Undurraga (2007), el desarrollo o adquisición de estos contenidos y/o comportamientos aporta movilidad en los espacios sociales de los sujetos, en base a ello, define al aprendizaje en adultos como un “proceso que atraviesan los individuos cuando intentan modificar y/o

enriquecer sus conocimientos, valores, habilidades y estrategias” (Undurraga, 2007). Esto responde a una cuestión natural que se da constantemente en múltiples situaciones de la vida cotidiana, por ende, este proceso interactivo entre el sujeto y su medio se caracterizan por su multiformidad. Con respecto a lo último, tanto las características del medio como las del sujeto, influyen en el proceso de aprendizaje, es por ello que diversas actividades influyen de diferentes formas en la adquisición de un contenido o habilidad. Esto nos sitúa de inmediato en el otro eslabón de este proceso, pues la enseñanza que recibe tanto el niño como el adulto son diferentes del aprendizaje, el cual supone una cuestión natural individual. La enseñanza, en cambio, en tanto considera a un otro para la adquisición de habilidades, contenidos o comportamientos, se refiere al “conjunto de acciones que realiza el educador dentro de la situación educativa que tienden a que el educando aprenda” (Undurraga, 2007). En este sentido, el conglomerado de alternativas que pone a disposición un ente educador para facilitar el proceso de aprendizaje de los educandos, responde a la idea de enseñanza. De acuerdo con la educación en adultos, Palladino (1980) señaló que:

“la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual fuere el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (cit. en Undurraga, 2007).

Es importante indagar en los procesos de aprendizajes de los adultos, ya que influyen directamente en la actuación que tienen los sujetos en la sociedad, no solo como contribuyentes sino como individuos. La idea de ser visibilizados en mayores espacios, gracias a la educación, es un elemento de valoración transversal en la sociedad, por ello se valora poseer un nivel de instrucción adecuado. El enriquecimiento educativo aporta en la integralidad de las personas, promoviendo el interés en el desarrollo de otras áreas, genera una dinámica de aprendizaje en la que la transmisión del conocimiento crea redes y a la vez autonomía.

### 4.3 Proceso de escritura en adultos

Luego de haber desarrollado la dinámica que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje como procesos, es necesario detenerse en el proceso de escritura asociado específicamente a la etapa adulta. En cuanto a lo anterior:

En muchos programas de alfabetización de adultos se puede observar una carencia de planificación en todo lo que atañe a la escritura. La importancia central la lleva, naturalmente, la lectura; pero, en la mayoría de los casos, la escritura es considerada como una actividad coadyuvante, sin objetivos propios, sin planificación, sin especificación de metodologías ni líneas de acción (Araya, 2006, párr. 12).

Como se dijo al comienzo, el hecho de que la habilidad de escritura se encuentre asociada a una etapa de infancia, limita las posibilidades de entenderlo como un mero proceso de alfabetización. Es cierto que tanto niños como adultos presentan dificultades para desarrollar la escritura, sin embargo, las razones o las causas de donde proviene esa dificultad no son las mismas (Araya, 2006).

Araya (2006) enfatiza en ciertos elementos que han de considerarse en un proceso de escritura efectivo en adultos. Inicialmente, imaginar las causas de las dificultades que puedan tener los adultos con respecto a cualquier etapa del proceso de escritura, se considera un factor fundamental para componer un panorama adecuado para la situación de aprendizaje:

Conocer estas causas es vital para la creación de una metodología que, efectivamente, sirva al adulto. El confundirlo ha sido causa del espectáculo deprimente que ofrecen algunos cursos de alfabetización que someten a sus alumnos a largos ejercicios caligráficos que a la postre sólo han servido para producir frustración” (Araya, 2006, párr. 22).

En efecto, la posibilidad de pensar en transmitir el proceso de escritura como una cuestión mecánica solo entorpece el desarrollo adecuado de la complejidad intrínseca que tiene el proceso de escritura.

Las intenciones por las que se busca desarrollar esta habilidad en los adultos son múltiples. Al respecto, Araya (2006) señala que por ello es importante considerar, en términos metodológicos, la relación que tiene la adquisición o el desarrollo de esta habilidad con los objetivos personales o laborales que tienen las personas. Además, el tiempo y el esfuerzo exigido para dicha actividad influyen en el óptimo desarrollo de la misma. En términos prácticos, “se trata de buscar medios y técnicas que se adecuen a la función de la escritura en la actualidad, donde estará inserta la acción de los alfabetizados. Los programas

de alfabetización deberán significar, una apertura a la modernidad para los alumnos y no una integración a un mundo del pasado” (Araya, 2006, s.p.). De lo anterior, se enfatiza que todos los asistentes a los programas de la EPJA necesitan una incorporación rápida y efectiva al mundo en el que las competencias que posean, deben estar desarrolladas a un nivel que genere independencia. Araya (2006) agrega:

La planificación de cualquier servicio prestado a adultos, y en especial, la organización de programas de educación, deben contemplar un sistema de medios incorporados que aseguren la independencia final de los educandos y su competencia para servirse por sí mismos (Araya, 2006, s.p).

En definitiva, la finalidad de la obligatoriedad de la escolaridad es generar ciudadanos en igualdad de competencias. Por lo tanto, insertar a los adultos desescolarizados efectivamente en el sistema, supone el éxito de las políticas educativas asociadas a la educación de adultos.

## 5. Metodología

En esta investigación, se utilizará el análisis de contenido para observar las guías de aprendizaje que el MINEDUC dispone para la EPJA. El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida (Abela, 2002). Como señala Krippendorff (1990), en todo análisis de contenido se distinguen tres tipos de unidades de análisis: unidades de muestreo, unidades de contexto y unidades de registro.

### 1) Unidades de muestreo

Las unidades de muestreo corresponden a aquellas porciones del universo observado que serán analizadas. En el caso de nuestra investigación, serán objeto de observación las guías de aprendizaje EPJA de los niveles medio 1 y 2. Estas guías han sido editadas por la Coordinación Nacional de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, división de

Educación General y se encuentran disponibles en el sitio web del MINEDUC, división EPJA.

Tabla N°1: Unidades de observación

<b>Unidad</b>		<b>Nivel*</b>	<b>Año de Edición</b>	<b>Páginas</b>
Guía N°1: Comunicando lo que somos.		1	2011	42
Guía N°2: Mil identidades posibles.		1	2013	48
Guía N°3: La sociedad que queremos.		1	2013	40
Guía N°4: Manifestaciones artísticas, espejo de la sociedad.		1	2013	44
Guía N°5: El lenguaje, huella de identidad y marca de pertenencia.		1	2013	48
Guía N°6: Nuestro proyecto de vida, un sueño posible.		1	2013	48
Guía N°1: Diversidad y discriminación.		2	2011	38
Guía N°2: La realidad y el lenguaje.		2	2013	38
Guía N°3: Literatura y sociedad.		2	2013	42
Guía N°4: El ser humano y su búsqueda de identidad.		2	2013	38
Guía N°5: El poder del lenguaje.		2	2013	44
Guía N°6: La utopía en un mundo posible de construir.		2	2013	42

\*Se recuerda que el Nivel 1 comprende 1° y 2° año de enseñanza media regular. Nivel 2 comprende 3° y 4° año de enseñanza media regular.

## 2) Unidades de contexto

Como señala Abela (2002), una unidad de contexto es la porción de la unidad de muestreo que tiene que ser examinada para poder caracterizar una unidad de registro. En el caso de nuestra investigación encontramos como unidad de contexto principal:

### 2.1. Actividades de escritura dentro de las unidades de observación.

Dentro de esta unidad también se considerará aquellos ejercicios de escritura o producción de textos que pueden escapar de la categoría de actividad, pero que cumplen con las condiciones que propician el análisis que aborda esta investigación.

### 3) Unidades de registro

Según Abela (2002), la unidad de registro puede considerarse como la parte de la unidad de muestreo que es posible analizar de forma aislada. Por consiguiente, se trata de un segmento específico de información analizable que se sitúa dentro de una categoría.

Para esta investigación, se han considerado los planteamientos en torno a:

#### 3.1 Proceso de escritura

##### 3.1.2 Memoria, recuperación/activación de ideas

##### 3.1.3 Planificación de la escritura

###### 3.1.3.1 Preescritura

###### 3.1.3.2 Escritura

###### 3.1.3.2 Revisión

##### 3.1.4 Intencionalidad

##### 3.1.5 Coherencia y cohesión

##### 3.1.6 Proyección de la producción textual

Las unidades de registro antes mencionadas tienen relación directa con los elementos que los autores aludidos en el marco teórico de esta investigación comparten y señalan como principales dentro del proceso de escritura. En el caso de la unidad de Proyección de la Producción Textual, esta se cruza con la línea de unidades de registro que responde al análisis de las actividades de escritura dentro de la especificidad de la categoría de adulto en la educación:

#### 3.2 Pertinencia de las actividades para el sujeto que se educa

##### 3.2.1 Utilidad

##### 3.2.2 Contexto

##### 3.2.3 Objetivo

Lo anterior concuerda con la unidad de contexto toda vez que el espíritu de esta investigación es analizar precisamente cómo se alude a la categoría de adulto en las unidades de muestreo.

En relación con las categorías anteriores, éstas serán utilizadas para realizar una primera observación general de las unidades analizadas, sin embargo, en el análisis concreto como se ha mencionado anteriormente, se utilizarán aquellas categorías que guardan relación con el proceso de escritura. De esta forma, Utilidad, Contexto y Objetivo ayudan a enmarcar la investigación.

El análisis de las unidades se basó en la observación y contabilización de las actividades de escritura contenidas en las 12 guías de aprendizaje en las que se encontró un total de 22 actividades. El énfasis de la observación estuvo en el proceso de escritura y la evaluación, esto dio como resultado que en este último proceso se encontraban contenidos elementos del proceso de escritura que se busca observar. A raíz de lo anterior, se han señalado aquellas actividades evaluadas y no evaluadas como un elemento importante en nuestro análisis.

Se observó cuáles etapas del proceso de escritura estaban presentes en cada actividad, además se identificó el objetivo de la actividad y la tipología textual trabajada en cada actividad.

Tabla N°2: Observación y contabilización de las actividades

Actividad N°	Nivel	N° de Guía	Act. Evaluada	Objetivo de la actividad	Proceso de escritura	Tipología textual	Elementos evaluados
1	1	1	1	Reescritura de un poema a noticia.	Preescritura-escritura-revisión	Texto expositivo.	Coherencia-ortografía
2	1	1	1	Redacción de una carta de recomendación.	Preescritura-escritura-revisión	Texto expositivo.	Estructura-ortografía
3	1	2	1	Escritura de un texto narrativo.	Preescritura-escritura-revisión	Texto narrativo.	Coherencia-cohesión-ortografía
4	1	3	1	Redacción de un informe.	Preescritura-escritura-revisión	Texto expositivo.	Estructura-Coherencia-ortografía.
5	1	4	0	Reescritura de un poema a texto expositivo.	Escritura	Texto expositivo.	No aplica
6	1	4	1	Redacción de un diálogo.	Escritura	Texto narrativo.	Estructura-ortografía
7	1	5	1	Escritura de un relato oral.	Escritura	Texto narrativo.	Estructura-Coherencia-cohesión-ortografía.
8	1	5	1	Escritura de instrucciones con énfasis poético.	Escritura	Texto expositivo.	Coherencia-cohesión-ortografía
9	1	5	1	Confección de un mapa conceptual.	Escritura	Texto expositivo.	Estructura-ortografía
10	1	6	0	Escritura de un testimonio de vida.	Preescritura-escritura-revisión	Texto narrativo.	No aplica
11	1	6	1	Escritura de un texto expositivo.	Escritura	Texto expositivo.	Estructura-Coherencia-cohesión-ortografía.
12	1	6	0	Redacción de instrucciones.	Escritura	Texto expositivo.	No aplica
13	2	1	1	Escritura de un texto argumentativo.	Escritura	Texto argumentativo.	Estructura-coherencia-cohesión.
14	2	2	1	Redacción Carta al Director.	preescritura-escritura-revisión	Texto expositivo.	Estructura-Coherencia-cohesión-ortografía.
15	2	2	1	Redacción de un Twitter.	Escritura	Texto expositivo.	Estructura-Coherencia-cohesión-ortografía.
16	2	4	1	Escritura de un texto coherente y cohesionado.	Escritura	Texto argumentativo.	Coherencia-cohesión-ortografía
17	2	5	1	Escritura de un eslogan.	Escritura	Texto expositivo.	Estructura-Coherencia-cohesión-ortografía.
18	2	5	1	Escritura de un artículo de opinión	Escritura	Texto argumentativo.	Estructura-Coherencia-cohesión-ortografía.
19	2	5	1	Confección de un mapa conceptual.	Escritura	Texto expositivo.	Estructura-ortografía
20	2	6	1	Escritura de un discurso público.	Escritura	Texto argumentativo.	Estructura-Coherencia-cohesión-ortografía.
21	2	6	0	Escritura de un ensayo.	Escritura	Texto argumentativo.	No aplica
22	2	6	1	Escritura de un artículo de opinión.	Escritura	Texto argumentativo.	Estructura-ortografía

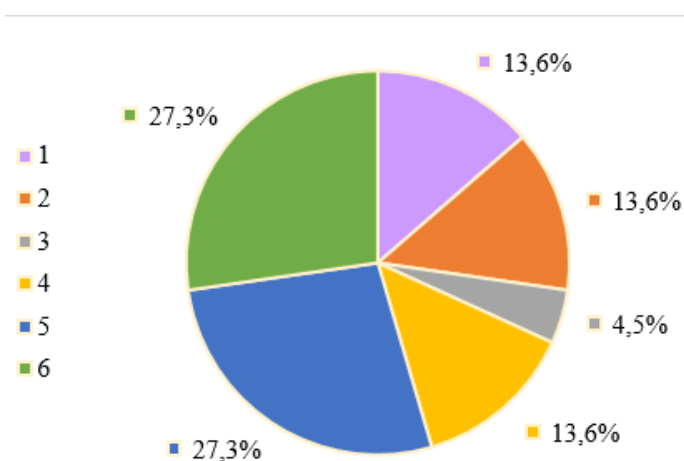
La tabla anterior contiene el proceso descrito anteriormente. Esta primera visión general permitió describir los resultados que se señalan más adelante.

## 6. Análisis y resultados

### 6.1 Resultados generales

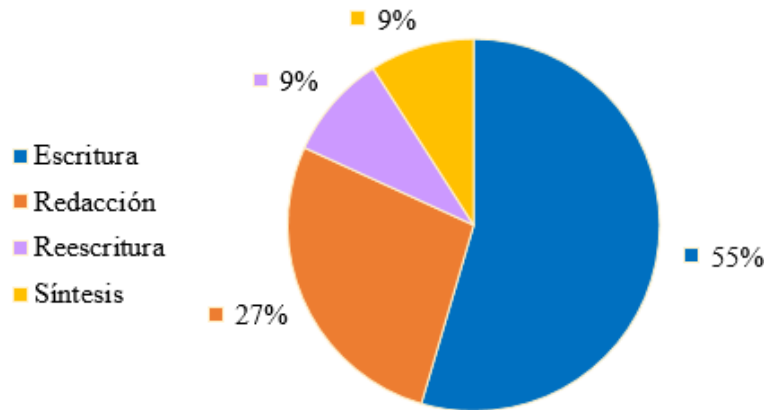
En total, las unidades de registro fueron 22, de las cuales un 55% se concentran en el nivel 1. La Figura 1 presenta la distribución de las actividades según el n° de la guía. Respecto a estas, los últimos números, 5 y 6, presentan mayor número de actividades, ambos con un 27,3%.

Figura 1: Distribución de las actividades según el n° de guía



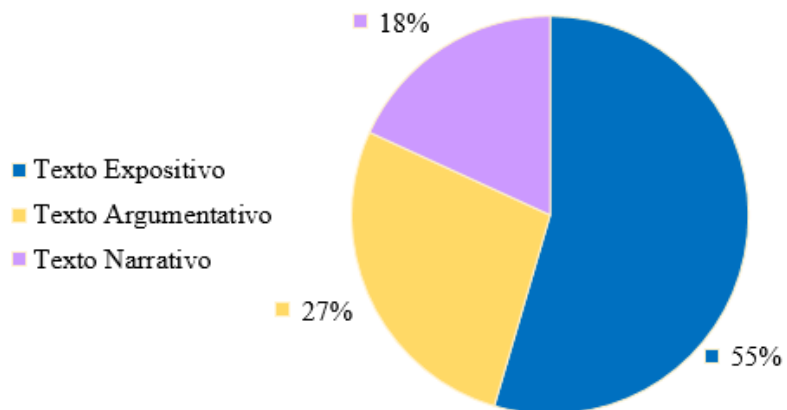
En cuanto al porcentaje de actividades evaluadas, un 82% conllevan una evaluación de por medio, por lo que la escritura es un método de evaluación significativo. Ahora, respecto del objetivo de la actividad, un 55% estaban relacionadas con la escritura y solo un 9% con una estrategia de elaboración de mapa conceptual (síntesis). La Figura 2 muestra en detalle dicho resultado.

Figura 2: Porcentaje de objetivos que tenían las actividades



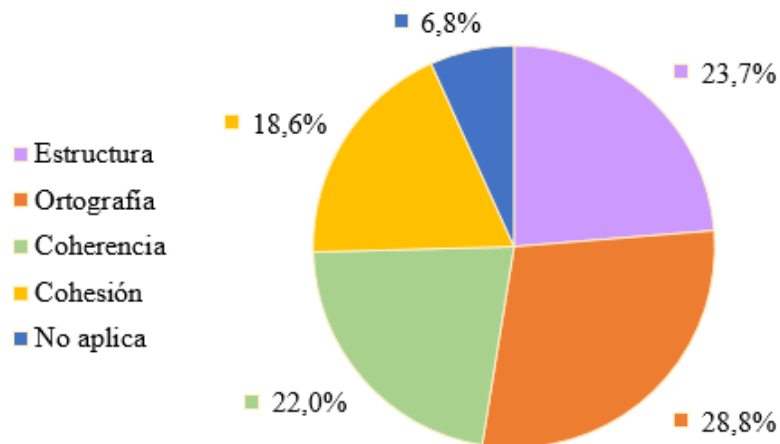
Los resultados de investigación también dieron cuenta que solo un 27% de las actividades contempla un proceso de escritura completo, es decir, conlleva preescritura, escritura y revisión. En relación con las tipologías textuales, los textos preferidos son de carácter expositivo, con un 55% del total. En la Figura 3 se muestra la categorización de la tipología textual.

Figura 3: Categorización de la tipología textual utilizada en las actividades



Por último, la Figura 4 presenta los elementos evaluados en cada actividad, como una actividad (unidad de registro) podía albergar varias respuestas, el total considerado es 59. De todas ellas, la ortografía es la categoría más evaluada con un 28,8%.

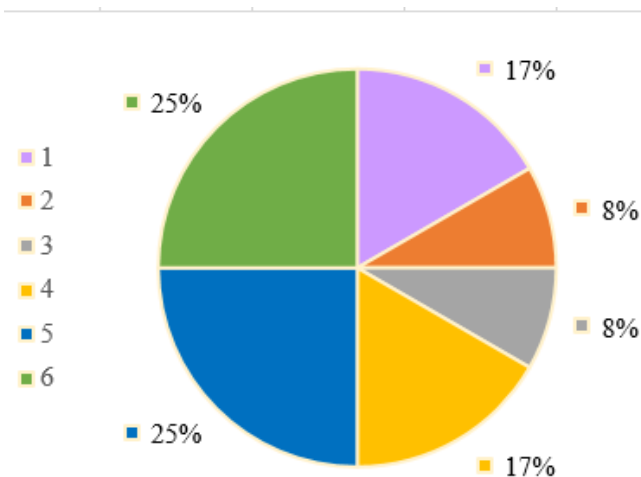
Figura 4: Elementos evaluados en cada actividad



## 6.2 Resultados del nivel 1

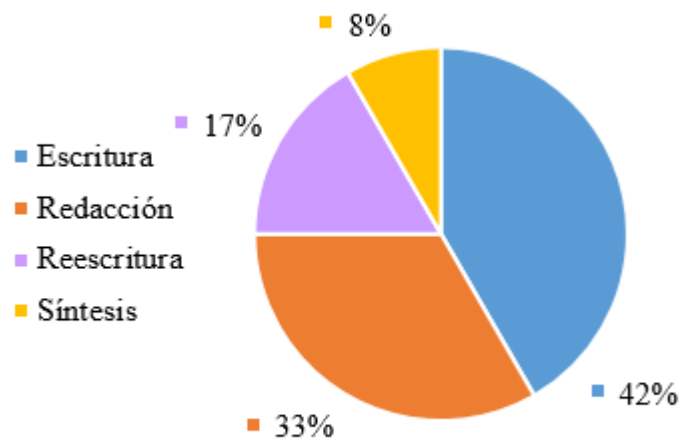
Como se presentó anteriormente, el nivel 1 contó con un 55% de las actividades totales. La distribución de actividades por guía se detalla en la Figura 5.

Figura 5: Distribución de actividades en el nivel 1 según el n° de guía



Acerca de las actividades evaluadas en el nivel 1, un 75% conllevan una evaluación de por medio. Además, un 42% tiene como objetivo solo escribir, la Figura 6 precisa los objetivos de las actividades del nivel 1.

Figura 6: Objetivos de las actividades en el nivel 1

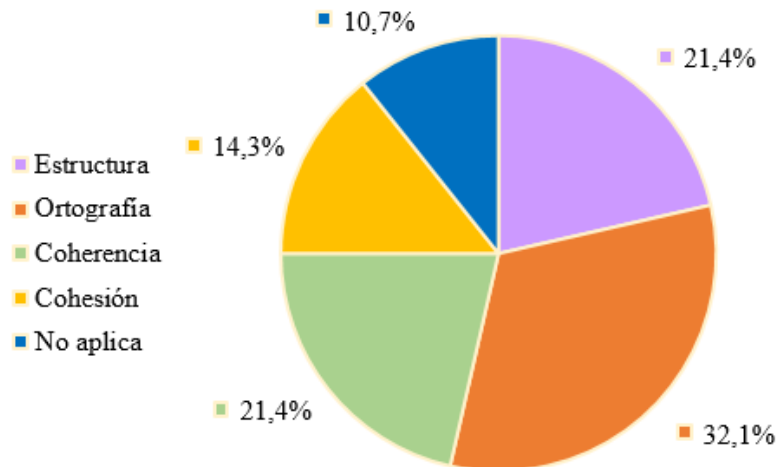


En cuanto al proceso de escritura, existe un equilibrio en las estrategias planteadas. La triada preescritura - escritura – revisión contiene un 42% de las unidades de registro. Por lo tanto, un 58% solamente contempla la escritura.

En el caso de las tipologías textuales, en el nivel 1 no aparecen los textos argumentativos, por lo que los resultados fueron: un 67% de unidades de registro pertenecen a textos expositivos y un 33% a textos narrativos.

Por último, el elemento más evaluado en el nivel 1 fue la ortografía con un 32,1%. Como ya se mencionó, este registro permitía que una unidad tuviera más de un resultado, por lo que la cantidad de casos analizados fue de 28 unidades. La Figura 7 detalla los resultados de los elementos evaluados en este nivel.

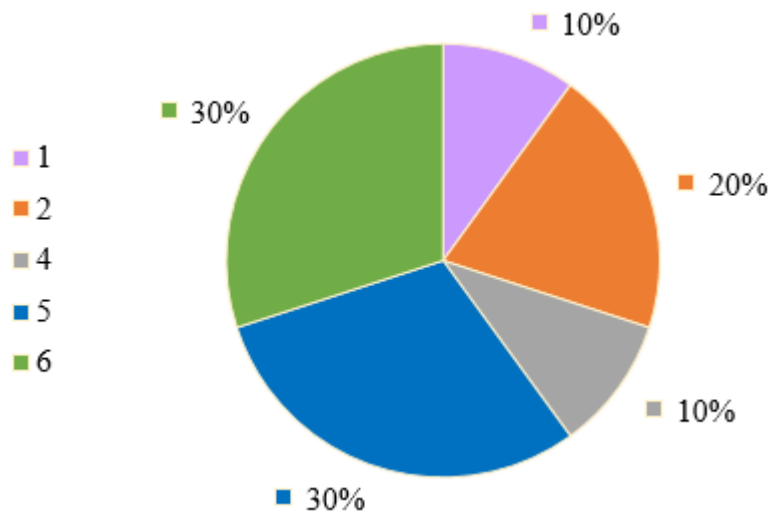
Figura 7: Elementos evaluados en cada actividad del nivel 1



### 6.3 Resultados del nivel 2

El nivel 2 contó con un total de 10 unidades de registro, correspondientes a un 45% del total. Como en el nivel anterior, las guías 5 y 6 tienen el mayor porcentaje de actividades realizadas. Sin embargo, la diferencia con el nivel anterior es que esta vez no existen actividades asociadas a la escritura en la guía 3. La Figura 8 precisa estos datos.

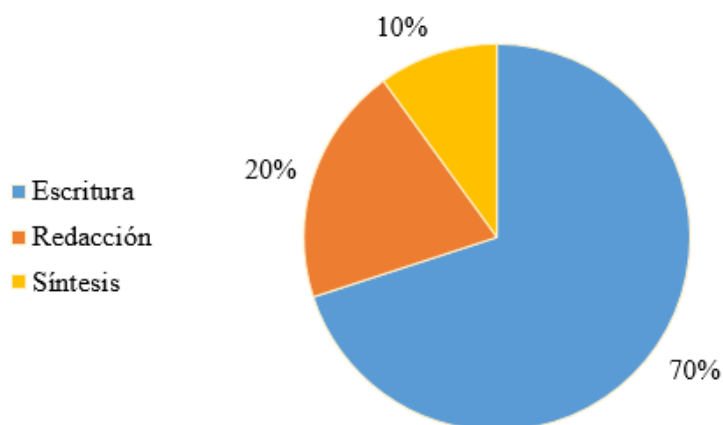
Figura 8: Distribución de las actividades según el n° de guía en el nivel 2



Los resultados también demostraron que un 90% de las actividades en el nivel 2 son evaluadas. Porcentaje mayor al nivel anterior. Esta vez, además, desaparece la reescritura como objetivo de actividad y la escritura como tal domina con un 70%. A continuación, la

Figura 9 detalla los resultados mencionados. Asimismo, se recuerda que la actividad de síntesis consistía en la confección de un mapa conceptual

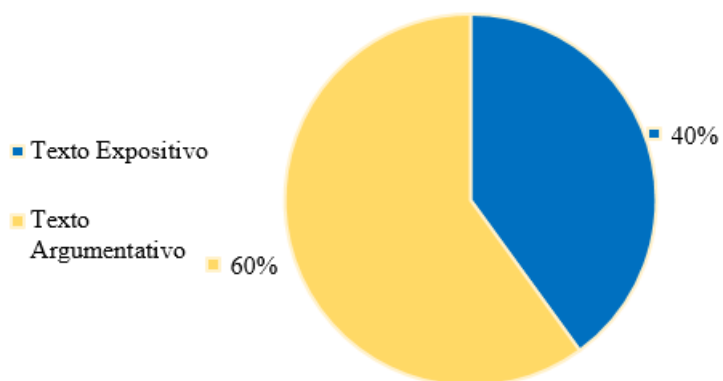
Figura 9: Objetivos de las actividades en el nivel 2



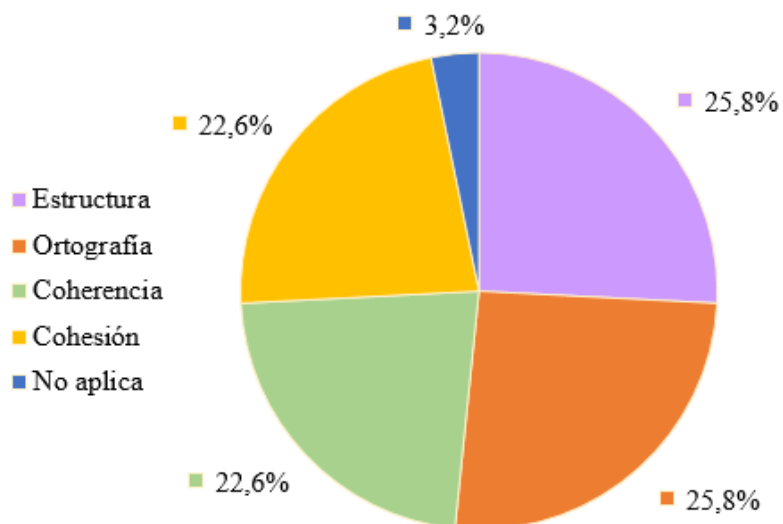
Una diferencia significativa en cuanto al nivel anterior, se encuentra en el proceso de escritura. El nivel 1 consignó un 42% para la triada preescritura - escritura – revisión, en cambio, el nivel 2 solo tuvo un 10%. Es otras palabras, un 90% de las actividades solo consignaron el ejercicio de escribir.

Otra diferencia fue hallada en la categorización de las tipologías textuales, si en el nivel 1 faltaron los textos argumentativos, en el nivel 2 no se hayan unidades de registro relacionadas con textos narrativos. A continuación, la Figura 10 presenta estos resultados.

Figura 10: Tipologías utilizadas en las actividades del nivel 2



Por último, la ortografía y la estructura comparten un 25,8% en cuanto a los elementos evaluados. Para finalizar los resultados, la Figura 11 detalla esta información.



## 7. Conclusiones

Este estudio ha arrojado resultados claros con respecto a la recurrencia de las tipologías textuales que se utilizan en las guías de la EPJA para trabajar la escritura. El uso predominante de textos informativos nos permite visualizar de manera general el tipo de contenidos que se consideran relevantes para los sujetos en nuestro país. En ese sentido, podemos decir que se han trabajado aquellas tipologías que responden a la realidad de las competencias que se desea transmitir a los ciudadanos en formación.

Como un alto porcentaje de importancia a la ortografía en ambos niveles, es posible señalar, que la forma en que los textos que se producen busca responder con la norma en función del objetivo alfabetizador que tienen los programas de escolaridad para jóvenes y adultos. Así mismo, el manejo de estructuras textuales, respondería a esta misma lógica, de ahí que en el segundo nivel tengan la misma importancia al momento de ser evaluados.

La progresión que sigue la escritura en función con los niveles abordados, responde a la configuración 1-2 medio para el nivel 1 y 3-4 medio para el nivel dos, cuando observamos el orden en que los textos expositivo y argumentativo toman relevancia,

quedando en el segundo nivel, el manejo de estructuras argumentativas, concordante con la educación regular.

Bajo esta misma línea, el proceso de escritura total, sólo es posible observarlo en el nivel uno. El nivel 2 dedicado en su mayoría sólo a escribir nos indica que se considera necesaria la práctica del ejercicio aún así prescindiendo del proceso completo. Es en este nivel cuando se aborda, aunque brevemente, la síntesis como ejercicio de escritura.

Dentro de las observaciones realizadas en torno a coherencia y cohesión en las instancias de evaluación, estas fueron aludidas de manera literal o en forma de marcadores del discurso, sin embargo, los porcentajes en los que eran consignados como criterio de evaluación, son aún bajos, situación que resulta llamativa si observamos que el manejo de estructuras tiene, en el primer nivel, el segundo lugar en criterios más evaluados, e igual importancia que la ortografía en el segundo nivel.

Si bien el trabajo aquí realizado arroja importantes resultados con respecto al lugar que tiene la escritura en la educación para adultos, aun resulta necesario indagar de manera más profunda en la forma en cómo estos son trabajados.

Actualmente, el currículum que rige para este segmento educativo se encuentra desactualizado y políticamente carece de la atención necesaria para avanzar en cuanto a calidad. Tanto la forma en que son presentadas las guías que aquí fueron analizadas como su contenido son absolutamente perfectibles y responden a parámetros de concentración de contenidos mínimos que debe manejar un ciudadano, respondiendo a la naturaleza de la inserción que posee la EPJA.

## 8. Referencias bibliográficas

- Ajagán, L. y Turra, O. (2009). El Texto Escolar: Hacia Una Didáctica Crítica. REXE: *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, UCSC. Vol. (8), Número 16, Segundo Semestre, diciembre, 87-99
- Araya, L. (2006). La enseñanza de la escritura en los adultos. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, (5).
- Beinotte, G. (2005) *La escritura en las escuelas primarias de jóvenes y adultos. Una mirada sobre sus usos*. Educación de jóvenes y adultos y educación rural: aportes para la formación de futuros maestros: cuaderno de trabajo. Compilado por María del C. Lorenzatti; Verónica Ligorria. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Benítez, R. (2005). *Teorías de la producción escrita. Internalismo y externalismo*. Chile: Frasis.
- Eyzaguirre, B., Fontaine, L. (1997). *Por qué es importante el texto escolar. El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Espinoza Díaz, O., Castillo, D., González Feigehen, L. y SantaCruz, J. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- González, R. (2017). *Las consecuencias de (no) completar la educación media para la población adulta en Chile: Hallazgos a partir de la Evaluación Internacional de Competencias en Población Adulta PIAAC-OECD*. Centro de Estudios. División de Planificación y Presupuesto Subsecretaría de Educación. Ministerio de Educación.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós Comunicación.

- Kornbluth, D.L. (2019). Economía Política Neoliberal y Educación de Adultos en Chile: Notas sobre el Programa de Estudio de Consumo y Calidad de Vida, *International Journal of Sociology of Education*, 8(3), 261-290.
- Ministerio de Educación. (2007). Lengua Castellana y Comunicación Programa de Estudio, Educación Media de Adultos Educación Media, Unidad de Curriculum y Evaluación. Chile
- Ministerio de Educación. (2004). Marco Curricular de la Educación Básica y Media de Adultos. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos. Ministerio de Educación, Chile.
- Ramírez, R. y Álvarez, T., (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (18), 29-60.
- Rodríguez, L. (1996). Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión. En: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Año 5. No. 5.
- Pérez, C. (2018). La enseñanza mecánica de la lectura y escritura es esfuerzo perdido». Iniciativas de alfabetización y políticas de educación de adultos campesinos en Chile, 1920-1970. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Undurraga, C. (2007). *Cómo aprenden los adultos: Una mirada psicoeducativa*. Chile: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Walker, M. y Montero, L. (2004) Principios Generales de la Educación de Adultos. *Familia, comunidad y Gestión*, 5(2): 56-71.

## 9. Anexos