

Investigación evaluativa

aplicada a programas educativos

Experiencia en los PEBAJA del ciclo avanzado,
región Cusco - Perú



Ernesto Cjuno Choquepuma

Investigación evaluativa aplicada a programas educativos

Experiencia en los PEBAJA del ciclo
avanzado, región Cusco - Perú

Editor



Ernesto Cjuno Choquepuma

ecjunoc@unsa.edu.pe



<https://orcid.org/0000-0001-5927-9913>

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Facultad de Ciencias de la
Educación, Arequipa - Perú

ÍNDICE

PRÓLOGO	4
PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I	16
1.1. Referentes teóricos	17
1.2. Fundamentos de la investigación evaluativa	22
1.3. Enfoques y modelos de evaluación	28
1.4. Criterios de evaluación de programas educativos	34
1.5. Evaluación de resultados e impacto.....	41
1.6. Evaluación y mejora educativa.....	48
CAPÍTULO II	59
2.1. Referentes teóricos	62
2.2. Fundamentos de la educación de jóvenes y adultos	69
2.3. Andragogía y aprendizaje adulto.....	77
2.4. Educación de jóvenes y adultos en el Perú.....	86
2.5. Educación Básica Alternativa y PEBAJA	94
2.6. Organización, currículo y modalidades de atención.....	102
2.7. Gestión y actores de los CEBA	110
2.8. Calidad e inclusión en la Educación Básica Alternativa	119
CAPÍTULO III	134
3.1. Contexto del estudio	138
3.2. Metodología.....	144
3.3. Caracterización de los participantes	151
3.4. Resultados del estudio evaluativo.....	158
3.5. Discusión de los resultados	192
3.6. Fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora.....	201
REFLEXIONES FINALES	215
REFERENCIAS	224

PRÓLOGO

La educación constituye uno de los principales instrumentos para ampliar las oportunidades de las personas y favorecer su participación plena en la sociedad. Sin embargo, el acceso y la permanencia en el sistema educativo no siempre se producen en condiciones de igualdad. Diversas circunstancias económicas, familiares, laborales, territoriales y sociales pueden interrumpir las trayectorias formativas, especialmente entre quienes deben incorporarse tempranamente al trabajo o afrontar situaciones de vulnerabilidad. En este escenario, la educación dirigida a jóvenes y adultos adquiere una importancia particular, pues representa una oportunidad para retomar estudios, desarrollar competencias y construir nuevas posibilidades de desarrollo personal, laboral y social.

La Educación Básica Alternativa surge precisamente como una respuesta a esta realidad. Su importancia trasciende la recuperación de una trayectoria educativa interrumpida, porque se relaciona con principios más amplios como el aprendizaje a lo largo de la vida, la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la educación como un derecho. Desde esta perspectiva, atender a jóvenes y adultos implica comprender que sus necesidades, experiencias y expectativas son diferentes de aquellas que caracterizan a los estudiantes de la educación regular. La flexibilidad, la pertinencia de los aprendizajes y la capacidad de relacionar la formación con la vida cotidiana y el trabajo constituyen, por ello, elementos esenciales de esta modalidad educativa.

En el Perú, la transformación de la educación de jóvenes y adultos hacia la Educación Básica Alternativa representó un esfuerzo por construir una respuesta educativa más flexible y pertinente. Dentro de este proceso, el Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ocupa un lugar fundamental, particularmente mediante sus diferentes ciclos y modalidades de atención. Su funcionamiento involucra componentes curriculares, pedagógicos, institucionales y administrativos que deben articularse para responder a las características de una población estudiantil diversa y a contextos sociales igualmente heterogéneos.

No obstante, la existencia de un programa educativo y la pertinencia de sus propósitos no garantizan por sí mismas el cumplimiento de los resultados esperados. Todo programa necesita ser observado, analizado y evaluado de manera sistemática. La

evaluación permite determinar hasta qué punto existe correspondencia entre las necesidades de la población y la intervención educativa, si la estructura diseñada resulta viable, cómo se desarrollan los procesos previstos, qué resultados se alcanzan y cuáles son sus efectos sobre los participantes y su entorno. De esta manera, evaluar deja de representar únicamente una actividad de control y se convierte en una herramienta para comprender la realidad y orientar procesos de mejora.

Esta obra aborda esa relación entre la Educación Básica Alternativa y la evaluación de programas educativos desde una perspectiva que articula fundamentos conceptuales con el análisis de una experiencia concreta. En sus primeros capítulos se examinan los principales enfoques de la investigación evaluativa, los criterios utilizados para valorar programas y la importancia de conceptos como pertinencia, coherencia, factibilidad, aplicabilidad, relevancia, eficacia, eficiencia e impacto. Paralelamente, se profundiza en los fundamentos de la educación de jóvenes y adultos, la andragogía, la evolución de esta modalidad educativa y las particularidades que caracterizan al PEBAJA dentro del sistema educativo peruano.

El análisis adquiere especial relevancia al aproximarse a la realidad del ciclo avanzado del PEBAJA en la región Cusco. El estudio de este escenario permite observar cómo los principios y propósitos establecidos para un programa educativo se manifiestan cuando entran en contacto con las condiciones concretas en las que trabajan especialistas, directivos y docentes, y en las que estudian jóvenes y adultos. Esta mirada permite reconocer avances, pero también identificar dificultades relacionadas con la estructura del programa, las condiciones para su implementación, los procesos pedagógicos, la gestión institucional, los resultados educativos y su capacidad para generar transformaciones significativas en la vida de los participantes.

Uno de los principales aportes de esta obra consiste precisamente en comprender la evaluación como un proceso orientado al aprendizaje institucional. Identificar limitaciones no supone desconocer el valor social de la Educación Básica Alternativa; por el contrario, permite establecer qué aspectos requieren fortalecimiento para que sus objetivos puedan materializarse de manera más efectiva. La evaluación adquiere así una dimensión constructiva: ofrece evidencias para revisar decisiones, reorganizar recursos, mejorar las

prácticas educativas y responder con mayor precisión a las necesidades de quienes encuentran en esta modalidad una nueva oportunidad para continuar su formación.

En una sociedad caracterizada por transformaciones tecnológicas, económicas y laborales cada vez más rápidas, la educación de jóvenes y adultos enfrenta además nuevos desafíos. Ya no resulta suficiente garantizar únicamente el acceso a la educación básica. Es necesario promover aprendizajes relevantes, competencias para desenvolverse en entornos cambiantes, capacidades digitales, formación para el trabajo y oportunidades reales de continuidad educativa. Esto exige programas capaces de adaptarse a contextos diversos y sistemas de evaluación que permitan conocer permanentemente si las respuestas institucionales continúan siendo pertinentes.

Las páginas que siguen invitan, por tanto, a reflexionar sobre la Educación Básica Alternativa desde una mirada crítica pero orientada hacia la mejora. Más allá del análisis de un programa determinado, la obra plantea una cuestión fundamental para cualquier política educativa: no basta con crear oportunidades educativas; es indispensable conocer su calidad, evaluar sus resultados y determinar en qué medida contribuyen efectivamente a transformar las condiciones de vida de las personas a quienes están dirigidas.

En ese sentido, este libro constituye un aporte al debate sobre la evaluación educativa y, particularmente, sobre el presente y futuro de la educación de jóvenes y adultos en el Perú. Su lectura permite reconocer que fortalecer la Educación Básica Alternativa implica situar a sus participantes en el centro de las decisiones, comprender sus necesidades y trayectorias, y asumir la evaluación como una práctica permanente para construir programas más pertinentes, inclusivos, eficientes y capaces de generar oportunidades educativas con verdadero impacto social.

PRESENTACIÓN

La educación de personas jóvenes y adultas representa uno de los ámbitos en los que con mayor claridad se expresa el compromiso de un sistema educativo con la inclusión y la igualdad de oportunidades. Para quienes no pudieron iniciar, continuar o culminar oportunamente su educación básica, disponer de alternativas educativas pertinentes significa mucho más que regresar a las aulas: supone recuperar posibilidades de desarrollo personal, mejorar sus condiciones de participación social y laboral y construir nuevas expectativas para el futuro. En el Perú, la Educación Básica Alternativa se ha configurado como una de las principales respuestas institucionales frente a esta realidad.

Dentro de esta modalidad, el Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) busca atender a una población caracterizada por trayectorias educativas diversas y por condiciones sociales, económicas y laborales que requieren formas de atención diferentes a las ofrecidas tradicionalmente por la Educación Básica Regular. Su organización incorpora distintos ciclos y modalidades de atención, procurando brindar flexibilidad y facilitar la continuidad educativa de quienes necesitan compatibilizar sus estudios con responsabilidades laborales, familiares y personales.

Esta obra tiene como propósito analizar la Educación Básica Alternativa desde dos perspectivas estrechamente relacionadas. La primera corresponde a la evaluación de programas educativos, entendida como un proceso sistemático que permite conocer la pertinencia de una intervención, la coherencia de su estructura, las condiciones existentes para su funcionamiento, la forma en que se ejecutan sus acciones y los resultados e impactos que produce. La segunda perspectiva se concentra en la educación de jóvenes y adultos y, particularmente, en las características, fundamentos y funcionamiento del PEBAJA dentro del sistema educativo peruano.

El primer capítulo desarrolla los fundamentos de la evaluación de programas educativos. Se examinan los principales aportes de la investigación evaluativa, sus enfoques y modelos, así como los criterios que permiten valorar la calidad y funcionamiento de una intervención educativa. Particular atención reciben la pertinencia, coherencia, factibilidad, aplicabilidad, relevancia, eficacia, eficiencia y efecto, debido a que estos criterios permiten

construir una visión integral del desempeño de un programa y superar una evaluación limitada únicamente al cumplimiento formal de actividades.

El segundo capítulo aborda los fundamentos de la Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos. Se analiza la educación de personas adultas desde sus bases conceptuales y andragógicas, su evolución y desarrollo en el contexto peruano, así como las características que distinguen a la Educación Básica Alternativa. Asimismo, se examinan la organización del PEBAJA, su estructura curricular, las modalidades de atención, la gestión de los Centros de Educación Básica Alternativa y la participación de estudiantes, docentes y directivos. De esta manera, se ofrece el marco necesario para comprender tanto la importancia social del programa como los desafíos que acompañan su implementación.

El tercer capítulo traslada estos fundamentos al análisis de un caso concreto: el PEBAJA del ciclo avanzado en la región Cusco. Se presenta el contexto en el que se desarrolló el estudio, el procedimiento metodológico utilizado y las características de los participantes, para posteriormente exponer de manera integrada los principales resultados obtenidos. El análisis considera el contexto y la estructura del programa, su proceso de ejecución, los logros alcanzados y sus efectos, permitiendo identificar fortalezas y aspectos que requieren atención y mejora.

Los resultados adquieren especial importancia porque muestran que la valoración de un programa educativo no puede limitarse a comprobar su existencia normativa o administrativa. Es necesario determinar si aquello que fue diseñado responde realmente a las necesidades de sus destinatarios y si las condiciones institucionales permiten alcanzar los propósitos establecidos. En el caso estudiado, la evaluación integral muestra un desempeño situado globalmente en un nivel medio, evidenciando la necesidad de revisar y fortalecer distintos componentes del programa, desde su estructura y funcionamiento hasta los resultados que genera en sus participantes.

La obra busca, por ello, trascender la descripción de una experiencia particular. El caso de la región Cusco permite reflexionar sobre desafíos que pueden estar presentes en otros contextos de la Educación Básica Alternativa: la pertinencia de las políticas educativas, la disponibilidad de recursos, la adecuación curricular, la formación y participación de los actores educativos, la flexibilidad de las modalidades de atención, la continuidad de las

trayectorias educativas y la capacidad del programa para contribuir efectivamente a mejorar las oportunidades de sus estudiantes.

La educación de jóvenes y adultos continúa ocupando un lugar fundamental dentro de las políticas orientadas al aprendizaje permanente. El Marco de Acción de Marrakech, surgido de la VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos, reafirma precisamente la necesidad de fortalecer la gobernanza, la calidad, el financiamiento y la inclusión en el aprendizaje y educación de adultos. Esta perspectiva permite comprender que la Educación Básica Alternativa no debe concebirse como una modalidad secundaria dentro del sistema educativo, sino como una respuesta necesaria ante trayectorias educativas diversas y frente al derecho de las personas a continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Con este libro se espera contribuir a una comprensión más amplia de la evaluación de programas y de la Educación Básica Alternativa, proporcionando elementos que puedan resultar útiles para investigadores, docentes, directivos, responsables de gestión educativa y profesionales interesados en el mejoramiento de la educación de jóvenes y adultos. Sobre todo, se propone colocar en el centro de la reflexión una idea esencial: evaluar un programa educativo cobra verdadero sentido cuando el conocimiento obtenido se transforma en decisiones capaces de mejorar la educación que reciben las personas.

INTRODUCCIÓN

La educación constituye uno de los principales medios para ampliar las oportunidades de desarrollo de las personas y favorecer su participación en la vida económica, social y cultural. Sin embargo, las trayectorias educativas no siempre se desarrollan de manera continua. Una parte importante de la población enfrenta circunstancias que dificultan el acceso oportuno a la educación básica o provocan su interrupción antes de culminarla. Las responsabilidades familiares, la necesidad de incorporarse tempranamente al mercado laboral, las limitaciones económicas, las desigualdades territoriales y diversas situaciones de vulnerabilidad pueden generar procesos de exclusión educativa cuyos efectos acompañan a las personas durante buena parte de su vida.

Esta realidad adquiere especial relevancia entre jóvenes y adultos que, pese a encontrarse plenamente incorporados a actividades laborales, familiares y comunitarias, no han concluido su educación básica. Para esta población, retornar al sistema educativo supone enfrentar condiciones distintas a las de quienes siguen una trayectoria escolar regular. El tiempo disponible para estudiar suele estar condicionado por el trabajo y las responsabilidades familiares; las experiencias previas de aprendizaje son heterogéneas; las edades y expectativas pueden ser muy diferentes y, en numerosos casos, existe la necesidad de encontrar una relación directa entre aquello que se aprende y las posibilidades concretas de mejorar las condiciones personales, laborales y sociales.

La educación de personas jóvenes y adultas responde precisamente a estas trayectorias educativas diversas. Su importancia no radica únicamente en ofrecer una posibilidad de culminar estudios pendientes, sino en reconocer que el aprendizaje puede continuar durante las distintas etapas de la vida. Desde esta perspectiva, la educación debe proporcionar oportunidades suficientemente flexibles para que las personas puedan incorporarse o reincorporarse al sistema educativo, desarrollar nuevas capacidades y fortalecer aquellas competencias que necesitan para desenvolverse con autonomía en contextos sociales y laborales sujetos a constantes transformaciones.

En el Perú, la atención educativa de esta población ha experimentado diversos cambios en su organización y orientación. La progresiva transformación de los antiguos

servicios de educación de adultos condujo a la configuración de la Educación Básica Alternativa como una modalidad destinada a responder con mayor flexibilidad a quienes no pudieron acceder oportunamente a la educación básica o no lograron culminarla. Esta transformación pretendió superar una concepción limitada de la educación de adultos y avanzar hacia una propuesta que reconociera las características particulares de sus participantes, sus experiencias acumuladas y la necesidad de compatibilizar el aprendizaje con otras responsabilidades de la vida cotidiana.

Dentro de este proceso se encuentra el Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA), cuya organización busca proporcionar oportunidades educativas mediante ciclos y formas de atención capaces de adaptarse a las condiciones de sus participantes. En particular, el ciclo avanzado representa una etapa fundamental, debido a que permite continuar y completar la formación correspondiente a la educación básica y abre posibilidades para acceder posteriormente a otros niveles educativos, mejorar las capacidades laborales y fortalecer la participación de las personas en diferentes ámbitos de la sociedad.

La importancia social de un programa de estas características resulta evidente. Sin embargo, establecer una política educativa, diseñar un programa y ponerlo en funcionamiento no garantiza necesariamente que sus objetivos se alcancen en las condiciones previstas. Entre la formulación de una intervención educativa y su funcionamiento cotidiano pueden aparecer diferencias relacionadas con la disponibilidad de recursos, las características de los participantes, la organización institucional, el currículo, las estrategias pedagógicas, la preparación de docentes y directivos, las condiciones de infraestructura, las modalidades de atención y la capacidad de las instituciones responsables para acompañar y mejorar permanentemente el programa.

Por esta razón, la evaluación adquiere un papel decisivo. Evaluar un programa educativo significa examinar de manera integral la relación existente entre aquello que se propone y aquello que efectivamente ocurre durante su implementación. No se trata simplemente de determinar si las actividades programadas fueron realizadas, sino de establecer si la intervención responde a las necesidades de sus destinatarios, si su estructura posee coherencia interna, si existen condiciones suficientes para hacerla viable, si los

procesos se desarrollan adecuadamente y si los resultados alcanzados producen cambios relevantes en las personas y en el entorno donde el programa funciona.

Esta mirada resulta particularmente necesaria en la Educación Básica Alternativa. Las características de sus participantes demandan respuestas educativas capaces de adaptarse a realidades muy diversas. Una propuesta diseñada para jóvenes y adultos pierde buena parte de su sentido cuando reproduce rígidamente estructuras concebidas para otras poblaciones o cuando no consigue articular el aprendizaje con las necesidades personales, sociales y laborales de sus estudiantes. La pertinencia, por tanto, debe observarse no solamente en los objetivos declarados, sino también en el currículo, las modalidades de atención, las estrategias pedagógicas, los mecanismos de acompañamiento y las oportunidades que se generan después de culminar los estudios.

La evaluación también permite examinar la coherencia entre los diferentes componentes del programa y determinar si existen condiciones reales para su funcionamiento. Un diseño educativo puede plantear objetivos adecuados y, al mismo tiempo, enfrentar dificultades para concretarlos cuando la infraestructura es insuficiente, los materiales educativos no responden a las necesidades existentes, la disponibilidad de personal resulta limitada o las condiciones administrativas dificultan el desarrollo de determinadas modalidades de atención. Analizar estas relaciones permite comprender que los resultados educativos no dependen exclusivamente del esfuerzo de estudiantes y docentes, sino de un conjunto de factores institucionales y estructurales que interactúan durante todo el proceso.

Del mismo modo, resulta necesario valorar cómo se desarrolla la ejecución del programa. La planificación curricular, las estrategias utilizadas para favorecer el aprendizaje, la incorporación de tecnologías, los procesos de evaluación, las acciones de tutoría y la gestión institucional constituyen aspectos directamente vinculados con la experiencia educativa de los participantes. En una modalidad caracterizada por la diversidad de edades, experiencias y responsabilidades, estos componentes requieren niveles importantes de flexibilidad y capacidad de adaptación. La atención educativa debe reconocer que los estudiantes adultos poseen conocimientos adquiridos a lo largo de su trayectoria personal y laboral y que esas experiencias constituyen también recursos para construir nuevos aprendizajes.

La evaluación de los logros constituye otro componente fundamental. El cumplimiento de objetivos y metas debe traducirse en aprendizajes y competencias que tengan significado para quienes participan en el programa. Culminar determinados grados o cumplir formalmente un plan de estudios representa solamente una parte del proceso. Resulta igualmente importante conocer si la formación recibida fortalece capacidades académicas y laborales, favorece la continuidad de estudios, mejora la autonomía de los participantes y amplía sus posibilidades de desenvolvimiento personal y social. En este sentido, eficacia y eficiencia adquieren valor cuando permiten relacionar los propósitos educativos con los resultados efectivamente alcanzados y con las condiciones utilizadas para conseguirlos.

Más allá de los resultados inmediatos, la valoración del impacto permite plantear una pregunta todavía más importante: qué cambia en la vida de las personas después de participar en el programa. La educación adquiere verdadera trascendencia cuando los aprendizajes pueden proyectarse hacia otros espacios de la existencia. La posibilidad de continuar estudios superiores, mejorar las condiciones laborales, fortalecer las relaciones interpersonales, incrementar la confianza para participar en diferentes ámbitos sociales o desarrollar nuevas expectativas personales constituyen expresiones que permiten aproximarse a la repercusión de una experiencia educativa.

El caso del PEBAJA del ciclo avanzado en la región Cusco proporciona un escenario particularmente valioso para examinar estas cuestiones. La diversidad territorial, cultural, económica y social de la región permite observar el funcionamiento del programa en contextos donde las necesidades educativas pueden variar considerablemente. Analizar las apreciaciones de los diferentes actores involucrados permite aproximarse al programa no solamente desde aquello que establecen sus disposiciones y documentos orientadores, sino desde la manera en que sus componentes se concretan en las instituciones responsables de brindar el servicio educativo.

La importancia de este análisis reside también en su capacidad para generar información orientada a la mejora. Una evaluación educativa resulta limitada cuando termina únicamente con una clasificación del desempeño alcanzado. Identificar dificultades tiene sentido en la medida en que permita comprender sus causas y orientar decisiones posteriores. Del mismo modo, reconocer los componentes que muestran un funcionamiento

favorable permite conservarlos, fortalecerlos y utilizarlos como referencia para futuras intervenciones. Evaluar supone, en consecuencia, transformar la evidencia disponible en conocimiento útil para la gestión educativa.

Desde esta perspectiva, la presente obra articula dos campos estrechamente relacionados. Por una parte, aborda la evaluación de programas educativos como herramienta para analizar sistemáticamente el diseño, funcionamiento, resultados e impacto de las intervenciones. Por otra, profundiza en la Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos, considerando sus fundamentos, características y principales desafíos. Ambos componentes convergen posteriormente en el estudio del PEBAJA del ciclo avanzado en la región Cusco, donde los conceptos desarrollados adquieren una expresión concreta.

El propósito no consiste únicamente en describir una experiencia determinada, sino en promover una reflexión más amplia sobre la capacidad de los programas educativos para responder a las necesidades de las poblaciones a las que están destinados. La Educación Básica Alternativa representa una oportunidad esencial para miles de personas que buscan reconstruir o continuar sus trayectorias formativas. Precisamente por esa importancia, requiere procesos permanentes de observación, evaluación y mejora que permitan identificar las distancias existentes entre los propósitos institucionales y las experiencias reales de quienes participan en ella.

Comprender estas distancias constituye un paso necesario para construir respuestas educativas más pertinentes. La educación de jóvenes y adultos enfrenta actualmente el desafío de responder no solo a la culminación de la educación básica, sino también a sociedades en las que las competencias digitales, la formación continua, la empleabilidad, la capacidad de adaptación y el aprendizaje permanente adquieren creciente importancia. Esto obliga a revisar periódicamente los programas existentes y preguntarse si sus estructuras, contenidos y formas de atención continúan respondiendo a las características y expectativas de sus participantes.

En definitiva, evaluar la Educación Básica Alternativa significa preguntarse por la calidad de las oportunidades que el sistema educativo ofrece a quienes buscan continuar aprendiendo después de haber experimentado trayectorias educativas interrumpidas o incompletas. El desafío no consiste únicamente en permitir que estas personas regresen al

sistema educativo, sino en garantizar que encuentren una formación pertinente, flexible y capaz de generar aprendizajes significativos. Sobre esta premisa se desarrolla el presente libro, entendiendo que la evaluación no representa el final de un programa educativo, sino un instrumento fundamental para comprenderlo, transformarlo y acercarlo cada vez más a las necesidades reales de las personas a quienes busca servir.

CAPÍTULO I

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

La evaluación de programas educativos constituye un componente fundamental de los procesos orientados al mejoramiento de la educación. Su importancia radica en la posibilidad de obtener información sistemática acerca de la manera en que una intervención ha sido diseñada, implementada y desarrollada, así como de los resultados que alcanza y de los efectos que produce en la población a la que se dirige. Desde esta perspectiva, evaluar no significa únicamente comprobar el cumplimiento de determinadas actividades, sino comprender integralmente el funcionamiento de un programa para sustentar decisiones destinadas a su continuidad, modificación o fortalecimiento.

La investigación evaluativa ha ampliado progresivamente su campo de acción y ha adquirido especial relevancia en los ámbitos educativo y social. Su desarrollo permite analizar las intervenciones considerando tanto los objetivos inicialmente establecidos como las condiciones concretas en las que estas se ejecutan. En consecuencia, la evaluación proporciona evidencias para determinar si existe correspondencia entre las necesidades identificadas, los recursos disponibles, las acciones desarrolladas y los resultados obtenidos. Esta concepción convierte a la evaluación en una herramienta vinculada directamente con la planificación, la gestión y la mejora continua de los programas educativos.

El análisis de un programa requiere, además, reconocer que su funcionamiento depende de múltiples componentes interrelacionados. El contexto en el que se desarrolla, la coherencia de su estructura, la disponibilidad de recursos, los procedimientos empleados durante su ejecución y los resultados alcanzados forman parte de una misma realidad evaluativa. Por ello, los modelos contemporáneos de evaluación buscan superar las valoraciones centradas exclusivamente en los resultados finales e incorporan una visión integral capaz de explicar también las condiciones y procesos que favorecen o dificultan su consecución.

Dentro de esta perspectiva adquieren especial importancia criterios como la pertinencia, coherencia, factibilidad, aplicabilidad, relevancia, eficacia, eficiencia y efecto. Estos permiten examinar diferentes dimensiones de una intervención y establecer en qué medida responde a las necesidades de sus destinatarios, mantiene una adecuada articulación entre sus componentes, dispone de condiciones para su ejecución y logra producir los cambios previstos. La literatura sobre investigación evaluativa y evaluación de programas proporciona diversos modelos y procedimientos para desarrollar estas valoraciones de manera sistemática, destacando su utilidad para fundamentar decisiones educativas. Entre los referentes que sustentan este campo se encuentran Briones, Correa, Escudero, Fernández-Ballesteros y Pérez, cuyas contribuciones permiten comprender la evaluación como un proceso de análisis orientado tanto al conocimiento como a la mejora de las intervenciones.

En este capítulo se desarrollan los fundamentos necesarios para comprender la evaluación de programas educativos, comenzando por sus principales referentes teóricos y las bases de la investigación evaluativa. Posteriormente, se examinan sus enfoques y modelos, los criterios utilizados para valorar programas, la evaluación de resultados e impacto y, finalmente, su contribución a los procesos de toma de decisiones y mejora educativa. Este recorrido permitirá establecer el marco conceptual desde el cual posteriormente será posible comprender la evaluación integral de un programa dirigido a la educación de jóvenes y adultos.

1.1. REFERENTES TEÓRICOS

La evaluación de programas educativos se ha consolidado como un campo especializado dentro de la investigación educativa debido a la necesidad de conocer no solo los resultados obtenidos por una determinada intervención, sino también las condiciones que explican su funcionamiento. Su desarrollo está relacionado con una concepción de la evaluación que supera la simple medición del rendimiento o la comprobación del cumplimiento de objetivos y se orienta hacia el análisis sistemático de los componentes, procesos, resultados y efectos de los programas. Desde esta perspectiva, la evaluación proporciona información relevante para formular juicios fundamentados y adoptar decisiones dirigidas al perfeccionamiento de las acciones educativas.

Uno de los referentes importantes en este campo es Briones (1996), quien aborda la evaluación educacional como un proceso mediante el cual es posible obtener y analizar información acerca de diferentes componentes de la realidad educativa. Este planteamiento permite entender que la evaluación no debe reducirse a la valoración del aprendizaje de los estudiantes, pues también puede aplicarse a instituciones, políticas, proyectos y programas. En trabajos específicamente orientados a los programas sociales, Briones (2006) amplía esta perspectiva al destacar la necesidad de examinar sistemáticamente las intervenciones para determinar sus resultados y disponer de evidencias que permitan valorar su funcionamiento. En este sentido, la evaluación adquiere una función analítica estrechamente relacionada con la toma de decisiones y el mejoramiento de las acciones desarrolladas (Briones, 1996, 2006).

La investigación evaluativa proporciona el marco metodológico desde el cual puede desarrollarse este tipo de análisis. Correa, Puerta y Restrepo (2002) la conciben como una modalidad de investigación orientada a estudiar sistemáticamente programas e intervenciones, considerando las relaciones existentes entre sus propósitos, procesos y resultados. Su particularidad reside en que el conocimiento producido posee una finalidad práctica: además de describir o explicar una determinada realidad, busca aportar información que pueda ser utilizada para valorar lo realizado y orientar decisiones posteriores. De esta manera, investigación y evaluación convergen en un proceso que utiliza procedimientos sistemáticos para producir evidencias acerca del desempeño de una intervención (Correa et al., 2002).

Esta vinculación entre producción de conocimiento y utilidad práctica constituye una de las principales características de la investigación evaluativa. Bausela (2004) destaca que su metodología permite estudiar diferentes componentes de los programas mediante procedimientos sistemáticos de recopilación y análisis de información. La evaluación requiere, por tanto, una planificación metodológica capaz de establecer qué aspectos serán examinados, mediante qué criterios serán valorados y qué evidencias permitirán sustentar las conclusiones. No basta con emitir apreciaciones generales acerca del éxito o fracaso de una intervención; es necesario construir juicios respaldados por información obtenida mediante procedimientos coherentes con el objeto evaluado (Bausela, 2004).

En esta misma línea, Escudero (2016) señala la creciente relevancia adquirida por la investigación evaluativa durante el siglo XXI como instrumento para el desarrollo educativo

y social. La complejidad de las políticas y programas contemporáneos exige mecanismos capaces de proporcionar información acerca de su funcionamiento y de las transformaciones que producen. La evaluación adquiere así una dimensión que trasciende la comprobación de resultados, porque contribuye a comprender las razones que explican determinados desempeños y permite identificar oportunidades de mejora. Esta orientación resulta especialmente significativa en educación, donde los efectos de las intervenciones dependen de numerosos factores institucionales, pedagógicos, sociales y económicos que interactúan entre sí (Escudero, 2016).

Fernández-Ballesteros (2000), al abordar la evaluación de programas en ámbitos sociales, educativos y de salud, plantea una visión sistemática que permite considerar diferentes momentos y componentes de una intervención. Esta perspectiva resulta particularmente útil porque reconoce que un programa constituye una estructura organizada en la que existen necesidades iniciales, objetivos, recursos, actividades, procesos y resultados que deben guardar relación entre sí. Evaluar supone analizar esas relaciones y determinar hasta qué punto la intervención posee condiciones adecuadas para producir los efectos que justificaron su creación. En consecuencia, una valoración integral no puede limitarse al resultado final, sino que debe considerar también la manera en que el programa fue concebido y ejecutado (Fernández-Ballesteros, 2000).

Pérez (2000) profundiza en esta perspectiva al analizar los conceptos básicos y los principales problemas asociados a la evaluación de programas educativos. El autor sitúa al programa como una intervención organizada que responde a determinados propósitos y cuya evaluación requiere información suficiente para emitir una valoración fundamentada. Posteriormente, Pérez (2006) desarrolla de manera más amplia los fundamentos de la evaluación de programas educativos, destacando la necesidad de articular planificación, aplicación, evaluación y mejora. Esta concepción permite comprender que la evaluación no debe aparecer únicamente cuando un programa ha finalizado, sino acompañar su desarrollo para detectar oportunamente dificultades y favorecer procesos de ajuste (Pérez, 2000, 2006).

Desde una perspectiva metodológica, Tejedor (2000) plantea que el diseño constituye un componente fundamental de la evaluación de programas. La diversidad de intervenciones y contextos hace difícil establecer un único procedimiento evaluativo aplicable a todas las situaciones. La elección del diseño debe guardar relación con los

objetivos de la evaluación, las características del programa, la información disponible y los actores involucrados. Esto implica reconocer que evaluar un programa educativo requiere decisiones metodológicas específicas y que la calidad de las conclusiones dependerá, en buena medida, de la correspondencia entre las preguntas planteadas y los procedimientos empleados para responderlas (Tejedor, 2000).

Otra contribución relevante corresponde a Weiss (1996), quien sitúa la investigación evaluativa dentro del análisis sistemático de programas y políticas. Desde esta perspectiva, la evaluación permite determinar qué ocurre durante una intervención, cuáles son sus resultados y qué elementos pueden explicar los cambios observados. Esta aproximación resulta especialmente importante cuando se analizan programas educativos de considerable complejidad, debido a que sus resultados difícilmente pueden comprenderse mediante un único indicador. La diversidad de actores, condiciones institucionales y contextos obliga a interpretar los resultados considerando el conjunto de factores que intervienen durante la implementación (Weiss, 1996).

La evaluación también guarda una relación directa con la gestión de los programas. Alvarado (2012) aborda la gestión de programas educativos desde una secuencia que comprende procesos relacionados con su formulación, implementación, ejecución y evaluación. Esta relación permite comprender que la evaluación forma parte del ciclo de gestión y no constituye una actividad aislada. La información obtenida durante el proceso evaluativo puede retroalimentar la planificación, identificar componentes que requieren modificación y proporcionar elementos para decidir acerca de la continuidad o reformulación de determinadas acciones. Así, gestión y evaluación se integran dentro de una dinámica orientada al cumplimiento de los propósitos educativos (Alvarado, 2012).

La evaluación adquiere especial importancia cuando se analiza la calidad de una intervención. Mateo (2005) plantea la evaluación educativa como una práctica vinculada con el conocimiento y la mejora de los procesos educativos. Bajo esta orientación, evaluar supone generar información que permita comprender las condiciones en las que se desarrolla la educación y fundamentar acciones dirigidas a su perfeccionamiento. La calidad no puede establecerse únicamente a partir de indicadores finales, pues también depende de la coherencia entre objetivos, recursos, procesos y necesidades de los destinatarios. La

evaluación proporciona precisamente los mecanismos necesarios para examinar estas relaciones (Mateo, 2005).

En el ámbito específico de los programas de alfabetización y educación de adultos, Bhola (1992) aporta una perspectiva especialmente pertinente al abordar la evaluación de proyectos, programas y campañas de alfabetización para el desarrollo. La valoración de estas intervenciones requiere reconocer las características sociales y educativas de sus destinatarios y analizar los cambios producidos más allá del cumplimiento administrativo de determinadas actividades. En programas dirigidos a jóvenes y adultos, esta consideración adquiere especial relevancia porque los resultados educativos pueden proyectarse hacia dimensiones personales, familiares, laborales y comunitarias. Por consiguiente, el análisis del impacto debe considerar la capacidad de la intervención para generar transformaciones significativas en la vida de los participantes (Bhola, 1992).

Esta orientación también puede observarse en experiencias latinoamericanas de evaluación de programas de educación de jóvenes y adultos. Handa et al. (2005), al desarrollar una evaluación de impacto de un programa de educación básica para adultos y jóvenes en Managua, muestran la importancia de examinar los efectos de este tipo de intervenciones sobre la población beneficiaria. Tales experiencias evidencian que la evaluación de programas de educación de adultos debe trascender los indicadores de cobertura o permanencia y aproximarse a los cambios producidos en las oportunidades y condiciones de los participantes.

La evaluación de impacto constituye, por ello, una prolongación necesaria del análisis de los resultados. Vara (2007) señala que evaluar el impacto supone aproximarse a los cambios asociados con la intervención y determinar la trascendencia de los resultados alcanzados. Esta dimensión permite diferenciar entre el cumplimiento inmediato de determinadas metas y la capacidad del programa para generar efectos que permanezcan o se proyecten posteriormente. En educación, esta distinción resulta fundamental, ya que los beneficios de una intervención pueden manifestarse en la continuidad de estudios, el desarrollo de competencias, las oportunidades laborales, la participación social o diferentes dimensiones del bienestar de los participantes (Vara, 2007).

En conjunto, estos referentes muestran una evolución desde concepciones de evaluación centradas principalmente en la medición de resultados hacia perspectivas integrales que consideran el contexto, el diseño, los recursos, la implementación, los resultados y los efectos de los programas. La evaluación contemporánea se configura así como un proceso sistemático de producción y análisis de evidencias cuyo propósito no se agota en determinar si una intervención funciona, sino que busca comprender **cómo funciona, bajo qué condiciones, qué resultados genera y qué aspectos requieren ser modificados**.

Esta perspectiva resulta particularmente pertinente para el análisis de programas educativos dirigidos a poblaciones con necesidades heterogéneas. En ellos, la valoración debe considerar simultáneamente la pertinencia respecto del contexto, la coherencia de la estructura, la factibilidad de las acciones propuestas, la aplicabilidad y relevancia de los procesos, la eficacia y eficiencia de los resultados y los efectos alcanzados. De esta manera, los aportes de la investigación evaluativa proporcionan una base conceptual y metodológica para desarrollar una lectura integral de los programas educativos y convertir los resultados de la evaluación en insumos para su fortalecimiento y mejora continua.

1.2. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

La investigación evaluativa constituye una modalidad de investigación orientada al análisis sistemático de programas, proyectos, políticas e intervenciones con el propósito de determinar su funcionamiento, valorar sus resultados y generar información útil para la toma de decisiones. Su particularidad reside en que no se limita a describir una realidad determinada, sino que incorpora un componente valorativo que permite establecer en qué medida una intervención responde a las necesidades que justificaron su creación y alcanza los objetivos propuestos. Correa, Puerta y Restrepo (2002) sostienen que la investigación evaluativa permite estudiar de manera organizada los diferentes componentes de una intervención, proporcionando elementos para comprender sus procesos y formular juicios acerca de su desempeño.

A diferencia de otras modalidades de investigación cuyo propósito principal puede concentrarse en producir conocimiento o explicar determinados fenómenos, la investigación evaluativa mantiene una estrecha relación con la acción. Los resultados obtenidos deben

poseer utilidad para quienes participan en la planificación, gestión o ejecución de los programas evaluados. Barboza (2008) distingue la investigación evaluativa de la investigación básica y aplicada precisamente por su orientación hacia la valoración de intervenciones concretas. Esto significa que el conocimiento producido no constituye un fin aislado, sino un instrumento que permite analizar decisiones previamente adoptadas y proporcionar evidencia para orientar actuaciones posteriores.

Esta característica explica la creciente utilización de la investigación evaluativa en el campo educativo. Las instituciones y sistemas educativos desarrollan continuamente programas destinados a responder a necesidades específicas, pero la existencia de tales intervenciones no garantiza por sí misma su efectividad. Es necesario disponer de procedimientos que permitan determinar si los objetivos guardan correspondencia con los problemas identificados, si las estrategias seleccionadas son adecuadas, si existen recursos suficientes para ejecutar las acciones previstas y si los resultados alcanzados justifican los esfuerzos realizados. En este sentido, Escudero (2016) considera que la investigación evaluativa se ha convertido en un instrumento cada vez más relevante para el desarrollo educativo y social, precisamente por su capacidad para producir conocimiento orientado a la mejora.

Uno de sus fundamentos esenciales es el carácter sistemático del proceso evaluativo. La evaluación no puede basarse únicamente en impresiones personales o apreciaciones aisladas acerca del funcionamiento de un programa. Requiere establecer previamente qué aspectos serán evaluados, cuáles serán los criterios utilizados, qué información será necesaria y mediante qué procedimientos se obtendrán y analizarán los datos. Bausela (2004) señala que la metodología de investigación evaluativa comparte exigencias de rigor propias de la investigación científica, aunque sus procedimientos se encuentran condicionados por las características del objeto evaluado y por las decisiones que se pretende sustentar mediante sus resultados.

La investigación evaluativa parte también de la necesidad de delimitar claramente el objeto de evaluación. Un programa educativo constituye una intervención compleja integrada por objetivos, destinatarios, recursos, actividades, estructuras institucionales, procedimientos y resultados. Evaluarlo supone identificar estos componentes y comprender las relaciones existentes entre ellos. Fernández-Ballesteros (2000) plantea que la evaluación

de programas requiere considerar sistemáticamente las diferentes fases y elementos de la intervención, evitando reducir el análisis exclusivamente a sus resultados finales. De esta manera, es posible establecer no solo qué se consiguió, sino también cuáles fueron las condiciones que facilitaron o limitaron los resultados obtenidos.

Esta visión integral permite incorporar el contexto como un elemento fundamental de la investigación evaluativa. Los programas educativos no se desarrollan en condiciones homogéneas ni aisladas de su entorno. Las características económicas, sociales, culturales, institucionales y territoriales pueden influir considerablemente sobre su implementación. Un programa que alcanza determinados resultados en un contexto puede presentar comportamientos diferentes cuando se ejecuta en otro escenario. Por ello, la evaluación debe analizar las necesidades que dieron origen a la intervención y determinar si sus objetivos y estrategias continúan siendo pertinentes frente a las características de la población destinataria.

Otro fundamento se encuentra en la relación entre evaluación y planificación. La planificación educativa establece objetivos, prioridades, estrategias, recursos y acciones destinadas a transformar una situación determinada. Ander-Egg (1993) concibe la planificación como un proceso organizado mediante el cual se orientan acciones hacia determinados propósitos. Desde esta perspectiva, la evaluación permite posteriormente establecer la correspondencia entre aquello que fue planificado y aquello que efectivamente ocurrió. Ambas funciones se encuentran estrechamente vinculadas, pues una planificación sin evaluación dificulta conocer el grado de cumplimiento de sus propósitos, mientras que una evaluación desvinculada de la planificación carecería de referentes suficientes para valorar el desempeño de la intervención.

Esta relación se hace especialmente evidente en la gestión de programas educativos. Alvarado (2012) vincula la gestión de programas con procesos de formulación, implementación, ejecución y evaluación, configurando una secuencia en la que cada etapa proporciona información para la siguiente. La evaluación aparece así como un componente inherente al ciclo de gestión. Su función no consiste únicamente en valorar lo ocurrido al finalizar el programa, sino también en proporcionar información capaz de retroalimentar su desarrollo y favorecer ajustes durante la ejecución.

La orientación hacia la toma de decisiones constituye, por tanto, otro principio fundamental. Los resultados de una evaluación adquieren sentido cuando pueden ser utilizados para mantener aquello que funciona adecuadamente, modificar componentes que presentan dificultades, reasignar recursos, introducir nuevas estrategias o incluso reconsiderar determinados objetivos. Pérez (2006) plantea la evaluación de programas educativos como una actividad estrechamente vinculada con la mejora, de manera que el conocimiento obtenido debe facilitar decisiones fundamentadas acerca de la intervención. Evaluar supone entonces generar evidencia que reduzca la incertidumbre y permita adoptar decisiones con mayor conocimiento de las condiciones existentes.

La formulación de juicios de valor constituye otra característica distintiva de la investigación evaluativa. Mientras que una investigación descriptiva puede limitarse a mostrar cómo se presenta un fenómeno, la evaluación necesita interpretar esa información a partir de criterios previamente establecidos. Cano (2006) señala que la evaluación implica recoger información y utilizar referentes que permitan valorar aquello que se examina. Esto significa que afirmar que un programa presenta determinados resultados no constituye todavía una evaluación completa; es necesario determinar qué significan esos resultados frente a los objetivos, necesidades, estándares o criterios utilizados como referencia.

Los criterios evaluativos cumplen precisamente esta función. Conceptos como pertinencia, coherencia, factibilidad, eficacia, eficiencia, relevancia e impacto permiten observar un programa desde perspectivas complementarias. La pertinencia ayuda a establecer si la intervención responde a necesidades reales; la coherencia examina la articulación entre sus componentes; la factibilidad considera las condiciones necesarias para su ejecución; la eficacia analiza el grado de cumplimiento de los objetivos; y la eficiencia relaciona los resultados con los recursos y esfuerzos empleados. La evaluación del impacto amplía esta mirada hacia las transformaciones que pueden producirse como consecuencia de la intervención.

La eficacia y la eficiencia resultan especialmente importantes porque permiten diferenciar entre alcanzar objetivos y hacerlo mediante una utilización razonable de los recursos disponibles. Un programa puede cumplir determinadas metas y, sin embargo, presentar problemas de eficiencia si para alcanzarlas requiere recursos desproporcionados o desarrolla procesos innecesariamente complejos. Del mismo modo, disponer

adecuadamente de recursos no garantiza eficacia cuando los objetivos centrales permanecen incumplidos. Briones (2006) señala que la evaluación de programas permite precisamente analizar estas relaciones y generar información que facilite una valoración más completa de su desempeño.

La evaluación de resultados debe complementarse con el análisis del impacto. Vara (2007) diferencia la valoración de los resultados inmediatos de aquella orientada a conocer las consecuencias más amplias de los programas. En educación, esta distinción adquiere particular importancia porque los efectos de una intervención pueden manifestarse después de culminadas las actividades directamente previstas. El desarrollo de competencias, la continuidad educativa, la incorporación al trabajo, las mejoras en las condiciones personales o la participación social pueden constituir expresiones del impacto que requieren una observación diferente de aquella utilizada para comprobar el cumplimiento inmediato de metas.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación evaluativa admite diferentes diseños y estrategias. La complejidad de los programas hace que no exista un único modelo capaz de responder a todas las necesidades de evaluación. Tejedor (2000) sostiene que el diseño evaluativo debe seleccionarse considerando las características de la intervención, los objetivos de la evaluación y las condiciones concretas en las que se desarrolla. Esta flexibilidad metodológica permite utilizar información cuantitativa y cualitativa, así como combinar diferentes técnicas cuando ello contribuye a comprender con mayor profundidad el objeto evaluado.

La utilización de diversas fuentes de información resulta especialmente importante en educación. Los programas involucran actores con posiciones y experiencias diferentes: estudiantes, docentes, directivos, especialistas, responsables administrativos y autoridades pueden percibir de manera distinta una misma intervención. Incorporar estas perspectivas permite construir una valoración más amplia y evitar que las conclusiones dependan exclusivamente de una única fuente. Asimismo, la información documental, los registros institucionales, los instrumentos de observación y las encuestas pueden complementarse para ofrecer una comprensión más consistente del funcionamiento del programa.

La investigación evaluativa también posee una dimensión temporal. Un programa puede ser evaluado antes de su implementación, durante su ejecución o después de haber desarrollado sus principales acciones. Cada momento responde a necesidades diferentes. La evaluación previa permite analizar la pertinencia y viabilidad de la propuesta; la evaluación durante la ejecución facilita la identificación de dificultades y la introducción de ajustes; mientras que la evaluación final permite valorar los resultados y efectos alcanzados. Pérez (2000) destaca que la evaluación de programas debe comprenderse como un proceso relacionado con las diferentes fases de la intervención y no únicamente como una actividad posterior a su culminación.

Esta perspectiva refuerza el carácter formativo de la evaluación. Cuando la información se obtiene mientras el programa continúa funcionando, puede utilizarse para introducir modificaciones antes de que las dificultades se consoliden. Mateo (2005) vincula la evaluación educativa con procesos de conocimiento y mejora, resaltando que su utilidad reside precisamente en la posibilidad de generar información que contribuya al perfeccionamiento de las prácticas educativas. La evaluación deja entonces de ser entendida como un mecanismo exclusivamente fiscalizador para convertirse en una herramienta de aprendizaje institucional.

En programas educativos dirigidos a poblaciones con características particulares, esta función resulta todavía más relevante. La diversidad de necesidades y contextos exige revisar continuamente si las estrategias adoptadas mantienen su pertinencia. La investigación evaluativa permite identificar las distancias existentes entre el diseño formal de un programa y su funcionamiento real, analizar las causas de esas diferencias y establecer qué modificaciones podrían mejorar su capacidad de respuesta. De este modo, los resultados no deben interpretarse únicamente como una calificación del programa, sino como evidencia para comprenderlo y transformarlo.

En consecuencia, los fundamentos de la investigación evaluativa se articulan alrededor de varios principios: rigor metodológico, análisis sistemático, contextualización, utilización de criterios explícitos, formulación de juicios fundamentados, orientación hacia la toma de decisiones y compromiso con la mejora. Su finalidad trasciende la determinación del éxito o fracaso de una intervención. Lo verdaderamente relevante es comprender las relaciones existentes entre necesidades, objetivos, recursos, procesos, resultados y efectos,

generando conocimiento capaz de contribuir al perfeccionamiento de los programas educativos y a una respuesta más pertinente frente a las necesidades de sus destinatarios.

1.3. ENFOQUES Y MODELOS DE EVALUACIÓN

La evaluación de programas educativos ha experimentado una evolución significativa como consecuencia de los cambios producidos en la manera de comprender la educación, la investigación y la gestión de las intervenciones sociales. Las primeras aproximaciones estuvieron fuertemente vinculadas con la medición de resultados y la comprobación del cumplimiento de objetivos previamente establecidos. Con el tiempo, esta visión se amplió hacia perspectivas capaces de considerar el contexto, los procesos de implementación, las necesidades de los participantes, la utilización de los recursos y los efectos generados por los programas. Esta evolución explica la existencia de diferentes enfoques y modelos de evaluación, cada uno de los cuales responde a determinadas concepciones acerca de qué debe evaluarse, cómo debe realizarse la valoración y para qué deben utilizarse sus resultados.

La diversidad de enfoques constituye una consecuencia natural de la complejidad del objeto evaluado. Un programa educativo integra objetivos, recursos, actividades, actores, estructuras organizacionales y resultados que se desarrollan dentro de un determinado contexto. Por esta razón, resulta difícil comprender su funcionamiento mediante una única perspectiva. Fernández-Ballesteros (2000) señala que la evaluación de programas debe considerar las características específicas de la intervención y los diferentes componentes involucrados en su desarrollo. La selección del enfoque evaluativo depende, por tanto, de las preguntas que se pretende responder y de la información que se necesita para adoptar decisiones.

Una de las aproximaciones tradicionales corresponde al **enfoque centrado en objetivos**. Desde esta perspectiva, la evaluación busca determinar en qué medida los resultados obtenidos coinciden con los propósitos previamente establecidos por el programa. Los objetivos funcionan como referentes frente a los cuales se comparan los logros alcanzados. Este enfoque posee la ventaja de proporcionar una orientación clara para la valoración, especialmente cuando los objetivos se encuentran formulados de manera precisa y pueden traducirse en resultados observables. Pérez (2000) reconoce la importancia de los

objetivos dentro de la evaluación de programas educativos, aunque advierte que la valoración de una intervención requiere considerar también otros componentes que permitan comprender las condiciones en las que dichos resultados fueron obtenidos.

La evaluación centrada exclusivamente en objetivos presenta ciertas limitaciones cuando se aplica a programas educativos complejos. Una intervención puede alcanzar determinadas metas cuantitativas y, al mismo tiempo, presentar dificultades importantes en su ejecución o generar consecuencias que no habían sido previstas inicialmente. Del mismo modo, algunos efectos educativos relevantes pueden aparecer durante el desarrollo del programa sin haber sido formulados expresamente entre sus objetivos iniciales. Estas situaciones impulsaron la construcción de modelos capaces de ampliar la mirada evaluativa y considerar tanto los resultados previstos como las características del proceso mediante el cual fueron alcanzados.

Otra orientación importante es el **enfoque basado en la toma de decisiones**. En este caso, la evaluación se concibe fundamentalmente como un instrumento destinado a proporcionar información a quienes deben gestionar, modificar o decidir acerca de la continuidad de un programa. La pregunta central deja de ser únicamente si se cumplieron los objetivos y se amplía hacia qué información necesitan los responsables para mejorar la intervención. Correa, Puerta y Restrepo (2002) destacan precisamente esta dimensión práctica de la investigación evaluativa, en la medida en que sus resultados deben proporcionar elementos capaces de sustentar decisiones relacionadas con el funcionamiento y perfeccionamiento de los programas.

Bajo esta orientación, la evaluación puede acompañar las diferentes etapas de una intervención. Antes de su implementación permite identificar necesidades y analizar la viabilidad de las alternativas propuestas; durante la ejecución posibilita reconocer dificultades y realizar ajustes; y al finalizar proporciona información acerca de los resultados y efectos alcanzados. De esta manera, la evaluación deja de concebirse como una actividad exclusivamente terminal y se integra al ciclo de gestión. Alvarado (2012) vincula precisamente la evaluación con la formulación, implementación y ejecución de los programas educativos, mostrando la necesidad de entender estos procesos como componentes relacionados de una misma dinámica de gestión.

Dentro de los enfoques orientados a la toma de decisiones adquirieron particular importancia los modelos integrales de evaluación. Estos parten del reconocimiento de que los resultados de un programa dependen tanto de su diseño como de las condiciones en las que se ejecuta. En consecuencia, incorporan diferentes dimensiones de análisis y buscan establecer relaciones entre ellas. La evaluación puede abarcar las necesidades existentes, los recursos disponibles, la estructura de la intervención, los procesos desarrollados, los productos obtenidos y las consecuencias derivadas de su implementación.

En este marco destaca el **modelo CIPP**, organizado alrededor de cuatro componentes fundamentales: contexto, insumos, proceso y producto. Su lógica permite realizar una evaluación progresiva del programa, comenzando por las condiciones que justifican la intervención y avanzando hacia los recursos disponibles, la ejecución y los resultados. Aunque cada componente posee una finalidad particular, su mayor utilidad se encuentra en la posibilidad de integrarlos dentro de una visión global. Pérez (2006) sostiene que la evaluación de programas educativos debe contemplar las diferentes fases y elementos de la intervención para proporcionar información útil para su perfeccionamiento, planteamiento compatible con los modelos que superan la valoración exclusiva de los resultados finales.

La **evaluación del contexto** permite identificar las necesidades, problemas y características del escenario donde se desarrolla un programa. Esta dimensión resulta esencial porque una intervención educativa solo puede considerarse pertinente cuando responde a necesidades reales de la población destinataria. El análisis contextual comprende factores sociales, económicos, educativos, culturales e institucionales que pueden influir en el funcionamiento del programa. De esta manera, la evaluación comienza preguntándose si existe correspondencia entre la situación que pretende modificarse y los objetivos establecidos para hacerlo.

La **evaluación de los insumos o recursos** se orienta hacia las condiciones disponibles para ejecutar el programa. Comprende los recursos humanos, materiales, financieros, tecnológicos y organizacionales, así como las estrategias seleccionadas para alcanzar los objetivos. Su finalidad consiste en determinar si la intervención dispone de medios suficientes y adecuados para desarrollar las acciones previstas. Esta dimensión permite introducir el criterio de factibilidad, pues un programa puede presentar objetivos

pertinentes y una estructura conceptualmente coherente, pero enfrentar dificultades cuando carece de recursos o condiciones institucionales para llevarlos a la práctica.

La **evaluación del proceso** analiza cómo se desarrolla efectivamente la intervención. Se interesa por las actividades realizadas, el cumplimiento de las estrategias previstas, la participación de los actores, las dificultades encontradas y los ajustes introducidos durante la implementación. Fernández-Ballesteros (2000) destaca la necesidad de examinar el funcionamiento de los programas y no únicamente sus resultados, debido a que el conocimiento del proceso permite explicar por qué determinadas intervenciones alcanzan o no los efectos esperados. Esta información resulta especialmente útil para introducir modificaciones mientras el programa continúa desarrollándose.

Finalmente, la **evaluación del producto** se concentra en los resultados obtenidos y en el grado en que estos responden a los propósitos de la intervención. Incluye tanto los logros inmediatos como aquellos efectos que pueden proyectarse posteriormente. Esta dimensión permite establecer la eficacia del programa, aunque una valoración integral requiere relacionar los resultados con las condiciones y procesos que hicieron posible su consecución. La lógica del modelo integral permite, por tanto, comprender que un resultado favorable o desfavorable difícilmente puede explicarse sin analizar previamente el contexto, los recursos y la ejecución.

Junto con estos modelos se encuentra el **enfoque orientado a los resultados**, cuyo propósito fundamental es determinar los cambios producidos como consecuencia de una intervención. Briones (2006) vincula la evaluación de programas con el análisis sistemático de los resultados obtenidos, permitiendo valorar el grado en que una intervención alcanza los propósitos que justificaron su implementación. Esta perspectiva resulta particularmente importante cuando las instituciones necesitan conocer la eficacia de sus acciones y establecer si los recursos invertidos han generado beneficios verificables.

Sin embargo, resultado e impacto no constituyen conceptos equivalentes. Los resultados suelen encontrarse relacionados con los productos o logros inmediatos del programa, mientras que el impacto remite a transformaciones más amplias que pueden manifestarse posteriormente. Vara (2007) plantea que la evaluación de impacto busca determinar los cambios asociados con una intervención y analizar su trascendencia sobre la

población beneficiaria. En educación, esta diferencia permite distinguir, por ejemplo, entre culminar satisfactoriamente un programa formativo y determinar posteriormente si esa formación produjo mejoras en las oportunidades educativas, laborales o sociales de los participantes.

Los modelos de **evaluación de impacto** han adquirido especial relevancia en los programas sociales y educativos porque permiten ampliar la mirada hacia las consecuencias de las intervenciones. Handa et al. (2005), al evaluar el impacto de un programa de educación básica de adultos y jóvenes, muestran la importancia de estudiar los efectos que las acciones educativas pueden generar en sus participantes. En este tipo de programas, la valoración no debería detenerse en indicadores de matrícula, asistencia o culminación, sino considerar también las posibilidades de continuidad educativa, desarrollo personal y mejoramiento de las condiciones de vida.

Otro enfoque importante corresponde a la **evaluación formativa**, orientada fundamentalmente al mejoramiento del programa mientras este se encuentra en funcionamiento. Su propósito consiste en identificar oportunamente dificultades, proporcionar retroalimentación y facilitar modificaciones que permitan mejorar los procesos. Mateo (2005) relaciona la evaluación educativa con una práctica orientada al conocimiento y perfeccionamiento de las acciones educativas. Bajo esta perspectiva, los hallazgos no deben esperar necesariamente hasta la culminación de una intervención para ser utilizados, pues parte de su valor reside en permitir correcciones durante su desarrollo.

En contraste, la **evaluación sumativa** se desarrolla principalmente con el propósito de establecer una valoración global una vez que el programa ha alcanzado un determinado nivel de ejecución o ha culminado una etapa significativa. La información obtenida puede utilizarse para decidir acerca de su continuidad, ampliación, modificación o sustitución. Ambas perspectivas no son necesariamente excluyentes. Un mismo programa puede incorporar evaluaciones formativas durante su desarrollo y realizar posteriormente una evaluación sumativa destinada a establecer los resultados globales alcanzados. Pérez (2006) plantea precisamente la conveniencia de integrar la evaluación dentro del desarrollo general de los programas, de manera que pueda servir tanto para su perfeccionamiento como para la valoración final de sus logros.

La literatura especializada también reconoce enfoques que conceden mayor importancia a la participación de los actores involucrados. Los programas educativos afectan a personas y grupos que poseen experiencias y perspectivas diferentes acerca de la intervención. Estudiantes, docentes, directivos, especialistas y responsables institucionales pueden proporcionar información complementaria para comprender el funcionamiento de un programa. La incorporación de estas perspectivas permite superar evaluaciones realizadas exclusivamente desde criterios administrativos y aproximarse a la experiencia concreta de quienes participan directamente en los procesos educativos.

Esta apertura hacia diferentes actores se relaciona con la utilización complementaria de metodologías cuantitativas y cualitativas. Los enfoques cuantitativos permiten medir indicadores, establecer tendencias y comparar resultados, mientras que las aproximaciones cualitativas facilitan comprender experiencias, percepciones y condiciones que pueden explicar esos resultados. Tejedor (2000) señala que los diseños utilizados en la evaluación de programas deben responder a las características del objeto evaluado y a los propósitos de la investigación. En consecuencia, la elección metodológica no debería realizarse de manera rígida, sino considerando qué procedimientos permiten obtener la evidencia más adecuada para responder a las preguntas planteadas.

La coexistencia de diferentes modelos demuestra que no existe una única forma universal de evaluar programas educativos. Cada intervención presenta características particulares y puede requerir combinaciones diferentes de enfoques. Escudero (2016) destaca la amplitud adquirida por la investigación evaluativa contemporánea y su capacidad para responder a problemas educativos y sociales complejos. Esta evolución ha favorecido perspectivas cada vez más integradoras, en las que la evaluación puede combinar análisis del contexto, revisión de la estructura, seguimiento de procesos, valoración de resultados y estudio de efectos.

En los programas educativos dirigidos a jóvenes y adultos, esta visión integral adquiere especial importancia. Las condiciones de los participantes, la flexibilidad requerida por las modalidades de atención, la disponibilidad de recursos y las características de las instituciones pueden afectar considerablemente los resultados. Bhola (1992), desde el campo de la evaluación de programas y campañas de alfabetización para el desarrollo, permite advertir la necesidad de analizar estas intervenciones considerando su relación con las

condiciones concretas de las poblaciones destinatarias. Una evaluación exclusivamente centrada en indicadores finales podría ocultar dificultades importantes relacionadas con la pertinencia o implementación del programa.

Por esta razón, resulta conveniente articular distintos criterios y dimensiones dentro de un mismo proceso evaluativo. El contexto permite valorar la pertinencia de la intervención; la estructura facilita analizar su coherencia y factibilidad; el proceso permite examinar la aplicabilidad y relevancia de las acciones; los resultados posibilitan determinar eficacia y eficiencia; y el análisis de los efectos permite aproximarse al impacto generado. Esta articulación evita interpretar cada componente de manera aislada y permite construir una valoración integral acerca del funcionamiento del programa.

En consecuencia, los enfoques y modelos de evaluación deben entenderse como marcos que orientan la observación y análisis de las intervenciones educativas, y no como esquemas rígidos que deban aplicarse de manera idéntica en todos los casos. Su elección depende de las características del programa, las necesidades de información, los actores involucrados y las decisiones que deberán adoptarse posteriormente. La tendencia hacia modelos integrales responde precisamente a la necesidad de comprender que los resultados educativos son producto de múltiples relaciones entre contexto, diseño, recursos, procesos y actores. Desde esta perspectiva, la evaluación adquiere su mayor utilidad cuando permite explicar esas relaciones y convertir la evidencia obtenida en conocimiento capaz de orientar la mejora continua de los programas.

1.4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

La evaluación de programas educativos requiere criterios que permitan interpretar de manera fundamentada la información obtenida y establecer el nivel de correspondencia entre lo planificado, lo ejecutado y los resultados alcanzados. La recopilación de datos, por sí sola, no constituye una evaluación; es necesario disponer de referentes que permitan valorar el significado de esos datos dentro del contexto y de los propósitos de la intervención. Cano (2006) sostiene que la evaluación implica necesariamente la utilización de elementos de referencia a partir de los cuales pueda emitirse una valoración. En consecuencia, los

criterios evaluativos funcionan como parámetros que orientan el análisis y permiten transformar la información disponible en juicios fundamentados.

En el ámbito de los programas educativos, estos criterios deben responder a la naturaleza compleja de las intervenciones. Un programa no puede considerarse adecuado únicamente porque haya cumplido determinadas actividades o alcanzado una meta cuantitativa. También resulta necesario determinar si responde a las necesidades de sus destinatarios, si existe articulación entre sus componentes, si dispone de condiciones suficientes para funcionar, si las acciones previstas pueden ejecutarse adecuadamente y si los resultados obtenidos poseen relevancia para la población atendida. Fernández-Ballesteros (2000) plantea que la evaluación de programas requiere una aproximación sistemática que permita analizar diferentes componentes y momentos de la intervención, de modo que la valoración final se sustente en una comprensión integral de su funcionamiento.

Los criterios de evaluación permiten precisamente organizar esta complejidad. Su aplicación posibilita examinar el programa desde perspectivas complementarias y establecer relaciones entre el contexto, la estructura, los procesos, los resultados y los efectos. Pérez (2006) considera que la evaluación de programas educativos debe proporcionar información útil acerca de los distintos elementos que intervienen en su desarrollo, especialmente cuando el propósito final consiste en introducir mejoras. Esto supone evitar valoraciones aisladas y construir una visión en la que los diferentes criterios contribuyan a explicar tanto los logros como las dificultades identificadas.

Uno de los primeros criterios es la **pertinencia**, entendida como la correspondencia existente entre las necesidades de la población y los propósitos, objetivos y acciones planteados por el programa. Una intervención educativa es pertinente cuando responde a problemas reales y cuando sus objetivos mantienen relación con las características del contexto en el que se desarrolla. Este criterio obliga a observar la realidad social y educativa de los destinatarios antes de valorar el desempeño de las acciones. En este sentido, la planificación educativa requiere partir del conocimiento de las necesidades y condiciones concretas sobre las cuales se pretende intervenir, articulando objetivos y acciones con las características del escenario educativo (Ander-Egg, 1993).

La pertinencia adquiere particular importancia cuando los programas se dirigen a poblaciones heterogéneas. Las características económicas, sociales, culturales, laborales y educativas pueden modificar sustancialmente las necesidades de los participantes. Una propuesta diseñada sin considerar estas condiciones corre el riesgo de mantener una adecuada formulación formal y, al mismo tiempo, ofrecer respuestas poco relacionadas con las demandas reales de sus destinatarios. La evaluación debe determinar, por tanto, si existe correspondencia entre el problema identificado y la respuesta educativa implementada.

El análisis de la pertinencia también implica considerar las políticas educativas dentro de las cuales se desarrolla el programa. Capella (2002) señala que la política educativa orienta las decisiones y acciones destinadas a responder a determinadas necesidades y prioridades de la sociedad. Desde esta perspectiva, un programa educativo debe guardar relación tanto con las demandas de sus destinatarios como con los objetivos generales del sistema educativo. La pertinencia se configura así en dos direcciones complementarias: la correspondencia con las necesidades concretas de la población y la articulación con los propósitos educativos establecidos en el ámbito institucional y político.

Otro criterio fundamental corresponde a la **coherencia**, mediante la cual se examina el grado de articulación existente entre los diferentes componentes del programa. Los objetivos, estrategias, actividades, recursos, contenidos y resultados esperados deben mantener relaciones lógicas entre sí. Una intervención puede responder a una necesidad relevante y, sin embargo, presentar dificultades cuando las acciones diseñadas no conducen razonablemente hacia los objetivos planteados. La evaluación de la coherencia permite detectar estas posibles contradicciones y determinar la consistencia interna de la propuesta.

Alvarado (2012) permite comprender esta articulación al abordar la gestión de programas educativos como un proceso que integra formulación, implementación, ejecución y evaluación. Estas etapas no funcionan de manera independiente, pues las decisiones adoptadas durante la formulación condicionan posteriormente la implementación y ejecución. La coherencia supone, en consecuencia, que los diferentes componentes y fases mantengan continuidad y correspondencia. Cuando los objetivos planteados no encuentran respaldo en las estrategias, recursos o procedimientos previstos, se generan dificultades que pueden afectar el desempeño global del programa.

La coherencia también puede analizarse desde una dimensión externa. Un programa educativo forma parte de estructuras institucionales y normativas más amplias y, por ello, debe mantener correspondencia con las políticas, disposiciones y orientaciones que regulan el ámbito en el que funciona. Esta articulación resulta especialmente relevante en programas que forman parte de sistemas educativos nacionales, debido a que sus objetivos y estructuras deben guardar relación con los principios generales de la política educativa y, al mismo tiempo, conservar capacidad suficiente para responder a las particularidades de sus destinatarios.

La **factibilidad** constituye otro criterio esencial y se refiere a las posibilidades reales de llevar a la práctica aquello que el programa propone. Una intervención puede presentar objetivos pertinentes y una estructura coherente, pero resultar difícilmente realizable cuando no dispone de recursos humanos, materiales, económicos, tecnológicos o institucionales suficientes. La evaluación de la factibilidad permite determinar si las condiciones existentes hacen posible el desarrollo de las acciones previstas y si la organización responsable posee capacidades adecuadas para sostenerlas.

La planificación constituye un elemento estrechamente relacionado con este criterio. Ander-Egg (1995) destaca que planificar implica organizar racionalmente acciones y medios en función de determinados propósitos. Esto exige establecer no solo qué se desea alcanzar, sino también mediante qué recursos y bajo qué condiciones puede lograrse. En un programa educativo, la factibilidad obliga a analizar la disponibilidad y adecuación de infraestructura, personal, materiales, financiamiento, tiempo y mecanismos de gestión necesarios para convertir los objetivos en acciones concretas.

La evaluación de la factibilidad evita que el análisis se concentre exclusivamente en el diseño formal del programa. Las condiciones reales de implementación pueden diferir considerablemente de las previstas durante su formulación. Por ejemplo, una propuesta curricular puede encontrarse técnicamente bien estructurada, pero enfrentar dificultades cuando los centros educativos carecen de determinados recursos, cuando el personal disponible resulta insuficiente o cuando las condiciones de los participantes dificultan el cumplimiento de horarios y procedimientos rígidos. Evaluar la factibilidad significa aproximarse a esas condiciones y determinar hasta qué punto facilitan o restringen el funcionamiento del programa.

Un criterio directamente vinculado con la ejecución es la **aplicabilidad**. Este permite establecer en qué medida las estrategias, procedimientos y actividades diseñados pueden llevarse efectivamente a la práctica dentro de las condiciones existentes. Mientras la factibilidad analiza principalmente la disponibilidad de condiciones y recursos, la aplicabilidad observa el comportamiento de las acciones durante su ejecución. La diferencia resulta relevante porque disponer de recursos no garantiza necesariamente que las estrategias previstas funcionen adecuadamente en la práctica.

La aplicabilidad requiere examinar cómo los lineamientos generales del programa se traducen en actividades concretas. Fernández-Ballesteros (2000) resalta la importancia de observar el proceso de implementación para comprender el funcionamiento de una intervención. Desde esta perspectiva, una evaluación debe identificar las diferencias entre lo programado y lo ejecutado, analizar las modificaciones introducidas durante el desarrollo y determinar si estas responden a las necesidades que surgen en la práctica. La implementación se convierte así en una fuente esencial de información para comprender los resultados posteriores.

Relacionada con la aplicabilidad se encuentra la **relevancia**, entendida como la importancia o significación que poseen las acciones y resultados del programa frente a las necesidades educativas de sus destinatarios. Una actividad puede ejecutarse correctamente y, sin embargo, aportar poco al logro de los propósitos centrales de la intervención. La relevancia permite distinguir entre aquello que simplemente se realiza y aquello que realmente contribuye a producir resultados significativos.

Este criterio resulta especialmente importante en educación porque no todas las actividades poseen el mismo valor para el aprendizaje y desarrollo de los participantes. La evaluación debe analizar si los contenidos, estrategias, modalidades y experiencias educativas proporcionadas guardan relación con aquello que los estudiantes necesitan aprender y con las situaciones en las que posteriormente utilizarán esos aprendizajes. Pérez (2000) señala que la evaluación de programas educativos requiere superar una lectura exclusivamente formal del cumplimiento y aproximarse al valor real de los componentes que integran la intervención.

Otro criterio central corresponde a la **eficacia**, relacionada con el grado de cumplimiento de los objetivos y resultados previstos. Un programa es eficaz cuando logra aquello para lo cual fue creado. La evaluación requiere comparar los resultados obtenidos con las metas establecidas y determinar el nivel de cumplimiento alcanzado. Briones (2006) considera que la evaluación de programas permite establecer sistemáticamente los resultados producidos por una intervención y proporcionar evidencia para valorar el logro de sus propósitos.

La eficacia puede analizarse en diferentes niveles. En un programa educativo pueden existir objetivos relacionados con cobertura, permanencia, culminación de estudios, adquisición de aprendizajes, desarrollo de competencias o continuidad educativa. La evaluación debe identificar qué resultados corresponden directamente a los objetivos y determinar en qué medida fueron alcanzados. Sin embargo, la eficacia no debe interpretarse de manera aislada, pues el cumplimiento de determinadas metas puede estar condicionado por las características del contexto, los recursos disponibles y la calidad de los procesos desarrollados.

Junto con la eficacia se encuentra la **eficiencia**, que incorpora la relación entre los resultados alcanzados y los recursos utilizados para conseguirlos. Un programa puede ser eficaz porque cumple sus objetivos y, al mismo tiempo, presentar dificultades de eficiencia cuando emplea recursos excesivos, genera duplicidades o desarrolla procedimientos innecesariamente complejos. La eficiencia permite valorar la racionalidad con la que se utilizan los recursos humanos, económicos, materiales y temporales disponibles.

González y Osuna (2007), al abordar la gestión de procesos de evaluación, incluyen dentro de la valoración de las intervenciones la necesidad de examinar la relación existente entre los medios utilizados y los resultados obtenidos. Desde esta perspectiva, la eficiencia no debe entenderse simplemente como reducción de costos. En educación, determinados recursos son indispensables para garantizar calidad y equidad, por lo que una utilización eficiente supone obtener resultados adecuados mediante una organización razonable de los medios disponibles, sin comprometer los propósitos fundamentales de la intervención.

La distinción entre eficacia y eficiencia resulta particularmente útil para interpretar el desempeño de los programas. Alcanzar una meta no proporciona información suficiente

acerca de la manera en que fue conseguida. Del mismo modo, una administración ordenada de los recursos pierde sentido cuando los resultados educativos son insuficientes. Ambos criterios deben analizarse de manera complementaria para determinar si la intervención alcanza sus objetivos y si lo hace mediante procesos y recursos adecuadamente organizados.

Finalmente, la evaluación debe considerar el **efecto o impacto** producido por el programa. Este criterio amplía la mirada más allá de los resultados inmediatos y permite analizar las transformaciones asociadas con la intervención. Vara (2007) sostiene que la evaluación de impacto busca determinar los cambios que pueden atribuirse o relacionarse con los programas sociales y valorar la trascendencia de sus resultados. En el ámbito educativo, esto significa preguntarse qué ocurre con los participantes después de haber recibido la intervención y en qué medida los aprendizajes y oportunidades generados producen cambios que se proyectan hacia otros ámbitos de sus vidas.

Bhola (1992), al analizar la evaluación de proyectos, programas y campañas de alfabetización para el desarrollo, permite advertir que los efectos de las intervenciones dirigidas a jóvenes y adultos no deberían medirse únicamente mediante indicadores educativos inmediatos. La educación puede producir repercusiones en la participación social, el desempeño laboral, las relaciones familiares, la autonomía y las posibilidades de continuar aprendiendo. Esta perspectiva amplía considerablemente el concepto de resultado y sitúa a los participantes y sus transformaciones como elementos centrales de la valoración.

La experiencia de evaluación de programas de educación básica para jóvenes y adultos desarrollada por Handa et al. (2005) refuerza la importancia de examinar los efectos de este tipo de intervenciones sobre sus beneficiarios. En estos programas, conocer cuántas personas ingresaron o culminaron una determinada etapa constituye información relevante, pero insuficiente para establecer su verdadero alcance. También resulta necesario analizar si la experiencia educativa produjo modificaciones significativas en las oportunidades y condiciones de los participantes.

Estos criterios no funcionan de manera independiente. La pertinencia del contexto puede influir sobre la relevancia de las actividades; la coherencia de la estructura puede afectar la aplicabilidad de los procesos; la factibilidad condiciona la ejecución; y la calidad de los procesos puede repercutir directamente sobre la eficacia, la eficiencia y los efectos

obtenidos. Precisamente por ello, la investigación evaluativa contemporánea tiende hacia valoraciones integrales capaces de establecer relaciones entre las distintas dimensiones de una intervención. Escudero (2016) destaca esta capacidad de la investigación evaluativa para contribuir al desarrollo educativo y social mediante análisis que permitan comprender las intervenciones y generar información orientada a su mejora.

En consecuencia, la pertinencia, coherencia, factibilidad, aplicabilidad, relevancia, eficacia, eficiencia y efecto constituyen criterios complementarios que permiten construir una visión amplia del desempeño de un programa educativo. Su utilización conjunta evita reducir la evaluación a una simple comprobación del cumplimiento de metas y permite avanzar hacia una comprensión de las condiciones que explican los resultados. La finalidad última de estos criterios consiste en proporcionar evidencias suficientemente sólidas para reconocer fortalezas, identificar dificultades y orientar decisiones destinadas a mejorar la capacidad de los programas para responder a las necesidades educativas que justificaron su implementación.

1.5. EVALUACIÓN DE RESULTADOS E IMPACTO

La evaluación de resultados e impacto constituye una de las etapas fundamentales para determinar el alcance real de un programa educativo. Mientras las evaluaciones del contexto, la estructura y el proceso permiten conocer las condiciones en las que una intervención ha sido diseñada y ejecutada, la valoración de los resultados permite establecer qué se consiguió como consecuencia de las acciones desarrolladas. Esta perspectiva adquiere especial importancia porque todo programa educativo se formula con la expectativa de generar determinados cambios en sus participantes y, en un sentido más amplio, contribuir a mejorar una situación educativa previamente identificada.

Los resultados representan los productos, logros o cambios que pueden observarse después de la implementación de las acciones previstas. Su evaluación requiere establecer una relación entre los objetivos formulados y aquello que efectivamente se alcanzó. Briones (2006) sostiene que la evaluación de programas permite analizar sistemáticamente sus resultados para determinar el grado en que una intervención cumple con los propósitos establecidos. En consecuencia, evaluar resultados no consiste simplemente en describir

cifras o indicadores, sino en interpretarlos respecto de los objetivos y criterios que orientaron el programa.

En el ámbito educativo, los resultados pueden manifestarse en diferentes niveles. Algunos son directamente observables, como el acceso, la asistencia, la permanencia, la culminación de estudios o el cumplimiento de determinadas actividades académicas. Otros se relacionan con cambios en los conocimientos, habilidades, competencias y actitudes de los participantes. Pérez (2006) plantea que la evaluación de programas educativos debe permitir valorar los logros obtenidos en relación con las necesidades y objetivos que dieron origen a la intervención, proporcionando información que pueda utilizarse posteriormente para su perfeccionamiento.

Esta diversidad obliga a evitar una concepción restringida de los resultados educativos. El cumplimiento de metas administrativas o de cobertura constituye una parte de la información necesaria, pero no necesariamente demuestra que se hayan producido aprendizajes relevantes. Un programa puede alcanzar una cantidad prevista de participantes y, sin embargo, presentar dificultades en términos de permanencia, aprendizaje o culminación. Del mismo modo, un elevado porcentaje de estudiantes que completa una determinada etapa educativa no permite establecer por sí mismo la calidad o utilidad de los aprendizajes adquiridos. La evaluación requiere, por ello, combinar diferentes evidencias y establecer relaciones entre ellas.

Fernández-Ballesteros (2000) señala que la evaluación de programas debe examinar los resultados dentro del conjunto de componentes que conforman la intervención. Esta perspectiva resulta especialmente importante porque los logros no se producen independientemente de las condiciones que los preceden. Las características del contexto, la disponibilidad de recursos, la calidad del diseño y la manera en que se desarrollan las actividades pueden influir considerablemente sobre aquello que finalmente se consigue. Una evaluación integral debe ser capaz de relacionar estos elementos para explicar tanto los resultados favorables como aquellos que se encuentran por debajo de lo esperado.

La valoración de los resultados se encuentra estrechamente vinculada con el criterio de **eficacia**. Un programa puede considerarse eficaz cuando alcanza, en un grado satisfactorio, los objetivos y metas para los cuales fue implementado. Sin embargo, esta

valoración requiere que los objetivos se encuentren suficientemente definidos y que existan evidencias capaces de demostrar su cumplimiento. La eficacia constituye, por tanto, una relación entre lo esperado y lo obtenido y permite establecer las posibles distancias entre ambos componentes (Briones, 2006).

En educación, esta relación debe interpretarse con cautela. Los resultados pueden estar condicionados por circunstancias que trascienden la capacidad directa del programa. Las características socioeconómicas de los estudiantes, sus experiencias educativas previas, las responsabilidades laborales y familiares, la disponibilidad de tiempo para estudiar y las condiciones institucionales pueden favorecer o dificultar el logro de determinados objetivos. La investigación evaluativa permite incorporar estos factores al análisis y evitar conclusiones basadas exclusivamente en indicadores finales. Escudero (2016) destaca precisamente la utilidad de este tipo de investigación para comprender problemas educativos y sociales complejos y proporcionar información que contribuya a mejorar las intervenciones.

La evaluación de resultados también debe considerar la **eficiencia**. Mientras la eficacia permite conocer si los objetivos fueron alcanzados, la eficiencia introduce el análisis de los recursos y procesos utilizados para conseguirlos. Esta distinción es importante porque dos programas pueden obtener resultados similares utilizando cantidades muy diferentes de recursos, tiempo o esfuerzo institucional. La evaluación debe permitir determinar si existe una relación razonable entre los medios empleados y los logros obtenidos, evitando interpretar la eficiencia únicamente como reducción del gasto.

En los programas educativos, los recursos poseen múltiples expresiones: personal docente y administrativo, infraestructura, materiales, tecnologías, tiempo pedagógico, financiamiento y capacidades institucionales. La valoración de la eficiencia debe analizar cómo estos elementos contribuyen a producir los resultados previstos. Alvarado (2012) vincula la gestión de los programas educativos con procesos de formulación, implementación, ejecución y evaluación, lo que permite comprender que los resultados se encuentran directamente relacionados con la manera en que se organizan y administran los recursos disponibles.

La evaluación de resultados puede desarrollarse tanto durante la ejecución como al finalizar determinadas etapas del programa. Cuando se realiza durante su funcionamiento, permite detectar desviaciones y realizar modificaciones oportunas. Cuando se desarrolla posteriormente, proporciona una visión más amplia acerca del cumplimiento global de los objetivos. Mateo (2005) considera que la evaluación educativa debe estar orientada al conocimiento y mejoramiento de las acciones educativas, de modo que la información acerca de los resultados adquiere verdadero valor cuando puede utilizarse para perfeccionar aquello que se está evaluando.

No obstante, conocer los resultados inmediatos no siempre permite determinar la verdadera trascendencia de una intervención. Por esta razón, la evaluación de programas incorpora progresivamente el concepto de **impacto**, mediante el cual se pretende identificar cambios que trascienden los productos directamente generados por las actividades. Vara (2007) plantea la evaluación de impacto como un proceso destinado a conocer los efectos producidos por los programas y analizar en qué medida estos representan transformaciones relevantes para la población beneficiaria.

La diferencia entre resultado e impacto es fundamental. Un resultado puede manifestarse inmediatamente después de una intervención, mientras que un impacto puede requerir un periodo mayor para hacerse visible. En un programa educativo, por ejemplo, la culminación de un determinado nivel de estudios constituye un resultado; la posibilidad de continuar posteriormente estudios superiores, acceder a mejores oportunidades laborales o utilizar los aprendizajes adquiridos para mejorar determinadas condiciones personales puede formar parte de sus efectos posteriores. La evaluación de impacto intenta aproximarse precisamente a estas transformaciones y determinar la trascendencia que posee la intervención más allá de sus productos inmediatos.

Esta perspectiva resulta particularmente relevante en la educación de jóvenes y adultos. Los participantes suelen incorporarse a los programas educativos con experiencias, responsabilidades y expectativas diferentes de las que caracterizan a otros grupos estudiantiles. En consecuencia, los efectos de la educación pueden proyectarse hacia múltiples dimensiones de sus vidas. Bhola (1992), al abordar la evaluación de programas y campañas de alfabetización para el desarrollo, muestra la necesidad de analizar estas

intervenciones considerando no solamente los aprendizajes inmediatos, sino también su relación con procesos más amplios de desarrollo personal y social.

La evaluación de impacto permite, en este sentido, preguntarse si los aprendizajes adquiridos producen transformaciones significativas en la vida cotidiana de los participantes. La educación puede contribuir al fortalecimiento de la autonomía, incrementar las posibilidades de participación social, mejorar determinadas competencias laborales y generar nuevas expectativas de formación. Estos efectos no siempre pueden observarse inmediatamente después de culminar un programa, razón por la cual su valoración requiere perspectivas temporales más amplias y procedimientos capaces de recoger información acerca de las trayectorias posteriores de los participantes.

Handa et al. (2005), en su evaluación de impacto de un programa de educación básica de adultos y jóvenes en Managua, muestran la importancia de estudiar los efectos que este tipo de intervenciones genera sobre sus beneficiarios. La experiencia pone de manifiesto que la evaluación de programas dirigidos a jóvenes y adultos requiere ampliar la mirada más allá de la cobertura y de los indicadores estrictamente académicos. El valor de una intervención también se relaciona con las oportunidades que puede generar y con la manera en que sus participantes utilizan posteriormente los aprendizajes adquiridos.

La continuidad educativa constituye uno de los aspectos que pueden considerarse al analizar estos efectos. La culminación de la educación básica puede abrir posibilidades para continuar estudios técnicos o superiores y desarrollar nuevas trayectorias formativas. Esta cuestión resulta particularmente importante desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. UNESCO (2022), mediante el Marco de Acción de Marrakech, reafirma la necesidad de fortalecer el aprendizaje y la educación de adultos como componentes esenciales del derecho a la educación y del aprendizaje permanente. Desde esta perspectiva, los resultados de los programas educativos deben analizarse también por su capacidad para generar oportunidades de continuidad y participación educativa.

El impacto puede proyectarse igualmente hacia el ámbito laboral. En poblaciones jóvenes y adultas, la educación suele coexistir con la participación en actividades económicas, por lo que los aprendizajes adquiridos pueden influir sobre la capacidad para desempeñarse en el trabajo, acceder a nuevas oportunidades o adaptarse a cambios en los

entornos productivos. Sin embargo, establecer estas relaciones requiere prudencia metodológica. No toda mejora posterior puede atribuirse exclusivamente al programa educativo, ya que sobre las trayectorias laborales intervienen numerosos factores económicos, familiares y sociales.

Precisamente uno de los principales desafíos de la evaluación de impacto consiste en determinar la relación existente entre la intervención y los cambios observados. Vara (2007) advierte que la evaluación de impacto requiere fundamentos metodológicos capaces de distinguir, en la medida de lo posible, los efectos asociados al programa de aquellos que podrían explicarse por otros factores. Esta exigencia diferencia la evaluación de impacto de una simple descripción de la situación posterior de los participantes.

La dimensión temporal constituye otro elemento fundamental. Algunos efectos aparecen inmediatamente, mientras otros pueden manifestarse después de periodos prolongados. La adquisición de una competencia puede observarse al finalizar una experiencia educativa, pero sus consecuencias sobre la vida laboral o la continuidad de estudios pueden requerir meses o años. Por esta razón, los diseños de evaluación deben considerar cuándo resulta razonable observar cada tipo de resultado. Tejedor (2000) destaca que el diseño de la evaluación debe responder a las características del programa y a las preguntas que se pretende resolver, lo que incluye la elección de momentos adecuados para obtener la información.

La evaluación del impacto también debe considerar la posibilidad de **efectos no previstos**. Los programas pueden producir consecuencias que no fueron expresamente incorporadas entre sus objetivos iniciales. Algunas pueden resultar favorables, mientras otras pueden evidenciar dificultades o consecuencias no deseadas. Weiss (1996) plantea la necesidad de comprender los efectos de las intervenciones considerando la complejidad de las relaciones existentes entre programas, participantes y contextos. Una evaluación suficientemente abierta debe permitir identificar estos cambios y no limitar la observación exclusivamente a aquello que se esperaba encontrar.

En el caso de la educación de personas jóvenes y adultas, esta consideración resulta particularmente significativa. La participación en un programa puede generar cambios en la autoestima, las relaciones familiares, la participación comunitaria, las expectativas

personales o la percepción de las propias capacidades. Aunque estos aspectos no siempre constituyan objetivos explícitos, pueden representar efectos importantes de la experiencia educativa. De igual manera, pueden aparecer dificultades relacionadas con la incompatibilidad entre horarios de estudio y trabajo, abandono o expectativas que posteriormente no encuentran posibilidades de continuidad. La evaluación debe mantenerse abierta a ambas posibilidades.

Otro aspecto relevante es la percepción de los propios participantes. Los indicadores institucionales ofrecen información acerca del funcionamiento del programa, pero quienes reciben directamente la intervención pueden proporcionar evidencias acerca del significado que los resultados adquieren en su vida cotidiana. Incorporar sus experiencias permite comprender dimensiones que difícilmente pueden ser captadas mediante registros administrativos. En los programas de jóvenes y adultos, esta perspectiva resulta especialmente importante porque la utilidad de los aprendizajes está estrechamente relacionada con las necesidades y expectativas particulares de quienes participan.

La evaluación de resultados e impacto debe evitar, por tanto, convertirse en una simple acumulación de indicadores. Su finalidad consiste en construir una interpretación acerca de los cambios producidos y de las condiciones que permiten explicarlos. Correa, Puerta y Restrepo (2002) conciben la investigación evaluativa como un proceso capaz de generar conocimiento útil acerca de las intervenciones, de modo que los resultados deben analizarse dentro del conjunto de evidencias obtenidas y no de manera aislada.

La información generada adquiere finalmente sentido cuando se vincula con la toma de decisiones. Si los resultados muestran que determinados componentes funcionan adecuadamente, la evaluación puede proporcionar argumentos para mantenerlos o fortalecerlos. Cuando se identifican logros insuficientes o efectos limitados, la evidencia puede orientar la revisión de objetivos, estrategias, recursos o mecanismos de implementación. Pérez (2006) vincula precisamente la evaluación de programas con la mejora, entendiendo que su finalidad no consiste únicamente en establecer una valoración final, sino en aportar conocimiento que permita perfeccionar las intervenciones educativas.

De esta manera, resultados e impacto constituyen dimensiones complementarias. Los primeros permiten establecer qué consiguió el programa en relación con sus objetivos

inmediatos; el segundo amplía el análisis hacia la trascendencia de esos logros y los cambios que pueden producirse posteriormente en los participantes y su entorno. Considerarlos conjuntamente permite superar una visión limitada de la evaluación y aproximarse a una pregunta más significativa: no solamente si el programa realizó aquello que estaba previsto, sino si aquello que realizó produjo cambios relevantes y sostenibles para las personas a quienes estuvo dirigido.

En consecuencia, la evaluación de resultados e impacto representa una herramienta indispensable para valorar integralmente los programas educativos. Su utilidad radica en relacionar objetivos, logros, recursos, procesos y efectos, reconociendo que el verdadero valor de una intervención educativa no puede establecerse exclusivamente mediante el cumplimiento formal de actividades. En programas dirigidos a jóvenes y adultos, esta perspectiva adquiere todavía mayor importancia, porque el aprendizaje puede proyectarse hacia la continuidad educativa, el desarrollo personal, las oportunidades laborales y la participación social. Evaluar estas transformaciones permite aproximarse al alcance real de la intervención y proporciona evidencia para orientar decisiones dirigidas a fortalecer su calidad, pertinencia y capacidad de generar oportunidades educativas significativas.

1.6. EVALUACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA

La evaluación y la mejora educativa mantienen una relación estrecha, debido a que evaluar adquiere verdadero sentido cuando la información obtenida permite comprender una realidad, reconocer sus fortalezas, identificar sus dificultades y orientar decisiones dirigidas a perfeccionarla. Desde esta perspectiva, la evaluación no constituye únicamente un procedimiento destinado a comprobar el cumplimiento de objetivos o determinar los resultados alcanzados, sino una herramienta que proporciona evidencias para introducir cambios en los programas, procesos e instituciones educativas. Mateo (2005) plantea la evaluación educativa como una práctica vinculada con el conocimiento de la realidad y con la posibilidad de intervenir sobre ella, de manera que sus resultados puedan contribuir al mejoramiento de las acciones educativas.

Esta concepción supera aquellas perspectivas en las que la evaluación se identifica principalmente con mecanismos de fiscalización, calificación o control. Cuando la evaluación se limita a establecer si determinados indicadores fueron alcanzados, su

capacidad para contribuir al desarrollo educativo resulta reducida. En cambio, cuando los resultados son interpretados para comprender las causas de los logros y dificultades, se convierten en insumos para la toma de decisiones. Escudero (2016) destaca que la investigación evaluativa ha adquirido creciente importancia precisamente por su capacidad para contribuir al desarrollo educativo y social, proporcionando conocimiento acerca de las intervenciones y facilitando procesos de transformación sustentados en evidencias.

La mejora educativa implica un proceso continuo de revisión de las prácticas, estructuras y decisiones que intervienen en la formación de las personas. No debe entenderse exclusivamente como la corrección de deficiencias una vez que estas se han producido, sino como una dinámica permanente mediante la cual las instituciones analizan su funcionamiento y buscan responder de manera más adecuada a las necesidades de sus destinatarios. En este contexto, la evaluación permite establecer una línea de conocimiento sobre la situación existente y determinar qué componentes requieren mantenerse, fortalecerse, modificarse o replantearse.

En los programas educativos, esta función adquiere especial importancia porque las intervenciones se desarrollan en escenarios sujetos a transformaciones sociales, económicas, culturales y tecnológicas. Las necesidades que justificaron originalmente la creación de un programa pueden modificarse con el tiempo y hacer necesario revisar sus objetivos, contenidos, estrategias o modalidades de atención. Pérez (2006) vincula la evaluación de programas educativos con su perfeccionamiento, destacando la necesidad de utilizar la información evaluativa para introducir cambios que permitan incrementar la calidad de las intervenciones. Evaluar y mejorar se convierten así en procesos complementarios y permanentes.

La mejora comienza con la capacidad de identificar adecuadamente las necesidades existentes. Una intervención difícilmente puede mejorar si desconoce las características y demandas de la población a la que se dirige. La evaluación del contexto permite precisamente reconocer estas necesidades y analizar si los objetivos del programa mantienen correspondencia con ellas. Esta relación se vincula directamente con la planificación educativa, entendida como un proceso mediante el cual se organizan acciones para responder a determinadas situaciones y alcanzar propósitos previamente definidos (Ander-Egg, 1993).

Cuando la evaluación identifica cambios en el contexto, la planificación debe ser capaz de incorporar esa nueva información y reajustar las acciones correspondientes.

Por ello, la mejora educativa puede entenderse como un proceso cíclico. La planificación establece objetivos y acciones; la implementación convierte esas decisiones en prácticas concretas; la evaluación analiza lo ocurrido; y los resultados obtenidos retroalimentan una nueva etapa de planificación. Alvarado (2012) relaciona la gestión de los programas educativos con los procesos de formulación, implementación, ejecución y evaluación, mostrando que estas actividades forman parte de una secuencia interdependiente. La evaluación cierra un determinado ciclo de intervención, pero al mismo tiempo proporciona información para iniciar otro bajo mejores condiciones.

Esta lógica permite superar la idea de que la evaluación debe realizarse exclusivamente al finalizar un programa. Si su finalidad es contribuir a la mejora, resulta conveniente que acompañe diferentes momentos de la intervención. Una evaluación desarrollada durante la ejecución puede detectar dificultades antes de que se conviertan en problemas estructurales, mientras que una evaluación final permite valorar los resultados alcanzados y extraer aprendizajes para futuras decisiones. Fernández-Ballesteros (2000) plantea una perspectiva sistemática de la evaluación de programas que permite considerar diferentes fases y componentes, favoreciendo así una utilización de la información evaluativa durante el desarrollo de la intervención y no únicamente después de su culminación.

La evaluación orientada hacia la mejora posee, en consecuencia, una importante dimensión formativa. Su finalidad consiste en generar retroalimentación acerca del funcionamiento del programa y proporcionar elementos para introducir modificaciones oportunas. En lugar de esperar hasta el final para determinar si una intervención fue adecuada o insuficiente, la evaluación formativa permite observar los procesos mientras estos se desarrollan. Esta posibilidad resulta especialmente valiosa en educación, donde determinadas decisiones pueden afectar directamente las experiencias de aprendizaje de los participantes.

Pérez (2000) señala que la evaluación de programas educativos debe analizarse considerando la complejidad de la intervención y los diferentes momentos que forman parte

de su desarrollo. Desde esta perspectiva, la información evaluativa puede utilizarse para revisar los objetivos, reorganizar actividades, fortalecer mecanismos de acompañamiento o modificar estrategias que no están generando los resultados esperados. La mejora no constituye, por tanto, una acción posterior y separada de la evaluación, sino una consecuencia de la interpretación y utilización adecuada de sus resultados.

La identificación de fortalezas constituye una parte igualmente importante de este proceso. Con frecuencia, la evaluación se asocia principalmente con la búsqueda de deficiencias, lo que puede generar una percepción negativa entre los actores involucrados. Sin embargo, conocer aquello que funciona adecuadamente resulta tan importante como identificar las dificultades. Correa, Puerta y Restrepo (2002) destacan el valor de la investigación evaluativa para comprender las intervenciones y generar información útil para la toma de decisiones. Esto implica reconocer prácticas efectivas, recursos adecuadamente utilizados y componentes que contribuyen positivamente al logro de los objetivos.

Las fortalezas identificadas pueden convertirse en referentes para la mejora. Una estrategia pedagógica que produce resultados favorables puede ampliarse o adaptarse a otros escenarios; una modalidad de atención valorada positivamente por los participantes puede fortalecerse; y una práctica de gestión institucional que facilite la permanencia de los estudiantes puede convertirse en una experiencia susceptible de ser replicada. Desde esta perspectiva, la evaluación no solo señala qué debe corregirse, sino también qué merece consolidarse.

Al mismo tiempo, la identificación de debilidades requiere avanzar más allá de su simple enumeración. Una evaluación orientada a la mejora debe intentar comprender por qué aparecen determinadas dificultades. Weiss (1996) plantea que la investigación evaluativa permite estudiar las intervenciones y sus resultados considerando los procesos y condiciones que pueden explicarlos. Esta aproximación resulta fundamental porque una misma dificultad puede tener causas diferentes y, por tanto, requerir soluciones distintas. Un bajo nivel de logro educativo, por ejemplo, puede estar relacionado con problemas curriculares, condiciones de enseñanza, recursos insuficientes, características de los participantes o dificultades organizacionales.

La comprensión de las causas permite formular recomendaciones más pertinentes. Cuando una evaluación se limita a señalar que determinado objetivo no fue alcanzado, proporciona información incompleta para quienes deben tomar decisiones. En cambio, si identifica los factores que pudieron influir sobre ese resultado, genera una base más sólida para establecer acciones correctivas. Briones (2006) vincula la evaluación de programas con la producción de información destinada a valorar las intervenciones, lo que permite comprender que el análisis debe contribuir a explicar los resultados y no limitarse a registrarlos.

La mejora educativa también requiere examinar la coherencia entre los distintos componentes de un programa. Los objetivos pueden ser pertinentes, pero las estrategias utilizadas para alcanzarlos pueden resultar insuficientes. Del mismo modo, una propuesta curricular puede encontrarse adecuadamente formulada y enfrentar dificultades debido a la ausencia de recursos o capacidades institucionales. Evaluar estas relaciones permite identificar puntos críticos que afectan el funcionamiento general y determinar dónde resulta necesario intervenir.

La factibilidad constituye en este sentido una condición importante para cualquier propuesta de mejora. No todas las modificaciones deseables pueden implementarse inmediatamente ni bajo las mismas condiciones. Las recomendaciones derivadas de una evaluación deben considerar los recursos disponibles, las capacidades de las instituciones y las características del contexto. Ander-Egg (1995) plantea que la planificación requiere articular objetivos, medios y posibilidades reales de actuación. Aplicado a la mejora educativa, este principio implica que las propuestas deben ser técnicamente pertinentes, pero también suficientemente viables para convertirse en acciones concretas.

La participación de los actores educativos representa otro elemento esencial. Docentes, estudiantes, directivos y especialistas poseen experiencias diferentes acerca del funcionamiento de un programa y pueden proporcionar información que no siempre aparece en los registros institucionales. Incorporar estas perspectivas favorece una comprensión más amplia de los problemas y facilita la construcción de alternativas de mejora relacionadas con las condiciones reales de implementación. La evaluación adquiere así una dimensión participativa que permite aproximar las decisiones institucionales a las experiencias de quienes desarrollan y reciben directamente la intervención.

Esta participación resulta especialmente relevante porque las mejoras difícilmente pueden consolidarse cuando son percibidas exclusivamente como decisiones externas. Los cambios educativos requieren apropiación por parte de los actores responsables de llevarlos a la práctica. La información obtenida mediante la evaluación puede favorecer este proceso cuando es comunicada adecuadamente, permite comprender las razones que justifican las modificaciones y reconoce la experiencia de quienes participan en el programa.

La mejora también debe analizarse desde la perspectiva de la **calidad educativa**. Evaluar la calidad implica observar múltiples dimensiones y no solamente los resultados académicos. Mateo (2005) destaca la amplitud del concepto de evaluación educativa y su relación con diferentes componentes de la práctica educativa. Una intervención de calidad requiere pertinencia frente a las necesidades de los estudiantes, coherencia entre sus componentes, disponibilidad de condiciones adecuadas, procesos pedagógicos relevantes y resultados capaces de generar aprendizajes significativos.

En este sentido, la evaluación proporciona un puente entre calidad y mejora. La primera establece el horizonte hacia el cual deberían orientarse las acciones educativas, mientras que la segunda representa el proceso mediante el cual se intenta reducir la distancia entre la situación existente y aquella que se considera deseable. La evaluación permite conocer esa distancia y determinar cuáles son los aspectos prioritarios sobre los que debe intervenir.

La investigación evaluativa contribuye también a evitar que las decisiones de mejora dependan exclusivamente de intuiciones o apreciaciones particulares. Escudero (2016) subraya el valor de la evaluación como instrumento para el desarrollo educativo y social, precisamente porque proporciona información sistemática capaz de fundamentar las decisiones. Esto no significa que toda decisión pueda derivarse automáticamente de los datos, sino que la evidencia ofrece una base más sólida para analizar alternativas y justificar las acciones seleccionadas.

El seguimiento de las mejoras introducidas constituye una etapa igualmente necesaria. Implementar una modificación no garantiza que esta produzca automáticamente los efectos esperados. Las nuevas acciones deben ser observadas y evaluadas para determinar si contribuyen efectivamente a resolver las dificultades identificadas. Se

establece así un proceso continuo de evaluación, intervención y nueva evaluación que permite construir aprendizajes institucionales progresivos.

Este principio se encuentra estrechamente relacionado con la idea de **mejora continua**. Los programas educativos no deberían considerarse estructuras terminadas e invariables. Su funcionamiento necesita revisarse periódicamente para responder a cambios en las necesidades de la población, en las políticas educativas y en las condiciones sociales. La evaluación proporciona los mecanismos necesarios para realizar esa revisión y evita que las intervenciones permanezcan estáticas frente a realidades que evolucionan.

En los programas destinados a jóvenes y adultos, esta capacidad de adaptación resulta particularmente importante. Céspedes (2018) sitúa la educación de personas jóvenes y adultas dentro de una perspectiva vinculada con el derecho a la educación. Garantizar ese derecho implica no solamente ofrecer oportunidades de acceso, sino procurar que las propuestas respondan a las características y necesidades reales de quienes participan. Esto obliga a evaluar permanentemente la pertinencia de las modalidades de atención, los contenidos, las condiciones institucionales y los resultados obtenidos.

La diversidad de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos exige además mecanismos de mejora capaces de reconocer sus particularidades. Las responsabilidades laborales y familiares, las diferencias de edad, las experiencias acumuladas y las expectativas respecto de la educación pueden condicionar significativamente la participación y permanencia en los programas. La mejora educativa debe considerar estos elementos y evitar trasladar automáticamente estructuras diseñadas para otras poblaciones.

Esta orientación coincide con la perspectiva contemporánea del aprendizaje a lo largo de la vida. UNESCO (2022), mediante el Marco de Acción de Marrakech, plantea la necesidad de fortalecer el aprendizaje y la educación de adultos, mejorar su calidad y ampliar las oportunidades para que las personas continúen aprendiendo durante toda su vida. Este compromiso supone desarrollar sistemas capaces de evaluar sus propias respuestas y transformarlas cuando las condiciones demuestran que no están satisfaciendo adecuadamente las necesidades de los participantes.

Por ello, la mejora de los programas educativos dirigidos a jóvenes y adultos debe considerar tanto los procesos como sus efectos. No basta con incrementar cobertura o

facilitar el acceso cuando los participantes encuentran posteriormente dificultades para permanecer, culminar sus estudios o utilizar los aprendizajes adquiridos. Bhola (1992) muestra, desde la evaluación de programas de alfabetización y educación para el desarrollo, la importancia de observar las consecuencias de las intervenciones en relación con las condiciones de vida de sus destinatarios. Esta perspectiva permite orientar la mejora hacia resultados educativos que posean verdadero significado para las personas.

La evaluación del impacto amplía todavía más esta relación. Vara (2007) plantea que la evaluación de impacto permite aproximarse a los cambios producidos por los programas y valorar su trascendencia. Cuando estos resultados muestran efectos limitados, la mejora debe preguntarse no solamente qué ocurrió durante la ejecución, sino si la propia estructura y orientación de la intervención requieren ser reconsideradas. Por el contrario, cuando se identifican efectos favorables, la evaluación puede contribuir a determinar qué factores los hicieron posibles y cómo podrían fortalecerse.

En consecuencia, la evaluación y la mejora educativa deben entenderse como partes de un mismo proceso de aprendizaje institucional. Evaluar permite conocer; interpretar permite comprender; decidir permite transformar; y volver a evaluar permite determinar si las transformaciones introducidas están generando los resultados esperados. Esta dinámica convierte la evaluación en una herramienta permanente de gestión y evita reducirla a una actividad administrativa desarrollada únicamente para cumplir determinadas exigencias institucionales.

Una cultura de evaluación orientada a la mejora requiere finalmente reconocer que identificar dificultades no representa necesariamente un juicio negativo sobre un programa. Las debilidades detectadas constituyen información necesaria para su evolución. Del mismo modo, los resultados favorables no deberían conducir a considerar que una intervención ya no necesita ser revisada. Las necesidades educativas cambian y los programas deben poseer capacidad para evolucionar con ellas. La evaluación proporciona precisamente el conocimiento necesario para sostener ese proceso.

Desde esta perspectiva, la mejora educativa constituye la consecuencia más relevante de una evaluación bien utilizada. El valor de los resultados no reside únicamente en determinar niveles de desempeño, sino en su capacidad para generar decisiones que

incrementen la pertinencia, coherencia, factibilidad, eficacia y trascendencia de las intervenciones. En el caso de los programas educativos destinados a jóvenes y adultos, esta relación adquiere una dimensión particularmente significativa: mejorar significa construir respuestas cada vez más flexibles, inclusivas y pertinentes, capaces de convertir el derecho a la educación en oportunidades reales de aprendizaje, continuidad formativa y desarrollo a lo largo de la vida.

La evaluación de programas educativos constituye mucho más que un procedimiento destinado a comprobar el cumplimiento de objetivos o presentar resultados al término de una intervención. A lo largo de este capítulo se ha evidenciado que representa un proceso sistemático de conocimiento, valoración y aprendizaje que permite comprender cómo funcionan los programas, cuáles son las condiciones que favorecen o limitan su desarrollo y en qué medida las acciones implementadas responden realmente a las necesidades educativas que motivaron su creación. En este sentido, la investigación evaluativa aporta una perspectiva especialmente valiosa al vincular la producción de evidencia con la toma de decisiones y la mejora de las intervenciones (Correa et al., 2002; Escudero, 2016).

Los diferentes enfoques y modelos examinados muestran que la evaluación ha evolucionado desde perspectivas centradas principalmente en la medición de objetivos hacia concepciones más integrales. Actualmente, conocer los resultados continúa siendo indispensable, pero resulta igualmente necesario comprender el contexto en el que se desarrolla el programa, la consistencia de su estructura, los recursos disponibles, la manera en que se ejecutan las actividades y los efectos que se producen posteriormente. Esta visión permite interpretar los resultados como consecuencia de un conjunto de relaciones y no como hechos aislados, fortaleciendo la capacidad explicativa y transformadora de la evaluación (Fernández-Ballesteros, 2000; Pérez, 2006).

Dentro de esta perspectiva integral, los criterios de pertinencia, coherencia, factibilidad, aplicabilidad, relevancia, eficacia, eficiencia y efecto proporcionan referentes complementarios para valorar el desempeño de los programas. Su utilización permite avanzar desde una pregunta básica acerca de si una intervención cumplió sus objetivos hacia interrogantes más profundas relacionadas con la adecuación de esos objetivos a las necesidades existentes, las posibilidades reales de ejecución, la calidad de los procesos desarrollados y la trascendencia de los resultados obtenidos. La evaluación adquiere así una

función analítica capaz de identificar tanto las fortalezas como aquellos componentes que necesitan ser revisados.

La distinción entre resultados e impacto amplía todavía más esta mirada. Alcanzar determinadas metas representa un aspecto importante del desempeño de un programa, pero no necesariamente demuestra que la intervención haya producido transformaciones significativas en sus destinatarios. La evaluación de impacto permite observar la proyección de los resultados hacia dimensiones educativas, personales, laborales y sociales, especialmente relevantes cuando se analizan programas destinados a poblaciones jóvenes y adultas. Como plantea Vara (2007), esta valoración requiere aproximarse a los cambios generados por las intervenciones y analizar su trascendencia más allá de los productos inmediatamente observables.

De esta manera, la evaluación encuentra su propósito más significativo cuando sus resultados se convierten en conocimiento para la mejora. Evaluar permite identificar aquello que funciona y debe fortalecerse, pero también reconocer dificultades, comprender sus posibles causas y fundamentar decisiones orientadas a superarlas. La evaluación deja entonces de constituir una acción terminal para integrarse en un ciclo permanente de planificación, implementación, valoración y reajuste. Esta relación entre evaluación y mejora resulta fundamental para construir programas capaces de adaptarse a contextos cambiantes y responder de manera más pertinente a las características de sus destinatarios (Alvarado, 2012; Mateo, 2005).

En el ámbito educativo, esta concepción adquiere una relevancia especial porque detrás de cada programa existen personas cuyas oportunidades de aprendizaje pueden verse favorecidas o limitadas por la calidad de las decisiones adoptadas. Evaluar adecuadamente significa, por tanto, asumir la responsabilidad de conocer si las respuestas educativas ofrecidas cumplen realmente la función para la cual fueron creadas. No se trata únicamente de demostrar resultados institucionales, sino de determinar si esos resultados se traducen en mejores oportunidades educativas y en experiencias de aprendizaje significativas.

Los fundamentos desarrollados en este capítulo proporcionan así el marco necesario para avanzar hacia un ámbito específico de aplicación: la educación de personas jóvenes y adultas. Comprender sus características, fundamentos, evolución y formas de organización

permitirá posteriormente analizar con mayor precisión las condiciones bajo las cuales funciona la Educación Básica Alternativa y, particularmente, el Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos. El siguiente capítulo se orienta precisamente hacia esta realidad, situando en el centro del análisis a una población cuyas trayectorias educativas demandan respuestas flexibles, inclusivas y capaces de convertir el aprendizaje a lo largo de la vida en una oportunidad efectiva de desarrollo.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE JÓVENES Y ADULTOS

La educación de personas jóvenes y adultas constituye un componente fundamental de los sistemas educativos orientados a garantizar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Su existencia responde a una realidad persistente: numerosas personas alcanzan la juventud o la edad adulta sin haber iniciado, continuado o culminado oportunamente su educación básica. Las condiciones económicas, laborales, familiares, territoriales y sociales pueden interrumpir las trayectorias educativas y generar situaciones en las que el retorno a los estudios requiere respuestas diferentes de aquellas diseñadas para quienes siguen una escolaridad regular.

La educación dirigida a esta población no puede entenderse únicamente como una segunda oportunidad para completar estudios pendientes. Implica reconocer que jóvenes y adultos poseen experiencias, conocimientos, responsabilidades y expectativas construidas a lo largo de sus trayectorias personales y laborales. Por esta razón, los procesos educativos requieren considerar las particularidades del aprendizaje adulto y establecer relaciones entre los contenidos formativos y las situaciones concretas de la vida cotidiana. La andragogía aporta elementos importantes para comprender estas características y para reconocer al participante adulto como un sujeto activo dentro de su propio proceso de formación (Fernández, 2001; Rodríguez, 2015).

Desde una perspectiva más amplia, la educación de jóvenes y adultos se encuentra vinculada con el principio del aprendizaje permanente. Las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas hacen que la formación de las personas no pueda limitarse a una determinada etapa de la vida. Aprender continuamente permite desarrollar nuevas competencias, adaptarse a los cambios del entorno y ampliar las posibilidades de participación social y laboral. Esta concepción ha adquirido progresiva importancia en los debates internacionales sobre educación de adultos y constituye uno de los fundamentos

desde los cuales se promueve actualmente el fortalecimiento de las oportunidades educativas destinadas a esta población (Ireland & Spezia, 2014; UNESCO, 2022).

En América Latina, la educación de personas jóvenes y adultas ha seguido una trayectoria estrechamente relacionada con los problemas de desigualdad, exclusión educativa y alfabetización que han caracterizado históricamente a la región. Su evolución muestra el tránsito desde iniciativas concentradas principalmente en la alfabetización hacia concepciones más amplias relacionadas con la culminación de la educación básica, la formación para el trabajo, la participación ciudadana y el aprendizaje durante toda la vida. Calderón y Calderón (2015) señalan que el estudio de la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe exige reconocer la diversidad de experiencias y contextos en los que se han desarrollado las diferentes políticas y programas.

En el Perú, esta trayectoria ha experimentado transformaciones importantes. Las antiguas formas de educación primaria y secundaria de adultos fueron progresivamente modificadas hasta configurar la actual Educación Básica Alternativa. Chiroque y Conislla (2013) muestran que la educación dirigida a jóvenes y adultos en el país ha atravesado distintas etapas y concepciones, vinculadas tanto con los cambios producidos en el sistema educativo como con las necesidades de una población que históricamente ha requerido oportunidades diferenciadas para completar su formación básica.

La Educación Básica Alternativa se encuentra reconocida dentro del sistema educativo peruano como una modalidad destinada a atender a personas que no accedieron oportunamente a la Educación Básica Regular, no pudieron culminarla o requieren compatibilizar sus estudios con otras actividades. Su desarrollo se encuentra vinculado con el principio de equivalencia de la educación básica y con la necesidad de proporcionar formas de atención suficientemente flexibles para responder a las condiciones de sus participantes. La Ley General de Educación N.º 28044 establece el marco general dentro del cual se organiza esta modalidad, mientras que posteriores disposiciones y documentos curriculares han desarrollado sus características académicas y organizativas (Ministerio de Educación, 2003, 2009).

Dentro de esta modalidad adquiere particular importancia el Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA), estructurado para atender las

necesidades formativas de una población caracterizada por trayectorias educativas diversas. Su funcionamiento requiere articular componentes curriculares, pedagógicos, administrativos e institucionales y reconocer que los participantes pueden combinar sus estudios con actividades laborales y responsabilidades familiares. Esta realidad convierte a la flexibilidad en una condición esencial para facilitar el acceso, permanencia y culminación de los estudios.

El ciclo avanzado ocupa un lugar especialmente significativo porque posibilita la continuidad de la formación básica y puede constituir un punto de partida hacia nuevas oportunidades educativas y laborales. Su importancia no debería medirse únicamente por la posibilidad de obtener una certificación equivalente dentro del sistema educativo, sino también por la capacidad de desarrollar aprendizajes pertinentes y competencias que puedan utilizarse posteriormente en diferentes ámbitos de la vida. El Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa proporciona precisamente orientaciones para organizar una formación vinculada con las características y necesidades de sus participantes (Ministerio de Educación, 2009).

La organización de esta modalidad involucra asimismo a los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA), donde convergen estudiantes, docentes, directivos y otros actores responsables de hacer posible el servicio educativo. Las características de estas instituciones, sus condiciones de funcionamiento, los recursos disponibles y la capacidad de sus profesionales para responder a poblaciones heterogéneas influyen directamente sobre la experiencia educativa. Por ello, comprender la Educación Básica Alternativa requiere analizar tanto sus fundamentos conceptuales y normativos como las condiciones institucionales bajo las cuales se concreta.

La calidad y la inclusión representan, en este contexto, desafíos inseparables. Ampliar las posibilidades de acceso constituye un avance fundamental, pero resulta insuficiente cuando no se acompaña de condiciones que permitan permanecer, aprender y culminar satisfactoriamente la trayectoria educativa. Céspedes (2018) aborda la educación de personas jóvenes y adultas desde la perspectiva del derecho a la educación, lo que implica reconocer que las oportunidades ofrecidas deben poseer condiciones de calidad y pertinencia capaces de responder a las necesidades reales de esta población.

Los desafíos contemporáneos amplían todavía más estas exigencias. Las transformaciones del mercado laboral, la expansión de las tecnologías digitales y la necesidad de actualizar permanentemente conocimientos y competencias obligan a reconsiderar el papel de la educación de adultos. El Marco de Acción de Marrakech reafirma la importancia de fortalecer el aprendizaje y la educación de adultos mediante políticas orientadas a la inclusión, participación y calidad, situándolos como componentes fundamentales del aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2022).

Sobre estas bases, el presente capítulo aborda los principales referentes y fundamentos de la educación de jóvenes y adultos, la andragogía y las particularidades del aprendizaje en la edad adulta, así como la evolución de esta modalidad en el Perú. Posteriormente, se profundiza en la Educación Básica Alternativa y el PEBAJA, su organización, currículo, modalidades de atención, gestión y principales actores. Finalmente, se examinan la calidad y la inclusión como componentes esenciales para comprender los desafíos que enfrenta esta modalidad educativa y su capacidad para ofrecer oportunidades pertinentes a quienes buscan continuar o completar su formación básica.

2.1. REFERENTES TEÓRICOS

La educación de personas jóvenes y adultas constituye un campo educativo que se ha transformado progresivamente en respuesta a los cambios sociales, económicos, culturales y políticos experimentados por las sociedades. Su desarrollo parte del reconocimiento de que la educación no debe quedar restringida a la infancia y adolescencia, sino constituirse como una posibilidad permanente durante las distintas etapas de la vida. Esta perspectiva adquiere especial importancia para aquellas personas que, por razones económicas, familiares, laborales o sociales, no pudieron iniciar o culminar oportunamente su educación básica y necesitan alternativas capaces de responder a condiciones diferentes de las que caracterizan a la escolaridad regular.

Los fundamentos contemporáneos de este campo educativo se encuentran estrechamente relacionados con el reconocimiento de la educación como derecho. Desde esta perspectiva, las trayectorias educativas interrumpidas no deberían convertirse en una condición definitiva que limite las posibilidades posteriores de desarrollo. Céspedes (2018) plantea la educación de personas jóvenes y adultas precisamente desde el derecho a la

educación, destacando la necesidad de garantizar oportunidades para una población que históricamente ha enfrentado situaciones de exclusión y desigualdad. Esta concepción permite superar la idea de que la educación de adultos constituye únicamente una alternativa compensatoria y situarla como parte integrante de las responsabilidades del sistema educativo.

La educación de jóvenes y adultos posee, además, características que la distinguen de otras modalidades. Sus participantes llegan a los espacios educativos con experiencias personales, familiares, comunitarias y laborales que forman parte de sus procesos de aprendizaje. No se trata de personas que comienzan su formación sin conocimientos previos, sino de sujetos que han construido saberes mediante su interacción cotidiana con diferentes contextos. Por esta razón, la educación dirigida a esta población necesita reconocer y aprovechar esas experiencias, vinculando los nuevos conocimientos con situaciones significativas para los participantes.

Esta particularidad encuentra uno de sus principales referentes en la **andragogía**, entendida como un campo orientado al estudio y comprensión de los procesos educativos de las personas adultas. Fernández (2001) sitúa la andragogía dentro de la educación continua y destaca las particularidades que acompañan el aprendizaje adulto. La experiencia acumulada, la autonomía y la posibilidad de relacionar el aprendizaje con necesidades concretas adquieren una importancia considerable dentro de este proceso. La formación de adultos requiere, por ello, estrategias que reconozcan al participante como sujeto activo y eviten reproducir mecánicamente metodologías concebidas para poblaciones infantiles.

Rodríguez (2015), al analizar históricamente la andragogía y la formación del adulto, refuerza esta diferenciación al destacar que el aprendizaje en esta etapa posee particularidades relacionadas con la experiencia y las condiciones en las que las personas participan en procesos formativos. En términos educativos, esta concepción implica reconocer que el estudiante adulto puede aportar conocimientos adquiridos en el trabajo, la familia y la comunidad, los cuales pueden integrarse en la construcción de nuevos aprendizajes. La educación adquiere mayor significado cuando logra establecer relaciones entre aquello que se enseña y aquello que las personas viven y necesitan.

Desde el contexto peruano, Rodríguez del Solar (2006) plantea la necesidad de considerar la educación andragógica dentro de la formación profesional de los docentes. Esta aproximación resulta particularmente relevante para la educación de jóvenes y adultos porque las características de sus estudiantes demandan capacidades pedagógicas específicas. El docente debe comprender que las responsabilidades laborales, familiares y sociales pueden condicionar la disponibilidad de tiempo, la asistencia y las formas de participación de los estudiantes, haciendo necesario desarrollar prácticas educativas suficientemente flexibles y contextualizadas.

La educación de jóvenes y adultos también se encuentra vinculada con el principio del **aprendizaje a lo largo de la vida**. Bajo esta perspectiva, aprender deja de ser una actividad concentrada exclusivamente en las primeras etapas de la existencia y se convierte en una necesidad permanente. Los cambios tecnológicos, laborales y sociales requieren que las personas actualicen conocimientos y desarrollen nuevas competencias durante toda su trayectoria. Las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos promovidas por la UNESCO han desempeñado un papel fundamental en la consolidación de esta concepción y en la construcción de compromisos internacionales relacionados con el fortalecimiento de la educación de adultos.

Guerrero (2003), al analizar las aportaciones de las conferencias internacionales de educación de adultos de la UNESCO, evidencia la influencia que estos encuentros han tenido en la evolución conceptual y política de este campo. La educación de adultos ha pasado progresivamente de enfoques concentrados en la alfabetización hacia perspectivas que incluyen formación para el trabajo, participación social, ciudadanía y aprendizaje permanente. Esta evolución refleja una comprensión más amplia del papel que la educación puede desempeñar durante las diferentes etapas de la vida.

Ireland y Spezia (2014), al realizar una retrospectiva de seis décadas de CONFINTEA, muestran igualmente cómo las conferencias internacionales han contribuido a modificar las concepciones acerca de la educación de adultos. Los debates desarrollados durante este proceso han permitido incorporar progresivamente cuestiones relacionadas con la inclusión, la equidad, la participación y el aprendizaje permanente. La educación de jóvenes y adultos se configura así como un campo que trasciende la alfabetización básica y

busca proporcionar oportunidades educativas capaces de acompañar a las personas durante diferentes momentos de su trayectoria.

Un antecedente especialmente importante se encuentra en la Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. UNESCO (1997) consolidó mediante este instrumento una visión de la educación adulta relacionada con el aprendizaje durante toda la vida y con la participación de las personas en los procesos sociales. Esta perspectiva permitió reforzar internacionalmente la idea de que la educación de adultos posee implicaciones que van más allá de la recuperación de aprendizajes escolares pendientes, pues contribuye también al ejercicio de derechos, al desarrollo de capacidades y a la participación en la sociedad.

Más recientemente, el Marco de Acción de Marrakech ha reafirmado estos principios. UNESCO (2022) sitúa el aprendizaje y la educación de adultos como elementos fundamentales para avanzar hacia sociedades más inclusivas y garantizar oportunidades educativas durante toda la vida. Entre los desafíos contemporáneos aparecen la necesidad de mejorar la calidad, ampliar la participación, fortalecer la gobernanza y responder a las transformaciones derivadas de la digitalización. Esta perspectiva evidencia que la educación de adultos continúa siendo un campo dinámico y que sus objetivos deben adaptarse a las nuevas necesidades de las sociedades.

En América Latina y el Caribe, la evolución de la educación de personas jóvenes y adultas se encuentra estrechamente relacionada con las desigualdades educativas que han caracterizado históricamente a la región. Calderón y Calderón (2015) analizan este campo desde diferentes aportes desarrollados en el contexto latinoamericano, mostrando la diversidad de experiencias, investigaciones y propuestas existentes. La educación de jóvenes y adultos ha debido responder simultáneamente a problemas de alfabetización, escolaridad incompleta, exclusión educativa, pobreza y desigualdad social, lo que explica la variedad de programas implementados en distintos países.

Rodríguez (2009), al analizar la educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe, permite observar cómo este campo se ha desarrollado en estrecha relación con las transformaciones políticas y educativas regionales. Las iniciativas de alfabetización y educación popular fueron ampliándose hacia propuestas destinadas a

garantizar la educación básica, la formación continua y otras oportunidades de aprendizaje. Este proceso muestra que la educación de adultos no puede comprenderse de manera aislada del contexto social, pues sus objetivos y características se encuentran condicionados por las necesidades y desigualdades existentes en cada momento histórico.

Calderón (2014) destaca también el crecimiento de la investigación latinoamericana sobre educación de personas jóvenes y adultas. El análisis de las investigaciones desarrolladas en la región permite reconocer una preocupación creciente por comprender las características de los participantes, las experiencias educativas, los procesos pedagógicos y las políticas destinadas a este sector. La producción de conocimiento resulta fundamental para evitar que las decisiones educativas se sustenten únicamente en modelos generales y para favorecer respuestas relacionadas con las condiciones específicas de las poblaciones atendidas.

Los aportes conceptuales recopilados por Valdés et al. (2013) refuerzan la necesidad de construir sentidos comunes sobre la educación de personas jóvenes y adultas respetando al mismo tiempo la diversidad existente. Este planteamiento resulta particularmente importante en América Latina, donde las diferencias culturales, económicas y territoriales generan escenarios educativos muy heterogéneos. Las necesidades de una persona adulta que vive en un contexto urbano y desarrolla actividades laborales formales pueden diferir considerablemente de aquellas presentes en comunidades rurales o en poblaciones que enfrentan condiciones de vulnerabilidad. La flexibilidad constituye, en consecuencia, un principio fundamental de este campo educativo.

En el Perú, la educación de jóvenes y adultos posee una trayectoria histórica que antecede a la actual Educación Básica Alternativa. Chiroque y Conislla (2013) muestran que a lo largo del tiempo se implementaron diferentes formas de atención educativa dirigidas a la población adulta. Estas experiencias estuvieron vinculadas inicialmente con iniciativas orientadas a proporcionar educación básica y posteriormente con modalidades de educación primaria y secundaria para adultos. La evolución de estas propuestas refleja los distintos intentos realizados para incorporar dentro del sistema educativo a personas que no habían seguido una trayectoria escolar regular.

Esta trayectoria adquirió una nueva orientación con el establecimiento de la Educación Básica Alternativa. El cambio representó una transformación que buscó superar estructuras tradicionales de educación de adultos y avanzar hacia una modalidad con mayor capacidad de adaptación. El Plan de Conversión de la Educación Básica Alternativa impulsado por el Ministerio de Educación (2005) constituyó uno de los instrumentos centrales de este proceso, estableciendo orientaciones para la transformación progresiva de los servicios existentes hacia la nueva modalidad.

La Educación Básica Alternativa encuentra además sustento en la Ley General de Educación N.º 28044. El Ministerio de Educación (2003) establece mediante esta norma el marco dentro del cual se organiza la educación básica peruana y reconoce la existencia de modalidades destinadas a responder a las diferentes características y necesidades de la población. Este fundamento normativo resulta especialmente significativo porque permite situar a la Educación Básica Alternativa como parte del sistema educativo y no simplemente como una intervención temporal destinada a atender situaciones excepcionales.

El desarrollo curricular constituye otro referente fundamental. El Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa establece orientaciones para organizar los procesos formativos considerando las particularidades de los participantes (Ministerio de Educación, 2009). El currículo representa un componente decisivo porque traduce los principios generales de la modalidad en aprendizajes, competencias y experiencias educativas concretas. Su pertinencia depende de la capacidad para establecer vínculos entre la formación básica y las condiciones reales en las que jóvenes y adultos desarrollan su vida personal, social y laboral.

La transformación hacia la Educación Básica Alternativa también debe comprenderse dentro de los procesos más amplios de política educativa desarrollados en el país. Capella (2002) señala que las políticas educativas expresan decisiones mediante las cuales el Estado busca responder a determinadas necesidades y orientar el funcionamiento del sistema educativo. Desde esta perspectiva, la atención a jóvenes y adultos forma parte de una responsabilidad pública relacionada con la equidad y con la ampliación de oportunidades para poblaciones que no pudieron completar oportunamente su formación.

En esta misma línea, los instrumentos nacionales de planificación educativa han reconocido la necesidad de avanzar hacia un sistema capaz de garantizar oportunidades a lo largo de la vida. El Proyecto Educativo Nacional al 2036 plantea como horizonte el ejercicio pleno de la ciudadanía y la construcción de oportunidades educativas que respondan a la diversidad de las personas y sus trayectorias (Ministerio de Educación, 2007). Para la Educación Básica Alternativa, esta perspectiva supone avanzar más allá de la simple recuperación de escolaridad y fortalecer su capacidad para generar aprendizajes que tengan continuidad y utilidad en otros ámbitos de la vida.

Dentro de la Educación Básica Alternativa, los Centros de Educación Básica Alternativa constituyen los espacios institucionales desde los cuales se concreta la atención educativa. En ellos confluyen estudiantes con trayectorias heterogéneas, docentes, directivos y responsables de la gestión. Su funcionamiento exige articular las orientaciones generales de la política educativa con las condiciones específicas del contexto. Las experiencias analizadas por Céspedes et al. (2010) muestran precisamente la diversidad que puede caracterizar a los programas destinados a jóvenes y adultos y la importancia de comprender sus condiciones concretas de implementación.

La investigación desarrollada en contextos peruanos ha permitido también identificar la importancia de evaluar estas experiencias. Cjuno (2011), mediante un estudio evaluativo del currículo en Centros de Educación Básica Alternativa de la provincia de Espinar, Cusco, evidencia la necesidad de analizar cómo las orientaciones curriculares se concretan dentro de los centros y en qué medida responden a las características de los participantes. Este tipo de estudios permite conectar los fundamentos conceptuales y normativos de la modalidad con las condiciones reales en las que se desarrolla el proceso educativo.

La educación de jóvenes y adultos debe ser entendida, por tanto, como un campo en el que convergen derechos, aprendizaje permanente, inclusión, flexibilidad y reconocimiento de la experiencia. Ramírez y Víctor (2010), al analizar la educación para adultos en el siglo XXI, muestran que las propuestas contemporáneas necesitan responder a contextos en transformación y evitar modelos educativos desvinculados de las necesidades de sus destinatarios. El desafío consiste en ofrecer oportunidades educativas que no solamente permitan obtener una certificación, sino que contribuyan al desarrollo de capacidades relevantes para la vida.

Esta perspectiva adquiere todavía mayor importancia frente a las transformaciones contemporáneas. La digitalización, los cambios en las formas de trabajo y la necesidad permanente de actualización de conocimientos amplían las demandas dirigidas a la educación de adultos. UNESCO (2022) reconoce estas transformaciones al plantear la necesidad de fortalecer los sistemas de aprendizaje y educación de adultos para responder a nuevos escenarios sociales. La alfabetización tradicional continúa siendo necesaria en determinados contextos, pero debe coexistir con otras competencias relacionadas con la participación ciudadana, el aprendizaje autónomo y la utilización de tecnologías.

En consecuencia, los referentes teóricos de la Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos muestran una progresiva transformación desde enfoques centrados principalmente en compensar déficits de escolarización hacia una concepción sustentada en el derecho a la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida. La persona joven o adulta deja de ser considerada únicamente como alguien que debe recuperar estudios pendientes y pasa a ser reconocida como un sujeto con conocimientos, experiencias, necesidades y expectativas propias. Este cambio posee profundas implicancias para la organización curricular, las metodologías de enseñanza, la gestión institucional y las formas mediante las cuales se evalúa la calidad de los programas.

Sobre estas bases, la Educación Básica Alternativa puede comprenderse como una respuesta destinada a garantizar continuidad educativa dentro de trayectorias que no necesariamente siguen una secuencia convencional. Su verdadero alcance depende, sin embargo, de la capacidad para transformar los principios de flexibilidad, inclusión y aprendizaje permanente en prácticas concretas. Esto supone desarrollar propuestas curriculares pertinentes, docentes preparados para trabajar con jóvenes y adultos, instituciones capaces de adaptarse a sus condiciones y políticas que reconozcan la educación como una oportunidad que debe permanecer abierta durante toda la vida.

2.2. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

La educación de jóvenes y adultos se fundamenta en el reconocimiento de que el aprendizaje constituye un proceso continuo que puede desarrollarse durante todas las etapas de la vida. Esta concepción supera la idea de que la educación corresponde exclusivamente

a la infancia y la adolescencia y reconoce que las personas pueden incorporarse, reincorporarse o continuar procesos educativos en diferentes momentos de su trayectoria. La educación adquiere así una dimensión permanente y se convierte en un instrumento para ampliar capacidades, fortalecer la autonomía y favorecer la participación de las personas en los ámbitos familiar, laboral, comunitario y social.

Este principio resulta especialmente importante cuando se consideran las desigualdades que afectan las trayectorias educativas. No todas las personas disponen de las mismas oportunidades para iniciar y culminar sus estudios dentro de las edades convencionalmente establecidas. Las condiciones económicas, la necesidad de incorporarse tempranamente al trabajo, las responsabilidades familiares, las desigualdades territoriales y diferentes situaciones sociales pueden producir interrupciones prolongadas de la escolaridad. Céspedes (2018) aborda la educación de personas jóvenes y adultas desde una perspectiva de derechos, destacando que garantizar oportunidades educativas para esta población forma parte del cumplimiento efectivo del derecho a la educación.

Desde esta perspectiva, la educación de jóvenes y adultos no debería concebirse como una respuesta secundaria o residual dentro del sistema educativo. Su fundamento se encuentra en el principio de **equidad**, entendido como la necesidad de proporcionar oportunidades diferenciadas cuando las condiciones de las personas también son diferentes. Ofrecer exactamente las mismas estructuras, horarios, estrategias y procedimientos utilizados en otras modalidades puede generar nuevas barreras para una población que debe compatibilizar sus estudios con actividades laborales, responsabilidades familiares y otras obligaciones propias de la vida adulta. La equidad exige reconocer estas condiciones y organizar respuestas suficientemente flexibles para favorecer el acceso, la permanencia y la culminación de los procesos educativos.

El derecho a la educación se relaciona directamente con el principio de **inclusión educativa**. Incorporar a jóvenes y adultos al sistema no consiste solamente en disponer de centros donde puedan matricularse, sino en crear condiciones que permitan participar efectivamente en los procesos de aprendizaje. Las barreras económicas, geográficas, culturales, institucionales y pedagógicas pueden continuar produciendo exclusión aun cuando exista formalmente una oferta educativa. Por ello, la inclusión requiere analizar las

características de la población y desarrollar respuestas que permitan reducir las dificultades que condicionan su participación.

Céspedes, Cisneros, Gálvez, Reynaga y Rivero (2010), al examinar programas destinados a la educación de jóvenes y adultos, muestran la diversidad de experiencias y condiciones que pueden encontrarse dentro de esta población. Esta heterogeneidad constituye uno de los principales fundamentos para comprender la necesidad de propuestas educativas diferenciadas. La categoría de joven o adulto no identifica un grupo homogéneo: puede incluir personas con edades, trayectorias escolares, experiencias laborales, responsabilidades familiares, conocimientos previos y expectativas considerablemente diferentes.

Esta diversidad obliga a reconocer otro fundamento esencial: la **flexibilidad**. Los programas destinados a jóvenes y adultos necesitan poseer capacidad para adaptarse a las condiciones de sus participantes. La organización del tiempo, las modalidades de atención, las estrategias de enseñanza y las formas de acompañamiento deben considerar que una parte importante de los estudiantes desarrolla simultáneamente actividades laborales o familiares. La rigidez organizativa puede convertirse en una causa adicional de interrupción educativa y reproducir las mismas dificultades que previamente alejaron a las personas del sistema.

La flexibilidad, sin embargo, no debe confundirse con una reducción de las exigencias formativas. Su finalidad consiste en modificar las condiciones mediante las cuales se accede al aprendizaje sin disminuir necesariamente la calidad de aquello que se aprende. El desafío reside en garantizar aprendizajes equivalentes y significativos mediante formas de organización capaces de responder a diferentes trayectorias. El Ministerio de Educación (2009), mediante el Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa, establece precisamente un marco curricular orientado a responder a las características de esta población dentro de una modalidad que forma parte de la educación básica peruana.

Un fundamento estrechamente relacionado con esta concepción es el **aprendizaje a lo largo de la vida**. Esta perspectiva reconoce que la formación no concluye cuando una persona alcanza determinada edad o completa una etapa educativa. Las transformaciones de la sociedad obligan continuamente a adquirir conocimientos, desarrollar competencias y

reinterpretar experiencias anteriores. UNESCO (1997), mediante la Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, contribuyó a consolidar internacionalmente esta concepción al situar la educación adulta dentro de un proceso continuo de aprendizaje y participación social.

Las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos han desempeñado un papel importante en la evolución de este principio. Ireland y Spezia (2014), al revisar seis décadas de CONFINTEA, muestran cómo la agenda internacional pasó progresivamente de preocupaciones relacionadas principalmente con la alfabetización hacia una concepción más amplia del aprendizaje adulto. Educación, ciudadanía, trabajo, desarrollo personal, inclusión y participación fueron adquiriendo mayor presencia, configurando una visión en la que aprender durante toda la vida constituye una condición para afrontar los cambios de las sociedades contemporáneas.

Esta orientación continúa presente en el Marco de Acción de Marrakech. UNESCO (2022) reafirma el aprendizaje y la educación de adultos como componentes fundamentales del aprendizaje permanente y plantea la necesidad de fortalecer la participación, inclusión, calidad y gobernanza de este ámbito educativo. La educación de adultos se relaciona, por tanto, con una visión de futuro en la que las personas necesitan disponer de oportunidades recurrentes para actualizar conocimientos y capacidades a medida que cambian sus circunstancias y las demandas de su entorno.

Otro fundamento esencial corresponde al **reconocimiento de la experiencia previa**. Una persona adulta llega al proceso educativo con conocimientos desarrollados mediante el trabajo, la convivencia familiar, la participación comunitaria y las diferentes situaciones afrontadas durante su trayectoria. Estas experiencias constituyen recursos potenciales para el aprendizaje y deben ser consideradas durante el proceso formativo. Fernández (2001), desde la perspectiva andragógica, permite comprender la importancia de vincular la educación continua con las características particulares del sujeto adulto y con su capacidad para participar activamente en su formación.

La experiencia modifica la relación entre el participante y el conocimiento. Los nuevos contenidos pueden adquirir mayor significado cuando se conectan con situaciones conocidas y permiten comprender o resolver problemas relacionados con la vida cotidiana.

Esto exige metodologías capaces de recuperar saberes previos y establecer relaciones entre teoría y experiencia. Rodríguez (2015) destaca, dentro del desarrollo de la andragogía, la necesidad de reconocer las particularidades que acompañan la formación de la persona adulta y la importancia de construir procesos educativos adecuados a estas características.

El aprendizaje adulto se encuentra también asociado con la **autonomía**. A medida que las personas acumulan experiencias y responsabilidades, suelen desarrollar mayor capacidad para identificar necesidades y tomar decisiones relacionadas con su formación. Esto modifica el papel tradicional del docente. En lugar de constituirse exclusivamente como transmisor de contenidos, el educador puede asumir funciones de orientación, mediación y acompañamiento, creando condiciones para que los participantes relacionen los nuevos conocimientos con sus experiencias y necesidades.

Rodríguez del Solar (2006) plantea la importancia de incorporar fundamentos andragógicos en la preparación de los docentes peruanos, precisamente porque trabajar con personas adultas requiere comprender procesos y condiciones diferentes de aquellos presentes en otras etapas educativas. La formación docente constituye así un elemento fundamental para garantizar la pertinencia de la educación de jóvenes y adultos. No basta con adaptar horarios o contenidos; también resulta necesario desarrollar capacidades profesionales para trabajar con poblaciones heterogéneas y reconocer sus conocimientos y experiencias.

La **motivación** representa otro componente significativo. Los jóvenes y adultos suelen retornar a los estudios impulsados por razones concretas: culminar la educación básica, acceder a mejores oportunidades laborales, continuar estudios superiores, apoyar el aprendizaje de sus hijos, mejorar su desenvolvimiento cotidiano o alcanzar una meta personal postergada. Estas motivaciones pueden convertirse en recursos importantes para el aprendizaje cuando el programa educativo establece relaciones claras entre la formación ofrecida y las expectativas de sus participantes.

Cuando esa relación no resulta evidente, la permanencia puede verse afectada. Un currículo excesivamente distante de la vida cotidiana o unas estrategias pedagógicas que no reconocen las características del adulto pueden reducir el significado atribuido al proceso educativo. Por esta razón, la **pertinencia** constituye uno de los fundamentos centrales de

esta modalidad. Valdés et al. (2013) destacan la diversidad que caracteriza a la educación de personas jóvenes y adultas y la necesidad de construir concepciones capaces de reconocer los diferentes contextos en los que se desarrolla. La pertinencia supone responder a esa diversidad sin perder objetivos comunes relacionados con el derecho y la calidad educativa.

La relación entre **educación y trabajo** representa igualmente un componente importante. Una proporción considerable de los participantes jóvenes y adultos se encuentra incorporada a actividades económicas mientras estudia. El trabajo forma parte de su experiencia y puede constituir tanto una motivación para continuar aprendiendo como una dificultad para mantener la asistencia. Por esta razón, la educación dirigida a esta población necesita reconocer las competencias desarrolladas en los espacios laborales y, al mismo tiempo, proporcionar conocimientos que amplíen las posibilidades futuras de los participantes.

Ramírez y Víctor (2010), al analizar la educación para adultos en el siglo XXI, abordan precisamente la relación entre formación, vida y trabajo como uno de los elementos necesarios para comprender las propuestas contemporáneas. La educación destinada a personas adultas adquiere mayor significado cuando permite utilizar los aprendizajes en situaciones reales y proporciona herramientas para responder a las transformaciones del entorno. Esto no significa reducir la educación exclusivamente a la empleabilidad, sino reconocer que el trabajo constituye una dimensión relevante dentro de la vida de numerosos participantes.

La formación debe conservar una perspectiva integral. Además de competencias relacionadas con el desempeño laboral, la educación contribuye al desarrollo personal, la convivencia, la participación ciudadana y la capacidad para continuar aprendiendo. La persona adulta no puede ser entendida únicamente como trabajador o agente productivo. Sus necesidades educativas comprenden dimensiones culturales, sociales, familiares y personales que también forman parte de su desarrollo.

En este sentido, la **participación ciudadana** constituye otro fundamento de la educación de adultos. La adquisición de conocimientos y capacidades puede favorecer una mayor comprensión del entorno y fortalecer las posibilidades de intervención en asuntos comunitarios y sociales. UNESCO (1997) relaciona la educación adulta con procesos de

participación y construcción democrática, ampliando su significado más allá de la escolarización. La educación puede proporcionar herramientas para comprender derechos, asumir responsabilidades y participar con mayor autonomía en diferentes espacios de la sociedad.

Esta visión permite vincular la educación de jóvenes y adultos con el concepto de **desarrollo humano**. La formación amplía posibilidades de elección y fortalece capacidades que pueden utilizarse en diferentes ámbitos de la vida. Aprender a leer, escribir, interpretar información, utilizar herramientas tecnológicas, comunicarse adecuadamente o resolver problemas posee consecuencias que trascienden el aula. La educación puede contribuir a que las personas amplíen sus oportunidades y participen con mayor autonomía en decisiones relacionadas con su presente y futuro.

En América Latina, estos fundamentos han adquirido características particulares debido a las desigualdades históricas de la región. Rodríguez (2009) señala que la educación de adultos latinoamericana se ha desarrollado en estrecha relación con las condiciones políticas y sociales de cada periodo. Alfabetización, educación popular, escolarización básica y formación para el trabajo han coexistido en distintos momentos, reflejando las necesidades de poblaciones que enfrentaron oportunidades educativas desiguales.

Calderón y Calderón (2015) muestran igualmente que la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe constituye un campo diverso en el que convergen diferentes experiencias y aproximaciones. Esta diversidad obliga a evitar soluciones homogéneas. Los programas necesitan responder a poblaciones urbanas y rurales, trabajadores, personas con escolaridad interrumpida y grupos con diferentes características culturales y socioeconómicas. El reconocimiento del contexto constituye, por tanto, un principio inseparable de cualquier propuesta educativa dirigida a esta población.

En el Perú, estos fundamentos encuentran una expresión concreta en la Educación Básica Alternativa. La Ley General de Educación N.º 28044 incorpora esta modalidad dentro de la estructura del sistema educativo y establece el marco para atender a quienes requieren alternativas diferentes de la Educación Básica Regular (Ministerio de Educación, 2003). Esta incorporación posee una importancia considerable porque reconoce

institucionalmente la necesidad de garantizar oportunidades educativas a personas cuyas trayectorias no responden necesariamente al recorrido convencional del sistema.

La posterior transformación de los servicios de educación de adultos hacia la Educación Básica Alternativa buscó precisamente responder a esta necesidad. El Plan de Conversión de la Educación Básica Alternativa estableció orientaciones para avanzar hacia una modalidad capaz de ofrecer una atención más adecuada a las características de sus participantes (Ministerio de Educación, 2005). Chiroque y Conislla (2013) sitúan este proceso dentro de la evolución histórica de la educación de jóvenes y adultos en el Perú, mostrando el tránsito desde anteriores formas de educación de adultos hacia la configuración de la EBA.

La **equivalencia educativa** constituye asimismo un principio importante dentro de esta organización. La flexibilidad de la modalidad no debería producir trayectorias educativas de menor reconocimiento. Las personas que culminan la Educación Básica Alternativa deben disponer de posibilidades para continuar otros procesos formativos. El Ministerio de Educación (2007), mediante el cuadro de equivalencias entre la Educación Básica Alternativa, la Educación Básica Regular y la educación de adultos, establece mecanismos destinados a facilitar la articulación entre las distintas trayectorias del sistema.

Este principio resulta fundamental porque una modalidad destinada a poblaciones que previamente enfrentaron dificultades educativas no debería generar nuevas barreras para su continuidad. La culminación de la educación básica debe representar una plataforma desde la cual las personas puedan acceder a estudios técnicos, superiores u otras oportunidades de formación. La educación de jóvenes y adultos adquiere así una función de continuidad y no solamente de recuperación de escolaridad.

La **calidad** constituye finalmente un fundamento transversal. Garantizar acceso sin asegurar aprendizajes relevantes puede reproducir desigualdades bajo nuevas formas. La educación de jóvenes y adultos necesita disponer de docentes preparados, currículos pertinentes, recursos adecuados, mecanismos de acompañamiento y condiciones institucionales que permitan alcanzar aprendizajes significativos. El derecho a estudiar implica también el derecho a recibir una educación capaz de generar oportunidades reales.

El Marco de Acción de Marrakech refuerza precisamente esta relación entre acceso, participación y calidad. UNESCO (2022) plantea que fortalecer el aprendizaje y la educación de adultos exige mejorar las condiciones mediante las cuales las personas participan en los procesos formativos. Esto implica reconocer que ampliar la oferta constituye solo una parte del desafío; también resulta necesario garantizar que quienes ingresan encuentren experiencias educativas pertinentes y puedan mantenerse en ellas hasta alcanzar sus propósitos.

En consecuencia, los fundamentos de la educación de jóvenes y adultos se articulan alrededor del derecho a la educación, la equidad, la inclusión, la flexibilidad, el aprendizaje a lo largo de la vida, el reconocimiento de la experiencia, la autonomía, la pertinencia y la calidad. Estos principios permiten comprender que la educación dirigida a esta población posee una identidad propia y requiere formas de organización capaces de responder a trayectorias educativas diversas. Su propósito no consiste únicamente en recuperar años de escolaridad, sino en generar oportunidades para continuar aprendiendo y ampliar las posibilidades de desarrollo personal, educativo, laboral y social.

Desde esta perspectiva, la Educación Básica Alternativa representa una respuesta institucional a la diversidad de trayectorias existentes dentro de la sociedad peruana. Su fortalecimiento requiere mantener estos fundamentos en el centro de las decisiones curriculares, pedagógicas y organizacionales. Solo así la flexibilidad podrá traducirse en oportunidades efectivas, la inclusión en participación real y la culminación de estudios en aprendizajes capaces de acompañar a las personas más allá del espacio educativo.

2.3. ANDRAGOGÍA Y APRENDIZAJE ADULTO

La educación de jóvenes y adultos requiere comprender que el aprendizaje no se desarrolla de la misma manera en todas las etapas de la vida. Las personas adultas participan en los procesos educativos desde experiencias acumuladas, responsabilidades sociales y laborales, conocimientos contruidos previamente y expectativas generalmente vinculadas con necesidades concretas. Esta particularidad ha favorecido el desarrollo de la andragogía como un campo orientado a comprender y organizar los procesos formativos de las personas adultas. Fernández (2001) sitúa la andragogía dentro de la educación continua y permite reconocerla como una perspectiva especialmente relevante para comprender las

características que adquiere el aprendizaje cuando los participantes poseen trayectorias vitales y educativas consolidadas.

La andragogía parte del reconocimiento del adulto como un sujeto capaz de participar activamente en la construcción de su aprendizaje. Esta concepción supone una diferencia respecto de modelos educativos excesivamente centrados en la transmisión de contenidos. El participante adulto posee conocimientos desarrollados mediante el trabajo, la familia, la convivencia social y las experiencias personales, por lo que el proceso formativo necesita establecer relaciones entre esos saberes y los nuevos conocimientos. Rodríguez (2015), al analizar la evolución histórica de la andragogía, destaca su importancia dentro de los procesos de educación y formación de adultos y permite comprender la necesidad de desarrollar prácticas educativas ajustadas a las características de esta población.

Uno de los principios centrales del aprendizaje adulto es precisamente el **valor de la experiencia**. A lo largo de su trayectoria, las personas construyen conocimientos que no necesariamente proceden de instituciones educativas formales. Resolver problemas laborales, administrar recursos familiares, participar en actividades comunitarias, desempeñar diferentes ocupaciones o asumir responsabilidades sociales produce aprendizajes que pueden constituirse en puntos de partida para nuevos procesos formativos. La educación de adultos adquiere mayor significado cuando reconoce estas experiencias y permite relacionarlas con los contenidos desarrollados durante la formación.

La experiencia no debe considerarse únicamente como un conjunto de conocimientos previos, sino también como una fuente para interpretar la nueva información. Una persona adulta suele aproximarse a aquello que aprende estableciendo relaciones con situaciones que ya conoce. Por ello, las metodologías educativas pueden aprovechar problemas, casos, experiencias laborales y situaciones cotidianas para favorecer aprendizajes contextualizados. Fernández (2001) destaca la particular ubicación de la andragogía dentro de la educación continua, donde la experiencia acumulada y las necesidades concretas del participante adquieren una importancia significativa.

Este reconocimiento transforma también la relación entre docente y estudiante. En un enfoque andragógico, el educador no debería asumir exclusivamente una función de transmisión unilateral del conocimiento. Su papel se aproxima al de un orientador o

facilitador capaz de organizar experiencias de aprendizaje, proporcionar recursos, estimular la reflexión y acompañar al participante en la construcción de nuevos conocimientos. Rodríguez del Solar (2006) sostiene la necesidad de incorporar la educación andragógica en la formación del docente peruano, precisamente porque trabajar con personas adultas exige comprender sus particularidades y desarrollar capacidades pedagógicas adecuadas para este tipo de población.

La **autonomía** constituye otro elemento esencial del aprendizaje adulto. Las personas jóvenes y adultas poseen capacidad para tomar decisiones relacionadas con diferentes aspectos de su vida y esta característica se proyecta también sobre sus procesos educativos. La posibilidad de comprender por qué se aprende determinado contenido, identificar su utilidad y participar activamente en el proceso puede favorecer un mayor compromiso con la formación. La educación andragógica busca, por ello, promover una participación que permita al estudiante asumir responsabilidades sobre su propio aprendizaje.

Esta autonomía no significa que el participante deba aprender sin acompañamiento. Por el contrario, implica construir una relación educativa en la que exista orientación, pero también espacios para tomar decisiones, expresar experiencias, formular preguntas y relacionar los contenidos con intereses personales. La función docente continúa siendo fundamental, aunque adquiere características diferentes. El educador necesita crear condiciones para que el adulto pueda utilizar sus conocimientos anteriores como recursos y avanzar progresivamente hacia nuevos niveles de comprensión.

Otro principio relevante es la **disposición para aprender**. En numerosos casos, los adultos se incorporan o retornan a procesos educativos porque identifican una necesidad concreta. Culminar la educación básica, mejorar sus oportunidades de empleo, continuar estudios posteriores, desenvolverse con mayor autonomía, utilizar nuevas tecnologías o alcanzar una meta personal pueden convertirse en motivaciones para aprender. Esta relación entre formación y necesidad inmediata influye sobre la manera en que se valoran los contenidos educativos.

La motivación adquiere, por tanto, una importancia particular. A diferencia de una trayectoria escolar desarrollada principalmente por correspondencia con una determinada

edad, el adulto puede tomar la decisión de regresar a estudiar después de varios años de alejamiento del sistema educativo. Esa decisión suele implicar reorganizar tiempos, compatibilizar responsabilidades y superar dificultades personales o económicas. Reconocer estas condiciones permite comprender que la permanencia no depende exclusivamente de la voluntad individual, sino también de la capacidad de los programas para proporcionar experiencias educativas significativas y compatibles con las circunstancias de los participantes.

Ramírez y Víctor (2010), al abordar la educación para adultos en el siglo XXI, muestran la importancia de analizar los modelos educativos destinados a esta población desde su capacidad para responder a las necesidades de vida y trabajo. Esta orientación permite comprender que el adulto tiende a otorgar mayor valor a los aprendizajes cuando identifica posibilidades concretas para utilizarlos. La pertinencia se convierte así en un componente estrechamente relacionado con la motivación y con la continuidad de la trayectoria educativa.

El aprendizaje adulto presenta una fuerte **orientación hacia situaciones reales**. Los contenidos adquieren mayor significado cuando pueden relacionarse con problemas que los participantes reconocen dentro de su entorno. Esta característica favorece metodologías basadas en la resolución de problemas, análisis de situaciones, proyectos, intercambio de experiencias y aplicación práctica de conocimientos. La educación deja de organizarse únicamente alrededor de la exposición de información y busca generar oportunidades para utilizar lo aprendido.

Esta orientación posee especial importancia en la Educación Básica Alternativa. Los participantes pueden encontrarse incorporados al mercado laboral, desarrollar actividades productivas independientes, asumir responsabilidades familiares o participar activamente en sus comunidades. Sus experiencias proporcionan escenarios concretos para trabajar aprendizajes relacionados con comunicación, matemáticas, ciudadanía, ciencia, tecnología y otras áreas. El Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa reconoce las particularidades de esta población y proporciona un marco para organizar aprendizajes acordes con sus características y necesidades (Ministerio de Educación, 2009).

El aprendizaje adulto también debe considerar la **heterogeneidad** existente dentro de un mismo espacio educativo. La edad cronológica no constituye el único elemento diferenciador. Dos participantes de edades similares pueden presentar trayectorias escolares completamente distintas, mientras que personas pertenecientes a generaciones diferentes pueden compartir determinadas necesidades formativas. Céspedes et al. (2010), al estudiar experiencias de programas que atienden a jóvenes y adultos, evidencian la diversidad de situaciones presentes en este campo educativo y la necesidad de evitar respuestas uniformes ante poblaciones heterogéneas.

Esta diversidad se manifiesta en los conocimientos previos, ritmos de aprendizaje, experiencias laborales, responsabilidades familiares y expectativas. Algunos estudiantes pueden haber interrumpido recientemente sus estudios, mientras otros retornan después de largos periodos. Algunos poseen experiencia constante con la lectura y la escritura debido a sus actividades laborales, mientras otros pueden haber tenido pocas oportunidades para utilizar determinadas competencias académicas. La práctica educativa necesita reconocer estas diferencias para evitar que una propuesta excesivamente homogénea produzca nuevas formas de exclusión.

La andragogía aporta en este punto el principio de **individualización dentro de una experiencia colectiva**. La educación de adultos se desarrolla generalmente en grupos, pero ello no implica desconocer las particularidades de cada participante. El docente puede organizar actividades compartidas y, al mismo tiempo, proporcionar apoyos diferenciados cuando las condiciones lo requieren. Esta flexibilidad resulta fundamental para sostener procesos en los que los puntos de partida pueden ser considerablemente diversos.

La dimensión social del aprendizaje constituye otro componente relevante. La experiencia acumulada por los participantes permite que el grupo se convierta en una fuente de conocimiento. El intercambio de experiencias laborales, familiares y comunitarias puede enriquecer el aprendizaje y proporcionar diferentes perspectivas sobre una misma situación. Desde una concepción andragógica, el conocimiento no circula exclusivamente desde el docente hacia los estudiantes; también se construye mediante la interacción entre los propios participantes.

Esta característica permite fortalecer el aprendizaje colaborativo. Los adultos pueden aportar experiencias que complementen los conocimientos de otros integrantes del grupo, generando oportunidades para analizar situaciones desde diferentes perspectivas. El diálogo adquiere entonces una función pedagógica importante, porque permite contrastar experiencias, revisar conocimientos previos y construir interpretaciones compartidas. La diversidad deja de ser únicamente un desafío y puede convertirse en un recurso para enriquecer el proceso educativo.

La educación de adultos también requiere reconocer que retornar al sistema educativo puede implicar determinadas **barreras emocionales y académicas**. Una trayectoria escolar interrumpida puede generar inseguridad frente a determinadas actividades o temor a no responder adecuadamente a las exigencias educativas. Las experiencias anteriores de fracaso o exclusión pueden influir sobre la percepción que las personas poseen acerca de sus propias capacidades. Una práctica andragógica necesita evitar reproducir esas experiencias y construir ambientes en los que el participante pueda recuperar progresivamente la confianza en sus posibilidades de aprendizaje.

En este sentido, el acompañamiento y la tutoría adquieren especial importancia. La permanencia de los participantes puede verse afectada por circunstancias externas al centro educativo y, por ello, los mecanismos de orientación deben considerar la realidad integral del estudiante. El trabajo, las responsabilidades familiares, las dificultades económicas o los cambios de residencia pueden interferir con la continuidad de los estudios. La flexibilidad institucional y el acompañamiento permiten responder de manera más adecuada ante estas situaciones.

La **evaluación del aprendizaje** debe guardar coherencia con estos principios. Si la educación de adultos reconoce la experiencia, la autonomía y la aplicación práctica de los conocimientos, la evaluación no debería concentrarse únicamente en mecanismos memorísticos. Resulta conveniente utilizar procedimientos que permitan demostrar competencias, resolver problemas, aplicar conocimientos y evidenciar avances respecto de los puntos de partida. La evaluación puede cumplir así una función formativa y proporcionar información que ayude al participante a reconocer sus progresos y necesidades.

Esta perspectiva coincide con la concepción más amplia de evaluación educativa desarrollada por Mateo (2005), para quien la evaluación constituye una práctica vinculada con el conocimiento y la mejora de los procesos educativos. En el aprendizaje adulto, esta función resulta especialmente significativa porque la retroalimentación puede contribuir a fortalecer la autonomía y orientar los esfuerzos hacia aquellos aspectos que necesitan mayor desarrollo. Evaluar no debería significar únicamente asignar una calificación, sino proporcionar información que favorezca la continuidad del aprendizaje.

Otro elemento fundamental es la relación entre andragogía y **aprendizaje permanente**. La educación adulta no debería concebirse exclusivamente como una etapa destinada a completar la escolaridad que quedó pendiente. El objetivo más amplio consiste en desarrollar capacidades que permitan continuar aprendiendo posteriormente. UNESCO (1997) situó la educación de adultos dentro de una concepción de aprendizaje a lo largo de la vida, reconociendo que las personas necesitan oportunidades permanentes para desarrollar conocimientos y participar activamente en sociedades en transformación.

Esta orientación ha sido reafirmada por UNESCO (2022) mediante el Marco de Acción de Marrakech, que reconoce el aprendizaje y la educación de adultos como componentes fundamentales del aprendizaje permanente. En este contexto, la capacidad de aprender autónomamente adquiere creciente importancia. Las transformaciones tecnológicas y laborales hacen imposible pensar que los conocimientos adquiridos durante una etapa educativa serán suficientes para toda la vida. La educación de adultos debe contribuir, por tanto, a desarrollar herramientas que permitan buscar información, analizarla, actualizar conocimientos y adaptarse a nuevos escenarios.

La **alfabetización digital** constituye una expresión contemporánea de esta necesidad. Las tecnologías forman parte creciente del trabajo, los servicios públicos, las comunicaciones, las actividades económicas y la propia educación. Para los jóvenes y adultos, las competencias digitales pueden representar una herramienta para ampliar oportunidades, pero también una nueva fuente de desigualdad cuando no existen posibilidades de acceso o formación. El aprendizaje adulto necesita incorporar progresivamente estas competencias sin desconocer las diferencias existentes entre participantes.

Esta transformación exige también revisar la formación de los docentes. El educador de jóvenes y adultos necesita combinar conocimientos pedagógicos, comprensión de los principios andragógicos y capacidad para utilizar diferentes estrategias y recursos. Rodríguez del Solar (2006) advierte precisamente la necesidad de fortalecer la dimensión andragógica dentro de la formación profesional docente. Trabajar con adultos no consiste únicamente en enseñar los mismos contenidos a estudiantes de mayor edad; implica comprender sus experiencias, motivaciones, necesidades y formas particulares de relacionarse con el aprendizaje.

La relación entre docente y participante debe sustentarse igualmente en el **respeto y reconocimiento mutuo**. La persona adulta posee una identidad construida y desempeña diferentes roles fuera del espacio educativo. Puede ser trabajador, padre o madre de familia, dirigente comunitario, emprendedor o responsable de diversas actividades. Una relación pedagógica excesivamente infantilizada puede generar distanciamiento y afectar la motivación. La andragogía propone reconocer al estudiante como interlocutor y participante activo del proceso formativo.

En el contexto latinoamericano, Valdés et al. (2013) destacan la necesidad de construir sentidos compartidos sobre la educación de personas jóvenes y adultas reconociendo la diversidad existente. Esta consideración resulta especialmente relevante para la andragogía, pues los principios generales del aprendizaje adulto necesitan adaptarse a contextos culturales y sociales específicos. No existe un único perfil de estudiante adulto y, por ello, las prácticas educativas deben mantener capacidad para responder a diferentes realidades.

En el Perú, esta perspectiva adquiere especial relevancia dentro de la Educación Básica Alternativa. Chiroque y Conislla (2013) muestran que la evolución de la educación de jóvenes y adultos ha conducido hacia la búsqueda de formas de atención más adecuadas a las características de esta población. El tránsito hacia la EBA implica precisamente reconocer que las personas que no siguieron una trayectoria educativa regular necesitan propuestas diferentes y no simplemente una reproducción de las estructuras de la educación tradicional.

La organización curricular y pedagógica del PEBAJA debe sustentarse, por ello, en una comprensión efectiva del aprendizaje adulto. La flexibilidad de horarios o modalidades constituye solo una dimensión de esta adaptación. También resulta necesario que los contenidos sean pertinentes, que las estrategias permitan recuperar experiencias previas, que la evaluación reconozca distintos puntos de partida y que el acompañamiento contribuya a sostener trayectorias educativas que deben coexistir con múltiples responsabilidades.

La andragogía proporciona así un fundamento conceptual para comprender por qué la educación de jóvenes y adultos necesita una identidad pedagógica propia. Su aporte principal reside en situar al participante adulto en el centro del proceso educativo, reconociendo su experiencia, autonomía, motivaciones y capacidad para construir nuevos aprendizajes a partir de situaciones significativas. Fernández (2001) y Rodríguez (2015) permiten comprender que la formación adulta exige superar modelos centrados exclusivamente en la transmisión y avanzar hacia experiencias donde el aprendizaje pueda relacionarse con la trayectoria y las necesidades de las personas.

En consecuencia, el aprendizaje adulto debe entenderse como un proceso activo, contextualizado y estrechamente relacionado con la experiencia. La autonomía, la motivación, la utilidad percibida, la diversidad de trayectorias y la posibilidad de aplicar los conocimientos constituyen elementos fundamentales para comprenderlo. Estos principios adquieren especial relevancia dentro de la Educación Básica Alternativa, donde la calidad de la propuesta depende en buena medida de su capacidad para reconocer que los participantes no regresan al sistema educativo como sujetos sin historia, sino como personas que poseen saberes, responsabilidades, expectativas y proyectos propios.

Desde esta perspectiva, una educación verdaderamente orientada a jóvenes y adultos debe ser capaz de transformar esas experiencias en recursos para aprender. El desafío de la andragogía no consiste solamente en adaptar técnicas de enseñanza, sino en construir una relación educativa diferente: más participativa, flexible, contextualizada y respetuosa de la autonomía. Cuando estas condiciones se encuentran presentes, la educación puede trascender la recuperación de una trayectoria escolar interrumpida y convertirse en una oportunidad para fortalecer la capacidad de las personas de continuar aprendiendo, tomar decisiones y ampliar sus posibilidades de desarrollo a lo largo de la vida.

2.4. EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN EL PERÚ

La educación de jóvenes y adultos en el Perú constituye el resultado de un proceso histórico marcado por la búsqueda de alternativas para atender a personas que, por diversas circunstancias, no lograron acceder oportunamente al sistema educativo o interrumpieron sus estudios antes de completar la educación básica. Su evolución se encuentra estrechamente relacionada con las transformaciones sociales del país, las políticas educativas desarrolladas por el Estado y el progresivo reconocimiento de la educación como un derecho que debe garantizarse durante las distintas etapas de la vida. En este recorrido se ha transitado desde propuestas tradicionales de educación de adultos hacia la actual Educación Básica Alternativa, concebida como una modalidad integrada formalmente al sistema educativo peruano.

Los antecedentes de esta educación pueden rastrearse hasta iniciativas desarrolladas durante el siglo XIX, aunque su institucionalización se produjo progresivamente durante el siglo XX. Chiroque y Conislla (2013) señalan que desde mediados del siglo XIX existía preocupación por proporcionar oportunidades educativas a la población adulta y que, posteriormente, comenzaron a establecerse servicios específicos para quienes no habían seguido una trayectoria escolar convencional. Estas primeras experiencias muestran que la necesidad de atender a personas fuera de la edad escolar tradicional constituye una problemática histórica dentro de la educación peruana.

Durante las décadas siguientes fueron apareciendo diferentes formas de organización. Las escuelas destinadas a adultos, los servicios vespertinos y nocturnos y otras modalidades buscaron proporcionar posibilidades de escolarización a personas que necesitaban compatibilizar sus estudios con actividades laborales. Chiroque y Conislla (2013) identifican, entre otros antecedentes, la institucionalización de escuelas para adultos durante la primera mitad del siglo XX y la posterior organización de alternativas de educación secundaria en horarios compatibles con las características de esta población.

Una transformación importante se produjo durante la reforma educativa desarrollada en la década de 1970. La Educación Básica Laboral incorporó una orientación que buscaba establecer mayores relaciones entre educación y trabajo. Esta perspectiva respondía a una característica que continúa siendo relevante en la educación de adultos: una proporción

considerable de sus participantes desarrolla actividades productivas mientras estudia. La formación educativa debía, por tanto, reconocer esa realidad y proporcionar aprendizajes relacionados con las condiciones concretas de la población atendida.

Posteriormente, la organización del sistema volvió a modificarse. Chiroque y Conislla (2013) explican que durante la década de 1980 la Educación Básica Laboral fue reemplazada por formas de Educación Primaria y Secundaria de Adultos. Estas modalidades mantuvieron la finalidad de atender a quienes no habían culminado oportunamente su educación básica y se desarrollaron mediante servicios escolarizados y no escolarizados. Durante buena parte de este periodo, la educación de adultos estuvo fuertemente asociada con horarios nocturnos, debido principalmente a la necesidad de compatibilizar estudio y trabajo.

Esta organización permitió atender una necesidad importante, pero también puso de manifiesto dificultades que posteriormente impulsarían nuevas transformaciones. Las condiciones de los estudiantes adultos no podían abordarse simplemente mediante la reproducción de la estructura de la educación regular en horarios diferentes. Las características de la población exigían mayor flexibilidad curricular, metodológica e institucional. Además, las transformaciones económicas y laborales ampliaron progresivamente las expectativas respecto de aquello que debía proporcionar la educación de adultos.

Durante las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del XXI, la educación dirigida a jóvenes y adultos comenzó a relacionarse con perspectivas más amplias de inclusión, equidad y aprendizaje permanente. Rodríguez (2009) señala que este proceso también estuvo presente en otros países de América Latina y el Caribe, donde la educación de adultos evolucionó desde propuestas concentradas principalmente en alfabetización y recuperación de escolaridad hacia concepciones que incorporaban ciudadanía, formación para el trabajo y aprendizaje durante toda la vida. El Perú formó parte de estas transformaciones regionales.

Las orientaciones internacionales tuvieron una influencia importante en este proceso. La participación del país en iniciativas y compromisos relacionados con la educación de adultos contribuyó a reforzar la necesidad de desarrollar políticas capaces de responder a las

poblaciones que permanecían fuera de las trayectorias educativas convencionales. La Declaración de Hamburgo significó un avance particularmente importante al consolidar la educación de adultos dentro de la perspectiva del aprendizaje permanente y vincularla con la participación, la ciudadanía y el desarrollo social (UNESCO, 1997).

Dentro del contexto peruano, las experiencias desarrolladas a comienzos del siglo XXI contribuyeron a preparar las condiciones para una transformación más profunda. Chiroque y Conislla (2013) señalan que programas como el de Alfabetización y Educación Básica de Adultos contribuyeron a generar experiencias que posteriormente alimentarían la configuración de la Educación Básica Alternativa. Se fue consolidando así la necesidad de superar una modalidad entendida fundamentalmente como educación nocturna y avanzar hacia una propuesta con identidad propia.

Un momento decisivo se produjo con la promulgación de la **Ley General de Educación N.º 28044**. La norma institucionalizó la Educación Básica Alternativa dentro de la estructura del sistema educativo peruano, estableciendo un nuevo marco para atender a las personas que no accedieron oportunamente a la educación básica o que no pudieron culminarla (Ministerio de Educación, 2003). La creación de esta modalidad representó un cambio importante porque reconoció que las trayectorias educativas diversas requerían una respuesta institucional específica y con calidad equivalente a la Educación Básica Regular.

La Educación Básica Alternativa fue concebida bajo principios de relevancia, pertinencia, flexibilidad y participación. Su finalidad no consistía únicamente en sustituir administrativamente a las anteriores modalidades de educación de adultos, sino en construir una propuesta capaz de responder de manera más adecuada a las necesidades de sus participantes. El Reglamento de Educación Básica Alternativa estableció que la modalidad debía atender a quienes no tuvieron acceso a la Educación Básica Regular, dentro de una perspectiva de educación permanente, y enfatizó tanto la preparación para el trabajo como el desarrollo de capacidades vinculadas con las necesidades de la vida cotidiana.

La transformación requirió un proceso progresivo. El **Plan de Conversión de la Educación Básica Alternativa 2005-2010** estableció las orientaciones para convertir los centros y programas existentes de Educación Primaria y Secundaria de Jóvenes y Adultos en Centros de Educación Básica Alternativa. El Ministerio de Educación (2005) planteó esta

conversión dentro de una política orientada hacia una educación de calidad durante toda la vida, caracterizada por la diversidad y flexibilidad de los servicios y por innovaciones pedagógicas e institucionales.

El proceso de conversión implicó, por tanto, algo más que modificar la denominación de las instituciones. Supuso reorganizar progresivamente la oferta, revisar las propuestas curriculares y redefinir la manera en que se atendía a jóvenes y adultos. Los anteriores centros y programas debían transformarse en **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**, instituciones destinadas a concretar los principios pedagógicos y organizativos de la nueva modalidad. Durante los primeros años se desarrollaron experiencias experimentales que permitieron avanzar progresivamente en esta transformación (Ministerio de Educación, 2005).

La organización curricular constituyó uno de los componentes centrales del cambio. El Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa buscó proporcionar una estructura común y, simultáneamente, permitir procesos de diversificación relacionados con las necesidades de los participantes. La propuesta reconoció que la población atendida presentaba características diferentes y que los aprendizajes debían organizarse de manera suficientemente flexible para responder a esa diversidad (Ministerio de Educación, 2009).

Dentro de esta organización se establecieron programas diferenciados. El **Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA)** fue destinado específicamente a la atención de esta población, mientras que la alfabetización se orientó hacia personas que necesitaban desarrollar capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo. El diseño curricular estructuró el PEBAJA en ciclos inicial, intermedio y avanzado, concebidos como procesos educativos organizados en función de logros de aprendizaje y con una duración flexible.

Esta organización por ciclos constituye una diferencia importante respecto de estructuras escolares excesivamente rígidas. El ciclo inicial busca responder principalmente a personas con niveles muy reducidos de dominio de la lectura, escritura y cálculo; el intermedio permite continuar desarrollando aprendizajes fundamentales; y el avanzado proporciona una formación correspondiente a los niveles superiores de la educación básica.

La organización progresiva busca facilitar trayectorias adaptadas a los conocimientos y experiencias previas de los participantes.

El **ciclo avanzado** posee una relevancia particular porque representa la posibilidad de culminar la educación básica y continuar posteriormente otros itinerarios formativos. Su organización comprende diferentes grados y áreas curriculares destinadas a desarrollar competencias relacionadas con comunicación, matemática, educación social, ciencia, ambiente y salud, educación para el trabajo y otros componentes de formación. Las orientaciones desarrolladas por el Ministerio de Educación establecieron que el currículo debía diversificarse teniendo especialmente en cuenta las necesidades y demandas de los estudiantes.

La flexibilidad constituye precisamente uno de los principios fundamentales de la EBA. Los estudiantes pueden presentar edades, conocimientos previos, responsabilidades laborales y condiciones familiares considerablemente diferentes. Por ello, una estructura homogénea difícilmente podría responder adecuadamente a todos. La organización curricular y pedagógica debe permitir que las trayectorias educativas se desarrollen considerando estas particularidades y reconociendo aprendizajes adquiridos previamente.

Los mecanismos de **convalidación, revalidación y pruebas de ubicación** forman parte de esta concepción. Su existencia permite reconocer que una persona puede poseer estudios o conocimientos anteriores que deben ser considerados al determinar el punto desde el cual continuará su formación. Esta posibilidad evita obligar al estudiante a recorrer nuevamente etapas que ya ha superado y facilita una incorporación más coherente con su trayectoria educativa. El Reglamento de EBA contempla expresamente estos mecanismos como parte del acceso a la modalidad.

La relación entre **educación y trabajo** constituye otro componente histórico y contemporáneo de la educación de jóvenes y adultos en el Perú. Muchos participantes deben combinar sus estudios con actividades económicas, por lo que las modalidades de atención requieren considerar horarios y formas de organización compatibles con esta realidad. La propia normativa de la EBA reconoce entre sus destinatarios a quienes necesitan compatibilizar estudio y trabajo, mostrando que esta condición forma parte de la identidad de la modalidad.

Sin embargo, la relación con el trabajo no debería interpretarse únicamente desde una perspectiva organizativa. La formación también necesita desarrollar capacidades que permitan a las personas desenvolverse en contextos laborales cambiantes. El Ministerio de Educación ha establecido que la Educación Básica Alternativa posee objetivos y calidad equivalentes a la Educación Básica Regular, pero enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades relacionadas con el emprendimiento.

Esta orientación debe complementarse con una formación integral. La educación de jóvenes y adultos no puede reducirse a preparar trabajadores, pues sus participantes son también ciudadanos, integrantes de familias y comunidades y personas con expectativas de continuidad educativa y desarrollo personal. El aprendizaje debe proporcionar herramientas para comprender el entorno, participar en la sociedad, continuar aprendiendo y tomar decisiones con mayor autonomía.

Otro componente relevante en la evolución de la EBA ha sido el reconocimiento de la **participación estudiantil**. La educación de adultos requiere que los participantes sean considerados actores dentro de las instituciones y no únicamente receptores de un servicio. Los Consejos de Participación Estudiantil (COPAE) representan una expresión de esta orientación y buscan favorecer la participación democrática de los estudiantes dentro de la gestión de los CEBA. El Ministerio de Educación ha destacado la función de estos espacios para la defensa de los derechos de los estudiantes y el fortalecimiento de su participación institucional.

La formación de los docentes constituye igualmente un desafío permanente. Trabajar en Educación Básica Alternativa requiere comprender las particularidades del aprendizaje adulto, manejar grupos heterogéneos y desarrollar metodologías capaces de relacionar los contenidos con las experiencias de los participantes. Rodríguez del Solar (2006) plantea precisamente la necesidad de incorporar fundamentos andragógicos en la formación de los docentes peruanos, reconociendo que las características del estudiante adulto demandan capacidades profesionales específicas.

Las dificultades existentes en este ámbito fueron visibles desde las primeras etapas de implementación de la modalidad. Incluso las disposiciones relacionadas con la incorporación de docentes reconocieron la necesidad de considerar experiencia previa en

educación de jóvenes y adultos ante la ausencia inicial de una formación profesional específicamente consolidada para la EBA. Posteriormente se desarrollaron propuestas destinadas a fortalecer la formación especializada de docentes para esta modalidad.

La educación de jóvenes y adultos en el Perú enfrenta además el desafío de responder a la **diversidad territorial y cultural**. Las condiciones educativas presentes en Lima y otras grandes ciudades pueden diferir considerablemente de aquellas existentes en regiones rurales, andinas o amazónicas. Las actividades económicas, lenguas, distancias geográficas y posibilidades de acceso a tecnologías generan necesidades diferenciadas. La flexibilidad curricular y organizativa adquiere así una importancia particular para evitar que una propuesta uniforme desconozca las características de los contextos donde se desarrolla.

Las investigaciones y experiencias realizadas en diferentes regiones permiten comprender estas particularidades. Cjuno (2011), mediante un estudio evaluativo del currículo en los Centros de Educación Básica Alternativa de la provincia de Espinar, Cusco, pone de manifiesto la importancia de examinar cómo las orientaciones generales de la modalidad se concretan en escenarios específicos. Estos estudios resultan necesarios porque permiten identificar las posibles distancias entre aquello que establecen las políticas y aquello que ocurre en las instituciones educativas.

La **calidad educativa** constituye otro desafío fundamental. La existencia de una modalidad flexible no debería implicar menores oportunidades de aprendizaje. Por el contrario, la normativa establece que la EBA debe poseer objetivos y calidad equivalentes a la Educación Básica Regular. Esto supone garantizar condiciones pedagógicas, recursos, docentes, infraestructura y procesos de gestión capaces de sostener aprendizajes relevantes.

La preocupación por la calidad ha acompañado el propio proceso de construcción de la modalidad. Durante la conversión hacia la EBA se establecieron mecanismos para evaluar programas existentes y determinar las condiciones bajo las cuales podían continuar funcionando. El propósito declarado era garantizar servicios educativos acordes con las características de la modalidad y fortalecer la calidad de la atención proporcionada a jóvenes y adultos.

En las últimas décadas, el concepto de educación de jóvenes y adultos se ha ampliado todavía más. La incorporación de adultos mayores, el reconocimiento de trayectorias

diversas y las nuevas necesidades de formación muestran que la EBA continúa evolucionando. El Ministerio de Educación ha desarrollado incluso modelos específicos para la atención de personas adultas mayores dentro de instituciones públicas de Educación Básica Alternativa, lo que evidencia una ampliación progresiva de la mirada hacia el aprendizaje durante todas las etapas de la vida.

Esta evolución se encuentra alineada con la perspectiva internacional del aprendizaje permanente. UNESCO (2022), mediante el Marco de Acción de Marrakech, reafirma que la educación de adultos debe formar parte de sistemas capaces de proporcionar oportunidades educativas durante toda la vida. Para el Perú, este principio implica comprender la EBA no únicamente como una alternativa para recuperar escolaridad, sino como un componente de una política más amplia de inclusión educativa y desarrollo de capacidades.

Desde esta perspectiva, el reto contemporáneo consiste en conseguir que los principios que sustentan la Educación Básica Alternativa se traduzcan efectivamente en las experiencias de los estudiantes. La flexibilidad debe manifestarse en modalidades de atención compatibles con sus condiciones; la pertinencia debe expresarse en aprendizajes relacionados con sus necesidades; la equivalencia debe garantizar posibilidades reales de continuidad educativa; y la inclusión debe acompañarse de condiciones que permitan permanecer y culminar satisfactoriamente los estudios.

La trayectoria de la educación de jóvenes y adultos en el Perú muestra, en consecuencia, una transformación progresiva desde servicios destinados principalmente a compensar la escolaridad incompleta hacia una modalidad reconocida dentro del sistema educativo y vinculada con los principios de equidad, inclusión y aprendizaje permanente. La creación de la Educación Básica Alternativa significó un avance importante en este proceso, pero su consolidación depende de la capacidad para responder a las condiciones reales de una población profundamente heterogénea.

El desafío no consiste solamente en mantener una oferta educativa para quienes quedaron fuera de la escolaridad regular. Implica garantizar que esa oferta posea suficiente calidad, pertinencia y flexibilidad para convertirse en una verdadera oportunidad de desarrollo. La Educación Básica Alternativa encuentra precisamente allí su mayor sentido: permitir que una trayectoria educativa interrumpida no constituya el final de las

posibilidades formativas de una persona, sino el punto desde el cual pueda construirse una nueva oportunidad para aprender, culminar la educación básica y continuar desarrollándose durante el resto de su vida.

2.5. EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA Y PEBAJA

La Educación Básica Alternativa constituye una modalidad del sistema educativo peruano orientada a garantizar oportunidades de formación a personas que no accedieron oportunamente a la educación básica, interrumpieron su trayectoria educativa o requieren formas de atención compatibles con sus responsabilidades personales, familiares y laborales. Su desarrollo representa una transformación importante respecto de las anteriores formas de educación de adultos, debido a que busca superar una concepción centrada principalmente en recuperar años de escolaridad y avanzar hacia una propuesta sustentada en principios de inclusión, flexibilidad, pertinencia y aprendizaje permanente.

La incorporación de esta modalidad dentro del sistema educativo encuentra uno de sus principales fundamentos en la Ley General de Educación N.º 28044. Esta norma establece el marco desde el cual la educación peruana reconoce la diversidad de necesidades y trayectorias de aprendizaje y proporciona sustento legal a una modalidad destinada a quienes requieren alternativas diferentes de la Educación Básica Regular (Ministerio de Educación, 2003). Desde esta perspectiva, la Educación Básica Alternativa no constituye una respuesta educativa marginal, sino una modalidad formal que debe garantizar oportunidades de aprendizaje y posibilidades posteriores de continuidad formativa.

La consolidación de esta propuesta significó una modificación importante en la manera de comprender la atención de jóvenes y adultos. Chiroque y Conislla (2013) muestran que la educación de adultos en el Perú atravesó diferentes etapas, desde las primeras escuelas destinadas a esta población hasta la Educación Primaria y Secundaria de Adultos. La posterior transformación hacia la Educación Básica Alternativa buscó construir una modalidad con mayor identidad pedagógica y capacidad para responder a las características específicas de sus participantes.

Este cambio estuvo acompañado por un proceso institucional de conversión. El Plan de Conversión de la Educación Básica Alternativa planteó la transformación progresiva de los servicios existentes y la conformación de Centros de Educación Básica Alternativa,

procurando modificar no solamente la estructura administrativa, sino también las prácticas pedagógicas y organizacionales mediante las cuales se atendía a esta población (Ministerio de Educación, 2005). La transición hacia la EBA implicaba, por tanto, reconsiderar los objetivos, currículo, modalidades de atención y formas de gestión utilizadas tradicionalmente en la educación de adultos.

La Educación Básica Alternativa encuentra su razón de ser en la diversidad de las trayectorias educativas. Los participantes pueden haber abandonado sus estudios durante la adolescencia, permanecer varios años fuera del sistema educativo o necesitar compatibilizar la formación con jornadas laborales y responsabilidades familiares. También pueden presentar diferencias significativas en cuanto a conocimientos previos, edades, expectativas y experiencias. Céspedes et al. (2010) evidencian esta heterogeneidad al analizar programas destinados a la educación de jóvenes y adultos, poniendo de manifiesto la necesidad de respuestas capaces de adaptarse a condiciones muy diversas.

Por esta razón, la **flexibilidad** constituye uno de los componentes esenciales de la modalidad. No se trata únicamente de ofrecer horarios diferentes, sino de organizar los procesos educativos de manera que puedan responder a las circunstancias de los participantes. Esta flexibilidad comprende la organización curricular, los tiempos de aprendizaje, las modalidades de atención y los mecanismos mediante los cuales se reconoce la trayectoria educativa previa. El propósito es reducir barreras que puedan provocar nuevas interrupciones y facilitar que las personas continúen avanzando dentro del sistema.

La flexibilidad debe acompañarse necesariamente de **equivalencia y calidad**. Una modalidad adaptada a las condiciones de jóvenes y adultos no debería proporcionar una formación de menor valor ni limitar las posibilidades posteriores de los estudiantes. El Ministerio de Educación ha establecido mecanismos de equivalencia entre la Educación Básica Alternativa y otras formas de educación básica, favoreciendo la continuidad de las trayectorias educativas y el reconocimiento de los estudios realizados (Ministerio de Educación, 2007).

Dentro de este marco se desarrolla el **Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA)**. Este programa constituye una expresión concreta de la atención destinada a personas jóvenes y adultas dentro de la modalidad y busca responder a

quienes necesitan iniciar, continuar o culminar su educación básica mediante formas de organización adaptadas a sus características. Su desarrollo se vincula con la transformación de los antiguos servicios de educación primaria y secundaria de adultos y con la construcción de una propuesta educativa sustentada en los principios generales de la EBA.

El PEBAJA posee una estructura organizada en ciclos que permite responder a diferentes niveles de avance educativo. El Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa establece una organización que comprende los ciclos inicial, intermedio y avanzado, cada uno de ellos relacionado con determinados aprendizajes y niveles de desarrollo educativo (Ministerio de Educación, 2009). Esta estructura permite reconocer que los participantes pueden incorporarse al programa desde diferentes puntos de partida y que sus trayectorias no necesariamente corresponden a las edades convencionalmente asociadas con cada nivel de la educación básica.

El **ciclo inicial** se encuentra relacionado con el desarrollo de aprendizajes fundamentales necesarios para desenvolverse progresivamente en diferentes ámbitos de la vida. Su organización permite atender a personas que requieren fortalecer competencias básicas y construir las condiciones necesarias para continuar posteriormente otros procesos educativos. La alfabetización y el desarrollo inicial de capacidades comunicativas y matemáticas adquieren particular importancia dentro de esta etapa.

El **ciclo intermedio** representa una continuidad de este proceso y busca consolidar aprendizajes que permitan avanzar hacia niveles de mayor complejidad. Su finalidad no consiste únicamente en acumular contenidos académicos, sino en desarrollar capacidades que puedan utilizarse en situaciones cotidianas y proporcionar una base suficientemente sólida para continuar hacia el ciclo avanzado. La progresión entre ciclos debe permitir que el estudiante avance de acuerdo con los aprendizajes alcanzados y no únicamente en función de criterios cronológicos.

El **ciclo avanzado** adquiere una relevancia particular dentro del PEBAJA porque representa la etapa mediante la cual los participantes pueden culminar su educación básica. Esta condición lo convierte en un componente estratégico para la continuidad educativa, ya que la formación obtenida puede permitir posteriormente acceder a estudios técnicos, superiores u otras alternativas formativas. Su importancia trasciende, por ello, la

certificación: constituye potencialmente un puente entre una trayectoria educativa previamente interrumpida y nuevas oportunidades de formación y desarrollo.

La organización curricular del programa debe responder a esta finalidad. El Diseño Curricular Básico Nacional de EBA establece orientaciones para desarrollar competencias y aprendizajes vinculados con diferentes áreas de formación, procurando relacionarlos con las características de los participantes (Ministerio de Educación, 2009). La pertinencia curricular adquiere especial importancia porque los jóvenes y adultos necesitan reconocer la utilidad y significado de aquello que aprenden dentro de sus propios contextos.

Esta concepción se encuentra estrechamente relacionada con los principios andragógicos. El participante del PEBAJA posee experiencias acumuladas que pueden convertirse en recursos para el aprendizaje. Fernández (2001) señala que la educación continua de adultos requiere reconocer las particularidades del sujeto que aprende, mientras que Rodríguez del Solar (2006) destaca la importancia de una formación docente capaz de incorporar principios andragógicos. En consecuencia, la aplicación del currículo necesita superar una lógica exclusivamente transmisiva y favorecer procesos en los que los participantes puedan relacionar nuevos conocimientos con sus experiencias personales y laborales.

La relación entre **educación y trabajo** constituye también una característica importante del programa. Numerosos participantes desarrollan actividades económicas simultáneamente con sus estudios. Esta condición tiene implicaciones tanto organizativas como pedagógicas. Desde el punto de vista organizativo, exige modalidades y horarios capaces de facilitar la continuidad educativa; desde el punto de vista pedagógico, permite incorporar experiencias laborales como recursos para contextualizar determinados aprendizajes.

La formación para el trabajo, sin embargo, no debería reducir el propósito del PEBAJA a una preparación exclusivamente ocupacional. La Educación Básica Alternativa posee una finalidad integral que comprende capacidades para desenvolverse en diferentes dimensiones de la vida. El aprendizaje debe contribuir a fortalecer la comunicación, el razonamiento, la participación ciudadana, la comprensión del entorno y la capacidad para continuar aprendiendo. Ramírez y Víctor (2010) advierten, al analizar la educación de

adultos contemporánea, la necesidad de vincular la formación con la vida y el trabajo sin perder una perspectiva amplia del desarrollo de la persona.

El funcionamiento del PEBAJA se concreta principalmente mediante los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)**. Estas instituciones constituyen los espacios responsables de organizar y desarrollar el servicio educativo, articulando las orientaciones nacionales con las condiciones específicas de sus estudiantes y contextos. Su capacidad institucional influye directamente sobre la calidad de la experiencia educativa, pues en ellas se organizan los horarios, recursos, actividades pedagógicas, mecanismos de acompañamiento y procesos de gestión que sostienen el programa.

Los CEBA enfrentan el desafío de responder a poblaciones profundamente heterogéneas. Las necesidades pueden variar según la edad, situación laboral, ubicación territorial, antecedentes escolares y expectativas de los participantes. En consecuencia, la gestión institucional necesita mantener suficiente capacidad de adaptación. La existencia de un diseño curricular común proporciona orientación y equivalencia, pero su aplicación requiere considerar las condiciones particulares de cada realidad educativa.

Esta necesidad de contextualización puede observarse en investigaciones desarrolladas dentro de la propia Educación Básica Alternativa. Cjuno (2011), al realizar una evaluación curricular en Centros de Educación Básica Alternativa de la provincia de Espinar, Cusco, evidencia la importancia de analizar la forma en que las orientaciones curriculares se concretan dentro de escenarios específicos. La distancia entre el currículo diseñado y su aplicación efectiva constituye una cuestión central para determinar la pertinencia y calidad de la modalidad.

Otro elemento fundamental corresponde a los **docentes**. La calidad del PEBAJA depende considerablemente de la capacidad de los profesionales para comprender las características del aprendizaje adulto y desarrollar estrategias apropiadas. El trabajo pedagógico con jóvenes y adultos requiere reconocer conocimientos previos, utilizar experiencias como recursos educativos, manejar diferentes ritmos de aprendizaje y evitar prácticas que reproduzcan una relación pedagógica infantilizada. Rodríguez del Solar (2006) considera precisamente que la educación andragógica debe ocupar un lugar relevante dentro de la preparación profesional de los docentes.

El **acompañamiento educativo** adquiere igualmente importancia. La permanencia en el programa puede encontrarse condicionada por factores externos a la institución. Las jornadas laborales, responsabilidades familiares, dificultades económicas y cambios en las condiciones personales pueden afectar la continuidad. Una gestión orientada hacia las características de esta población necesita disponer de mecanismos capaces de identificar estas situaciones y proporcionar alternativas que reduzcan el riesgo de una nueva interrupción educativa.

La participación de los propios estudiantes constituye otro componente de la modalidad. Los jóvenes y adultos poseen capacidad para expresar sus necesidades, valorar las condiciones del servicio y participar en la construcción de soluciones. Incorporar sus perspectivas permite aproximar la gestión a la realidad de quienes reciben directamente la intervención. Esta participación resulta coherente con una concepción educativa que reconoce al adulto como sujeto autónomo y con experiencia, y no simplemente como receptor pasivo de decisiones institucionales.

La evaluación constituye asimismo un componente indispensable para el funcionamiento y fortalecimiento del PEBAJA. Alvarado (2012) sitúa la evaluación dentro del ciclo de gestión de los programas educativos, conjuntamente con su formulación, implementación y ejecución. Desde esta perspectiva, un programa que ha permanecido durante un periodo prolongado en funcionamiento necesita generar evidencia acerca de su pertinencia, procesos, resultados y efectos. La continuidad institucional no puede asumirse por sí misma como demostración de efectividad.

Esta cuestión resulta especialmente importante porque la transformación hacia la Educación Básica Alternativa estuvo acompañada de expectativas relacionadas con una atención más pertinente y flexible. Evaluar el PEBAJA significa, por tanto, determinar si esas aspiraciones se concretan efectivamente en las experiencias de sus participantes. La evaluación necesita examinar la correspondencia entre las necesidades de la población y las características del programa, así como las condiciones institucionales que favorecen o limitan su funcionamiento.

La **pertinencia** permite establecer si el programa responde a las necesidades educativas y sociales de jóvenes y adultos. Las características de esta población pueden

transformarse con el tiempo, por lo que una propuesta inicialmente adecuada puede requerir modificaciones posteriores. Los cambios en el mercado laboral, las tecnologías y las formas de comunicación generan nuevas demandas que deben ser consideradas dentro de los procesos formativos. La evaluación permanente constituye una herramienta para identificar estas transformaciones y orientar ajustes.

La **coherencia y factibilidad** permiten analizar otros componentes esenciales. La estructura curricular, los objetivos, las modalidades de atención y las estrategias pedagógicas deben encontrarse articulados entre sí, pero también disponer de condiciones reales para su funcionamiento. Un programa puede presentar una estructura formal adecuada y encontrar dificultades cuando los CEBA carecen de infraestructura, recursos educativos, tecnologías o personal suficiente. La calidad de la intervención depende de la relación entre aquello que se encuentra previsto y las posibilidades concretas para ejecutarlo.

La **aplicabilidad y relevancia** permiten aproximarse al proceso de ejecución. La cuestión fundamental consiste en determinar si las acciones previstas pueden desarrollarse en las condiciones reales de los centros y si poseen significado para los participantes. Fernández-Ballesteros (2000) destaca la importancia de analizar los procesos de implementación dentro de la evaluación de programas, pues las diferencias entre el diseño y la ejecución pueden explicar posteriormente buena parte de los resultados obtenidos.

La **eficacia y eficiencia** permiten valorar los logros. No basta con mantener el programa funcionando; resulta necesario conocer si los participantes alcanzan los aprendizajes esperados, permanecen en la modalidad y culminan satisfactoriamente sus trayectorias. Briones (2006) destaca precisamente la importancia de evaluar los resultados de los programas para determinar el grado en que cumplen los propósitos establecidos. La eficiencia añade la necesidad de observar cómo se organizan los recursos y procesos utilizados para alcanzar esos resultados.

Finalmente, la valoración del **efecto o impacto** permite preguntarse qué ocurre más allá de la culminación del programa. Vara (2007) plantea que la evaluación de impacto busca aproximarse a los cambios generados por las intervenciones y a su trascendencia sobre los beneficiarios. En el caso del PEBAJA, esta perspectiva permite considerar aspectos como la continuidad hacia otros niveles educativos, el desarrollo personal, las oportunidades

laborales y las capacidades para participar con mayor autonomía en diferentes ámbitos sociales.

Esta mirada coincide con la concepción internacional contemporánea de la educación de adultos. UNESCO (2022), mediante el Marco de Acción de Marrakech, reafirma la necesidad de fortalecer el aprendizaje y la educación de adultos como componentes del aprendizaje a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, culminar la educación básica no debería representar el final del proceso formativo, sino una plataforma que permita a las personas continuar desarrollando conocimientos y capacidades.

Por ello, el PEBAJA posee una relevancia que trasciende su función administrativa dentro del sistema educativo. Representa una oportunidad para que personas con trayectorias educativas diversas puedan reconstruir su relación con la educación y ampliar sus posibilidades futuras. Su valor se encuentra precisamente en la capacidad para convertir los principios de flexibilidad, inclusión y aprendizaje permanente en experiencias educativas concretas y significativas.

La consolidación de esta propuesta requiere, sin embargo, una revisión permanente de sus condiciones de funcionamiento. La existencia de normas, diseños curriculares y estructuras institucionales constituye una base necesaria, pero no suficiente. El verdadero alcance del programa se expresa en aquello que ocurre dentro de los CEBA, en los aprendizajes alcanzados, en las posibilidades de permanencia y culminación y en las oportunidades que se abren posteriormente para sus participantes.

En consecuencia, la Educación Básica Alternativa y el PEBAJA deben comprenderse como componentes fundamentales de una política orientada a garantizar el derecho a aprender más allá de las trayectorias educativas convencionales. Su fortalecimiento exige mantener una relación permanente entre política, currículo, gestión, práctica pedagógica y evaluación. Solo mediante esa articulación será posible conseguir que una segunda oportunidad educativa no sea simplemente una posibilidad formal de regresar al sistema, sino una experiencia de aprendizaje pertinente y de calidad capaz de generar nuevas oportunidades de desarrollo personal, educativo, laboral y social.

2.6. ORGANIZACIÓN, CURRÍCULO Y MODALIDADES DE ATENCIÓN

La organización de la Educación Básica Alternativa responde a la necesidad de ofrecer una estructura educativa suficientemente flexible para atender a personas cuyas trayectorias formativas no coinciden necesariamente con los tiempos, edades y condiciones características de la Educación Básica Regular. Esta particularidad determina que la organización institucional, el currículo y las modalidades de atención deban mantener una estrecha relación con las características de jóvenes y adultos, muchos de los cuales combinan sus estudios con actividades laborales, responsabilidades familiares y otras obligaciones. En consecuencia, la flexibilidad constituye un principio transversal que debe manifestarse tanto en la estructura del programa como en la manera en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La incorporación de la Educación Básica Alternativa dentro del sistema educativo peruano encuentra su fundamento normativo en la Ley General de Educación N.º 28044, que establece esta modalidad como una alternativa destinada a responder a personas que requieren condiciones diferentes para desarrollar o culminar su educación básica (Ministerio de Educación, 2003). Esta incorporación significó reconocer institucionalmente que la diversidad de trayectorias educativas exige mecanismos de atención diferenciados y que el derecho a la educación debe mantenerse independientemente de la edad en la que una persona decida continuar su formación.

La posterior reglamentación de la Ley General de Educación permitió desarrollar con mayor precisión la estructura y funcionamiento de la modalidad. El Reglamento de la Ley N.º 28044 proporciona el marco desde el cual se articulan los diferentes componentes del sistema educativo y permite comprender a la EBA como parte de una organización orientada por principios de inclusión, calidad, equidad y atención a la diversidad (Ministerio de Educación, 2012). Desde esta perspectiva, su organización debe garantizar tanto la flexibilidad necesaria para atender a sus participantes como la equivalencia de los aprendizajes alcanzados.

La transformación hacia esta modalidad requirió un proceso progresivo de reorganización institucional. El Plan de Conversión de la Educación Básica Alternativa

estableció orientaciones para transformar los anteriores servicios de educación de jóvenes y adultos y avanzar hacia una estructura capaz de responder de manera más adecuada a las características de esta población (Ministerio de Educación, 2005). El proceso implicaba modificar no solamente la denominación de las instituciones, sino también sus formas de gestión, organización curricular y atención pedagógica.

Los **Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA)** constituyen los espacios institucionales encargados de concretar esta modalidad. Su función consiste en organizar las condiciones necesarias para que jóvenes y adultos puedan iniciar, continuar o culminar la educación básica mediante procesos adaptados a sus circunstancias. En ellos se articulan las disposiciones nacionales, el currículo, la gestión institucional, las modalidades de atención y las prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes y directivos.

La organización de los CEBA requiere reconocer que sus estudiantes conforman una población heterogénea. Céspedes et al. (2010) muestran, a partir del análisis de programas dirigidos a jóvenes y adultos, la diversidad de condiciones que caracteriza a sus participantes. Las diferencias de edad, escolaridad previa, experiencia laboral, responsabilidades familiares y expectativas educativas hacen difícil aplicar estructuras excesivamente uniformes. La gestión institucional necesita, por tanto, desarrollar mecanismos capaces de responder a esta diversidad sin afectar la calidad ni la continuidad de los aprendizajes.

Dentro de esta organización, el PEBAJA representa el programa destinado específicamente a la atención de jóvenes y adultos. Su estructura contempla diferentes momentos dentro de la trayectoria formativa y permite que los participantes avancen progresivamente de acuerdo con los aprendizajes desarrollados. El Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa organiza el PEBAJA mediante los ciclos inicial, intermedio y avanzado, estableciendo orientaciones destinadas a garantizar una progresión de aprendizajes y competencias (Ministerio de Educación, 2009).

La organización mediante **ciclos** responde a una concepción diferente de aquella basada exclusivamente en edades y grados cronológicos. Los participantes pueden incorporarse al sistema desde puntos de partida diversos, por lo que resulta necesario reconocer sus aprendizajes anteriores y proporcionar trayectorias que permitan avanzar

progresivamente. Esta organización busca evitar que la edad se convierta en el principal criterio para determinar el recorrido educativo y concede mayor importancia a los aprendizajes y capacidades alcanzados.

El ciclo inicial se orienta hacia la construcción y fortalecimiento de aprendizajes fundamentales. El ciclo intermedio continúa este proceso mediante el desarrollo progresivo de competencias que permiten ampliar la autonomía y preparar al participante para niveles posteriores. Finalmente, el ciclo avanzado representa una etapa fundamental para culminar la educación básica y generar condiciones que permitan continuar otras trayectorias formativas. Esta progresión debe conservar suficiente articulación para evitar rupturas entre los diferentes momentos del proceso educativo.

El **currículo** constituye uno de los componentes centrales de esta organización. No se limita a establecer contenidos que deben ser desarrollados, sino que proporciona orientaciones acerca de los aprendizajes, competencias, estrategias y propósitos que deben guiar la formación. El Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa fue concebido para proporcionar un marco común y, simultáneamente, permitir procesos de adecuación y diversificación relacionados con las características de los participantes y sus contextos (Ministerio de Educación, 2009).

Esta capacidad de adaptación resulta fundamental porque la Educación Básica Alternativa atiende realidades considerablemente diversas. Las necesidades educativas presentes en un CEBA urbano pueden diferir de aquellas existentes en instituciones ubicadas en zonas rurales o en contextos donde predominan determinadas actividades productivas. La diversidad cultural y lingüística del país añade nuevas dimensiones a esta realidad. Un currículo pertinente necesita conservar objetivos formativos comunes y, al mismo tiempo, permitir que los aprendizajes establezcan relaciones con el contexto en el que se desarrollan.

La pertinencia curricular supone reconocer las experiencias acumuladas por jóvenes y adultos. Desde la perspectiva andragógica, los participantes llegan al proceso educativo con conocimientos desarrollados durante su trayectoria personal, laboral y comunitaria. Fernández (2001) destaca precisamente la importancia de considerar las particularidades del adulto dentro de los procesos de educación continua. En consecuencia, el currículo debe

proporcionar oportunidades para vincular nuevos aprendizajes con saberes anteriores y evitar que la experiencia de los participantes permanezca al margen del proceso formativo.

Esta orientación exige superar una aplicación mecánica de los contenidos. El currículo adquiere verdadero significado cuando puede convertirse en experiencias de aprendizaje relacionadas con situaciones que los estudiantes reconocen y comprenden. Las actividades económicas, familiares y comunitarias pueden proporcionar escenarios para desarrollar conocimientos y competencias de diferentes áreas. La contextualización permite así que aquello que se aprende pueda utilizarse para comprender situaciones reales y resolver problemas presentes en la vida cotidiana.

La formación integral constituye otro principio fundamental. La educación de jóvenes y adultos no debería limitarse al desarrollo de habilidades instrumentales o a la recuperación de conocimientos escolares. También debe contribuir al fortalecimiento de capacidades para participar en la sociedad, desenvolverse en el ámbito laboral, continuar aprendiendo y tomar decisiones con mayor autonomía. Ramírez y Víctor (2010) destacan la necesidad de comprender la educación de adultos contemporánea desde una perspectiva relacionada con la vida y el trabajo, evitando reducirla a una simple reproducción de modelos escolares tradicionales.

La relación entre currículo y **educación para el trabajo** adquiere especial relevancia dentro de esta población. Numerosos estudiantes participan activamente en actividades productivas mientras desarrollan sus estudios. Esta experiencia puede convertirse en una fuente de aprendizaje y proporcionar situaciones concretas para aplicar conocimientos. Al mismo tiempo, la formación debe contribuir al desarrollo de capacidades que permitan responder a entornos laborales sujetos a transformaciones permanentes.

Sin embargo, la orientación hacia el trabajo debe mantenerse dentro de una concepción educativa integral. El participante del PEBAJA no puede ser entendido exclusivamente como trabajador. También es ciudadano, integrante de una familia y una comunidad y una persona con expectativas de continuidad educativa. Por esta razón, la formación necesita articular competencias relacionadas con la comunicación, razonamiento, ciudadanía, ciencia, tecnología y desarrollo personal, además de aquellas directamente relacionadas con actividades productivas.

La organización curricular requiere asimismo mecanismos capaces de reconocer los aprendizajes desarrollados previamente. Una persona que retorna al sistema después de varios años puede poseer conocimientos adquiridos mediante estudios anteriores o experiencias no formales. Los mecanismos de equivalencia y ubicación permiten establecer el punto más adecuado para continuar la trayectoria educativa. El Ministerio de Educación (2007) estableció un cuadro de equivalencias entre la Educación Básica Alternativa, la Educación Básica Regular y la anterior educación de adultos, contribuyendo a facilitar la articulación entre diferentes recorridos formativos.

La posibilidad de reconocer trayectorias previas constituye una expresión concreta de la flexibilidad. Obligar a una persona adulta a comenzar nuevamente aprendizajes que ya domina puede generar desmotivación y prolongar innecesariamente su permanencia en el sistema. La organización debe permitir identificar las competencias existentes y concentrar el esfuerzo educativo en aquellas que todavía necesitan ser desarrolladas.

Junto con el currículo, las **modalidades de atención** constituyen uno de los principales mecanismos mediante los cuales la EBA busca responder a las características de sus participantes. La necesidad de compatibilizar estudio, trabajo y responsabilidades familiares hace difícil que todos los estudiantes puedan participar bajo una única forma de organización. La diversificación de las modalidades permite ampliar las posibilidades de acceso y permanencia y constituye una condición importante para garantizar la flexibilidad de la propuesta educativa.

La atención **presencial** mantiene la interacción directa y regular entre docentes y estudiantes dentro del espacio educativo. Esta modalidad permite desarrollar actividades colectivas, proporcionar retroalimentación inmediata y favorecer relaciones de acompañamiento entre los diferentes participantes. Puede resultar especialmente adecuada para estudiantes que requieren mayor orientación durante el proceso de aprendizaje o disponen de condiciones para asistir regularmente al CEBA.

Sin embargo, la asistencia presencial permanente puede resultar difícil para determinados participantes. Las jornadas laborales, responsabilidades familiares, distancias geográficas u otras condiciones pueden limitar la posibilidad de concurrir regularmente al centro. Estas circunstancias justifican la existencia de modalidades con mayor flexibilidad

y demuestran que el acceso efectivo a la educación depende también de la manera en que se organiza el servicio.

La atención **semipresencial** busca combinar espacios de interacción directa con actividades desarrolladas mediante trabajo autónomo y acompañamiento educativo. Esta modalidad permite disminuir la necesidad de asistencia permanente y concede al estudiante mayor capacidad para organizar parte de su tiempo de aprendizaje. Su funcionamiento requiere, sin embargo, una adecuada planificación de actividades, materiales pertinentes y mecanismos de comunicación que permitan mantener la continuidad del proceso.

La semipresencialidad resulta especialmente compatible con algunos principios del aprendizaje adulto. La autonomía adquiere mayor importancia y el participante necesita asumir responsabilidades respecto de la organización de sus actividades. Al mismo tiempo, la función docente se desplaza parcialmente desde la exposición permanente hacia el acompañamiento y orientación. Rodríguez del Solar (2006) destaca la importancia de incorporar una perspectiva andragógica en la formación docente, cuestión especialmente relevante cuando las modalidades exigen mayor autonomía por parte del estudiante.

La atención **a distancia** amplía todavía más esta flexibilidad al permitir que una parte sustancial del proceso pueda desarrollarse sin coincidencia física permanente entre docente y estudiante. Su potencial resulta particularmente importante para personas cuyas condiciones laborales o geográficas dificultan la asistencia regular. No obstante, su efectividad depende de la existencia de recursos adecuados, materiales diseñados específicamente para el aprendizaje autónomo y mecanismos de acompañamiento capaces de evitar que la distancia se transforme en aislamiento educativo.

El desarrollo tecnológico ha ampliado considerablemente las posibilidades de esta modalidad. Las plataformas digitales, recursos audiovisuales y diferentes medios de comunicación pueden facilitar el acceso a contenidos y mantener la interacción entre docentes y participantes. Sin embargo, la incorporación de tecnologías también plantea nuevos desafíos relacionados con el acceso a dispositivos, conectividad y competencias digitales. La flexibilidad tecnológica solo puede convertirse en una ventaja cuando los participantes disponen de condiciones suficientes para utilizarla.

Esta cuestión se relaciona con los desafíos contemporáneos de la educación de adultos. UNESCO (2022), mediante el Marco de Acción de Marrakech, reconoce la creciente importancia de la transformación digital dentro del aprendizaje y educación de adultos. La tecnología puede ampliar las oportunidades educativas, pero también profundizar desigualdades cuando determinados grupos no poseen acceso o competencias suficientes. Por ello, la digitalización debe acompañarse de estrategias de inclusión y alfabetización digital.

La existencia de diferentes modalidades no significa que cada una deba funcionar de manera aislada. La flexibilidad puede favorecer combinaciones capaces de responder a las condiciones de los participantes y a las posibilidades institucionales. Lo fundamental consiste en garantizar que las diferencias en la forma de atención no produzcan desigualdades en la calidad de los aprendizajes. Independientemente de la modalidad, los estudiantes deben disponer de acompañamiento, recursos, oportunidades de interacción y mecanismos de evaluación coherentes con los propósitos educativos.

La **evaluación del aprendizaje** debe articularse con esta organización flexible. Las diferencias en modalidades y trayectorias requieren procedimientos capaces de valorar competencias y avances sin perder criterios comunes de calidad. Mateo (2005) plantea la evaluación educativa como un proceso relacionado con el conocimiento y la mejora de los aprendizajes y prácticas educativas. Desde esta perspectiva, evaluar dentro de la EBA debería permitir identificar avances, proporcionar retroalimentación y orientar las acciones necesarias para continuar progresando.

La organización de las modalidades requiere también una gestión institucional capaz de planificar adecuadamente los recursos. La disponibilidad de docentes, materiales, espacios, tecnologías y horarios condiciona la posibilidad de desarrollar las diferentes formas de atención. Alvarado (2012) señala que la gestión de programas educativos comprende procesos de formulación, implementación, ejecución y evaluación. La flexibilidad, por tanto, necesita estar acompañada de capacidades institucionales que permitan convertir las disposiciones generales en servicios efectivamente disponibles para los estudiantes.

En este punto adquiere relevancia la **factibilidad** de la propuesta educativa. Una modalidad puede resultar conceptualmente adecuada y, sin embargo, encontrar dificultades cuando las instituciones carecen de recursos para desarrollarla. La atención a distancia, por ejemplo, requiere infraestructura tecnológica y materiales apropiados; la semipresencialidad exige mecanismos de seguimiento del trabajo autónomo; y la presencialidad necesita espacios y horarios compatibles con las condiciones de los participantes. La calidad depende de que exista correspondencia entre aquello que se propone y las posibilidades reales para implementarlo.

La investigación realizada dentro de contextos de Educación Básica Alternativa muestra precisamente la importancia de observar esta relación. Cjuno (2011), al evaluar el currículo en CEBA de la provincia de Espinar, pone de manifiesto la necesidad de examinar la aplicación de las orientaciones curriculares dentro de condiciones institucionales concretas. El currículo formal representa una parte del proceso, pero su verdadero alcance depende de cómo es interpretado, adaptado y desarrollado por los actores educativos.

Los **docentes y directivos** cumplen, por ello, una función decisiva. Son quienes convierten las orientaciones curriculares y organizativas en experiencias educativas. La capacidad para contextualizar contenidos, utilizar estrategias adecuadas para adultos, organizar diferentes modalidades y acompañar trayectorias heterogéneas influye directamente sobre la calidad del servicio. Una organización flexible necesita profesionales capaces de actuar también con flexibilidad y criterio pedagógico.

Los estudiantes constituyen, finalmente, el centro de esta estructura. La organización, currículo y modalidades de atención encuentran su justificación en la necesidad de garantizar oportunidades educativas adecuadas a sus condiciones. Céspedes (2018) sitúa la educación de jóvenes y adultos dentro del derecho a la educación, lo que obliga a analizar la oferta no solamente desde su existencia formal, sino desde su capacidad para generar condiciones reales de participación y aprendizaje.

En consecuencia, organización institucional, currículo y modalidades de atención constituyen componentes estrechamente relacionados dentro de la Educación Básica Alternativa. La organización proporciona las condiciones para desarrollar el servicio; el currículo establece los propósitos y aprendizajes que orientan la formación; y las

modalidades determinan las formas mediante las cuales los participantes pueden acceder y desarrollar sus trayectorias educativas. La calidad del PEBAJA depende en gran medida de la coherencia existente entre estos tres elementos.

El desafío consiste en lograr que la flexibilidad que caracteriza conceptualmente a la modalidad pueda observarse efectivamente en la experiencia educativa. No basta con disponer formalmente de diferentes formas de atención si estas no cuentan con recursos suficientes o no responden a las condiciones de los participantes. Tampoco resulta suficiente contar con un currículo técnicamente estructurado cuando su aplicación permanece desvinculada de las experiencias y necesidades de jóvenes y adultos. La articulación entre organización, currículo y modalidades debe orientarse hacia una finalidad común: garantizar que las personas puedan acceder, permanecer, aprender y culminar su educación básica en condiciones compatibles con sus trayectorias de vida y con posibilidades reales de continuar aprendiendo posteriormente.

2.7. GESTIÓN Y ACTORES DE LOS CEBA

La gestión de los Centros de Educación Básica Alternativa constituye un componente fundamental para convertir los principios, disposiciones curriculares y objetivos de esta modalidad en experiencias educativas concretas. La existencia de un marco normativo y de una propuesta curricular resulta insuficiente cuando las instituciones responsables de desarrollar el servicio no cuentan con procesos organizativos capaces de responder a las características de sus estudiantes. En este sentido, la gestión de los CEBA debe entenderse como un proceso articulador en el que intervienen dimensiones pedagógicas, institucionales y administrativas, así como diferentes actores cuyas decisiones y acciones influyen directamente en la calidad del servicio educativo.

Desde una perspectiva general, la gestión educativa comprende la organización y conducción de los recursos, procesos y acciones necesarios para alcanzar determinados objetivos. Alvarado (2012) plantea que la gestión de programas educativos involucra procesos de formulación, implementación, ejecución y evaluación. Esta secuencia permite comprender que gestionar no significa únicamente administrar recursos o cumplir disposiciones, sino establecer condiciones para que los propósitos del programa puedan

concretarse y posteriormente valorar si las acciones desarrolladas producen los resultados esperados.

En el caso de los CEBA, esta concepción adquiere características particulares debido a la población atendida. Los estudiantes jóvenes y adultos poseen trayectorias educativas, edades, experiencias laborales y responsabilidades familiares diferentes, por lo que la gestión institucional necesita responder a una diversidad mayor que aquella presente en modelos educativos organizados principalmente alrededor de grupos etarios relativamente homogéneos. Céspedes et al. (2010) muestran que los programas destinados a jóvenes y adultos se desarrollan en contextos diversos y atienden poblaciones con necesidades diferenciadas, circunstancia que exige capacidades institucionales para adaptar la organización del servicio.

La **gestión pedagógica** constituye uno de los componentes centrales. Comprende la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la planificación curricular, las estrategias pedagógicas, la evaluación, la tutoría y las diferentes formas de acompañamiento ofrecidas a los estudiantes. Su finalidad consiste en garantizar que las orientaciones curriculares puedan traducirse en experiencias educativas pertinentes. El Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa establece un marco para desarrollar los aprendizajes correspondientes a la modalidad, pero su aplicación requiere procesos de diversificación y contextualización realizados desde las propias instituciones (Ministerio de Educación, 2009).

Esta contextualización resulta indispensable debido a las diferencias existentes entre los participantes. El currículo debe desarrollarse considerando sus conocimientos previos, experiencias y condiciones de vida. La gestión pedagógica necesita proporcionar espacios para que los docentes planifiquen de manera coordinada, analicen las características de sus estudiantes y adapten las estrategias cuando los resultados evidencien dificultades. No se trata de modificar arbitrariamente los propósitos formativos, sino de encontrar formas adecuadas para alcanzarlos dentro de contextos heterogéneos.

La **gestión institucional** se relaciona con la organización general del CEBA y con la construcción de condiciones que permitan desarrollar adecuadamente el servicio. Comprende la distribución de responsabilidades, la coordinación entre los actores, la

organización de horarios y modalidades de atención, la convivencia institucional y la relación con otras organizaciones del entorno. En una modalidad caracterizada por la flexibilidad, estas decisiones pueden influir directamente sobre las posibilidades de acceso y permanencia de los estudiantes.

La planificación constituye una herramienta fundamental dentro de este proceso. Ander-Egg (1993) entiende la planificación educativa como una actividad mediante la cual se organizan acciones y recursos para alcanzar determinados propósitos. Aplicada a los CEBA, esta concepción supone establecer prioridades institucionales a partir de las necesidades reales de los participantes, organizar los recursos disponibles y definir mecanismos de seguimiento que permitan conocer el avance de las acciones previstas.

La planificación institucional debe evitar convertirse en una actividad exclusivamente documental. Su utilidad depende de que permita orientar decisiones concretas y responder a los problemas identificados. Cuando los estudiantes presentan dificultades de asistencia, abandono o continuidad, por ejemplo, la gestión necesita analizar las posibles causas y establecer estrategias para enfrentarlas. De igual manera, cuando se identifican necesidades relacionadas con materiales, infraestructura o formación docente, estas deben incorporarse dentro de las prioridades institucionales.

La **gestión administrativa** constituye otro componente necesario. El funcionamiento del CEBA requiere organizar recursos humanos, infraestructura, materiales, documentación académica y diferentes procedimientos vinculados con la prestación del servicio. Aunque estas actividades pueden parecer alejadas del proceso pedagógico, sus efectos pueden repercutir directamente sobre él. La ausencia de materiales, espacios inadecuados o una distribución insuficiente del personal pueden limitar las posibilidades de desarrollar aquello que curricularmente se encuentra previsto.

La disponibilidad de personal constituye particularmente una condición de factibilidad. Las disposiciones del Ministerio de Educación relacionadas con la distribución de horas en Educación Básica Alternativa evidencian la importancia de organizar adecuadamente los recursos docentes para garantizar la atención correspondiente al ciclo avanzado (Ministerio de Educación, 2009). La planificación del personal debe considerar las características de la oferta, las modalidades desarrolladas y las necesidades de los

estudiantes, evitando que las limitaciones administrativas reduzcan las posibilidades educativas del programa.

Dentro de esta estructura, el **director del CEBA** ocupa una posición estratégica. Su función no debería limitarse al cumplimiento administrativo, pues también comprende responsabilidades relacionadas con el liderazgo pedagógico y la conducción institucional. La dirección necesita articular las orientaciones de política educativa con las condiciones concretas del centro, organizar los recursos, acompañar el trabajo docente y promover procesos de evaluación y mejora.

El liderazgo directivo adquiere especial importancia cuando la institución necesita desarrollar diferentes modalidades de atención. La organización de servicios presenciales, semipresenciales u otras formas flexibles exige coordinación, planificación y seguimiento. Cada modalidad puede requerir tiempos, recursos y estrategias diferentes, por lo que la dirección debe garantizar que la flexibilidad organizativa no produzca fragmentación ni diferencias injustificadas en la calidad de la atención.

Los **docentes** constituyen otro actor central. Son quienes mantienen una interacción directa y permanente con los participantes y convierten las orientaciones curriculares en experiencias concretas de aprendizaje. En la Educación Básica Alternativa, esta función requiere comprender las particularidades del aprendizaje de jóvenes y adultos. Fernández (2001) destaca la relevancia de la andragogía dentro de la educación continua, mientras Rodríguez del Solar (2006) plantea la necesidad de incorporar fundamentos andragógicos en la formación profesional docente.

Esta preparación resulta fundamental porque enseñar a personas adultas exige reconocer su experiencia y evitar prácticas pedagógicas excesivamente escolarizadas o infantilizadas. El docente debe ser capaz de recuperar conocimientos previos, relacionar los contenidos con situaciones de la vida cotidiana y generar oportunidades para que los estudiantes participen activamente en el proceso formativo. Su función se aproxima, por tanto, a la de un mediador que organiza experiencias de aprendizaje y acompaña trayectorias educativas heterogéneas.

La diversidad existente dentro de las aulas constituye uno de los principales desafíos para el trabajo docente. En un mismo grupo pueden encontrarse estudiantes que

abandonaron recientemente la educación regular y otros que retornan después de muchos años. También pueden existir diferencias importantes en el dominio de determinadas competencias. Esta heterogeneidad requiere estrategias diferenciadas y una evaluación capaz de reconocer distintos puntos de partida sin renunciar a los aprendizajes que deben alcanzarse.

El docente cumple igualmente una función importante en la **permanencia de los estudiantes**. En la educación de jóvenes y adultos, las dificultades de continuidad no siempre se relacionan con problemas estrictamente académicos. Las responsabilidades laborales, familiares y económicas pueden generar ausencias o interrupciones. La capacidad del docente para identificar estas situaciones, mantener comunicación con los participantes y proporcionar orientación puede contribuir a reducir el riesgo de abandono.

La tutoría y el acompañamiento adquieren así una importancia especial. No deberían concebirse únicamente como actividades complementarias, sino como mecanismos destinados a sostener trayectorias educativas que pueden encontrarse expuestas a múltiples dificultades. La educación de adultos requiere reconocer que el estudiante participa simultáneamente en diferentes espacios de vida y que los acontecimientos ocurridos fuera del CEBA pueden influir directamente sobre su desempeño y permanencia.

Los **estudiantes** constituyen el actor central alrededor del cual debería organizarse la gestión. La Educación Básica Alternativa existe precisamente para responder a personas que necesitan alternativas diferentes para ejercer su derecho a la educación. Céspedes (2018) plantea la educación de jóvenes y adultos desde esta perspectiva de derechos, lo que implica reconocer al estudiante no como receptor pasivo de un servicio, sino como sujeto cuya participación y experiencia deben formar parte de las decisiones educativas.

Esta consideración resulta coherente con los principios de la andragogía. El estudiante adulto posee capacidad para identificar necesidades, expresar expectativas y valorar la utilidad de los aprendizajes. Su participación puede proporcionar información especialmente valiosa acerca del funcionamiento del CEBA. Los horarios, modalidades, materiales y estrategias pueden ser técnicamente adecuados desde una perspectiva institucional y, al mismo tiempo, presentar dificultades que solo resultan visibles desde la experiencia cotidiana de quienes utilizan el servicio.

La participación estudiantil permite, por tanto, fortalecer la pertinencia de la gestión. Los espacios organizados de representación favorecen la expresión de necesidades y la intervención de los participantes en determinados asuntos institucionales. Las experiencias promovidas alrededor de los Consejos de Participación Estudiantil reflejan la importancia concedida a la participación de jóvenes y adultos dentro de la vida de los CEBA. Quezada (2021), al recoger experiencias y debates vinculados con la educación de jóvenes y adultos, permite apreciar la importancia de fortalecer estos espacios dentro de una concepción educativa participativa.

La participación posee también una dimensión formativa. Intervenir en espacios de representación, dialogar acerca de problemas comunes y participar en la búsqueda de soluciones permite desarrollar capacidades vinculadas con la ciudadanía y la convivencia democrática. De esta manera, la gestión participativa puede convertirse simultáneamente en una experiencia de aprendizaje.

Junto con directivos, docentes y estudiantes, los **especialistas y responsables de las instancias de gestión educativa** cumplen funciones relevantes. La implementación de políticas, el acompañamiento técnico, la supervisión y la orientación proporcionada a los CEBA requieren coordinación entre diferentes niveles del sistema. La modalidad necesita una estructura capaz de acompañar a las instituciones y no solamente de establecer disposiciones que posteriormente deben ser ejecutadas de manera aislada.

La gestión de un programa educativo requiere precisamente relaciones claras entre quienes formulan las políticas y quienes las desarrollan en los espacios concretos. Alvarado (2012) muestra que formulación, implementación, ejecución y evaluación forman parte de un mismo proceso. Cuando existe una desconexión importante entre estas etapas, pueden producirse diferencias entre aquello que fue previsto y aquello que efectivamente puede realizarse en las instituciones.

El **Ministerio de Educación** cumple un papel fundamental en la definición de las políticas, orientaciones curriculares y disposiciones generales de la modalidad. La Ley General de Educación, el Reglamento correspondiente, el Plan de Conversión y el Diseño Curricular Básico Nacional constituyen instrumentos mediante los cuales se ha organizado progresivamente la Educación Básica Alternativa (Ministerio de Educación, 2003, 2005,

2009, 2012). Sin embargo, la eficacia de estas orientaciones depende de su implementación en los diferentes niveles del sistema.

Las instancias regionales y locales desempeñan, en consecuencia, una función de articulación. La diversidad territorial del Perú hace necesario que las orientaciones nacionales puedan contextualizarse sin perder los propósitos generales de la modalidad. Las condiciones de un CEBA situado en una capital regional pueden ser diferentes de aquellas existentes en zonas rurales o en localidades con características económicas y culturales particulares. La gestión descentralizada debe contribuir a identificar estas diferencias y proporcionar respuestas pertinentes.

La **familia** puede constituir también un actor relevante, aunque su participación adquiere características distintas de las que presenta en la educación de niños y adolescentes. Muchos participantes adultos poseen sus propias familias y responsabilidades de cuidado. En estos casos, el entorno familiar puede influir sobre la continuidad de los estudios, ya sea proporcionando apoyo o generando demandas de tiempo que dificulten la participación. La gestión educativa necesita comprender estas dinámicas sin trasladar automáticamente modelos de participación familiar propios de otras modalidades.

La **comunidad y las organizaciones del entorno** representan igualmente actores potenciales. Los CEBA pueden establecer relaciones con instituciones públicas, organizaciones sociales, espacios productivos y otras entidades que contribuyan a fortalecer las oportunidades educativas. Esta articulación resulta especialmente pertinente cuando se busca relacionar los aprendizajes con las condiciones sociales y laborales de los participantes. La educación de jóvenes y adultos posee una estrecha vinculación con la comunidad debido a que sus estudiantes participan activamente en ella.

La relación con el entorno puede contribuir también a ampliar las posibilidades de continuidad educativa. La articulación con instituciones de formación técnica, educación superior u otros servicios puede proporcionar información y oportunidades a quienes culminan la educación básica. Esta perspectiva resulta coherente con el aprendizaje a lo largo de la vida promovido por UNESCO (2022), según el cual la educación de adultos debe integrarse dentro de sistemas capaces de proporcionar oportunidades continuas de formación.

Otro aspecto fundamental de la gestión corresponde al **seguimiento y evaluación institucional**. Los CEBA necesitan generar información acerca de su funcionamiento, participación estudiantil, resultados educativos y dificultades. La evaluación no debería aparecer únicamente cuando una instancia externa solicita información, sino integrarse dentro de la propia dinámica de gestión. Mateo (2005) vincula la evaluación educativa con el conocimiento y mejora de los procesos, lo que permite comprender su utilidad como mecanismo permanente de aprendizaje institucional.

La evaluación puede proporcionar información acerca de la pertinencia de los horarios, el funcionamiento de las modalidades de atención, las necesidades de los docentes, la utilización de los recursos y los resultados obtenidos por los estudiantes. Cuando estos datos son analizados conjuntamente, permiten identificar áreas prioritarias de intervención. La gestión basada en evidencia facilita así decisiones más fundamentadas y evita que las modificaciones dependan exclusivamente de percepciones aisladas.

La **evaluación permanente del programa** resulta igualmente necesaria. Los programas educativos pueden mantener durante años estructuras que progresivamente dejan de responder a las necesidades de sus destinatarios. La transformación de los contextos laborales, sociales y tecnológicos obliga a revisar periódicamente los servicios. Escudero (2016) destaca la investigación evaluativa como instrumento para el desarrollo educativo y social, resaltando precisamente su capacidad para proporcionar información destinada a comprender y mejorar las intervenciones.

Dentro de los CEBA, esta cultura de evaluación debería involucrar a los diferentes actores. Los directivos pueden proporcionar información acerca de las condiciones institucionales; los docentes, sobre los procesos pedagógicos; los estudiantes, acerca de la experiencia educativa y su pertinencia; y los especialistas, respecto de la implementación de las políticas y las necesidades de acompañamiento. La integración de estas perspectivas permite construir una visión más completa del funcionamiento institucional.

La **comunicación y coordinación** entre los actores constituye, por ello, una condición esencial. La existencia de responsabilidades diferenciadas no debería producir fragmentación. Las decisiones administrativas repercuten sobre los procesos pedagógicos; las dificultades identificadas por los docentes pueden requerir respuestas de gestión; y las

necesidades expresadas por los estudiantes pueden revelar problemas que no resultan visibles desde otros niveles. Una gestión articulada necesita mecanismos que permitan compartir información y construir respuestas conjuntas.

La formación y actualización de los profesionales representa otro desafío. Las características de la educación de adultos evolucionan y las transformaciones tecnológicas generan nuevas exigencias para docentes y directivos. UNESCO (2022) reconoce la importancia de fortalecer las capacidades de quienes participan en los sistemas de aprendizaje y educación de adultos. Esto implica promover oportunidades de formación continua relacionadas con andragogía, tecnologías, estrategias flexibles de enseñanza, gestión y atención de poblaciones diversas.

La incorporación de tecnologías merece una consideración particular dentro de la gestión contemporánea. Las herramientas digitales pueden facilitar procesos administrativos, comunicación con estudiantes y desarrollo de modalidades flexibles. Sin embargo, también requieren infraestructura, conectividad y competencias. Su incorporación debe realizarse de manera planificada para evitar que las diferencias de acceso generen nuevas barreras. La tecnología debería contribuir a ampliar las oportunidades y no convertirse en una condición adicional de exclusión.

La **calidad de la gestión** depende finalmente de la capacidad para mantener al estudiante en el centro de las decisiones. Una administración eficiente pierde sentido cuando no contribuye a generar mejores condiciones de aprendizaje. Del mismo modo, una propuesta pedagógica pertinente puede verse limitada cuando la organización institucional no proporciona los recursos necesarios. Gestión pedagógica, institucional y administrativa deben actuar de manera complementaria para alcanzar los propósitos de la Educación Básica Alternativa.

Desde esta perspectiva, el CEBA puede comprenderse como una organización educativa en la que convergen múltiples responsabilidades. El Ministerio de Educación y las instancias descentralizadas proporcionan orientaciones y condiciones generales; los directivos conducen la institución; los docentes desarrollan y acompañan los procesos de aprendizaje; los estudiantes participan como protagonistas de su formación; y la comunidad

puede contribuir a fortalecer la relación entre educación y entorno. La calidad del servicio depende de la articulación que pueda construirse entre estos actores.

En consecuencia, la gestión de los CEBA no debe reducirse al cumplimiento administrativo de disposiciones. Su propósito fundamental consiste en crear condiciones para que jóvenes y adultos puedan acceder, permanecer, aprender y culminar satisfactoriamente su educación básica. Esto requiere liderazgo, planificación, acompañamiento pedagógico, administración adecuada de los recursos, participación estudiantil, coordinación institucional y evaluación permanente.

El fortalecimiento de estos componentes permite avanzar hacia una gestión capaz de responder a la identidad propia de la Educación Básica Alternativa. Cuando los actores comprenden sus responsabilidades y trabajan de manera articulada, la flexibilidad deja de ser únicamente un principio normativo y puede convertirse en una característica efectiva del servicio. De esta manera, los CEBA pueden consolidarse como espacios educativos capaces de reconocer la diversidad de sus participantes y transformar una oportunidad formal de retorno al sistema educativo en una trayectoria real de aprendizaje, continuidad formativa y desarrollo personal y social.

2.8. CALIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

La calidad y la inclusión constituyen dos principios estrechamente relacionados dentro de la Educación Básica Alternativa. Garantizar el acceso de jóvenes y adultos al sistema educativo representa un avance importante, pero resulta insuficiente cuando las condiciones ofrecidas no permiten permanecer, aprender, culminar los estudios y utilizar posteriormente los conocimientos adquiridos. Desde esta perspectiva, una educación verdaderamente inclusiva no puede limitarse a ampliar la cobertura, del mismo modo que la calidad educativa no puede analizarse independientemente de las condiciones sociales, económicas y culturales de las personas a quienes se dirige.

La Educación Básica Alternativa adquiere especial importancia precisamente porque atiende a una población cuyas trayectorias educativas han estado frecuentemente condicionadas por situaciones de desigualdad. Jóvenes y adultos pueden haber abandonado los estudios debido a necesidades económicas, incorporación temprana al trabajo,

responsabilidades familiares, dificultades territoriales u otras circunstancias que limitaron su permanencia dentro del sistema educativo. Céspedes (2018) sitúa la educación de personas jóvenes y adultas dentro del derecho a la educación, perspectiva que obliga a reconocer que estas trayectorias no deberían convertirse en impedimentos permanentes para continuar aprendiendo.

La inclusión educativa supone, por tanto, crear oportunidades para quienes anteriormente encontraron barreras dentro del sistema. No consiste únicamente en permitir el ingreso, sino en identificar las condiciones que podrían producir nuevamente exclusión y desarrollar mecanismos para reducirlas. Una persona puede encontrarse formalmente matriculada y, sin embargo, experimentar dificultades que limiten su participación efectiva. Los horarios incompatibles con el trabajo, las distancias, la falta de recursos, las metodologías poco adecuadas para adultos o un currículo desvinculado de sus necesidades pueden convertirse en nuevas formas de exclusión.

Esta realidad exige comprender la inclusión como un proceso permanente. Las características de los estudiantes no son homogéneas y las instituciones deben disponer de capacidad para responder a esa diversidad. Céspedes et al. (2010), al analizar programas destinados a jóvenes y adultos, muestran la heterogeneidad existente en este campo educativo. Las diferencias de edad, experiencia laboral, trayectoria escolar, responsabilidades familiares y expectativas formativas requieren respuestas suficientemente flexibles para evitar que una estructura uniforme termine favoreciendo únicamente a quienes poseen mejores condiciones para adaptarse a ella.

La **equidad** se convierte así en uno de los fundamentos de la inclusión. Proporcionar las mismas condiciones a todas las personas no garantiza necesariamente igualdad de oportunidades cuando los puntos de partida son diferentes. Algunos participantes pueden disponer de tiempo suficiente para asistir regularmente, mientras otros deben compatibilizar sus estudios con extensas jornadas laborales. Algunos poseen acceso permanente a tecnologías y conectividad, mientras otros enfrentan importantes limitaciones. Una educación equitativa necesita reconocer estas diferencias y ofrecer apoyos que permitan reducir sus efectos sobre el aprendizaje.

La Ley General de Educación N.º 28044 proporciona el marco desde el cual la educación peruana reconoce principios relacionados con la equidad, inclusión y calidad, y sitúa a la Educación Básica Alternativa dentro de la estructura del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2003). Esta incorporación posee especial relevancia porque reconoce institucionalmente que la diversidad de trayectorias requiere modalidades capaces de garantizar oportunidades equivalentes sin exigir necesariamente recorridos educativos idénticos.

La calidad debe entenderse dentro de este mismo marco. No sería coherente promover una modalidad destinada a poblaciones que han enfrentado desigualdades y proporcionarles posteriormente condiciones educativas de menor calidad. La flexibilidad que caracteriza a la EBA no significa simplificar indiscriminadamente los aprendizajes ni reducir las expectativas respecto de los estudiantes. Por el contrario, supone encontrar formas diferentes de organización que permitan alcanzar aprendizajes significativos y generar oportunidades de continuidad educativa.

Mateo (2005) vincula la evaluación educativa con el conocimiento y mejoramiento de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la calidad no puede determinarse mediante un único indicador. Requiere observar la pertinencia del currículo, las capacidades de los docentes, las condiciones institucionales, los recursos disponibles, los procesos pedagógicos, la permanencia de los estudiantes y los resultados alcanzados. En la Educación Básica Alternativa, además, debe analizarse si estas dimensiones responden efectivamente a las características particulares de jóvenes y adultos.

Uno de los primeros componentes de la calidad corresponde a la **pertinencia educativa**. Un programa puede encontrarse correctamente organizado desde el punto de vista administrativo y, sin embargo, ofrecer aprendizajes que poseen poca relación con las necesidades de sus participantes. La pertinencia exige establecer vínculos entre los contenidos curriculares, las experiencias previas y las situaciones personales, laborales y sociales en las que se desenvuelven los estudiantes. El Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa reconoce la necesidad de organizar los aprendizajes considerando las características y necesidades de la población atendida (Ministerio de Educación, 2009).

Esta orientación se encuentra estrechamente relacionada con los principios de la educación de adultos. Fernández (2001) destaca que los procesos andragógicos deben reconocer la experiencia acumulada por las personas y su participación activa en la formación. Una educación de calidad para jóvenes y adultos necesita aprovechar esos conocimientos y evitar metodologías que los sitúen como receptores pasivos. La pertinencia se construye cuando el aprendizaje establece conexiones con aquello que las personas conocen, hacen y necesitan comprender.

La calidad curricular depende también de la capacidad para mantener una **formación integral**. Las necesidades de los participantes no se reducen a la obtención de una certificación o al desarrollo de competencias laborales. La educación debe contribuir a fortalecer capacidades comunicativas, matemáticas, científicas, sociales y ciudadanas, así como proporcionar herramientas para continuar aprendiendo. Ramírez y Víctor (2010) señalan que la educación de adultos del siglo XXI necesita responder a las condiciones de la vida y el trabajo sin perder de vista una perspectiva amplia de formación.

La **formación docente** constituye otro componente decisivo. La calidad de una modalidad depende en gran medida de quienes convierten el currículo en experiencias de aprendizaje. Trabajar con jóvenes y adultos exige comprender sus características y utilizar estrategias diferentes de aquellas que pueden aplicarse en otros niveles educativos. Rodríguez del Solar (2006) sostiene la necesidad de incorporar fundamentos andragógicos dentro de la formación profesional del docente peruano, reconociendo que la educación adulta requiere conocimientos y capacidades específicas.

Un docente de EBA necesita trabajar con grupos heterogéneos, reconocer aprendizajes anteriores y comprender que las dificultades de asistencia o desempeño pueden encontrarse relacionadas con circunstancias externas al centro educativo. También necesita desarrollar estrategias capaces de promover autonomía y relacionar los aprendizajes con situaciones significativas. La calidad educativa depende, por tanto, tanto de la preparación inicial como de las oportunidades de actualización y acompañamiento profesional.

Las **condiciones institucionales** constituyen igualmente un factor de calidad e inclusión. Una propuesta curricular pertinente puede encontrar serias limitaciones cuando los CEBA carecen de espacios adecuados, materiales educativos, recursos tecnológicos o

personal suficiente. La factibilidad de la modalidad depende de la disponibilidad de estos recursos y de la capacidad institucional para organizarlos de manera adecuada. Alvarado (2012) señala que la gestión de programas educativos articula formulación, implementación, ejecución y evaluación, lo que permite comprender que la calidad final depende de la coherencia entre todas estas etapas.

La infraestructura merece especial consideración. Históricamente, parte de la educación de adultos ha funcionado utilizando espacios compartidos con instituciones de otras modalidades. Esta situación puede generar limitaciones relacionadas con horarios, disponibilidad de ambientes, laboratorios, talleres o equipamiento. La inclusión efectiva requiere que los estudiantes adultos dispongan de condiciones educativas que reconozcan sus necesidades y que no los sitúen permanentemente en una posición secundaria dentro de la utilización de los recursos institucionales.

La disponibilidad de **materiales educativos** constituye otro componente relevante. Los recursos destinados a jóvenes y adultos necesitan responder a sus características y evitar contenidos o presentaciones excesivamente asociados con poblaciones infantiles. Los materiales deben favorecer el aprendizaje autónomo, relacionarse con experiencias significativas y poder utilizarse en diferentes modalidades de atención. Esta necesidad adquiere mayor importancia en propuestas semipresenciales o a distancia, donde los recursos pueden asumir parte de las funciones de orientación que en la presencialidad desarrolla directamente el docente.

La **flexibilidad organizativa** constituye simultáneamente una estrategia de inclusión y un criterio de calidad. Las modalidades presencial, semipresencial y a distancia pueden ampliar las oportunidades de participación cuando se encuentran adecuadamente implementadas. Sin embargo, ofrecer diferentes modalidades no garantiza automáticamente inclusión. Cada una debe disponer de recursos, acompañamiento y procedimientos pedagógicos que aseguren aprendizajes equivalentes.

La flexibilidad debe observarse también en los horarios y tiempos educativos. Para un estudiante que trabaja, un horario incompatible con sus responsabilidades puede convertirse en una barrera tan significativa como la ausencia de una institución educativa. La capacidad del CEBA para organizar servicios considerando estas condiciones puede

influir directamente sobre la permanencia. En este sentido, la flexibilidad no constituye una concesión, sino una respuesta coherente con las características de la población.

La **permanencia y culminación** constituyen indicadores fundamentales para analizar la inclusión. Facilitar el ingreso pierde parte de su significado cuando una proporción importante de estudiantes vuelve a abandonar sus estudios. La gestión educativa necesita observar las trayectorias, identificar factores asociados con la discontinuidad y establecer mecanismos de acompañamiento. Céspedes (2018) permite comprender esta responsabilidad desde la perspectiva del derecho: no basta con abrir formalmente las puertas del sistema; resulta necesario generar condiciones que hagan posible desarrollar efectivamente la trayectoria educativa.

El acompañamiento y la tutoría pueden desempeñar un papel relevante en este proceso. Los estudiantes jóvenes y adultos pueden enfrentar circunstancias que temporalmente dificulten su participación. Una institución capaz de mantener comunicación, proporcionar orientación y ofrecer alternativas puede contribuir a evitar que una dificultad circunstancial termine convirtiéndose en un nuevo abandono definitivo. Esta capacidad de respuesta forma parte de la calidad del servicio.

La inclusión requiere además reconocer la **diversidad cultural y territorial** del Perú. La Educación Básica Alternativa funciona en contextos urbanos y rurales, así como en regiones con características lingüísticas, culturales y productivas diferentes. Una propuesta uniforme corre el riesgo de desconocer estas particularidades. Valdés et al. (2013) destacan que la educación de personas jóvenes y adultas necesita construir referentes comunes sin perder de vista la diversidad de contextos y experiencias que caracteriza a este campo.

Esta cuestión adquiere especial importancia en regiones andinas y amazónicas, donde la lengua, las distancias geográficas, las actividades económicas y las características comunitarias pueden influir sobre la participación educativa. La contextualización curricular y la capacidad de los CEBA para adaptar sus estrategias constituyen condiciones necesarias para garantizar pertinencia. Incluir significa también reconocer estas diferencias y evitar que la educación reproduzca modelos desvinculados del entorno de los participantes.

La atención a personas con **necesidades educativas específicas** amplía todavía más este desafío. La inclusión implica que las condiciones personales o determinadas discapacidades no se conviertan automáticamente en motivos de exclusión. Las instituciones necesitan desarrollar adaptaciones y apoyos capaces de favorecer la participación. Esta responsabilidad exige recursos, formación docente y mecanismos de coordinación que permitan responder adecuadamente a diferentes necesidades.

La inclusión debe considerar asimismo las desigualdades relacionadas con el **acceso a tecnologías**. La digitalización ofrece oportunidades importantes para flexibilizar la educación de adultos, pero puede generar nuevas brechas. Un estudiante que no dispone de conectividad, dispositivos o competencias digitales puede encontrarse excluido de modalidades que formalmente fueron creadas para ampliar el acceso. La tecnología debe incorporarse considerando estas diferencias y acompañarse de procesos de alfabetización digital.

UNESCO (2022), mediante el Marco de Acción de Marrakech, reconoce la transformación digital como uno de los desafíos contemporáneos del aprendizaje y educación de adultos. La utilización de tecnologías puede contribuir a ampliar las oportunidades y desarrollar nuevas formas de aprendizaje, pero requiere políticas orientadas a garantizar acceso equitativo y calidad. En este contexto, la alfabetización digital debe entenderse progresivamente como una competencia necesaria para participar plenamente en diferentes ámbitos de la sociedad.

La calidad de la Educación Básica Alternativa debe observarse igualmente mediante los **resultados de aprendizaje**. Una modalidad inclusiva no puede conformarse únicamente con garantizar permanencia; necesita asegurar que los participantes desarrollen las competencias previstas. Briones (2006) destaca que la evaluación de programas permite determinar el grado en que las intervenciones alcanzan sus objetivos. Aplicado a la EBA, esto significa conocer si los estudiantes efectivamente desarrollan aprendizajes y si estos poseen suficiente calidad para permitirles continuar otras trayectorias educativas.

La **continuidad educativa** constituye precisamente una expresión importante de la calidad. La culminación de la educación básica debería permitir acceder posteriormente a estudios técnicos, superiores u otras oportunidades formativas. El Ministerio de Educación

(2007), mediante las disposiciones sobre equivalencias entre Educación Básica Alternativa y otras trayectorias educativas, proporciona un marco que favorece esta articulación. Sin embargo, la equivalencia normativa necesita acompañarse de aprendizajes suficientemente sólidos para que la continuidad pueda producirse en condiciones reales.

El impacto de la EBA también debe analizarse desde esta perspectiva. Una educación inclusiva y de calidad debería ampliar las oportunidades de sus participantes después de culminar los estudios. Vara (2007) señala que la evaluación de impacto permite aproximarse a las transformaciones generadas por los programas. En la Educación Básica Alternativa, estas transformaciones pueden manifestarse en continuidad educativa, fortalecimiento de competencias, nuevas posibilidades laborales, mayor autonomía o participación social.

La participación de los propios estudiantes constituye otro indicador relevante. Una modalidad destinada a jóvenes y adultos debería reconocer su capacidad para intervenir en los asuntos que afectan su experiencia educativa. La participación permite identificar necesidades, valorar los servicios y contribuir a construir alternativas de mejora. Además, posee una dimensión formativa relacionada con el ejercicio de la ciudadanía y la responsabilidad colectiva.

La calidad exige también una **gestión orientada a la mejora continua**. Los CEBA necesitan evaluar periódicamente su funcionamiento y utilizar los resultados para tomar decisiones. Mateo (2005) destaca precisamente la relación entre evaluación y mejora educativa, mientras Escudero (2016) concibe la investigación evaluativa como un instrumento de creciente importancia para el desarrollo educativo y social. Una institución que analiza sistemáticamente sus resultados posee mejores posibilidades de reconocer dificultades y ajustar sus prácticas.

Esta evaluación debe abarcar diferentes dimensiones. No resulta suficiente observar matrícula o culminación. También es necesario analizar pertinencia curricular, disponibilidad de recursos, desempeño de las modalidades de atención, condiciones del trabajo docente, satisfacción de los participantes y posibilidades posteriores de continuidad. La calidad se construye mediante la articulación de estos componentes y no mediante el desempeño aislado de uno de ellos.

La **equidad en la distribución de recursos** merece particular atención. Una modalidad orientada a poblaciones que previamente experimentaron exclusión educativa necesita disponer de condiciones suficientes para evitar reproducir desigualdades. Cuando los CEBA funcionan sistemáticamente con menores recursos, infraestructura insuficiente o acceso limitado a tecnologías, la flexibilidad puede terminar coexistiendo con una oferta de menor calidad. Esto contradice el propósito inclusivo de la modalidad.

La mejora de la calidad requiere, por tanto, inversión y capacidad institucional, pero también reconocimiento. La educación de jóvenes y adultos no debería ocupar una posición secundaria dentro de las prioridades educativas. UNESCO (2022) insiste en la necesidad de fortalecer la gobernanza y el financiamiento del aprendizaje y educación de adultos, precisamente porque las oportunidades educativas durante toda la vida requieren políticas sostenidas y no únicamente intervenciones temporales.

La inclusión y la calidad deben entenderse, además, desde una perspectiva de **dignidad y reconocimiento del participante**. Las personas adultas que retornan al sistema educativo no deberían ser definidas exclusivamente a partir de aquello que no lograron completar anteriormente. Poseen experiencias, conocimientos y capacidades que forman parte de su trayectoria. Una educación de calidad reconoce estos saberes y construye a partir de ellos nuevas oportunidades de aprendizaje.

Esta concepción permite superar la idea de la EBA como una educación destinada simplemente a compensar una carencia. Su propósito es ofrecer una trayectoria legítima dentro del sistema educativo y responder a necesidades que pueden aparecer en diferentes momentos de la vida. Chiroque y Conislla (2013), al analizar la evolución de la Educación Básica Alternativa en el Perú, permiten comprender que su consolidación representa parte de un proceso histórico orientado a construir respuestas más adecuadas para jóvenes y adultos.

En este contexto, calidad e inclusión se convierten en criterios inseparables para valorar el PEBAJA. Un programa puede considerarse inclusivo cuando facilita el acceso de poblaciones diversas, pero su aporte será limitado si no proporciona aprendizajes significativos. Del mismo modo, puede desarrollar una propuesta académicamente exigente y, sin embargo, resultar poco inclusiva cuando sus condiciones de funcionamiento impiden

participar a quienes necesitan mayor flexibilidad. La verdadera calidad requiere integrar ambas dimensiones.

Esta relación puede observarse mediante criterios como pertinencia, factibilidad, eficacia e impacto. La pertinencia permite conocer si la propuesta responde a las necesidades de los participantes; la factibilidad muestra si existen condiciones para desarrollarla; la eficacia permite determinar si se alcanzan los resultados educativos; y el impacto amplía el análisis hacia las transformaciones que esos resultados generan posteriormente. La integración de estos criterios proporciona una visión más completa de la calidad del programa.

El aprendizaje a lo largo de la vida proporciona finalmente el horizonte desde el cual deben comprenderse estas dimensiones. UNESCO (2022) reafirma que la educación de adultos constituye una parte fundamental del derecho a aprender durante toda la vida. Bajo esta perspectiva, la Educación Básica Alternativa no debería limitarse a cerrar una brecha educativa del pasado, sino contribuir a crear condiciones para que las personas continúen desarrollando capacidades en el futuro.

En consecuencia, garantizar calidad e inclusión en la Educación Básica Alternativa significa construir oportunidades educativas que sean simultáneamente accesibles, pertinentes y capaces de producir aprendizajes significativos. El acceso constituye el punto de partida, pero debe acompañarse de permanencia, acompañamiento, recursos, docentes preparados, flexibilidad, contextualización curricular y posibilidades reales de continuidad. Solo mediante esta articulación puede evitarse que las desigualdades que inicialmente alejaron a una persona de la educación vuelvan a reproducirse dentro de la propia modalidad creada para reincorporarla.

El desafío de la EBA y del PEBAJA consiste, por tanto, en convertir el principio de inclusión en una experiencia educativa de calidad. Esto implica reconocer que cada estudiante que retorna al sistema posee una trayectoria particular y que la respuesta educativa debe ser capaz de dialogar con ella. Una modalidad verdaderamente inclusiva no es aquella que únicamente admite a quienes quedaron fuera, sino aquella que crea las condiciones para que puedan permanecer, aprender, culminar sus estudios y proyectar esos aprendizajes hacia nuevas oportunidades educativas, personales, laborales y sociales.

La Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos representa una respuesta necesaria frente a la diversidad de trayectorias educativas que caracteriza a la sociedad peruana. Su existencia reconoce que el acceso a la educación no siempre ocurre de manera continua y que numerosos jóvenes y adultos necesitan oportunidades para iniciar, retomar o culminar su formación básica en condiciones compatibles con sus responsabilidades personales, familiares y laborales. Desde esta perspectiva, la educación de jóvenes y adultos deja de concebirse como una alternativa destinada únicamente a compensar una escolaridad inconclusa y adquiere una dimensión vinculada con el derecho a la educación, la inclusión y el aprendizaje a lo largo de la vida (Céspedes, 2018; UNESCO, 2022).

Los referentes examinados muestran que esta concepción es resultado de una evolución progresiva. Los debates internacionales sobre educación de adultos contribuyeron a ampliar una visión inicialmente concentrada en la alfabetización hacia otra que incorpora continuidad educativa, ciudadanía, desarrollo personal, formación para el trabajo y aprendizaje permanente. Las sucesivas Conferencias Internacionales de Educación de Adultos han desempeñado un papel significativo en esta transformación, consolidando la idea de que las oportunidades educativas deben permanecer abiertas durante las distintas etapas de la vida (Ireland & Spezia, 2014; UNESCO, 1997).

En este escenario, la andragogía proporciona fundamentos esenciales para comprender las particularidades del aprendizaje adulto. La experiencia acumulada, la autonomía, las motivaciones y la necesidad de encontrar utilidad en aquello que se aprende modifican sustancialmente la relación entre el participante, el docente y el conocimiento. El joven o adulto que retorna a la educación no inicia su formación desde cero, sino que incorpora saberes contruidos mediante el trabajo, la familia y la participación social. Reconocer estas experiencias constituye una condición para desarrollar procesos educativos pertinentes y evitar la reproducción de prácticas concebidas para poblaciones con características diferentes (Fernández, 2001; Rodríguez del Solar, 2006).

La evolución de la educación de jóvenes y adultos en el Perú refleja igualmente un proceso de transformación institucional. Las diferentes experiencias desarrolladas durante el siglo XX fueron dando paso a la búsqueda de una modalidad con mayor capacidad para responder a las particularidades de esta población. La creación de la Educación Básica Alternativa significó un cambio relevante al incorporar formalmente dentro del sistema

educativo una propuesta destinada a quienes no accedieron oportunamente a la educación básica o no pudieron culminarla en las condiciones convencionales (Chiroque & Conislla, 2013; Ministerio de Educación, 2003).

La configuración de la EBA implicó, además, revisar las formas tradicionales de organización de la educación de adultos. El proceso de conversión buscó avanzar hacia una modalidad caracterizada por una mayor flexibilidad institucional, curricular y pedagógica, estableciendo los Centros de Educación Básica Alternativa como espacios responsables de concretar esta propuesta. El Plan de Conversión de la Educación Básica Alternativa y el posterior desarrollo curricular constituyeron instrumentos fundamentales para orientar este proceso y establecer las bases de una atención diferenciada (Ministerio de Educación, 2005, 2009).

Dentro de esta estructura, el Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos adquiere particular importancia. El PEBAJA permite organizar la trayectoria educativa mediante ciclos que responden a distintos niveles de aprendizaje y ofrece a sus participantes la posibilidad de avanzar progresivamente hasta culminar la educación básica. Particularmente, el ciclo avanzado representa una etapa decisiva porque puede constituirse en un puente hacia la continuidad educativa, la formación técnica o superior y el desarrollo de nuevas oportunidades personales y laborales.

Sin embargo, la flexibilidad que caracteriza conceptualmente al programa necesita manifestarse en sus condiciones reales de funcionamiento. La diversidad de los participantes exige currículos contextualizados, modalidades de atención compatibles con sus circunstancias, mecanismos de acompañamiento y docentes preparados para trabajar desde una perspectiva andragógica. La posibilidad de desarrollar atención presencial, semipresencial y otras formas flexibles adquiere valor cuando permite reducir las barreras que dificultan la permanencia sin afectar la calidad de los aprendizajes.

En este proceso, los CEBA cumplen una función estratégica. Son los espacios donde las políticas y orientaciones curriculares se transforman en prácticas concretas y donde interactúan directivos, docentes y estudiantes. Por ello, la calidad de la Educación Básica Alternativa depende considerablemente de su capacidad institucional para organizar recursos, contextualizar el currículo, acompañar las trayectorias de los participantes y

evaluar permanentemente los resultados alcanzados. La gestión no puede limitarse al cumplimiento de disposiciones administrativas, sino que debe orientarse hacia la construcción de condiciones efectivas para el aprendizaje y la permanencia (Alvarado, 2012).

Los docentes ocupan una posición especialmente relevante dentro de esta dinámica. Trabajar con jóvenes y adultos demanda capacidades para reconocer experiencias previas, atender diferentes ritmos de aprendizaje y relacionar los contenidos con situaciones significativas. La preparación andragógica constituye, por ello, una necesidad para evitar que la Educación Básica Alternativa reproduzca mecánicamente las prácticas de otras modalidades. El docente debe actuar como mediador y acompañante de un proceso en el que el participante posee conocimientos, responsabilidades y expectativas propias (Rodríguez del Solar, 2006).

De igual manera, los estudiantes deben ser reconocidos como actores de la gestión y no únicamente como beneficiarios de un servicio. Sus experiencias permiten conocer las dificultades que enfrentan para acceder y permanecer, valorar la pertinencia de las modalidades de atención e identificar necesidades que pueden no resultar visibles desde los niveles administrativos. Una Educación Básica Alternativa coherente con sus fundamentos requiere escuchar estas perspectivas y generar espacios de participación que fortalezcan la autonomía y el ejercicio ciudadano.

Calidad e inclusión aparecen, en consecuencia, como dimensiones inseparables. La incorporación de jóvenes y adultos al sistema educativo representa únicamente el comienzo de la trayectoria. Una modalidad inclusiva debe crear condiciones para que los participantes permanezcan, aprendan y culminen satisfactoriamente sus estudios. Al mismo tiempo, la calidad exige que la flexibilidad no se convierta en una reducción de las expectativas educativas. Los estudiantes de EBA necesitan acceder a aprendizajes pertinentes y suficientemente sólidos para continuar otras trayectorias formativas y desenvolverse con autonomía en diferentes ámbitos de la vida.

Esta relación obliga también a considerar las condiciones materiales e institucionales. Infraestructura, materiales educativos, disponibilidad de docentes, tecnologías y mecanismos de acompañamiento influyen sobre las posibilidades reales de

desarrollar aquello que establece el currículo. Las diferencias entre el diseño formal y las condiciones efectivas de implementación pueden convertirse en una fuente importante de desigualdad. Por ello, evaluar la calidad de la modalidad requiere observar no solamente sus objetivos, sino también la factibilidad de sus estructuras y procesos.

Los desafíos contemporáneos hacen todavía más necesaria esta revisión. La transformación tecnológica, las nuevas formas de trabajo y la creciente importancia de las competencias digitales amplían las demandas dirigidas a la educación de jóvenes y adultos. El aprendizaje permanente adquiere en este contexto una importancia estratégica, pues culminar la educación básica ya no puede entenderse como el punto final de la formación. El Marco de Acción de Marrakech reafirma precisamente la necesidad de fortalecer la educación de adultos y generar oportunidades para continuar aprendiendo durante toda la vida (UNESCO, 2022).

En definitiva, la Educación Básica Alternativa encuentra su verdadero sentido cuando consigue transformar una trayectoria educativa interrumpida en una nueva posibilidad de desarrollo. Su propósito no debería reducirse a permitir que las personas completen formalmente determinados grados, sino orientarse hacia aprendizajes capaces de ampliar sus oportunidades y fortalecer su autonomía. Esto requiere coherencia entre política educativa, currículo, organización institucional, modalidades de atención, formación docente y características de los participantes.

Los fundamentos desarrollados en este capítulo permiten establecer el marco desde el cual puede analizarse el funcionamiento concreto del PEBAJA. La existencia de una propuesta normativamente orientada hacia la inclusión y la flexibilidad plantea necesariamente la pregunta acerca de cómo estos principios se materializan en la realidad. Conocer si el programa responde a las necesidades de sus participantes, si dispone de una estructura viable, si sus procesos se desarrollan adecuadamente y si genera los resultados y efectos esperados exige trasladar la reflexión teórica hacia la evidencia.

Precisamente allí se sitúa el propósito del siguiente capítulo. El análisis del **PEBAJA del ciclo avanzado en la región Cusco** permitirá confrontar los fundamentos de la evaluación de programas y de la Educación Básica Alternativa con una experiencia concreta. El estudio de su contexto, metodología y resultados permitirá valorar la pertinencia,

coherencia, factibilidad, aplicabilidad, relevancia, eficacia, eficiencia y efecto del programa, avanzando desde aquello que la Educación Básica Alternativa aspira a ser hacia aquello que efectivamente ocurre cuando sus principios y estructuras se ponen en práctica.

CAPÍTULO III

CASO DE ESTUDIO: PEBAJA DEL CICLO AVANZADO EN LA REGIÓN CUSCO

El análisis de un programa educativo adquiere pleno significado cuando los fundamentos conceptuales de la evaluación se confrontan con las condiciones concretas en las que dicho programa funciona. Las políticas, normas y diseños curriculares establecen propósitos y orientaciones que definen aquello que se espera alcanzar; sin embargo, es en los espacios educativos donde estas disposiciones interactúan con los recursos disponibles, las capacidades institucionales, las prácticas de los actores y las características de los participantes. El estudio de estas relaciones permite conocer la distancia existente entre el programa formulado y su desarrollo efectivo.

El Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos constituye una respuesta del sistema educativo peruano dirigida a personas que no accedieron oportunamente a la educación básica o que, por distintas circunstancias, no consiguieron culminarla. Dentro de esta estructura, el ciclo avanzado posee particular relevancia porque representa una etapa decisiva para completar la formación básica y generar posibilidades de continuidad hacia otros espacios educativos, laborales y sociales. Precisamente por la importancia de estos propósitos, resulta necesario valorar en qué medida las condiciones reales de funcionamiento permiten alcanzarlos.

La región Cusco ofrece un escenario particularmente significativo para este análisis. Sus características territoriales, sociales, económicas y educativas configuran una realidad diversa en la que la Educación Básica Alternativa debe responder a participantes con diferentes trayectorias y necesidades. El funcionamiento del PEBAJA no puede comprenderse únicamente desde sus disposiciones generales, pues su implementación se encuentra condicionada por las características de los CEBA, la disponibilidad de recursos, la actuación de directivos y docentes y las circunstancias particulares de quienes recurren a esta modalidad para continuar su educación.

El caso de estudio desarrollado en este capítulo parte de una evaluación integral del PEBAJA del ciclo avanzado en la región Cusco durante 2022. La investigación tuvo como propósito determinar los niveles alcanzados por el programa considerando ocho criterios fundamentales: **pertinencia, coherencia, factibilidad, aplicabilidad, relevancia, eficacia, eficiencia y efecto**. Estos criterios fueron organizados alrededor de cinco grandes dimensiones: contexto, estructura, proceso de ejecución, logros e impacto. Esta organización permite evitar una valoración restringida a los resultados finales y aproximarse al programa desde los diferentes componentes que intervienen en su funcionamiento.

La evaluación del **contexto** permite examinar la pertinencia del PEBAJA frente a las condiciones socioeconómicas y educativas de sus participantes. Este componente resulta esencial porque un programa destinado a jóvenes y adultos debe mantener correspondencia con las necesidades que justifican su existencia. Las transformaciones sociales, las condiciones laborales y las características educativas de esta población pueden modificar progresivamente sus demandas, haciendo necesario determinar si las políticas y acciones desarrolladas continúan ofreciendo respuestas adecuadas.

La **estructura del programa** constituye una segunda dimensión de análisis. En ella adquieren importancia la coherencia y la factibilidad, pues no basta con disponer de objetivos y componentes formalmente establecidos; estos deben guardar relaciones consistentes entre sí y contar con condiciones suficientes para su implementación. La disponibilidad de personal, materiales educativos, infraestructura, mecanismos de gestión y disposiciones para el funcionamiento del programa influye directamente sobre sus posibilidades de alcanzar los propósitos previstos.

Una tercera dimensión corresponde al **proceso de ejecución**, valorado mediante los criterios de aplicabilidad y relevancia. Esta perspectiva permite observar cómo las orientaciones del PEBAJA se convierten en acciones concretas dentro de los CEBA. La organización pedagógica, las modalidades de atención, el trabajo de docentes y directivos y las actividades desarrolladas con los estudiantes constituyen componentes que permiten aproximarse a la experiencia efectiva del programa. La evaluación del proceso resulta especialmente importante porque las diferencias entre aquello que se encuentra planificado y aquello que realmente puede ejecutarse suelen explicar una parte considerable de los resultados posteriores.

La cuarta dimensión se concentra en los **logros**, considerando la eficacia y eficiencia del programa. El análisis busca determinar en qué medida las acciones desarrolladas permiten alcanzar resultados satisfactorios y si estos guardan correspondencia con los objetivos establecidos. La eficacia permite observar el nivel de cumplimiento de los propósitos educativos, mientras que la eficiencia amplía la valoración hacia las condiciones y recursos utilizados para conseguirlos. Ambas perspectivas permiten construir una lectura más completa del desempeño alcanzado.

Finalmente, la evaluación incorpora el **impacto**, analizado mediante los efectos generados por el programa. Esta dimensión resulta particularmente significativa en la educación de jóvenes y adultos porque la importancia de culminar la educación básica debería proyectarse más allá de la certificación. El desarrollo personal, las posibilidades de mejorar determinadas condiciones materiales y la continuidad hacia estudios posteriores constituyen algunas de las expresiones mediante las cuales puede observarse la trascendencia de la experiencia educativa.

La consideración conjunta de estas dimensiones permite comprender el PEBAJA como un sistema cuyos componentes mantienen relaciones entre sí. Una dificultad relacionada con la estructura puede repercutir sobre la ejecución; las condiciones del proceso pueden influir sobre los logros; y unos resultados educativos insuficientes pueden limitar posteriormente el impacto. De esta manera, el caso de estudio no busca interpretar cada indicador de forma aislada, sino comprender el comportamiento general del programa y las relaciones que ayudan a explicar su desempeño.

Esta aproximación resulta especialmente pertinente porque el propio desarrollo histórico de la Educación Básica Alternativa estuvo acompañado por expectativas de transformación respecto de las anteriores formas de educación de jóvenes y adultos. La conversión hacia la EBA pretendió generar una respuesta más flexible y adecuada a las características de esta población. Por ello, evaluar el PEBAJA después de varios años de funcionamiento permite analizar hasta qué punto esos propósitos se encuentran reflejados en las condiciones reales de la modalidad.

El estudio adquiere además una orientación hacia la mejora. La evaluación de un programa educativo no encuentra su finalidad exclusivamente en asignar una determinada

valoración, sino en generar conocimiento acerca de sus fortalezas y dificultades. Los resultados permiten reconocer componentes que requieren atención y proporcionan elementos para reflexionar acerca de posibles ajustes en la organización, gestión y desarrollo del programa. Esta función resulta particularmente relevante cuando la evidencia muestra diferencias entre las expectativas inicialmente formuladas y aquello que experimentan los actores educativos.

En el caso analizado, la valoración conjunta constituye un elemento central para comprender la situación del programa. Los resultados generales obtenidos situaron al PEBAJA del ciclo avanzado de la región Cusco en un **nivel medio**, considerando conjuntamente el contexto, la estructura, la ejecución, los logros y los efectos. La evaluación global alcanzó una media de 2,8 y mostró la necesidad de revisar distintos componentes del programa para fortalecer su correspondencia con las condiciones del sistema educativo y las necesidades de sus participantes.

Este resultado convierte el caso en una oportunidad para reflexionar más allá de una valoración numérica. Un nivel medio no implica ausencia de avances, pero tampoco permite asumir que el programa funciona plenamente conforme a los propósitos que justificaron su implementación. Lo relevante consiste en identificar dónde se encuentran las principales distancias, cómo se relacionan entre sí y qué aspectos podrían fortalecerse para mejorar la experiencia educativa proporcionada a jóvenes y adultos.

Con este propósito, el capítulo presenta inicialmente el contexto en el que se desarrolla el caso y posteriormente expone la metodología utilizada para realizar la evaluación y las características de los participantes. A continuación, los resultados se presentan **de manera conjunta**, integrando las diferentes dimensiones y criterios evaluados para construir una visión global del funcionamiento del PEBAJA. Finalmente, la discusión permite interpretar los hallazgos a la luz de los fundamentos desarrollados en los capítulos anteriores y reconocer las principales fortalezas, limitaciones y posibilidades de mejora.

El caso de la región Cusco constituye, en consecuencia, un espacio concreto desde el cual observar los desafíos de la Educación Básica Alternativa. Más que limitarse a determinar si el PEBAJA alcanza determinados indicadores, el análisis busca comprender si la estructura y funcionamiento del programa están generando las condiciones necesarias para

que una población con trayectorias educativas diversas pueda acceder a una formación pertinente, culminar la educación básica y proyectar sus aprendizajes hacia nuevas oportunidades. Esa relación entre los propósitos del programa y sus resultados efectivos constituye el eje central del análisis desarrollado en las páginas siguientes.

3.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO

La Educación Básica Alternativa constituye una respuesta del sistema educativo peruano frente a la existencia de trayectorias formativas que no siguen necesariamente los tiempos establecidos por la educación regular. Una parte de la población joven y adulta llega a determinadas etapas de su vida sin haber culminado la educación básica, situación asociada con factores económicos, laborales, familiares, sociales y territoriales. La necesidad de incorporarse tempranamente al trabajo, asumir responsabilidades familiares o enfrentar condiciones de vulnerabilidad puede producir interrupciones educativas que posteriormente resultan difíciles de revertir. En este escenario, garantizar oportunidades para retornar a los estudios constituye una dimensión fundamental del derecho a la educación (Céspedes, 2018).

La atención educativa de esta población posee antecedentes históricos importantes en el Perú. Durante diferentes periodos se desarrollaron servicios orientados a personas adultas mediante escuelas nocturnas, modalidades de educación primaria y secundaria y otras alternativas destinadas a quienes no habían completado oportunamente su escolaridad. Chiroque y Conislla (2013) señalan que estas experiencias evolucionaron progresivamente hasta generar las condiciones para reconsiderar la organización de la educación de jóvenes y adultos y avanzar hacia una modalidad con mayor capacidad para responder a las características de esta población.

La transformación más significativa se produjo con la configuración de la Educación Básica Alternativa como modalidad integrante del sistema educativo peruano. La Ley General de Educación N.º 28044 proporcionó el marco normativo para este cambio y reconoció una alternativa destinada a personas que no tuvieron acceso oportuno a la Educación Básica Regular o que no consiguieron culminarla (Ministerio de Educación, 2003). Esta modificación buscaba superar una concepción de la educación de adultos asociada principalmente con la recuperación de grados escolares y avanzar hacia una

propuesta sustentada en criterios de flexibilidad, pertinencia y atención a las características de sus participantes.

El proceso requirió posteriormente transformar las estructuras institucionales existentes. El Plan de Conversión de la Educación Básica Alternativa estableció orientaciones para reorganizar progresivamente los anteriores servicios de educación de jóvenes y adultos y convertirlos en una modalidad con identidad pedagógica y organizacional propia (Ministerio de Educación, 2005). En este contexto surgieron los Centros de Educación Básica Alternativa como espacios encargados de desarrollar la atención educativa y articular las orientaciones nacionales con las necesidades concretas de sus estudiantes.

Dentro de esta modalidad, el Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos adquirió especial importancia como respuesta dirigida a personas que necesitaban iniciar, continuar o culminar su formación básica. El PEBAJA fue organizado mediante ciclos que permiten desarrollar progresivamente los aprendizajes y responder a distintos puntos de partida educativos. El Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa estableció los principales referentes curriculares y organizativos de esta formación, procurando relacionar los aprendizajes con las características y necesidades de jóvenes y adultos (Ministerio de Educación, 2009).

El ciclo avanzado posee una relevancia particular dentro de esta estructura, pues corresponde a la etapa que permite completar la educación básica y ampliar las posibilidades posteriores de formación. Para los participantes, culminar este ciclo puede representar no solamente la obtención de una certificación, sino también la posibilidad de continuar estudios superiores o técnicos, fortalecer competencias vinculadas con el trabajo y ampliar sus oportunidades de participación social. Esta condición convierte al ciclo avanzado en un componente estratégico para valorar la capacidad de la Educación Básica Alternativa de generar oportunidades efectivas de continuidad.

La implementación del PEBAJA debe comprenderse, además, dentro de una población caracterizada por una considerable heterogeneidad. Los participantes pueden presentar diferencias de edad, experiencias laborales, responsabilidades familiares, conocimientos previos y periodos de alejamiento del sistema educativo. Céspedes et al.

(2010) evidencian esta diversidad al estudiar programas destinados a jóvenes y adultos en el contexto peruano. Estas condiciones justifican la necesidad de una organización educativa flexible, pero también plantean desafíos para la gestión, el currículo, las modalidades de atención y el trabajo pedagógico.

En el caso de la región Cusco, estas características adquieren especial significado debido a la diversidad social, cultural, económica y territorial existente. La Educación Básica Alternativa debe desenvolverse en escenarios donde las trayectorias de los participantes pueden encontrarse estrechamente relacionadas con actividades laborales y familiares, así como con diferentes condiciones de acceso a los servicios educativos. Por ello, el funcionamiento del PEBAJA no puede valorarse únicamente desde la existencia formal de normas y estructuras; resulta necesario observar hasta qué punto estas consiguen responder a las circunstancias concretas de la población atendida.

La región posee además antecedentes de análisis de la Educación Básica Alternativa que permiten advertir la necesidad de estudiar su funcionamiento desde contextos específicos. Cjuno (2011), mediante una evaluación curricular desarrollada en Centros de Educación Básica Alternativa de la provincia de Espinar, Cusco, abordó la relación entre las orientaciones curriculares y su aplicación en las instituciones. Este tipo de aproximaciones muestra que las características territoriales y educativas deben ser consideradas cuando se pretende determinar la pertinencia y funcionamiento de una modalidad destinada a poblaciones diversas.

Precisamente, uno de los problemas centrales que motivan la evaluación de programas educativos consiste en la posible distancia entre aquello que se encuentra previsto en el diseño y aquello que efectivamente ocurre durante su implementación. Fernández-Ballesteros (2000) plantea que la evaluación debe considerar de manera sistemática los diferentes componentes de una intervención, pues los resultados finales solamente pueden comprenderse adecuadamente cuando se analizan también las condiciones, recursos y procesos que los anteceden. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para estudiar un programa educativo que había atravesado un proceso de transformación y acumulaba varios años de funcionamiento.

El contexto del PEBAJA debe analizarse, en primer lugar, desde su relación con las **políticas educativas**. La existencia de una modalidad destinada a jóvenes y adultos responde a decisiones mediante las cuales el Estado intenta atender necesidades educativas específicas. Capella (2002) concibe la política educativa como un ámbito en el que se articulan decisiones y orientaciones relacionadas con los propósitos del sistema educativo. Desde esta perspectiva, la valoración del programa requiere determinar si las políticas que sustentan su funcionamiento mantienen correspondencia con las condiciones educativas y socioeconómicas de sus destinatarios.

Esta cuestión resulta particularmente importante porque la creación de una política o programa no garantiza automáticamente su pertinencia. Las necesidades de la población pueden modificarse con el tiempo, haciendo necesario revisar periódicamente la correspondencia entre las intervenciones y los problemas que pretenden atender. La evaluación del contexto permite precisamente identificar estas relaciones y establecer si las decisiones educativas continúan respondiendo a las circunstancias existentes. Pérez (2006) destaca que la evaluación de programas debe proporcionar información acerca de los diferentes componentes de una intervención con la finalidad de fundamentar decisiones orientadas a su perfeccionamiento.

Un segundo elemento corresponde a las **condiciones institucionales y económicas** necesarias para sostener la modalidad. El funcionamiento de un programa educativo requiere recursos humanos, materiales y financieros que permitan convertir los objetivos en acciones. La disponibilidad de docentes, materiales educativos, infraestructura, equipamiento y mecanismos de acompañamiento influye sobre las posibilidades reales de desarrollar aquello que se encuentra previsto. Ander-Egg (1995) señala que la planificación implica articular objetivos, medios y posibilidades de actuación, principio que resulta particularmente relevante cuando se examina la factibilidad de una política educativa.

La existencia de un marco normativo constituye igualmente una condición importante. Las disposiciones relacionadas con la Educación Básica Alternativa proporcionan orientaciones para organizar el currículo, establecer equivalencias, distribuir tiempos pedagógicos y definir responsabilidades institucionales. Entre estos instrumentos se encuentran la Ley General de Educación, el Plan de Conversión, el Diseño Curricular Básico Nacional de EBA y las disposiciones destinadas a establecer equivalencias y condiciones de

funcionamiento de la modalidad (Ministerio de Educación, 2003, 2005, 2007, 2009). Sin embargo, la evaluación debe avanzar más allá de la existencia formal de estas normas y analizar las condiciones mediante las cuales llegan a implementarse.

Otro aspecto central corresponde a la situación educativa de los propios participantes. La Educación Básica Alternativa recibe personas con trayectorias muy diversas y, en consecuencia, con niveles de aprendizaje igualmente heterogéneos. Esta condición puede influir sobre la planificación curricular y las estrategias pedagógicas necesarias para desarrollar el ciclo avanzado. La identificación de los conocimientos y competencias iniciales resulta fundamental para organizar procesos capaces de responder a los diferentes puntos de partida y evitar que las diferencias existentes se conviertan posteriormente en nuevas barreras para el aprendizaje.

La perspectiva andragógica proporciona elementos relevantes para interpretar esta realidad. Los participantes jóvenes y adultos poseen experiencias construidas mediante el trabajo, la familia y la participación social que deben ser reconocidas dentro del proceso educativo. Fernández (2001) señala que la educación continua de adultos requiere considerar las características específicas del sujeto que aprende. Por ello, valorar el contexto del PEBAJA supone también determinar si las condiciones del programa permiten desarrollar una educación relacionada con las experiencias y necesidades concretas de sus participantes.

La transformación desde las anteriores modalidades de Educación Secundaria de Adultos hacia el PEBAJA constituye otro elemento contextual importante. El cambio hacia la Educación Básica Alternativa pretendía generar una propuesta más pertinente y flexible, por lo que su valoración exige preguntarse si esta transformación produjo efectivamente mejoras respecto de las estructuras que buscaba reemplazar. Chiroque y Conislla (2013) sitúan esta conversión dentro de la evolución histórica de la educación de jóvenes y adultos en el Perú y muestran que la EBA representó un intento por reorganizar la atención proporcionada a esta población.

Después de varios años de funcionamiento, evaluar esta transformación resultaba especialmente pertinente. Alvarado (2012) plantea que la gestión de los programas educativos comprende formulación, implementación, ejecución y evaluación. Desde esta lógica, la evaluación constituye una fase indispensable para conocer si aquello que fue

formulado e implementado está produciendo los resultados esperados y si las condiciones inicialmente previstas continúan siendo adecuadas.

Esta necesidad adquiría particular importancia debido a que existían interrogantes acerca de la satisfacción de los participantes, la evolución de la matrícula y la evaluación sistemática de los programas de Educación Básica Alternativa. Tales preocupaciones contribuyeron a justificar el análisis del PEBAJA del ciclo avanzado en la región Cusco y la necesidad de examinar de manera conjunta sus principales componentes. El estudio se orientó así a determinar los niveles de pertinencia, coherencia, factibilidad, aplicabilidad, relevancia, eficacia, eficiencia y efecto del programa.

El contexto fue considerado específicamente como una de las dimensiones centrales de la evaluación. Su análisis se vinculó con la **pertinencia**, entendida como la correspondencia entre las políticas, planes y acciones educativas y las circunstancias socioeconómicas y educativas de los participantes. Esta perspectiva permitió examinar el PEBAJA desde el entorno en el que se desarrolla antes de avanzar hacia su estructura, proceso de ejecución, logros e impacto.

Esta forma de organizar la evaluación responde a una concepción integral del programa. El contexto puede influir sobre la estructura; las condiciones estructurales pueden facilitar o limitar la ejecución; y los procesos desarrollados repercuten posteriormente sobre los resultados y efectos. La investigación evaluativa permite analizar precisamente estas relaciones y comprender que el desempeño de un programa no puede explicarse únicamente mediante sus resultados finales (Correa et al., 2002; Escudero, 2016).

El estudio desarrollado en 2022 en la región Cusco se situó, por tanto, en un escenario caracterizado por la coexistencia de una modalidad educativa formalmente consolidada y la necesidad de conocer su correspondencia con las condiciones reales de los participantes. La evaluación buscó establecer si las transformaciones introducidas mediante la Educación Básica Alternativa estaban generando una respuesta pertinente y si los componentes del PEBAJA funcionaban de manera articulada para alcanzar los objetivos previstos.

La importancia del caso radica precisamente en esta relación entre política educativa y realidad institucional. Evaluar el PEBAJA del ciclo avanzado no significaba únicamente

analizar un conjunto de disposiciones o verificar el cumplimiento administrativo de determinadas actividades. Implicaba observar cómo una política diseñada para ampliar las oportunidades educativas se concretaba en los CEBA de una región con características particulares y qué valoración realizaban los actores directamente vinculados con su funcionamiento.

En este sentido, el contexto del estudio permite comprender que la evaluación del PEBAJA surge de una preocupación más amplia acerca de la calidad y pertinencia de la Educación Básica Alternativa. La conversión desde anteriores formas de educación de adultos representó una apuesta por construir una modalidad más flexible e inclusiva; sin embargo, la permanencia de un programa durante varios años no constituye por sí sola evidencia suficiente de su efectividad. La evaluación proporciona el mecanismo necesario para contrastar esos propósitos con las condiciones concretas de implementación.

Así, el caso de la región Cusco constituye un escenario desde el cual analizar una cuestión fundamental: en qué medida el PEBAJA responde efectivamente a las necesidades de las personas para quienes fue creado. Esta pregunta orienta el desarrollo de las siguientes secciones y permite avanzar desde el contexto hacia la metodología y, posteriormente, hacia los resultados del estudio evaluativo, manteniendo como eje central la relación entre las condiciones del programa, su funcionamiento y las oportunidades educativas que genera para jóvenes y adultos.

3.2. METODOLOGÍA

El estudio del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos del ciclo avanzado en la región Cusco se desarrolló mediante una metodología orientada a obtener evidencias que permitieran valorar integralmente su funcionamiento. Debido a la naturaleza del objeto de análisis, no se buscó únicamente describir las características del programa, sino establecer el nivel alcanzado en diferentes dimensiones relacionadas con su contexto, estructura, ejecución, logros e impacto. De esta manera, la metodología fue organizada en correspondencia con los principios de la investigación evaluativa y con la necesidad de producir información útil para comprender el desempeño del PEBAJA.

La investigación evaluativa posee precisamente esta orientación hacia la valoración de intervenciones concretas. Correa, Puerta y Restrepo (2002) señalan que este tipo de

investigación permite analizar sistemáticamente programas y generar información que contribuya a comprender sus procesos y resultados. De manera similar, Escudero (2016) destaca su importancia como instrumento para el desarrollo educativo y social, debido a que combina procedimientos de investigación con una finalidad práctica relacionada con la valoración y mejora de las intervenciones.

El estudio adoptó un **enfoque cuantitativo**, debido a que la valoración del PEBAJA se realizó mediante la estimación de los niveles correspondientes a los diferentes criterios considerados en el modelo evaluativo. Concretamente, se examinaron pertinencia, coherencia, factibilidad, aplicabilidad, relevancia, eficacia, eficiencia y efecto, utilizando información susceptible de ser organizada, cuantificada y posteriormente interpretada. Esta elección metodológica permitió establecer tendencias y construir una valoración conjunta del comportamiento del programa.

La utilización del enfoque cuantitativo resultaba coherente con el propósito de determinar niveles de desempeño y comparar las valoraciones obtenidas en las distintas dimensiones. Sin embargo, la cuantificación no constituyó un fin en sí misma. Los valores obtenidos fueron utilizados como evidencia para interpretar las condiciones del programa y determinar el significado de los resultados dentro de la realidad educativa estudiada. Esta relación entre medición y valoración constituye una característica importante de la investigación evaluativa, pues los datos adquieren utilidad cuando permiten formular juicios fundamentados acerca de la intervención (Bausela, 2004).

Por su finalidad, el estudio correspondió a una **investigación aplicada**, debido a que estuvo orientado hacia el conocimiento de una situación concreta y la generación de información susceptible de contribuir a la toma de decisiones. Asimismo, en el planteamiento metodológico original se consideró de nivel explicativo, en la medida en que la valoración pretendía avanzar desde la identificación de los resultados hacia una interpretación de las condiciones que caracterizaban al programa. La investigación aplicada resulta especialmente pertinente en la evaluación educativa porque el conocimiento obtenido busca tener utilidad para los actores e instituciones responsables de la intervención (Briones, 1985).

El **diseño metodológico fue descriptivo-evaluativo**. Esta elección permitió recopilar información acerca del PEBAJA y posteriormente valorarla mediante un modelo previamente estructurado para el estudio. El diseño contempló la participación de especialistas de las Unidades de Gestión Educativa Local, directivos, profesores y estudiantes de los Centros de Educación Básica Alternativa de la región Cusco. A partir de estas unidades de análisis se recogieron, procesaron, valoraron e interpretaron los datos relacionados con las diferentes dimensiones del programa.

Este diseño resulta consistente con la naturaleza de la evaluación de programas. Tejedor (2000) señala que la elección del diseño evaluativo debe guardar correspondencia con los objetivos perseguidos, las características del programa y la información que se necesita obtener. En este caso, la finalidad principal no consistía en manipular experimentalmente las condiciones del PEBAJA, sino en estudiar su funcionamiento tal como se presentaba en el contexto educativo y establecer una valoración a partir de la información proporcionada por los diferentes actores.

El modelo metodológico consideró cuatro grupos de participantes como fuentes de información: **especialistas, directivos, profesores y estudiantes**. Cada grupo constituyó una submuestra desde la cual se realizaron mediciones de la variable evaluada. Esta organización permitió recoger perspectivas procedentes de diferentes posiciones dentro del sistema: quienes desarrollaban funciones de gestión y acompañamiento desde las UGEL, quienes dirigían los CEBA, quienes intervenían directamente en los procesos pedagógicos y quienes recibían el servicio educativo.

La incorporación de diferentes actores permitió ampliar la perspectiva evaluativa. Un programa educativo puede ser percibido de manera distinta según la posición que cada participante ocupa dentro de su funcionamiento. Los especialistas pueden disponer de información acerca de las políticas y mecanismos de gestión; los directivos conocen las condiciones institucionales; los docentes participan directamente en la ejecución pedagógica; y los estudiantes experimentan cotidianamente las oportunidades y dificultades de la modalidad. Integrar estas perspectivas favoreció una valoración más amplia del PEBAJA.

El método aplicado fue **hipotético-deductivo y valorativo**. El proceso partió de objetivos claramente establecidos y de una revisión de los fundamentos teóricos y legales relacionados con la Educación Básica Alternativa. Sobre esta base se formularon las hipótesis correspondientes y posteriormente se contrastaron mediante la información obtenida durante el estudio. El componente valorativo estuvo determinado por la propia naturaleza de la investigación, pues el propósito consistía en establecer niveles de desempeño mediante criterios previamente definidos.

La dimensión valorativa resulta esencial para diferenciar una evaluación de una descripción convencional. Cano (2006) señala que evaluar supone utilizar referentes que permitan interpretar la información y formular una valoración. Por esta razón, conocer las opiniones de los participantes acerca del programa constituía solamente una parte del proceso; posteriormente era necesario organizarlas y analizarlas de acuerdo con los criterios que conformaban el modelo evaluativo.

La **variable central de evaluación fue el PEBAJA**, abordado mediante cinco grandes dimensiones: contexto, estructura, proceso de ejecución, logros e impacto. A partir de ellas se organizaron los criterios de pertinencia, coherencia, factibilidad, aplicabilidad, relevancia, eficacia, eficiencia y efecto. Esta estructura permitió observar el programa desde diferentes perspectivas y evitar una evaluación limitada exclusivamente a los resultados finales. La operacionalización estableció además indicadores y escalas de medición para cada dimensión.

El **contexto** fue relacionado principalmente con la pertinencia, buscando determinar la correspondencia entre las condiciones educativas y socioeconómicas de los participantes y las políticas, planes y acciones vinculadas con el programa. La **estructura** fue valorada mediante coherencia y factibilidad, examinando la articulación de sus componentes y las condiciones disponibles para su funcionamiento. El **proceso de ejecución** incorporó aplicabilidad y relevancia; los **logros** fueron examinados mediante eficacia y eficiencia; y el **impacto** fue valorado considerando los efectos alcanzados.

Esta organización guarda relación con las perspectivas integrales de evaluación desarrolladas en la literatura especializada. Fernández-Ballesteros (2000) sostiene que la evaluación de programas requiere analizar diferentes componentes de la intervención para

comprender adecuadamente sus resultados. De manera similar, Pérez (2006) plantea que la evaluación educativa debe considerar tanto la planificación y aplicación del programa como sus logros y posibilidades de mejora. La utilización de múltiples dimensiones permitió, en consecuencia, construir una lectura más completa del PEBAJA.

La población estuvo constituida por **5 291 agentes educativos** vinculados con los CEBA de la región Cusco: 13 especialistas, 33 directivos, 341 profesores y 4 904 estudiantes. Esta composición evidencia que el estudio no se concentró exclusivamente en quienes recibían directamente el servicio educativo, sino que incorporó también a los responsables de diferentes niveles de su gestión y ejecución.

La selección de los participantes se realizó mediante un **muestreo intencional o no probabilístico** para los especialistas de las UGEL, directivos, profesores y estudiantes pertenecientes a los CEBA considerados dentro del estudio. La utilización de esta estrategia estuvo relacionada con la necesidad de incorporar actores directamente vinculados con el funcionamiento del programa y capaces de proporcionar información pertinente acerca de sus diferentes componentes.

Para la obtención de información se utilizaron varias técnicas. Una de ellas fue la **observación**, empleada para obtener datos directamente relacionados con las dimensiones, criterios e indicadores establecidos dentro del modelo de evaluación. Esta técnica permitió aproximarse a diferentes componentes del programa y complementar la información obtenida mediante otros procedimientos.

La **encuesta** constituyó otra técnica central. Su utilización permitió recoger directamente las valoraciones, opiniones y apreciaciones de los diferentes grupos participantes. La encuesta resultó particularmente útil porque facilitó la obtención de información comparable entre las submuestras y permitió posteriormente cuantificar las respuestas para establecer los niveles correspondientes a cada criterio evaluativo. Ruiz (2013) señala que los instrumentos de investigación educativa deben mantener correspondencia con las variables y objetivos del estudio, principio especialmente relevante cuando se pretende transformar percepciones y valoraciones en información susceptible de análisis sistemático.

Asimismo, se recurrió al **análisis documental**. La evaluación de programas educativos requiere frecuentemente revisar normas, planes, documentos curriculares, registros y otras fuentes institucionales que permiten comprender la estructura formal de la intervención y contrastarla con las condiciones observadas durante su ejecución. Pérez (2006) destaca la utilidad de las fuentes documentales dentro de los procesos de evaluación, debido a que contienen información relevante acerca del diseño, funcionamiento y resultados de los programas. En este estudio, el análisis documental complementó la información procedente de la observación y las encuestas.

La utilización combinada de estas técnicas permitió aproximarse al PEBAJA desde diferentes fuentes de información. Aunque el estudio mantuvo una orientación predominantemente cuantitativa, la observación y revisión documental permitieron contextualizar las valoraciones obtenidas mediante los instrumentos. Esta complementariedad resultó especialmente importante debido a la complejidad del objeto evaluado y a la necesidad de analizar simultáneamente componentes normativos, institucionales, pedagógicos y educativos.

Los instrumentos fueron organizados en correspondencia con los grupos participantes y con los indicadores definidos dentro del modelo de evaluación. Esta diferenciación permitió formular preguntas relacionadas con la experiencia y responsabilidad específica de cada actor. Los especialistas y directivos podían proporcionar información sobre aspectos institucionales y de gestión, mientras que profesores y estudiantes aportaban evidencias especialmente relevantes acerca del desarrollo pedagógico, las condiciones de aprendizaje y los resultados experimentados dentro de los CEBA.

Un aspecto fundamental del proceso metodológico correspondió a la **validez de los instrumentos**. La validación se realizó mediante juicio de expertos procedentes de instituciones universitarias del sur del Perú, particularmente de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco y de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Los especialistas evaluaron los instrumentos dirigidos a las diferentes unidades de análisis con la finalidad de determinar su capacidad para recoger información relacionada con las variables y dimensiones estudiadas.

La validación mediante expertos permitió revisar la correspondencia entre los ítems y aquello que se pretendía evaluar. Este procedimiento resulta especialmente importante en una investigación evaluativa porque las conclusiones dependen de la calidad de la información obtenida. Un instrumento que no represente adecuadamente las dimensiones del programa podría generar valoraciones distorsionadas. Ruiz (2013) destaca precisamente la importancia de la adecuada construcción y evaluación de los instrumentos dentro de la investigación educativa.

Una vez recogida la información, los datos fueron **procesados mediante procedimientos estadísticos** que permitieron organizar las respuestas y determinar los niveles alcanzados en los diferentes criterios. El análisis consideró medidas de tendencia central y dispersión que posteriormente facilitaron la interpretación de las dimensiones evaluadas. Esta estrategia permitió pasar de las respuestas individuales a una valoración conjunta del contexto, estructura, ejecución, logros e impacto del programa.

La utilización de estadígrafos permitió sintetizar las tendencias presentes en los datos y construir una escala de valoración para interpretar el desempeño del PEBAJA. Sin embargo, los resultados estadísticos fueron entendidos como instrumentos para la interpretación y no simplemente como cifras aisladas. Cada valor debía analizarse en función del criterio correspondiente y de las condiciones educativas que representaba. De esta manera, la cuantificación sirvió como base para establecer los niveles de desempeño y posteriormente desarrollar la discusión evaluativa.

El procedimiento metodológico siguió así una secuencia articulada: definición del objeto de evaluación, organización de dimensiones y criterios, identificación de los actores, selección de participantes, aplicación de técnicas e instrumentos, procesamiento de la información, valoración de los resultados e interpretación del comportamiento global del programa. Esta secuencia resulta coherente con la concepción de la evaluación como un proceso sistemático en el que las decisiones metodológicas deben encontrarse relacionadas entre sí (Correa et al., 2002; Tejedor, 2000).

La metodología permitió, finalmente, abordar el PEBAJA desde una perspectiva integral y no limitar la evaluación a un único indicador de desempeño. La participación de especialistas, directivos, profesores y estudiantes hizo posible incorporar diferentes puntos

de vista, mientras que la combinación de observación, encuestas y análisis documental proporcionó diversas fuentes de evidencia. Sobre esta base se construyó posteriormente la valoración de los resultados, permitiendo identificar tanto el nivel alcanzado por cada dimensión como el comportamiento general del programa.

En consecuencia, el diseño metodológico constituyó el puente entre los fundamentos de la investigación evaluativa y el análisis concreto del PEBAJA del ciclo avanzado en la región Cusco. Su estructura permitió transformar las dimensiones conceptuales de pertinencia, coherencia, factibilidad, aplicabilidad, relevancia, eficacia, eficiencia y efecto en criterios susceptibles de observación y valoración. Los resultados obtenidos mediante este procedimiento proporcionan la base empírica para comprender el funcionamiento del programa y analizar, en los apartados siguientes, hasta qué punto la propuesta de Educación Básica Alternativa se encontraba respondiendo a las necesidades y expectativas de sus participantes.

3.3. CARACTERIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

La evaluación del PEBAJA del ciclo avanzado en la región Cusco incorporó a diferentes actores vinculados directamente con la organización, gestión, ejecución y recepción del servicio educativo. Esta decisión permitió analizar el programa desde perspectivas complementarias, evitando que su valoración dependiera exclusivamente de la percepción de un único grupo. La población considerada estuvo integrada por especialistas de las Unidades de Gestión Educativa Local, directivos y profesores de los Centros de Educación Básica Alternativa, así como por los estudiantes atendidos por estas instituciones.

La población total identificada estuvo constituida por **5 291 agentes educativos**, distribuidos en 13 especialistas, 33 directivos, 341 profesores y 4 904 estudiantes pertenecientes a los CEBA de la región Cusco. Esta composición permite apreciar que el programa involucraba una estructura amplia y diversa, dentro de la cual cada grupo desempeñaba funciones diferentes y, por consiguiente, poseía experiencias particulares respecto de su funcionamiento.

La incorporación de distintos actores resulta especialmente importante en una investigación evaluativa. Correa, Puerta y Restrepo (2002) señalan que la valoración de programas requiere obtener información capaz de representar los diferentes componentes y

procesos de la intervención. En el ámbito educativo, las apreciaciones pueden variar considerablemente dependiendo de la posición desde la cual se observa el programa. Quienes participan en la planificación y supervisión poseen una perspectiva diferente de quienes gestionan las instituciones, desarrollan los procesos pedagógicos o reciben directamente el servicio educativo.

El primer grupo estuvo constituido por los **especialistas vinculados con las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL)**. Su participación resultó relevante porque representaban el nivel de gestión encargado de acompañar, orientar y observar el funcionamiento de la Educación Básica Alternativa dentro de sus respectivas jurisdicciones. La población comprendía 13 especialistas, correspondientes a las instancias de gestión educativa consideradas en el ámbito regional.

La perspectiva de los especialistas permitió aproximarse especialmente a componentes relacionados con la implementación de políticas educativas, disponibilidad de recursos, cumplimiento de disposiciones, acompañamiento institucional y condiciones generales para el funcionamiento del PEBAJA. Su posición dentro del sistema proporcionaba una mirada que trascendía la realidad particular de un solo CEBA y permitía observar determinadas características de la modalidad desde el ámbito de la gestión educativa territorial.

El segundo grupo correspondió a los **directivos de los CEBA**. La población comprendía 33 directivos distribuidos entre las instituciones consideradas dentro de la región. Su participación adquirió especial importancia debido a que estos actores se encuentran directamente vinculados con la conducción de los centros, la organización de los recursos, la implementación de las disposiciones educativas y la coordinación del trabajo pedagógico.

Los directivos ocupan una posición intermedia entre las políticas educativas y su ejecución cotidiana. Deben convertir las disposiciones generales en decisiones institucionales relacionadas con horarios, modalidades de atención, organización docente, utilización de recursos y atención a las necesidades de los estudiantes. Desde la perspectiva de Alvarado (2012), la gestión de los programas educativos comprende procesos de implementación y ejecución que requieren articulación permanente entre los propósitos

establecidos y las condiciones disponibles. La experiencia de los directivos resultaba, por ello, especialmente relevante para valorar la coherencia y factibilidad del PEBAJA.

La información proporcionada por este grupo permitió aproximarse a las posibilidades reales de funcionamiento del programa. Una política puede encontrarse adecuadamente formulada y, sin embargo, enfrentar dificultades cuando llega al ámbito institucional. La disponibilidad de personal, materiales, infraestructura, espacios especializados y recursos para desarrollar las diferentes modalidades constituye parte de las condiciones que los directivos deben administrar. Su participación permitió incorporar estas cuestiones dentro de la evaluación.

El tercer grupo estuvo conformado por los **profesores de los Centros de Educación Básica Alternativa**. La población identificada comprendía 341 docentes. Este grupo poseía una importancia central debido a su participación directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a su contacto permanente con las condiciones concretas bajo las cuales se desarrollaba el PEBAJA.

Los docentes constituyen el punto en el que las orientaciones curriculares se convierten en experiencias educativas. El Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa proporciona los referentes generales para desarrollar la formación, pero corresponde a los profesores contextualizar los aprendizajes, seleccionar estrategias, organizar actividades y evaluar el progreso de los participantes (Ministerio de Educación, 2009). Por ello, sus apreciaciones resultaban especialmente importantes para analizar el proceso de ejecución del programa.

La participación docente permitió además aproximarse a aspectos relacionados con la pertinencia del currículo, las características de los estudiantes, la utilización de materiales y tecnologías y las posibilidades de aplicar diferentes estrategias pedagógicas. Estos elementos adquieren especial importancia en la Educación Básica Alternativa debido a la heterogeneidad de sus participantes y a la necesidad de desarrollar prácticas relacionadas con los principios del aprendizaje adulto.

Desde una perspectiva andragógica, el profesor de jóvenes y adultos trabaja con personas que poseen conocimientos y experiencias construidas durante su trayectoria personal y laboral. Fernández (2001) destaca que la educación continua debe reconocer estas

características, mientras que Rodríguez del Solar (2006) señala la necesidad de fortalecer la formación andragógica del docente peruano. La percepción de los profesores resultaba así fundamental para determinar hasta qué punto las condiciones del PEBAJA permitían desarrollar procesos educativos adecuados a las características de esta población.

El cuarto y más numeroso grupo estuvo integrado por los **estudiantes de los CEBA**, con una población identificada de 4 904 participantes. Su incorporación al estudio fue indispensable debido a que constituyen los destinatarios directos del programa y experimentan de manera cotidiana sus posibilidades y limitaciones.

La perspectiva de los estudiantes posee un valor particular dentro de la evaluación de programas educativos. Los indicadores administrativos pueden mostrar la existencia de recursos, actividades o modalidades, pero no necesariamente permiten conocer cómo estos componentes son experimentados por quienes reciben el servicio. Las opiniones de los participantes permiten aproximarse a cuestiones como la pertinencia de los aprendizajes, las condiciones de atención, el desempeño docente, la flexibilidad de la modalidad y los efectos que la experiencia educativa produce en sus trayectorias.

Esta consideración resulta coherente con la perspectiva de la educación de jóvenes y adultos como derecho. Céspedes (2018) sostiene que esta educación debe analizarse considerando las necesidades y condiciones de una población que históricamente ha experimentado diferentes formas de exclusión educativa. Incorporar directamente la voz de los estudiantes permite evitar que la evaluación sea construida exclusivamente desde quienes diseñan o administran el programa.

Los estudiantes del PEBAJA no conformaban una población homogénea. La propia naturaleza de la Educación Básica Alternativa implica la presencia de personas con trayectorias educativas diferentes, muchas de las cuales se incorporan nuevamente al sistema después de haber interrumpido sus estudios. Chiroque y Conislla (2013) muestran que la evolución de la educación de jóvenes y adultos en el Perú ha estado vinculada precisamente con la necesidad de proporcionar oportunidades a poblaciones que no siguieron una trayectoria educativa convencional.

La diversidad de los participantes constituye un elemento fundamental para interpretar los resultados. Los estudiantes pueden combinar la formación con

responsabilidades laborales, familiares y sociales, circunstancia que condiciona la disponibilidad de tiempo y las posibilidades de participación. Céspedes et al. (2010) evidencian la heterogeneidad presente en los programas destinados a jóvenes y adultos y la necesidad de considerar estas características al analizar la pertinencia de las respuestas educativas.

La situación laboral posee especial relevancia. Una de las razones que justifican la flexibilidad de la Educación Básica Alternativa es precisamente la presencia de estudiantes que necesitan compatibilizar trabajo y educación. Esto significa que las condiciones bajo las cuales participan pueden ser considerablemente distintas de aquellas presentes en la educación regular. La organización de horarios y modalidades de atención se convierte, por tanto, en un elemento que puede favorecer o dificultar la continuidad educativa.

Las responsabilidades familiares constituyen otro factor importante. Parte de la población adulta puede desempeñar simultáneamente funciones como padres, madres o responsables económicos del hogar. Estas obligaciones pueden competir con el tiempo destinado al estudio y generar interrupciones temporales o dificultades de asistencia. La capacidad del PEBAJA para ofrecer una organización suficientemente flexible adquiere especial importancia frente a estas circunstancias.

Las experiencias educativas previas también podían ser considerablemente diferentes. Algunos participantes podían haberse alejado del sistema educativo durante periodos prolongados, mientras otros podían haber interrumpido sus estudios recientemente. Estas diferencias repercuten sobre los conocimientos disponibles al momento de incorporarse al programa y generan necesidades pedagógicas distintas. La Educación Básica Alternativa necesita reconocer estos puntos de partida para evitar que las diferencias iniciales se transformen en dificultades permanentes.

Precisamente por ello, el Diseño Curricular Básico Nacional de EBA establece una organización que busca responder a trayectorias educativas diversas y proporcionar mecanismos de progresión relacionados con los aprendizajes alcanzados (Ministerio de Educación, 2009). La caracterización de los participantes no constituye, en consecuencia, una información meramente descriptiva; proporciona elementos necesarios para comprender las condiciones bajo las cuales debe funcionar el programa.

La distribución territorial constituye igualmente un componente relevante. La población considerada pertenecía a CEBA ubicados en distintas jurisdicciones de la región Cusco, entre ellas Acomayo, Anta, Calca, Canas y Canchis, además de otras comprendidas dentro del estudio. Esta distribución permitió incorporar realidades institucionales y territoriales diferentes y evitó concentrar la valoración exclusivamente en un único centro educativo.

La diversidad territorial resulta especialmente significativa en una región como Cusco, donde las características económicas, sociales y educativas pueden variar entre provincias y localidades. La ubicación de los centros, las actividades económicas predominantes, las posibilidades de desplazamiento y la disponibilidad de recursos pueden influir sobre las condiciones de participación de los estudiantes. La evaluación del PEBAJA necesitaba, por ello, reconocer que la implementación de una misma política educativa puede adquirir expresiones distintas según el contexto.

La selección de los participantes se realizó mediante un **procedimiento intencional o no probabilístico**, incorporando especialistas, directivos, profesores y estudiantes directamente relacionados con los CEBA considerados dentro de la evaluación. Esta decisión respondió a la necesidad de obtener información procedente de actores con experiencia concreta respecto del programa y capaces de valorar los componentes relacionados con sus respectivas funciones.

La organización de estos grupos permitió construir una lógica de análisis complementaria. Los especialistas aportaron una perspectiva vinculada con la gestión educativa; los directivos proporcionaron información acerca del funcionamiento institucional; los docentes permitieron aproximarse a los procesos pedagógicos; y los estudiantes ofrecieron la perspectiva de quienes experimentaban directamente el servicio. Esta estructura resulta coherente con la investigación evaluativa, donde la incorporación de diferentes actores permite obtener una comprensión más amplia del objeto estudiado (Correa et al., 2002).

La participación de varios grupos también permitió reducir el riesgo de interpretar el programa únicamente desde una perspectiva administrativa. Una intervención educativa puede ser valorada favorablemente por quienes la gestionan y recibir una percepción

diferente por parte de quienes participan en ella. Del mismo modo, determinadas dificultades identificadas por los docentes pueden encontrarse relacionadas con condiciones institucionales que los directivos conocen desde otra perspectiva. La complementariedad de estas miradas constituye una fortaleza para interpretar posteriormente los resultados.

La caracterización de los participantes permite comprender, además, la amplitud del objeto evaluado. El PEBAJA no depende exclusivamente de las acciones realizadas dentro del aula. Su funcionamiento involucra decisiones de política educativa, mecanismos de gestión territorial, organización institucional, prácticas docentes y experiencias estudiantiles. Cada uno de estos niveles influye sobre los demás y puede contribuir a explicar los resultados obtenidos.

Esta característica justifica que las dimensiones evaluadas fueran distribuidas de acuerdo con la posición y experiencia de los participantes. No todos los actores necesariamente disponían del mismo nivel de información acerca de cada componente del programa. Los instrumentos fueron organizados considerando las unidades de análisis correspondientes, lo que permitió formular preguntas relacionadas con las funciones y experiencias de cada grupo. La propia estructura metodológica distinguió las submuestras de especialistas, directivos, profesores y alumnos para efectuar las mediciones de la variable evaluada.

Desde esta perspectiva, la caracterización de los participantes adquiere una función interpretativa. Conocer quién proporciona una determinada valoración resulta necesario para comprender su significado. La percepción de un estudiante acerca de la utilidad de los aprendizajes posee una naturaleza diferente de la valoración realizada por un especialista respecto de la disponibilidad de políticas o mecanismos de gestión. Ambas son relevantes, pero representan dimensiones distintas de la experiencia del programa.

En conjunto, la participación de especialistas, directivos, docentes y estudiantes permitió aproximarse al PEBAJA como una intervención educativa compleja en la que convergen diferentes responsabilidades y experiencias. La población total de 5 291 actores evidencia la amplitud del escenario educativo considerado y proporciona el marco desde el cual posteriormente se seleccionaron las unidades que participaron directamente en la obtención de información.

Esta diversidad resulta fundamental para comprender los hallazgos que se presentan posteriormente. Los resultados no representan únicamente una valoración abstracta del programa, sino la expresión de las experiencias de actores situados en diferentes niveles de su funcionamiento. La lectura conjunta de estas perspectivas permite identificar coincidencias y diferencias y, sobre todo, analizar hasta qué punto la estructura formal del PEBAJA se corresponde con las condiciones en las que especialistas, directivos, profesores y estudiantes desarrollan cotidianamente sus respectivas funciones.

La caracterización de los participantes permite así establecer el vínculo entre la metodología y los resultados del estudio. Al reconocer quiénes fueron los actores considerados, cuál era su posición dentro del programa y qué tipo de experiencia podían aportar, se dispone de una base más sólida para interpretar las valoraciones obtenidas. El siguiente apartado integra precisamente esas evidencias para presentar los resultados del estudio evaluativo y determinar cómo se comportaron las distintas dimensiones del PEBAJA del ciclo avanzado en la región Cusco.

3.4. RESULTADOS DEL ESTUDIO EVALUATIVO

Los resultados del estudio evaluativo permiten establecer una visión integral del funcionamiento del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos del ciclo avanzado en la región Cusco. La valoración se desarrolló considerando los principales componentes que intervienen en el programa, desde las condiciones del contexto y su estructura hasta el proceso de ejecución, los logros obtenidos y los efectos generados. Esta organización permite comprender el desempeño del PEBAJA como resultado de la interacción de diferentes factores y no únicamente a partir de indicadores finales.

Para ello, el análisis consideró ocho criterios: pertinencia, coherencia, factibilidad, aplicabilidad, relevancia, eficacia, eficiencia y efecto. Estos criterios se distribuyeron en cinco dimensiones: contexto, estructura, proceso de ejecución, logros e impacto, permitiendo establecer progresivamente el comportamiento del programa desde distintas perspectivas. La información obtenida de especialistas, directivos, profesores y estudiantes proporcionó una base amplia para valorar tanto las condiciones institucionales como la experiencia concreta de los actores vinculados con el PEBAJA.

Los hallazgos que se presentan a continuación deben interpretarse de manera articulada. Un determinado resultado relacionado con los logros educativos puede encontrarse condicionado por dificultades previamente existentes en la estructura o en el proceso de ejecución. Del mismo modo, los efectos alcanzados por el programa dependen de la manera en que los diferentes componentes han funcionado durante su desarrollo. Por esta razón, además de presentar los resultados particulares de cada dimensión, se incorpora una valoración global destinada a mostrar el nivel alcanzado por el PEBAJA en su conjunto.

La presentación de los resultados sigue la secuencia establecida en el modelo de evaluación. En primer lugar, se analiza el contexto mediante el criterio de pertinencia; posteriormente se examina la estructura considerando su coherencia y factibilidad. A continuación, se presentan los resultados del proceso de ejecución mediante los criterios de aplicabilidad y relevancia; seguidamente se valoran los logros a partir de la eficacia y eficiencia; y finalmente se examina el impacto mediante los efectos atribuidos al programa.

Esta secuencia permite avanzar desde las condiciones que rodean al PEBAJA hasta las consecuencias que alcanza en sus participantes. Los resultados particulares se complementan posteriormente mediante una valoración integral basada en los estadígrafos obtenidos para las ocho dimensiones y criterios considerados. En el resumen general, la media alcanzó **2,8**, la mediana **2,7** y la moda **2,7**, ubicando globalmente al programa en un **nivel medio** de efectividad.

La lectura de estos resultados permite identificar diferencias entre los distintos componentes evaluados. Por ello, las tablas y figuras que se presentan seguidamente no deben observarse como resultados independientes, sino como partes de una misma evaluación. Su análisis conjunto permitirá reconocer en qué componentes el programa muestra mejores condiciones y en cuáles aparecen las principales dificultades que afectan su funcionamiento y sus posibilidades de alcanzar resultados satisfactorios.

Investigación evaluativa aplicada a programas educativos
Experiencia en los PEBAJA del ciclo avanzado, región Cusco - Perú

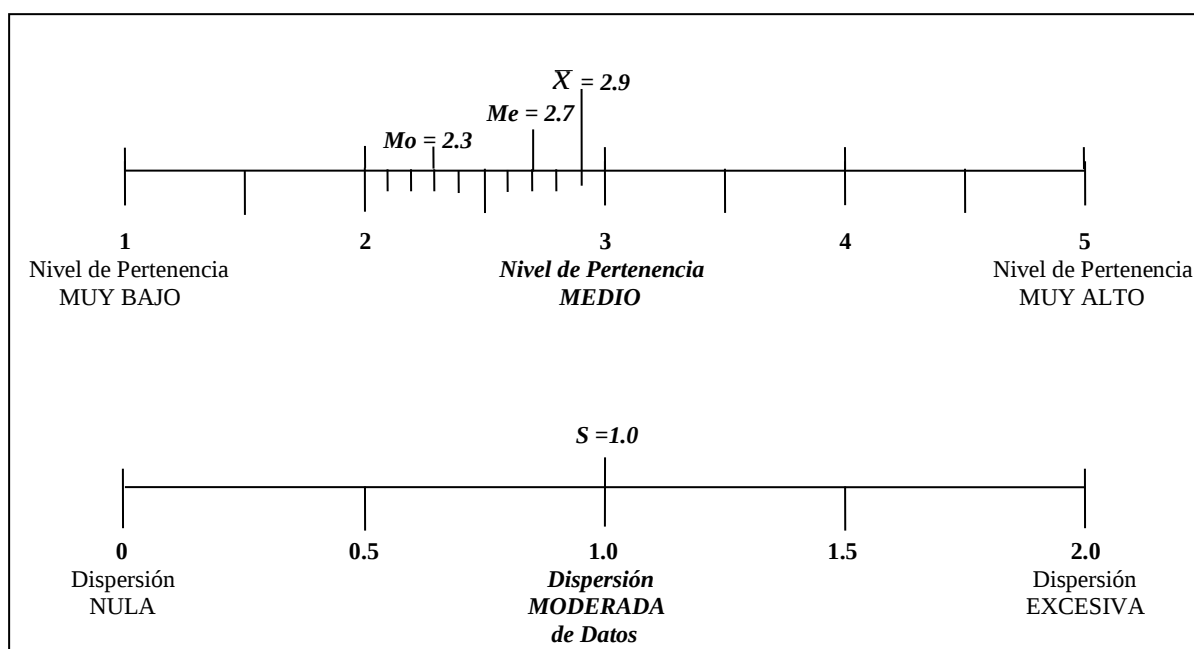
Tabla 1. Nivel de ***pertinencia*** del contexto del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022, según la opinión de los ***especialistas, directivos y profesores***

Categorías	Coeficientes	Especialistas		Directivos		Profesores	
		1.El MINEDU y el DIGEBA ¿Están implementando políticas educativas pertinentes al PEBAJA?	2. Anualmente el MINEDU asigna el presupuesto económico al PEBAJA	2. La implementación de dispositivos legales realizados por el MINEDU, DIPEBA DRE y UGEL son inherentes al PEBAJA	2. Con qué nivel de aprendizaje inician el 1er. grado los estudiantes del CEBA (nivel avanzado).	3.La conversión de ESA (secundaria de adultos) en PEBAJA, realmente es inherente al “Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015”	4.El MED como corresponde, ¿Ha establecido un sustento teórico-científico sobre EBA y por consiguiente del PEBAJA?
Definitivamente si	5	2	0	0	0	4	2
Probablemente si	4	3	0	0	0	12	10
Incierto	3	0	0	0	0	13	9
Probablemente no	2	0	0	0	0	15	10
Definitivamente no	1	0	0	0	0	4	17
Σ		5				48	48
Siempre	5	0	1	0	0	0	0
Casi siempre	4	0	1	0	0	0	0
Algunas veces	3	0	0	0	0	0	0
Casi nunca	2	0	3	0	0	0	0
Nunca	1	0	0	0	0	0	0
Σ			5				
Muy pertinentes	5	0	0	0	0	0	0
Pertinentes	4	0	0	1	0	0	0
Ni pertinentes, ni impertinentes	3	0	0	2	0	0	0
Impertinentes	2	0	0	2	0	0	0
Muy impertinentes	1	0	0	0	0	0	0
Σ				5			
Muy bueno	5	0	0	0	0	0	0
Bueno	4	0	0	0	0	0	0
Regular	3	0	0	0	14	0	0
Deficiente	2	0	0	0	25	0	0
Muy deficiente	1	0	0	0	9	0	0
Σ					48		

Tabla 2. Estimación de los estadígrafos para determinar el nivel de *pertenencia* del contexto del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022.

Estadígrafos	Simb.	Especialistas		Directivos		Profesores		Total Promedio	Nivel
		1. El MINEDU y el DIGEBA ¿Están implementando políticas educativas pertinentes al PEBAJA?	2. Anualmente el MINEDU asigna el presupuesto económico al PEBAJA	2. La implementación de dispositivos legales realizados por el MINEDU, DIPEBA DRE y UGEL son inherentes al PEBAJA	2. Con qué nivel de aprendizaje inician el 1er. grado los estudiantes del CEBA (nivel avanzado).	3. La conversión de ESA (secundaria de adultos) en PEBAJA, realmente es inherente al “Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015”	4. El MED como corresponde, ¿Ha establecido un sustento teórico-científico sobre EBA y por consiguiente del PEBAJA?		
Media	$\bar{x}$	4.4	3.0	2.8	2.1	2.9	2.4	2.9	
Mediana	<i>Me</i>	4	2	3	2	3	2	2.7	Medio
Moda	<i>Mo</i>	4	2	3	2	2	1	2.3	
Varianza	s^2	0.3	2.0	0.7	0.5	1.3	1.6	1.1	Moderada
Desv. Estándar	<i>s</i>	0.5	1.4	0.8	0.7	1.1	1.3	1.0	

Figura 1. Nivel de *pertenencia* del contexto del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022.



Interpretación:

De acuerdo a la Tabla 29 y la Figura 18, la *pertenencia* del Contexto del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022, es de **Nivel Medio**; por cuanto Especialistas, Directivos y Profesores manifiestan que la conversión de ESA a PEBAJA no se realizó conforme al “Plan de Nacional de Educación de Adultos 2005-2015”, igualmente los lineamientos de la política educativa implementados por el Ministerio de Educación no se ajustan a la realidad socio-económica de los participantes del PEBAJA.

Propuesta de mejora

El personal encuestado propone reformular los lineamientos políticos conforme a las demandas y necesidades de los participantes de EBA, la misma que debe incluir la asignación del presupuesto económico satisfactorio de parte del Ministerio de Educación a los PEBAJA.

Investigación evaluativa aplicada a programas educativos
Experiencia en los PEBAJA del ciclo avanzado, región Cusco - Perú

Tabla 3. Nivel de *coherencia* de la Estructura del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022, según la opinión de los *especialistas, directivos, profesores y alumnos*.

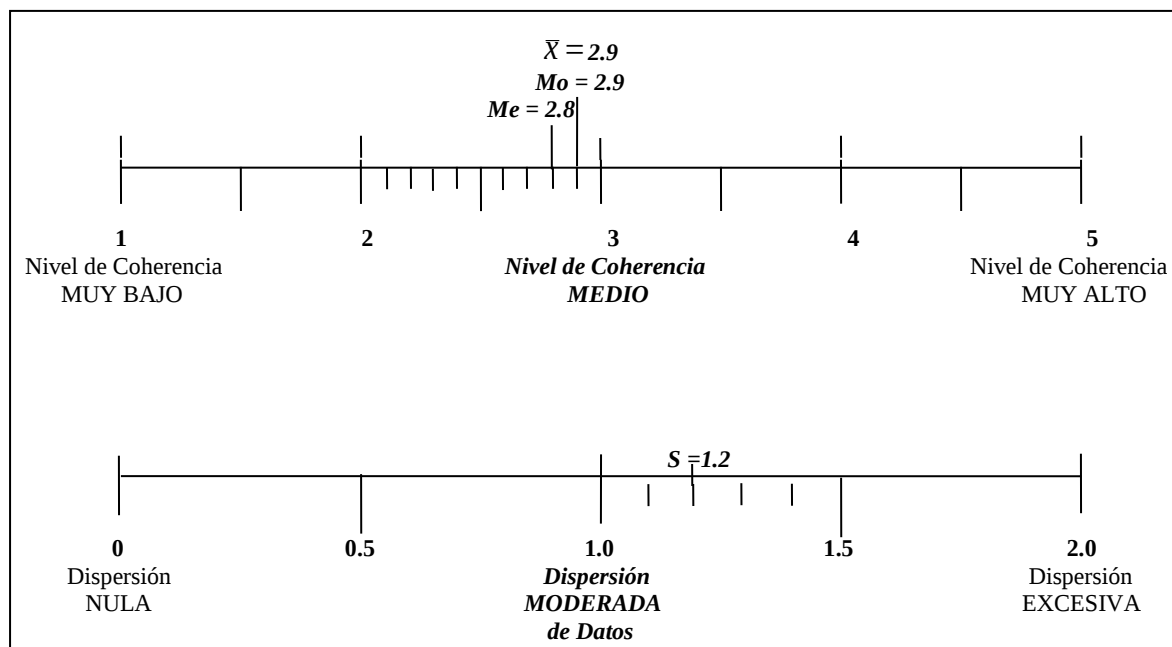
Categorías	Coeficientes	Especialistas			Directivos		Profesores		Alumnos	
		3.El Art. 67° del Reglamento de la Ley General de Educac., dispone que los objetivos de EBR secundaria es igual que PEBAJA; esta afirmac. para usted es:	4.En el PEI de los CEBAs ¿Está formulado el Perfil Ideal de los estudiantes del PEBAJA en concordancia a su Perfil Real?	6. Los Planes de Tutoría ¿Están formulados conforme al diagnóstico de las diferentes modalidades?	4.La estructura organizacional del CEBA y las modalidades de atención a los estudiantes, son:	5.El plan de estudios de PEBAJA tiene 7 áreas y 4 años de estudios, pero EBR secundaria tiene 11 áreas y 5 años de estudios, ¿La equivalencia es?	6. La dirección del CEBA, conforma e instala el Comité de Tutoría, Convivencia y Disciplina Escolar en concordancia a las normas legales.	3.Tú CEBA, ¿Tiene un local propio, laboratorios, talleres y centro de cómputo; conforme al requerimiento educativo de los estudiantes?	4. Según las normas legales, en el 1° de CEBA no se acepta la matrícula de niños menores de 14 años, ¿Qué te parece esta restricción de matrícula?	
Muy coherente	5	0	0	0	0	0	0	0	0	
Coherente	4	2	0	0	2	6	0	0	0	
Ni coherente, ni incoheren.	3	0	0	0	2	6	0	0	0	
Incoherente	2	3	0	0	1	22	0	0	0	
Muy incoherente	1	0	0	0	0	14	0	0	0	
Σ		5			5	48				
Definitivamente si	5	0	2	0	0	0	0	53	0	
Probablemente si	4	0	1	0	0	0	0	83	0	
Incierto	3	0	1	0	0	0	0	59	0	
Probablemente no	2	0	1	0	0	0	0	62	0	
Definitivamente no	1	0	0	0	0	0	0	56	0	
Σ			5					313		
Siempre	5	0	0	1	0	0	0	0	0	
Casi siempre	4	0	0	1	0	0	11	0	0	
Algunas veces	3	0	0	0	0	0	19	0	0	
Casi nunca	2	0	0	3	0	0	8	0	0	
Nunca	1	0	0	0	0	0	10	0	0	
Σ				5			48			
Muy correcto (coherente)	5	0	0	0	0	0	0	0	57	
Correcto	4	0	0	0	0	0	0	0	66	
Ni correcto, ni incorrecto	3	0	0	0	0	0	0	0	41	
Incorrecto	2	0	0	0	0	0	0	0	94	
Muy incorrecto	1	0	0	0	0	0	0	0	55	
Σ									313	

Investigación evaluativa aplicada a programas educativos
Experiencia en los PEBAJA del ciclo avanzado, región Cusco - Perú

Tabla 4. Estimación de los estadígrafos para determinar el nivel de **coherencia** de la estructura del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022.

Estadísticos	Simb.	Especialistas			Directivos		Profesores		Alumnos		Total Promedio	NIVEL			
		3.El Art. 67° del Reglamento de la Ley General de Educ., dispone que los objetivos de EBR secund. es igual que PEBAJA; esta afirmación para usted es:	4. En el PEI de los CEBAs ¿Está formulado el Perfil Ideal de los estudiantes del PEBAJA en concordancia a su Perfil Real?	6.Los Planes de Tutoría ¿Están formulados conforme al diagnóstico de las diferentes modalidades?	4. La estructura organizacional del CEBA y las modalidades de atención a los estudiantes, son:	5. El plan de estudios de PEBAJA tiene 7 áreas y 4 años de estudios, pero EBR secundaria tiene 11 áreas y 5 años de estudios, ¿La equivalencia es?	6. La dirección del CEBA, conforma e instala el Comité de Tutoría, Convivencia y Disciplina Escolar en concordancia a las normas legales.	3. Tú CEBA, ¿Tiene un local propio, laboratorios, talleres y centro de cómputo; conforme al requerimiento educativo de los estudiantes?	4.Según las normas legales, en el 1° de CEBA no se acepta la matrícula de niños menores de 14 años, ¿Qué te parece esta restricción de matrícula?						
		Media	$\bar{X}$	2.8	3.8	3.0	3.2	2.1	2.6	3.0			2.9	2.9	
		Mediana	Me	2.0	4.0	2.0	3.0	2.0	3.0	3.0			3.0	2.8	Medio
		Moda	Mo	2	5	2	3	2	3	4			2	2.9	
		Varianza	s^2	1.2	1.7	2.0	0.7	0.9	1.1	1.9			1.9	1.4	Moderada
		Desv. Estándar	s	1.1	1.3	1.4	0.8	1.0	1.1	1.4			1.4	1.2	^a

Figura 2. Nivel de **coherencia** de la Estructura del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la Región Cusco 2022



Interpretación:

Conforme a la Tabla 31 y la Figura 19, la **coherencia** de la estructura del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la Región Cusco 2022, es de **Nivel Medio**; porque los especialistas, directivos, profesores y alumnos de manera general afirmaron que no existe una equivalencia objetiva entre el plan de estudios de Secundaria EBR y la del PEBAJA, no se cuenta con aulas y talleres implementados para desarrollar las habilidades técnicas, tampoco se atiende las acciones de tutoría con personal especializado.

Propuesta de mejora:

En las encuestas aplicadas la comunidad educativa del PEBAJA, manifiesta tajantemente que se tiene que reajustar la mayoría de los componentes de la estructura del programa; entre los planes de estudio, comités de tutoría, normas de gestión, implementar talleres, laboratorios y aulas propios de la modalidad.

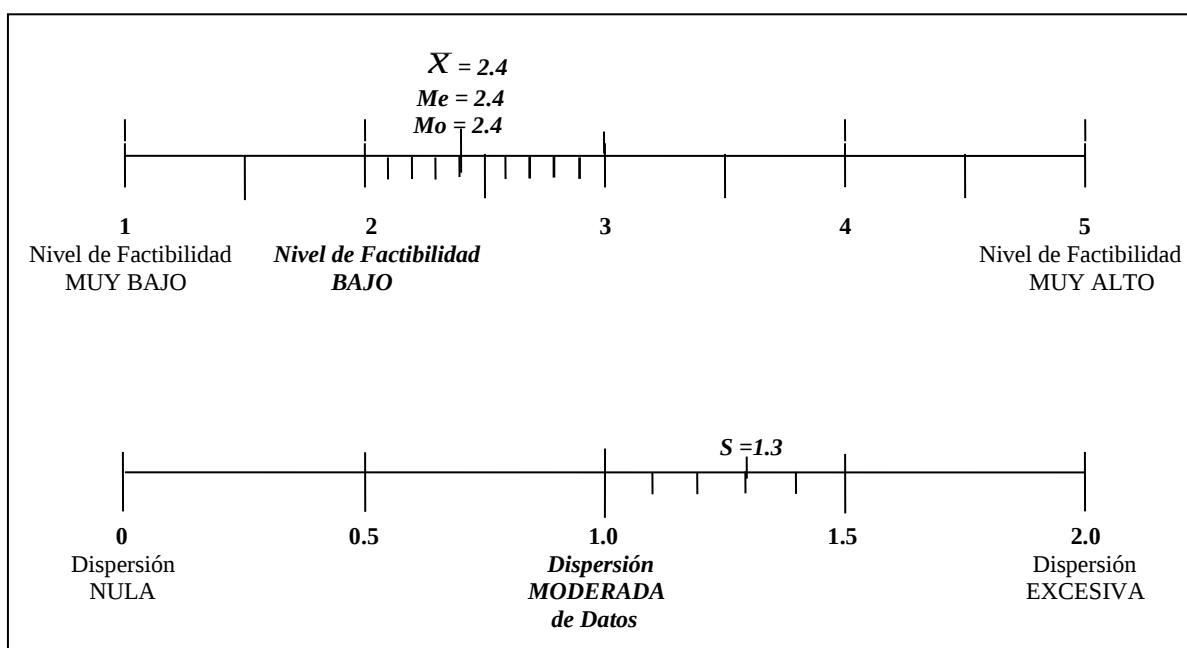
Tabla 5. Nivel de *factibilidad* de la estructura del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022, según la opinión de los *especialistas y directivos*.

Categorías	Coefi - cient es	Especialistas		Directores		
		5. Actualmente el MINEDU y DIGEBA, ¿Están dotando de materiales educativos a los CEBA para facilitar el logro de aprendizajes y el desarrollo de competencias de los estudiantes?	7. Todo Programa y Proyecto Educativo debe ser evaluado; por consiguiente, ¿Los órganos responsables (MINEDU, DIGEBA y DIPEBA), están implementando dispositivos legales para viabilizar una evaluación permanente del PEBAJA?	3. El MINEDU como corresponde, ¿Está previendo las metas de ocupación del personal (directivo, docente, administrativo y de servicio) para factibilizar la atención en las tres modalidades del CEBA?	5. Por situaciones económicas y sociales hay niños y adolescentes matriculados en el CEBA, ¿Estos estudiantes tienen posibilidades de trasladarse a secundaria (EBR), según la equivalencia de estudios dispuesta por el MINEDU?	6. Considerando que todo Programa y Proyecto Educativo debe ser evaluado, ¿Existe un Plan diseñado por el DIPEBA con la finalidad de factibilizar la evaluación permanente e integral del PEBAJA?
Definitivamente si	5	0	1	0	1	0
Probablemente si	4	0	2	0	0	0
Incierto	3	0	0	0	0	1
Probablemente no	2	0	0	0	0	3
Definitivamente no	1	0	2	0	4	1
Σ			5		5	5
Siempre	5	0	0	1	0	0
Casi siempre	4	1	0	0	0	0
Algunas veces	3	3	0	0	0	0
Casi nunca	2	1	0	3	0	0
Nunca	1	0	0	1	0	0
Σ		5		5		

Tabla 6. Estimación de los estadígrafos para determinar el nivel de **factibilidad** de la estructura del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022.

Estadígrafos	Sim b	Especialistas		Directores			Total Promed io	NIVEL
		5. Actualmente el MINEDU y DIGEBA, ¿Están dotando de materiales educativos a los CEBAs para facilitar el logro de aprendizajes y el desarrollo de competencias de los estudiantes?	7. Todo Programa y Proyecto Educativo debe ser evaluado; por consiguiente, ¿Los órganos responsables (MINEDU, DIGEBA y DIPEBA), están implementando dispositivos legales para viabilizar una evaluación permanente del PEBAJA?	3. El MINEDU como corresponde, ¿Está previendo las metas de ocupación del personal (directivo, docente, administrativo y de servicio) para factibilizar la atención en las tres modalidades del CEBA?	5. Por situaciones económicas y sociales hay niños y adolescentes matriculados en el CEBA, ¿Estos estudiantes tienen posibilidades de trasladarse a secundaria (EBR), según la equivalencia de estudios dispuesta por el MINEDU?	6. Considerando que todo Programa y Proyecto Educativo debe ser evaluado, ¿Existe un Plan diseñado por el DIPEBA con la finalidad de factibilizar la evaluación permanente e integral del PEBAJA?		
Media	$\bar{X}$	3.0	3.0	2.4	1.8	2.0	2.4	
Mediana	Me	3.0	4.0	2.0	1.0	2.0	2.4	Bajo
Moda	Mo	3	4	2	1	2	2.4	
Varianza	s^2	0.5	3.5	2.3	3.2	0.5	2.0	
Desviación Estándar	s	0.7	1.9	1.5	1.8	0.7	1.3	Moderada

Figura 3. Nivel de *factibilidad* de la estructura del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022



Interpretación:

Los estadígrafos estimados en la Tabla 33 y la Figura 20, exhiben que la *factibilidad* de la estructura del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la Región Cusco 2022, es de *Nivel Bajo*; pues según las encuestas aplicada a los especialistas y directivos; indican que solamente existe un traslado de EBR a PEBAJA y viceversa no procede, no se ha previsto las metas de ocupación para atender los periféricos, asimismo no se tiene normas ni planes para la evaluación integral de EBA, ni para el PEBAJA.

Propuesta de mejora:

Según la opinión de los especialistas y los directivos, se requiere con urgencia la implementación legal y técnica de disposiciones para facilitar el traslado de estudiantes de EBR a PEBAJA y viceversa, también garantizar la evaluación integral del PEBAJA.

Investigación evaluativa aplicada a programas educativos
Experiencia en los PEBAJA del ciclo avanzado, región Cusco - Perú

Tabla 7. Nivel de *aplicabilidad* de la ejecución del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022, según la opinión de los *especialistas, directivos, profesores y alumnos*.

Categorías	Coefi - cient s	Especialistas		Directivos			Profesores		Alumnos	
		9. El personal directivo y docentes, participan en la evaluación del PEBAJA dirigido por los órganos responsables (DIGEBA y DIPEBA).	7. Las Programac. Curriculares elaborados por los profesores, ¿Desarrollan las competencias de los estudiantes?	8. Los docentes aplican las técnicas e instrumen tos de evaluación , flexibiliza ndo a las distintas característ icas de los estudiante s.	9. Las técnicas y recursos utilizados por los profesores del CEBA en las Acciones de Tutoría, son:	10. Los dispositivos legales del MINEDU, DRE y UGEL, ¿Realmente operativisan la Gestión en el CEBA a su cargo?	7. El DCBN elaborado por el DIGEBA prácticament e es útil para el proceso educativo del PEBAJA Nivel Avanzado (secundaria).	8. La atención en infraestructura , material educativo, TICs, promoción al personal, etc. por el Estado; Es equitativo a los CEBAs, en comparación a EBR.	5. Los profesores del CEBA¿Se preocupan en aplicar nuevos métodos y recursos de enseñanza adecuados a vuestro ritmo (rapidez) y formas de aprendizaje?	6. En todas las asignaturas los profesores del CEBA utilizan computadoras , proyectores, pizarras electrónicas e Internet (TICs).
Siempre	5	0	0	1	0	0	7	0	79	19
Casi siempre	4	1	2	0	0	1	5	0	80	29
Algunas veces	3	2	3	4	0	4	23	0	109	82
Casi nunca	2	2	0	0	0	0	12	0	27	85
Nunca	1	0	0	0	0	0	1	0	18	98
Σ		5	5	5		5	48		313	313
Definitiva mente si	5	0	0	0	0	0	0	5	0	0
Probable mente si	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Incierto	3	0	0	0	0	0	0	5	0	0

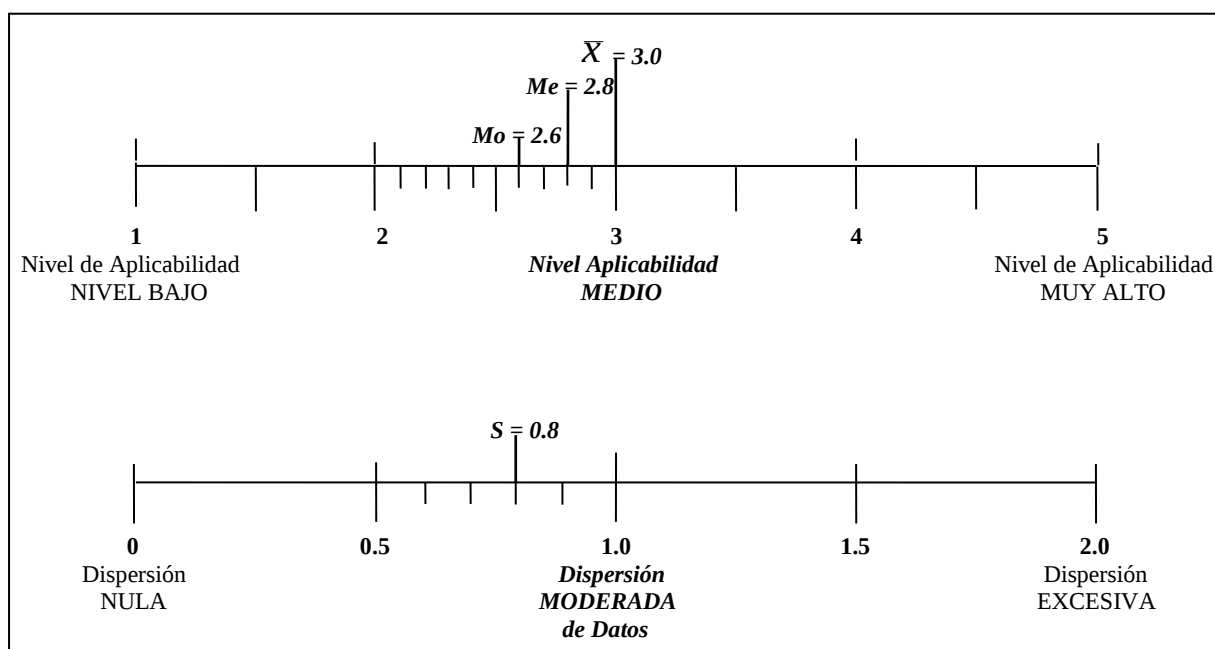
Investigación evaluativa aplicada a programas educativos
Experiencia en los PEBAJA del ciclo avanzado, región Cusco - Perú

Probable mente no Definitiva mente no	2	0	0	0	0	0	0	12	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	25	0	0
Σ								48		
Muy aplicables	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aplicables	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ni aplicables, ni inaplicab s	3	0	0	0	5	0	0	0	0	0
Inaplicable	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Muy inaplicables	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Σ					5					

Tabla 8. Estimación de los estadígrafos para determinar el nivel de **aplicabilidad** de la ejecución del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022.

Estadísticos	Símbolos	Especialistas		Directivos			Profesores			Alumnos			Total promedio	NIVEL
		9. El personal directivo y docentes, participan en la evaluación del PEBAJA dirigido por los órganos responsables (DIGEBA y DIPEBA).	7. Las Programac. Curriculares elaborados por los profesores, ¿Desarrollan las competencias de los estudiantes?	8. Los docentes aplican las técnicas e instrumentos de evaluación, flexibilitando a las distintas características de los estudiantes.	9. Las técnicas y recursos utilizados por los profesores del CEBA en las Acciones de Tutoría, son:	10. Los dispositivos legales del MINEDU, DRE y UGEL, ¿Realmente operativizan la Gestión en el CEBA a su cargo?	7. El DCBN elaborado por el DIGEBA prácticamente es útil para el proceso educativo del PEBAJA Nivel Avanzado (secundaria).	8. La atención en infraestructura, material educativo, TICs, promoción al personal, etc. por el Estado; Es equitativo a los CEBAs, en comparación a EBR.	5. Los profesores del CEBA ¿Se preocupan en aplicar nuevos métodos y recursos de enseñanza adecuados a vuestro ritmo (rapidez) y formas de aprendizaje?	6. En todas las asignaturas los profesores del CEBA utilizan computadoras, proyectores, pizarras electrónicas e Internet (TICs).				
Media	$\bar{X}$	2.8	3.4	3.4	3.0	3.2	3.1	1.9	3.6	2.3	3.0			
Mediana	Me	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	3.0	1.0	4.0	2.0	2.8		Medio	
Moda	Mo	3	3	3	3	3	3	1	3	1	2.6			
Varianza	S^2	0.7	0.3	0.8	0.0	0.2	1.0	1.7	1.3	1.4	0.8		Modera	
Desv. Estándar	S	0.8	0.5	0.9	0.0	0.4	1.0	1.3	1.1	1.2	0.8		da	

Figura 4. Nivel de *aplicabilidad* de la ejecución del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022.



Interpretación:

Los resultados de las encuestas aplicadas a los especialistas, directivos, profesores y alumnos en la Tabla 35 y la Figura 21, indican que la **aplicabilidad** de la ejecución del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022, es de **Nivel Medio**; ya que el DCBN, las programaciones curriculares, estrategias metodológicas, procesos de evaluación de aprendizajes y las acciones de tutoría no se están desarrollando satisfactoriamente por los responsables.

Propuesta de mejora:

Entre los especialistas, directivos, profesores y los alumnos; manifiestan tajantemente que es muy necesario validar un nuevo DCBN adecuado, aplicar nuevas estrategias metodológicas, flexibilizar los tipos y técnicas de evaluación de aprendizajes y mejorar el servicio de tutoría.

Investigación evaluativa aplicada a programas educativos
Experiencia en los PEBAJA del ciclo avanzado, región Cusco - Perú

Tabla 9. Nivel de **relevancia** de la ejecución del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022, según la opinión de los **especialistas, directivos, profesores y alumnos**

Categorías	Coe fi- cient es	Especialistas	Directivos	Profesores	Alumnos	
		8. Considerando la relevancia del aspecto curricular en los Programas y Proyectos Educativos, ¿Están realizando los profesores y directivos el proceso de Investigación y Evaluación Curricular en el CEBA?	11. Considerando la importancia de la evaluación integral y permanente del PEBAJA, ¿Está ejecutando el DIPEBA, como órgano responsable este proceso de evaluación en el CEBA a su cargo?	9. Considerando la importancia del clima institucional en una gestión educativa, actualmente en el CEBA donde labora; ¿Cómo es el clima institucional?	7. Con los tutores seguramente en clase tratan temas sobre: desarrollo de autoestima, métodos de estudio, orientación vocacional, violencia y abandono familiar, alcoholismo y drogadicción, etc.; estas actividades para tí, es:	8. Ahora los estudiantes del CEBA pueden estudiar en cualquiera de los tres horarios: Presencial), Semipresencial y a Distancia, ¿Qué te parece estas facilidades de estudio en diferentes horarios?
Definitivamente si	5	1	0	0	0	0
Probablemente si	4	2	0	0	0	0
Incierto	3	1	1	0	0	0
Probablemente no	2	1	1	0	0	0
Definitivamente no	1	0	3	0	0	0
Σ		5	5			
Muy agradable	5	0	0	4	0	0
Agradable	4	0	0	13	0	0
Ni agradable, ni desagradable	3	0	0	15	0	0
Desagradable	2	0	0	10	0	0
Muy desagradable	1	0	0	6	0	0
Σ				48		
Muy significativa	5	0	0	0	114	0
Significante	4	0	0	0	68	0
Ni significativa, ni insignificante	3	0	0	0	53	0
Insignificante	2	0	0	0	38	0
Muy insignificante	1	0	0	0	40	0
Σ					313	
Muy Relevante	5	0	0	0	0	135
Relevante	4	0	0	0	0	100

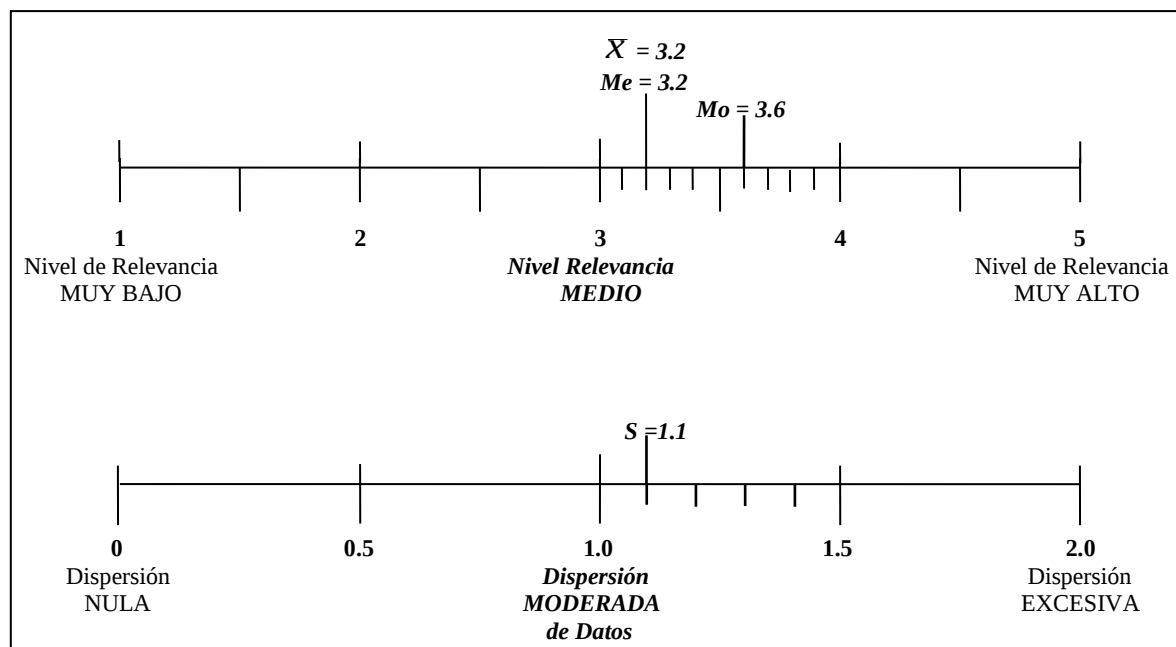
Investigación evaluativa aplicada a programas educativos
Experiencia en los PEBAJA del ciclo avanzado, región Cusco - Perú

Ni relevante, ni irrelevante	3	0	0	0	0	44
Irrelevante	2	0	0	0	0	34
Muy irrelevante	1	0	0	0	0	0
Σ						313

Tabla 10. Estimación de los estadígrafos para determinar el nivel de **relevancia** de la ejecución del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022.

		Especialistas	Directivos	Profesores	Alumnos		Total Promedio	Nivel
Estadísticos	Simb.	8. Considerando la relevancia del aspecto curricular en los Programas y Proyectos Educativos, ¿Están realizando los profesores y directivos el proceso de Investigación y Evaluación Curricular en el CEBA?	11. Considerando la importancia de la evaluación integral y permanente del PEBAJA, ¿Está ejecutando el DIPEBA, como órgano responsable este proceso de evaluación en el CEBA a su cargo?	9. Considerando la importancia del clima institucional en una gestión educativa, actualmente en el CEBA donde labora; ¿Cómo es el clima institucional?	7. Con los tutores seguramente en clase tratan temas sobre: desarrollo de autoestima, métodos de estudio, orientación vocacional, violencia y abandono familiar, alcoholismo y drogadicción, etc.; estas actividades para tí, es:	8. Ahora los estudiantes del CEBA pueden estudiar en cualquiera de los tres horarios: Presencial), Semipresencial y a Distancia, ¿Qué te parece estas facilidades de estudio en diferentes horarios?		
Media	$\bar{X}$	3.6	1.6	3.0	3.6	4.1	3.2	Medio
Mediana	Me	4.0	1.0	3.0	4.0	4.0	3.2	
Moda	Mo	4	1	3	5	5	3.6	
Varianza	S^2	1.3	0.8	1.3	2.0	1.0	1.3	Moderada
Desv. Estándar	S	1.1	0.9	1.2	1.4	1.0	1.1	

Figura 5. Nivel de **relevancia** de la ejecución del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022



Interpretación:

De acuerdo a los estadígrafos de la Tabla 37 y la Figura 22, la **relevancia** de la ejecución del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la Región Cusco 2022, es de **Nivel Medio**; por cuanto no se toma en cuenta en su real dimensión la gestión curricular (planificación, ejecución, evaluación e investigación), también se descuida la gestión institucional en particular el clima institucional; sin embargo, los encuestados destacaron de sobre manera las tres modalidades del servicio en el PEBAJA: presencial, semipresencial y a distancia.

Propuesta de mejora:

En particular, renovar los procesos de gestión curricular, de igual forma mejorar la gestión institucional y administrativa a cargo de los directivos en los Centros de Educación Básica Alternativa de la región cusco.

Investigación evaluativa aplicada a programas educativos
Experiencia en los PEBAJA del ciclo avanzado, región Cusco - Perú

Tabla 11. Nivel de *eficacia* de los logros del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022, según la opinión de los *especialistas, directivos, profesores y alumnos*

Categorías	Coefi- cient- es	Especialistas				Directivos		Profesores		Alumnos	
		10. Los objetivos del PEBAJA son los mismos de EBR secundaria, ¿Cuál es el nivel de eficacia en el logro de los objetivos del PEBAJA?	11. En los CEBAs, ¿Cuál es el nivel de eficacia en el logro de los objetivos de sus respectivos PCIs (Proyectos Curriculares Institucionales)?	13. En los CEBAs, ¿Cuál es el nivel de eficacia en el logro de los objetivos de sus respectivos PEIs (Proyectos Educativos Institucional es)?	15. ¿Cuál ha sido el nivel de eficacia en el logro de los objetivos de la evaluación del PEBAJA llevada a cabo por los órganos responsables ?	12. Cada año en el CEBA a su cargo, ¿Cuál es el nivel de eficacia porcentual en el cumplimiento de metas de atención a los estudiantes?	13. ¿Cuál es el grado de objetividad del resultado de la evaluación de aprendizajes y competencias de los estudiantes en el CEBA que usted dirige?	13. De acuerdo a una evaluación rápida y general del PEBAJA ¿Qué decisión se debe asumir sobre la estructura y funcionamiento de los CEBAs?	9. Durante los 4 años de estudios en el CEBA, ¿Cuánto de conocimientos has adquirido en las asignaturas de Matemática, Comunicación, CAS y otras áreas?	11. Durante los 4 años de estudios, ¿Cuánto de experiencias prácticas desarrollaste en los talleres de Áreas Técnicas del CEBA?	
Muy alta (81 – 100%)	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Alta (61 – 80%)	4	0	0	1	1	1	0	0	0	0	
Media (41 – 60%)	3	3	3	1	1	4	5	0	0	0	
Baja (21 – 40%)	2	2	2	3	2	0	0	0	0	0	
Muy baja (0 – 20%)	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
Σ		5	5	5	5	5	5				
Permanencia total	5	0	0	0	0	0	0	5	0	0	
Permanencia parcial	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
Ni permanencia, ni cambio	3	0	0	0	0	0	0	10	0	0	
Cambio parcial	2	0	0	0	0	0	0	16	0	0	
Cambio total	1	0	0	0	0	0	0	16	0	0	

Investigación evaluativa aplicada a programas educativos
Experiencia en los PEBAJA del ciclo avanzado, región Cusco - Perú

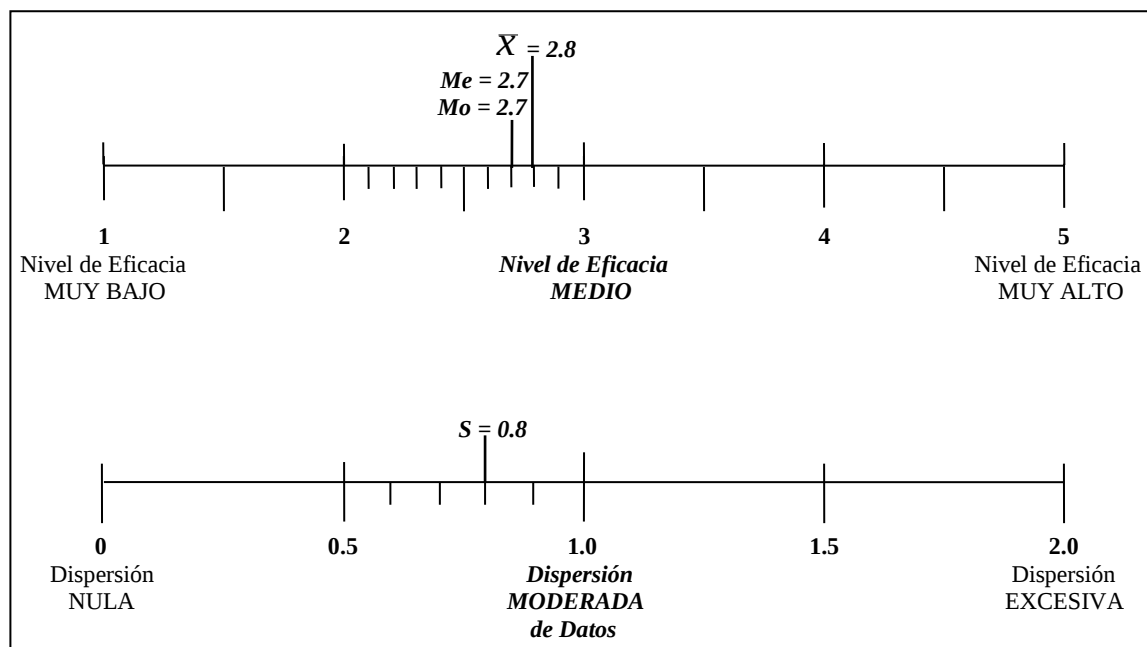
Σ										48		
Mucho	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	53	50
Bastante	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	76	46
Poco	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	101	85
Muy poco	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	75	70
Nada	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	62
Σ											313	313

Investigación evaluativa aplicada a programas educativos
Experiencia en los PEBAJA del ciclo avanzado, región Cusco - Perú

Tabla 12. Estimación de los estadígrafos para determinar el nivel de **eficacia** de los logros del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022.

Estadígrafos		Especialistas				Directivos		Profesores	Alumnos		Niveles	
	Simb.	10. Los objetivos del PEBAJA son los mismos de EBR secundaria, ¿Cuál es el nivel de eficacia en el logro de los objetivos del PEBAJA?	11. En los CEBAs, ¿Cuál es el nivel de eficacia en el logro de los objetivos de sus respectivos PCIs (Proyectos Curriculares Institucionales)?	13. En los CEBAs, ¿Cuál es el nivel de eficacia en el logro de los objetivos de sus respectivos PEI (Proyectos Educativos Institucionales)?	15. ¿Cuál ha sido el nivel de eficacia en el logro de los objetivos de la evaluación del PEBAJA llevada a cabo por los órganos responsables?	12. Cada año en el CEBA a su cargo, ¿Cuál es el nivel de eficacia porcentual en el cumplimiento de metas de atención a los estudiantes?	13. ¿Cuál es el grado de objetividad del resultado de la evaluación de aprendizajes y competencias de los estudiantes en el CEBA que usted dirige?	13. De acuerdo a una evaluación rápida y general del PEBAJA ¿Qué decisión se debe asumir sobre la estructura y funcionamiento de los CEBAs?	9. Durante los años de estudios en el CEBA, ¿Cuánto de conocimientos has adquirido en las asignaturas de Matemática, Comunicación, CAS y otras áreas?	11. Durante los 4 años de estudios, ¿Cuánto de experiencias prácticas desarrollaste en los talleres de Áreas Técnicas del CEBA?	Total Promedio	
Media	$\bar{X}$	2.6	2.6	2.6	2.4	3.2	3.0	2.2	3.3	2.8	2.8	
Mediana	Me	3.0	3.0	2.0	2.0	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0	2.7	Medio
Moda	Mo	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2.7	
Varianza	s^2	0.2	0.3	0.8	1.3	0.2	0.0	1.5	1.2	1.8	0.8	Modera do
Desv. Estándar	s	0.5	0.5	0.9	1.1	0.4	0.0	1.2	1.1	1.3	0.8	

Figura 6. Nivel de *eficacia* de los logros del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022



Interpretación:

Se aprecian en la Tabla 39 y la Figura 23, la *eficacia* de los logros del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022, es de **Nivel Medio**; puesto que el logro de los aprendizajes en los alumnos está entre regular y baja, en las áreas de formación general y técnica; del mismo modo hay deficiencias en la objetividad del proceso de evaluación de aprendizajes, también inconvenientes en las metas de atención por el alto porcentaje de ausentismo y deserción.

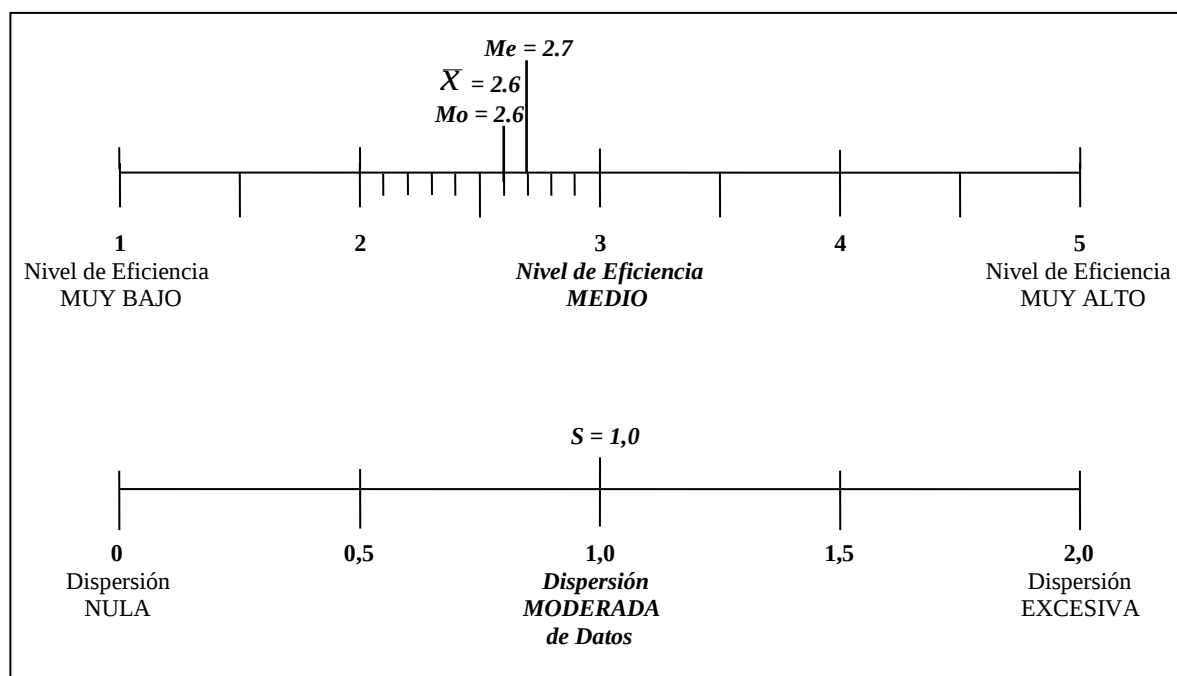
Propuesta de mejora:

La comunidad educativa encuestada sugiere actualizaciones, capacitaciones y compromiso de los profesores y directores para elevar el nivel de aprendizaje y el desarrollo de las competencias en la formación general y técnica de los participantes, también disminuir el alto porcentaje de ausentismo y deserción de los alumnos

Tabla 13. Estimación de los estadígrafos para determinar el nivel de **eficiencia** de los logros del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022.

Estadísticos	Simb.	Especialistas		Directivos		Profesores		Alumnos			Total Promedio	Nivel
		12. Cada año en los CEBA a su cargo, ¿Cuál es el nivel de eficiencia porcentual en el avance curricular de todas las Áreas Curriculares ?	14. Anualmente en los CEBA de su jurisdicción; ¿Cuál es la eficiencia porcentual de las actividades ejecutadas del PAT)?	14. Cada año en el CEBA, ¿Cuál es el nivel de eficiencia en el desempeño de los integrantes del Comité de Tutoría?	15. En los CEBA, ¿Cuál es el nivel de financiam. por el Estado en la ejecución de proyectos y actividades del PEBAJA?	10. Actualmente en el CEBA dónde laboras, ¿Cuál es el nivel de eficiencia del servicio de tutoría en todas sus áreas?	11. ¿Cuál es el nivel de eficiencia en las acciones del CONEI en la gestión transparente , ética y democrática del CEBA donde labora?	12. En las capacitaciones a directivos y docentes de los CEBA, ¿Cuáles son los niveles de eficiencia alcanzados?	12. En el CEBA para que logres un buen aprendizaje , ¿Las 3 ó 2 horas semanales en cada asignatura realmente son?	13. ¿Cuál es el nivel de trabajo de tus compañeros del COPAE en resolver necesidades y problemas del CEBA?		
Media	$\bar{X}$	2.8	3.0	2.8	1.8	2.7	2.5	2.5	2.7	2.5	2.6	
Mediana	Me	3.0	3.0	3.0	2.0	3.0	3.0	2.0	2.0	3.0	2.7	Medio
Moda	Mo	4	3	3	2	3	3	2	2	1	2.6	
Varianza	S^2	1.7	0.5	0.2	0.7	0.9	0.6	0.9	1.6	1.7	1.0	Moderada
Desv. Estándar	s	1.3	0.7	0.5	0.8	0.9	0.8	1.0	1.3	1.3	1.0	a

Figura 7. Nivel de *eficiencia* de los logros del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022



Interpretación:

Considerando los datos de la Tabla 41 y la Figura 24, la *eficiencia* de los logros del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022, es de **Nivel Medio**; porque según los agentes educativos encuestados, el avance curricular no es lo óptimo; asimismo los comités de Tutoría, COPAE y CONEI no vienen cumpliendo a cabalidad sus funciones establecidas por las normas.

Propuesta de mejora:

De manera conjunta los especialistas, directivos, profesores y estudiantes solicitan el cumplimiento de sus funciones de los comités de Tutoría, COPAE y CONEI; también recomiendan la ejecución de todas las actividades programadas en el PEI, PCI y el PAT respectivamente.

Investigación evaluativa aplicada a programas educativos
Experiencia en los PEBAJA del ciclo avanzado, región Cusco - Perú

Tabla 14. Nivel de *efecto* del impacto del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022, según la opinión de los *especialistas, directivos, profesores y alumnos*

		Especialistas	Directivos	Profesores		Alumnos	
Categorías	Coefi- cient es	12. Durante los 10 años de vigencia, ¿Cuál es el nivel de trascendencia educativa alcanzado por el PEBAJA, en el ámbito regional y nacional?	16. En cada año lectivo, ¿Cuál es el nivel de efectividad de los egresados del CEBA (avanzado) en continuar estudios superiores en la Universidad o Instituto Superior?	14. Según las apreciaciones de la sociedad (las organizaciones civiles, padres de familia, entidades públicas y privadas), ¿Cuál es el nivel de calidad educativa brindada por el PEBAJA?	15. Durante los 4 años de estudio (1° a 4°), ¿Cuánto han desarrollado en relaciones interpersonales los estudiantes egresados del CEBA?	14. Con los 4 años de estudio en el CEBA, ¿Cuánto has desarrollado en tu aspecto personal (nivel educativo competente, satisfacción personal, buen estado de salud y nutrición)?	15. Con los 4 años de estudio en el CEBA, ¿Cuánto has logrado en tu aspecto de Bienestar Material (suficientes ingresos económicos, oportunidades laborales y posibilidades de adquirir bienes)?
Muy alta	5	0	0	0	0	0	0
Alta	4	2	0	0	0	0	0
Media	3	2	0	0	0	0	0
Baja	2	1	0	0	0	0	0
Muy baja	1	0	0	0	0	0	0
Σ		5					
Muy alta (81 – 100%)	5	0	0	0	0	0	0
Alta (61 – 80%)	4	0	0	0	0	0	0
Media (41 – 60%)	3	0	0	0	0	0	0
Baja (21 – 40%)	2	0	4	0	0	0	0
Muy baja (0 – 20%)	1	0	1	0	0	0	0
Σ			5				
Muy alta	5	0	0	0	0	0	0
Alta	4	0	0	4	0	0	0
Regular	3	0	0	28	0	0	0
Baja	2	0	0	14	0	0	0
Muy baja	1	0	0	2	0	0	0

Investigación evaluativa aplicada a programas educativos
Experiencia en los PEBAJA del ciclo avanzado, región Cusco - Perú

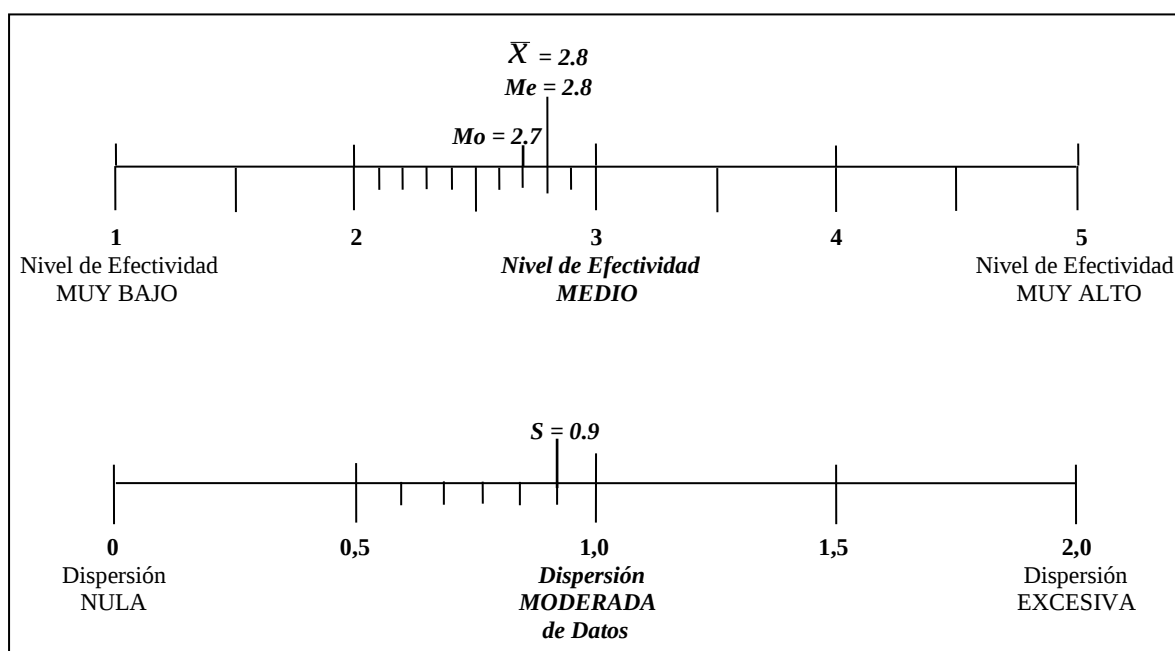
Σ				48				
Mucho	5	0	0	0	0	25	64	
Bastante	4	0	0	0	16	72	57	
Poco	3	0	0	0	21	88	75	
Muy poco	2	0	0	0	7	78	78	
Nada	1	0	0	0	4	50	39	
Σ					48	313	313	

Investigación evaluativa aplicada a programas educativos
Experiencia en los PEBAJA del ciclo avanzado, región Cusco - Perú

Tabla 15. Estimación de los estadígrafos para determinar el nivel de efecto del impacto del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022

		Especialistas	Directivos	Profesores		Alumnos		Total Promedio	Nivel
Estadígrafos	Siml	16. Durante los 10 años de vigencia, ¿Cuál es el nivel de trascendencia educativa alcanzado por el PEBAJA, en el ámbito regional y nacional?	16. En cada año lectivo, ¿Cuál es el nivel de efectividad de los egresados del CEBA (avanzado) en continuar estudios superiores en la Universidad o Instituto Superior?	14. Según las apreciaciones de la sociedad (las organizaciones civiles, padres de familia, entidades públicas y privadas), ¿Cuál es el nivel de calidad educativa brindada por el PEBAJA?	15. Durante los 4 años de estudio (1° a 4°), ¿Cuánto han desarrollado en relaciones interpersonales los egresados del CEBA?	14. Con los 4 años de estudio en el CEBA, ¿Cuánto has desarrollado en tu aspecto personal (nivel educativo competente, satisfacción personal, buen estado de salud y nutrición)?	15. Con los 4 años de estudio en el CEBA, ¿Cuánto has logrado en tu aspecto de Bienestar Material (suficientes ingresos económicos, oportunidades laborales y posibilidades de adquirir bienes)?		
Media	$\bar{X}$	3.2	1.8	2.7	3.0	2.8	3.1	2.8	
Mediana	Me	3.0	2.0	3.0	3.0	3.0	3.0	2.8	Medio
Moda	Mo	3	2	3	3	3	2	2.7	
Varianza	S^2	0.7	0.2	0.5	0.8	1.4	1.7	0.9	Modera da
Desv. Estándar	s	0.8	0.4	0.7	0.9	1.2	1.3	0.9	

Figura 8. Nivel de *efecto* del impacto del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022



Interpretación:

De acuerdo a los estadígrafos de la Tabla 43 y la Figura 25, el *efecto* del impacto del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) ciclo avanzado en la región Cusco 2022, es de **Nivel Medio**; porque la muestra encuestada manifiesta, que no se percibe la trascendencia de la calidad de Educación Básica Alternativa en el sistema educativo peruano; asimismo los estudiantes después de haber estudiado cuatro años no desarrollaron satisfactoriamente en el aspecto personal y bienestar material, finalmente muy pocos egresados logran de continuar estudios superiores en institutos y universidades.

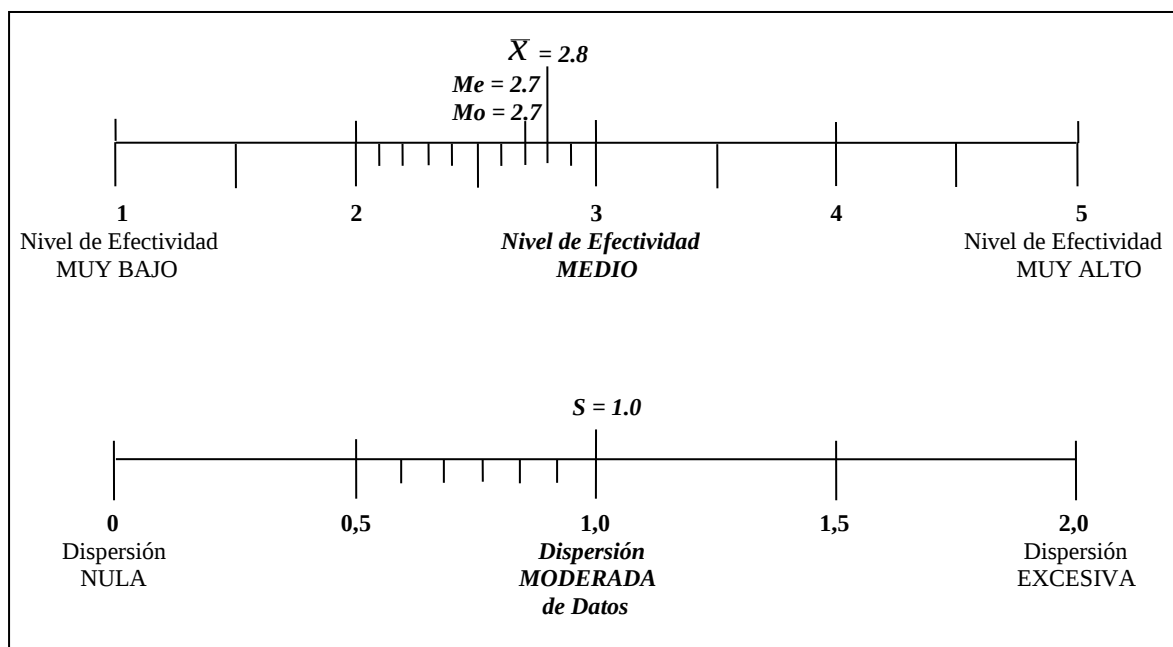
Propuesta de mejora:

Conforme a la opinión de los encuestados, es urgente replantear casi en todos sus componentes del PEBAJA, para que realmente sea justificada el cambio de Educación de Personas Jóvenes y Adultos (EPJA) a la actual Educación Básica Alternativa (EBA).

Tabla 16. Resumen final del cálculo de los estadígrafos para determinar el nivel de **pertenencia, coherencia, factibilidad, relevancia, aplicabilidad, eficacia, eficiencia y efecto** del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos, nivel avanzado en la región Cusco 2022

Dimensiones y Criterios de Evaluación del PEBAJA											
Estadígrafos	Símbolo	1.	2. Estructura		3. Proceso de Ejecución		4. Logros		5. Impacto	Total Promedio	Nivel
		Contexto	Pertenencia	Coherencia	Factibilidad	Aplicabilidad	Relevancia	Eficacia	Eficiencia	Efecto	
Media	$\bar{X}$	2.9	2.9	2.4	3.0	3.2	2.8	2.6	2.8	2.8	Medio
Mediana	<i>Me</i>	2.7	2.8	2.4	2.8	3.2	2.7	2.7	2.8	2.7	
Moda	<i>Mo</i>	2.3	2.9	2.4	2.6	3.6	2.7	2.6	2.7	2.7	
Varianza	S^2	1.1	1.4	2.0	0.8	1.3	0.8	1.0	0.9	1.2	Moderada
Desv. Estándar	<i>S</i>	1.0	1.2	1.3	0.8	1.1	0.8	1.0	0.9	1.0	

Figura 9. Resumen final del cálculo de los estadígrafos para determinar el nivel de **pertenencia, coherencia, factibilidad, relevancia, aplicabilidad, eficacia, eficiencia y efecto** del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos, nivel avanzado en la región Cusco 2022.



Interpretación:

Conforme el resumen de los estadígrafos de la Tabla 44 y la Figura 26, los niveles de **pertenencia, coherencia, factibilidad, relevancia, aplicabilidad, eficacia, eficiencia y efecto** del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos ciclo avanzado en la región Cusco 2022, es de **Nivel Medio**; porque el contexto, la estructura, la ejecución, los logros y los efectos del PEBAJA, no responden a la medida de las circunstancias del sistema educativo peruano.

Propuesta de mejora:

Consiguientemente, se tiene que replantear o reajustar casi todos los componentes del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos, ciclo avanzado; de modo que, sea justificada la conversión de Educación Personas de Jóvenes y Adultos (EPJA) al actual Educación Básica Alternativa (EBA).

Nivel de validez

La validez de un instrumento de recolección de informaciones, es el nivel o grado en que mide realmente una variable; para el presente estudio evaluativo, este proceso de validación se realizó mediante juicio de expertos, a cargo de docentes experimentados en el campo de la investigación educativa de dos entidades académicas reconocidas del sur peruano: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA); quienes se dignaron en emitir sus apreciaciones oportunamente, como se puede apreciar en tabla siguiente:

Tabla 17. *Validación de los instrumentos por juicio de expertos.*

N° Apellidos y Nombres del Experto (Universidad)	Instrumento (Unid. de Análisis)	Nivel de Validez
01 Quispe Quispe, Zeitter Eduardo (UNSA)	Especialistas	Excelente
02 Huamani Paccaya, Wilber (UNSAAC)	Especialistas	Excelente
03 Aucca Marín, Jaime (UNSAAC)	Directivos	Excelente
04 Bedoya Castillo, Roy (UNAS)	Directivos	Excelente
05 Huamán Gutiérrez, Robert Dennis (UNSA)	Profesores	Excelente
06 Quispe Quispe, Zeitter Eduardo (UNAS)	Profesores	Excelente
07 Bedoya Mendoza, Juan de la Cruz (UNSAAC)	Alumnos	Excelente
08 Mango Quispe, Pedro Estanislao (UNSA)	Alumnos	Excelente
Promedio:		Excelente

Con la finalidad de estimar el *nivel de validación* se recurrió al documento

expuesto en el 1er Congreso Nacional de Educación por Jeancarlo J. García (2018), la misma que ha sido sintetizada en la tabla, que a continuación se muestra:

Tabla 18. *Niveles de validez de un instrumento.*

Rango de Valores	Niveles de Validez
81 – 100	Excelente
61 - 80	Bueno
41 - 60	Regular
21 - 40	Bajo
0 - 20	Deficiente

Nota: Niveles de validez de un instrumento. Tomado de *Revisión de la instrumentación de la tesis de la Escuela de Post Grado de la universidad Nacional de Educación 2012 – 2014*, por García G., J. J. (2018).

En consecuencia, los instrumentos de recolección de datos para esta investigación han sido validados como **excelente**, por consiguientes han sido administrados a las diferentes unidades de análisis.

Coefficiente de confiabilidad

Con la finalidad de estimar la consistencia interna de dos de los instrumentos de la presente investigación, se realizó dos pruebas piloto: uno de 20 alumnos y el otro de 10 profesores de los Centros de Educación Básica Alternativa de la región Cusco; empleándose el conocido estadístico alfa de Cronbach, por tratarse de cuestionarios con valoraciones de la escala de Likert y para asumir decisiones con los resultados del estadístico antes mencionado se tiene la siguiente tabla de magnitudes, propuesto por Carlos Ruiz (2013), particularmente para estos fines.

Tabla 19. Interpretación de la magnitud del coeficiente de confiabilidad de un instrumento.

Rangos	Magnitud
0.81 a 1.00	Muy Alta
0.61 a 0.80	Alta
0.41 a 0.60	Moderada
0.21 a 0.40	Baja
0.01 a 0.20	Muy Baja

Nota: Interpretación de la magnitud del coeficiente de confiabilidad de un instrumento. Tomado de *Instrumentos y técnicas de investigación educativa.*, por Ruiz B., C. (2013).

Ahora bien, en la prueba piloto de los 20 alumnos y 10 profesores, utilizando el paquete estadístico SPSS se alcanzaron estos resultados de confiabilidad de los instrumentos respectivos:

Tabla 20. *Estadística de fiabilidad del instrumento para los alumnos.*

Alfa de Cronbach (α)	Nro. de elementos
,832	12

Tabla 21. *Estadística de fiabilidad del instrumento para los profesores*

Alfa de Cronbach (α)	Nro. de elementos
,891	14

Para concluir, estos resultados $\alpha = 0,832$ y $\alpha = 0,891$ al comparar con los rangos y magnitudes de la Tabla N° 10; permite aseverar que ambos instrumentos tanto para los alumnos, como para los profesores tienen una **Muy Alta Confiabilidad** de consistencia interna.

La valoración conjunta permite establecer que el PEBAJA del ciclo avanzado en la región Cusco presentó un desempeño caracterizado por resultados predominantemente intermedios. El promedio general de **2,8** situó al programa en un **nivel medio**, mostrando que las condiciones observadas en el contexto, la estructura, el proceso de ejecución, los logros y el impacto no alcanzaron de manera consistente los niveles altos inicialmente esperados.

Los resultados muestran, además, que las dificultades no se concentran en un único componente. La pertinencia del contexto obtuvo una media de **2,9**; la coherencia de la estructura, **2,9**; y la factibilidad presentó uno de los valores más reducidos, con **2,4**. En el proceso de ejecución, la aplicabilidad alcanzó **3,0** y la relevancia **3,2**, siendo esta última la valoración comparativamente más favorable. Por su parte, la eficacia alcanzó **2,8**, la eficiencia **2,6** y el efecto **2,8**.

Esta distribución permite advertir que el programa presenta algunos componentes relativamente mejor valorados, particularmente aquellos relacionados con la relevancia de las acciones desarrolladas, pero mantiene limitaciones importantes en las condiciones que hacen posible su funcionamiento y en la capacidad para convertir los procesos educativos en logros y efectos suficientemente satisfactorios. Especial atención merece la factibilidad

de la estructura, cuya valoración evidencia dificultades relacionadas con las condiciones necesarias para llevar adecuadamente a la práctica los propósitos del programa.

La lectura global de los hallazgos muestra, por tanto, una distancia entre las aspiraciones que sustentan la Educación Básica Alternativa y el desempeño observado en el caso estudiado. Los resultados no implican que el PEBAJA carezca de aportes o componentes valiosos, sino que evidencian la necesidad de fortalecer diferentes aspectos para conseguir una mayor articulación entre contexto, estructura, ejecución y resultados.

Sobre esta evidencia corresponde avanzar hacia una interpretación más profunda de los hallazgos. La valoración estadística permite establecer **qué nivel alcanzó el programa**; la discusión debe permitir comprender **qué significan esos resultados, cómo se relacionan entre sí y qué revelan acerca del funcionamiento del PEBAJA**. Este análisis constituye el propósito del siguiente apartado.

3.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La evaluación integral del Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos del ciclo avanzado en la región Cusco permite identificar una situación caracterizada por avances parciales y, al mismo tiempo, por limitaciones que afectan diferentes componentes de su funcionamiento. La valoración global alcanzó una media de 2,8, con una mediana y moda de 2,7, resultados que ubicaron al programa en un nivel medio. Esta tendencia resulta particularmente significativa porque no corresponde a una dificultad aislada, sino a la convergencia de valoraciones intermedias en el contexto, la estructura, el proceso de ejecución, los logros y el impacto.

La primera cuestión que emerge de estos resultados es la existencia de una distancia entre los fundamentos que justifican la Educación Básica Alternativa y las condiciones observadas durante su funcionamiento. La EBA fue concebida como una modalidad destinada a responder de manera flexible y pertinente a personas que no siguieron una trayectoria educativa regular. Su propósito supone reconocer las características sociales, laborales y educativas de jóvenes y adultos y proporcionar alternativas capaces de facilitar su permanencia y culminación de estudios. En este sentido, Céspedes (2018) vincula la educación de personas jóvenes y adultas con el ejercicio del derecho a la educación, mientras

que Chiroque y Conislla (2013) sitúan la transformación hacia la EBA dentro de la búsqueda de respuestas más adecuadas para esta población.

Sin embargo, los resultados correspondientes a la **pertinencia del contexto** alcanzaron una media de 2,9 y se situaron en un nivel medio. La investigación determinó que las políticas, planes y programas vinculados con el PEBAJA no respondían plenamente a las circunstancias socioeconómicas y educativas de los participantes. Este hallazgo resulta relevante porque la pertinencia constituye una condición inicial para el funcionamiento de cualquier programa educativo. Cuando existe una correspondencia limitada entre las características de la población y la respuesta institucional, las dificultades pueden proyectarse posteriormente hacia otros componentes.

Desde la perspectiva de la planificación educativa, esta situación evidencia la necesidad de mantener una relación permanente entre las políticas y las transformaciones del contexto. Ander-Egg (1993) plantea que la planificación educativa debe organizar acciones a partir de necesidades y propósitos claramente identificados. Por ello, la existencia de una política formalmente establecida no garantiza que continúe respondiendo adecuadamente a sus destinatarios después de varios años de funcionamiento. Las condiciones laborales, familiares, sociales y tecnológicas de jóvenes y adultos pueden modificarse, haciendo necesario revisar periódicamente la pertinencia de las respuestas educativas.

Esta cuestión resulta todavía más importante si se considera la diversidad que caracteriza a la población atendida por la EBA. Céspedes et al. (2010) muestran que los programas destinados a jóvenes y adultos deben responder a participantes con trayectorias y circunstancias heterogéneas. En consecuencia, la pertinencia del PEBAJA depende de su capacidad para adaptarse a diferentes perfiles y evitar una oferta excesivamente uniforme. El nivel medio identificado sugiere que esta correspondencia existe parcialmente, pero no con la intensidad necesaria para considerar plenamente satisfechas las necesidades de la población.

Un segundo conjunto de hallazgos corresponde a la **estructura del programa**. La coherencia alcanzó una media de 2,9, mientras que la factibilidad obtuvo 2,4, constituyéndose esta última en la valoración más reducida entre los criterios considerados.

Ambos resultados fueron ubicados en un nivel medio y condujeron a establecer que la estructura del PEBAJA no alcanzaba los niveles altos inicialmente esperados.

La diferencia entre coherencia y factibilidad merece especial atención. Una estructura puede mantener cierto grado de articulación conceptual entre sus componentes y, sin embargo, encontrar importantes dificultades para llevarlos a la práctica. La factibilidad se relaciona precisamente con la disponibilidad de condiciones que permitan ejecutar aquello que se encuentra previsto. Recursos humanos, materiales educativos, infraestructura, equipamiento, organización institucional y mecanismos permanentes de evaluación forman parte de esas condiciones.

Los hallazgos del estudio evidenciaron preocupaciones relacionadas con la disponibilidad de materiales educativos, previsión del personal necesario y existencia de mecanismos para desarrollar una evaluación permanente del programa. También se planteó la necesidad de reajustar componentes como los planes de estudio, los comités de tutoría, las normas de gestión y la disponibilidad de talleres, laboratorios y aulas apropiadas para la modalidad. Estas dificultades permiten comprender por qué la factibilidad aparece como uno de los puntos críticos de la evaluación.

Desde la perspectiva de Alvarado (2012), la gestión de un programa educativo requiere articulación entre formulación, implementación, ejecución y evaluación. Cuando los recursos o condiciones institucionales son insuficientes, puede producirse una ruptura entre aquello que fue diseñado y aquello que realmente puede ejecutarse. El resultado obtenido en factibilidad sugiere precisamente la presencia de esta tensión dentro del PEBAJA: la existencia formal de componentes educativos no siempre estuvo acompañada de las condiciones necesarias para desarrollarlos satisfactoriamente.

Esta interpretación resulta consistente con la propia lógica de la Educación Básica Alternativa. La flexibilidad de modalidades y estrategias requiere recursos que permitan sostenerla. Una atención diferenciada para jóvenes y adultos necesita docentes preparados, materiales adecuados, infraestructura y mecanismos de acompañamiento. Cuando estas condiciones son limitadas, la flexibilidad puede permanecer principalmente en el plano normativo sin convertirse plenamente en una característica de la experiencia educativa.

Los resultados correspondientes al **proceso de ejecución** muestran una situación relativamente más favorable. La aplicabilidad alcanzó una media de 3,0 y la relevancia 3,2, siendo esta última la valoración más elevada entre los ocho criterios examinados. Aunque estos valores no modifican la tendencia global intermedia del programa, permiten identificar un componente comparativamente mejor valorado y sugieren que determinadas acciones desarrolladas durante la ejecución poseen significado para los participantes.

Este hallazgo resulta importante porque permite evitar una interpretación exclusivamente negativa de la evaluación. La existencia de dificultades estructurales no significa que todos los componentes funcionen de manera insatisfactoria. La mayor valoración de la relevancia indica que algunas de las actividades y procesos desarrollados son reconocidos como importantes dentro de la experiencia educativa. En términos de mejora, estos componentes constituyen fortalezas sobre las cuales podrían apoyarse futuras modificaciones.

La relación entre factibilidad y ejecución proporciona, además, una lectura particularmente interesante. A pesar de que las condiciones estructurales presentan una de las valoraciones más bajas, la aplicabilidad y especialmente la relevancia alcanzan valores superiores. Esto puede interpretarse como una señal de que los actores educativos consiguen desarrollar determinadas acciones valiosas aun cuando las condiciones institucionales no sean plenamente favorables. No obstante, sostener un programa mediante esfuerzos de adaptación de docentes y directivos no debería sustituir la responsabilidad institucional de proporcionar condiciones adecuadas para su funcionamiento.

Desde una perspectiva andragógica, la relevancia del proceso posee especial importancia. Fernández (2001) plantea que el aprendizaje adulto adquiere mayor significado cuando puede relacionarse con las necesidades y experiencias de las personas. La valoración relativamente superior de este criterio podría indicar que determinados componentes del proceso educativo consiguen aproximarse a las expectativas de los participantes. Sin embargo, la relevancia de las actividades necesita traducirse posteriormente en resultados educativos consistentes para que pueda hablarse de una intervención plenamente efectiva.

Precisamente allí aparece otra de las principales tensiones identificadas. Los **logros del programa**, evaluados mediante eficacia y eficiencia, alcanzaron medias de 2,8 y 2,6

respectivamente. Esto significa que la valoración relativamente favorable de algunas actividades del proceso no se traduce con la misma intensidad en los resultados obtenidos.

La eficacia permite analizar el grado de cumplimiento de los objetivos, mientras que la eficiencia incorpora la relación entre los resultados y las condiciones o recursos utilizados para alcanzarlos. Briones (2006) considera que la evaluación de programas debe permitir precisamente determinar hasta qué punto las intervenciones consiguen sus propósitos. Desde esta perspectiva, los niveles encontrados muestran que el PEBAJA produce determinados logros, pero estos todavía se encuentran por debajo de aquello que cabría esperar de un programa plenamente consolidado.

La eficiencia de 2,6 merece especial atención porque se encuentra entre las valoraciones más bajas del estudio. Este resultado puede relacionarse con las dificultades de factibilidad anteriormente identificadas. Cuando existen limitaciones en materiales, infraestructura, personal o gestión, los actores necesitan desarrollar los procesos educativos bajo condiciones menos favorables, lo que puede afectar la relación entre esfuerzos y resultados. La eficiencia no debería interpretarse únicamente desde una perspectiva económica, sino considerando la capacidad institucional para organizar adecuadamente los medios disponibles y convertirlos en oportunidades efectivas de aprendizaje.

Esta relación demuestra la utilidad de una evaluación integral. Si solamente se observaran los resultados finales, las dificultades podrían atribuirse exclusivamente al proceso pedagógico o al desempeño de los participantes. Sin embargo, al incorporar la estructura y la factibilidad, se observa que los logros se encuentran condicionados por factores anteriores. Fernández-Ballesteros (2000) sostiene precisamente que la evaluación de programas debe considerar conjuntamente diseño, implementación y resultados para comprender adecuadamente el comportamiento de una intervención.

El **impacto** constituye otro componente especialmente relevante. El criterio de efecto alcanzó una media de 2,8 y se ubicó igualmente en un nivel medio. La investigación identificó que no se percibía una trascendencia suficientemente sólida de la calidad de la Educación Básica Alternativa dentro del sistema educativo, que el desarrollo personal y bienestar material de los estudiantes después de varios años de formación presentaba

limitaciones y que pocos egresados conseguían continuar estudios superiores en institutos o universidades.

Este hallazgo posee particular importancia porque el impacto representa el punto en el que los resultados educativos deberían proyectarse hacia la trayectoria posterior de los participantes. La culminación de la educación básica adquiere mayor significado cuando permite continuar aprendiendo, ampliar oportunidades laborales o fortalecer capacidades para desenvolverse en otros ámbitos. Vara (2007) señala que la evaluación de impacto permite aproximarse precisamente a la trascendencia de los cambios generados por los programas y no solamente a sus productos inmediatos.

La limitada continuidad hacia estudios superiores constituye, en este sentido, un indicador especialmente significativo. La Educación Básica Alternativa posee equivalencia dentro del sistema educativo y debería permitir que sus egresados continúen otras trayectorias formativas. Sin embargo, la existencia formal de esta posibilidad no garantiza su materialización. Pueden intervenir factores económicos, académicos, familiares y laborales, por lo que la interpretación debe realizarse con prudencia. Aun así, el resultado plantea la necesidad de fortalecer la articulación entre culminación de la educación básica y oportunidades posteriores.

Esta situación debe analizarse también desde la perspectiva contemporánea del aprendizaje a lo largo de la vida. UNESCO (2022), mediante el Marco de Acción de Marrakech, plantea que la educación de adultos debe generar oportunidades para continuar aprendiendo y participar activamente en sociedades sujetas a transformaciones permanentes. Bajo esta concepción, la finalización del PEBAJA no debería constituir un punto terminal, sino una plataforma desde la cual los participantes puedan desarrollar nuevas trayectorias educativas y personales.

El nivel medio del impacto sugiere que esta proyección todavía enfrenta dificultades. El programa cumple una función importante al permitir retornar y continuar la educación básica, pero su capacidad transformadora parece disminuir cuando se observan los efectos posteriores. Esto obliga a reconsiderar la relación entre certificación y oportunidad real. La obtención de un certificado constituye un resultado importante, pero la calidad de la

intervención debería valorarse también por aquello que ese logro permite hacer posteriormente.

Al observar conjuntamente los ocho criterios se aprecia una configuración bastante consistente: pertinencia 2,9; coherencia 2,9; factibilidad 2,4; aplicabilidad 3,0; relevancia 3,2; eficacia 2,8; eficiencia 2,6; y efecto 2,8. Esta distribución permite identificar dos elementos centrales. Primero, ninguno de los componentes alcanza una valoración que modifique sustancialmente la tendencia general hacia un nivel medio. Segundo, las mayores dificultades se concentran en la factibilidad y eficiencia, mientras que la relevancia constituye el componente relativamente mejor valorado.

La combinación de estos resultados permite plantear que el principal desafío del PEBAJA no reside necesariamente en la ausencia de sentido educativo de sus acciones. La valoración de relevancia sugiere que existen actividades reconocidas como importantes. El problema parece encontrarse con mayor intensidad en las condiciones estructurales que permiten sostenerlas y en la capacidad para convertirlas de manera consistente en resultados y efectos. Esta distinción resulta fundamental para orientar procesos de mejora.

En otras palabras, la evidencia no conduce necesariamente a cuestionar la existencia de la Educación Básica Alternativa ni la necesidad del PEBAJA. Por el contrario, la pertinencia social de proporcionar oportunidades educativas a jóvenes y adultos continúa plenamente justificada. Lo que los resultados ponen en cuestión es la suficiencia de determinadas condiciones mediante las cuales el programa se encuentra implementado.

Esta diferencia resulta importante desde la perspectiva de política educativa. Céspedes (2018) plantea que la educación de jóvenes y adultos forma parte del derecho a la educación. Si la necesidad del programa permanece vigente, la respuesta frente a resultados intermedios no debería consistir simplemente en reducir o eliminar la intervención, sino en identificar los componentes que necesitan fortalecimiento. La evaluación adquiere así una función orientada hacia la mejora y no exclusivamente hacia la calificación.

Los resultados también permiten reconsiderar el proceso histórico de conversión hacia la Educación Básica Alternativa. Chiroque y Conislla (2013) muestran que esta transformación pretendía superar limitaciones de las anteriores modalidades de educación de adultos. Sin embargo, la valoración general de nivel medio evidencia que el cambio

normativo y organizacional no garantiza automáticamente una transformación equivalente en las condiciones educativas. Las reformas necesitan recursos, capacidades institucionales, seguimiento y evaluación permanente para alcanzar sus objetivos.

Esta cuestión explica la importancia de los mecanismos sistemáticos de evaluación. El propio estudio concluye que resulta necesario replantear o reajustar diversos componentes del PEBAJA para fortalecer la justificación y resultados de la transformación hacia la Educación Básica Alternativa. Desde la perspectiva de Pérez (2006), la evaluación encuentra precisamente una de sus principales funciones en proporcionar información para perfeccionar los programas y fundamentar decisiones acerca de su continuidad y modificación.

Las posibilidades de mejora deberían comenzar por las dimensiones con mayores dificultades. La factibilidad requiere fortalecer las condiciones institucionales y materiales necesarias para desarrollar el programa. Esto implica observar disponibilidad de personal, materiales educativos, infraestructura, talleres, laboratorios, tecnologías y mecanismos de gestión. Las propias apreciaciones recogidas durante el estudio señalaron la necesidad de reajustar varios de estos componentes.

La eficiencia requiere igualmente atención. Mejorarla no significa simplemente disminuir recursos, sino organizarlos de manera que produzcan mejores resultados educativos. Una mayor articulación entre planificación, gestión y proceso pedagógico puede contribuir a reducir las distancias identificadas. Alvarado (2012) permite comprender esta necesidad al concebir la gestión de programas como una secuencia articulada de formulación, implementación, ejecución y evaluación.

La pertinencia también necesita revisarse periódicamente. Las características de jóvenes y adultos cambian y las respuestas educativas deben evolucionar con ellas. Las competencias digitales, nuevas formas de empleo y creciente necesidad de aprendizaje permanente plantean desafíos diferentes de aquellos existentes cuando la modalidad fue inicialmente concebida. UNESCO (2022) insiste precisamente en la necesidad de renovar el aprendizaje y educación de adultos frente a las transformaciones contemporáneas.

Al mismo tiempo, la mayor valoración de la relevancia debe ser aprovechada como una fortaleza. Identificar qué actividades, estrategias o componentes son considerados

significativos por los participantes permitiría fortalecerlos y utilizarlos como punto de partida para otros procesos de mejora. Una evaluación orientada al desarrollo no debería concentrarse únicamente en las debilidades, sino reconocer también aquello que funciona y comprender las condiciones que lo hacen posible (Escudero, 2016).

La discusión de los resultados permite concluir, por tanto, que el PEBAJA del ciclo avanzado en la región Cusco presenta una situación de **efectividad intermedia**, en la que conviven componentes relevantes con limitaciones estructurales y resultados que todavía no alcanzan la magnitud esperada. El nivel medio global no representa ausencia de funcionamiento, sino una señal de que el programa necesita fortalecimiento para lograr una correspondencia mayor entre sus fundamentos, condiciones de ejecución y efectos.

La principal enseñanza del caso reside precisamente en que una política educativa puede poseer una finalidad social plenamente válida y, al mismo tiempo, requerir modificaciones importantes en su implementación. La necesidad de ofrecer educación a jóvenes y adultos no se encuentra cuestionada por los resultados; por el contrario, estos refuerzan la importancia de garantizar que esa oportunidad posea condiciones suficientes de calidad, pertinencia y continuidad.

Desde esta perspectiva, el caso de Cusco evidencia que fortalecer la Educación Básica Alternativa exige intervenir de manera articulada sobre diferentes componentes. Mejorar únicamente los procesos pedagógicos sin atender las condiciones estructurales tendría efectos limitados; del mismo modo, incrementar recursos sin revisar su pertinencia y utilización no garantizaría mejores resultados. La mejora requiere considerar conjuntamente contexto, estructura, ejecución, logros e impacto, precisamente las dimensiones que permitieron construir la evaluación integral del programa.

En definitiva, los hallazgos muestran que el PEBAJA mantiene un importante potencial como mecanismo de inclusión educativa, pero necesita reducir la distancia existente entre sus propósitos y los resultados alcanzados. La factibilidad de la estructura, la eficiencia de los procesos y la trascendencia de los efectos aparecen como ámbitos particularmente sensibles, mientras que la relevancia de determinadas acciones ofrece una base favorable sobre la cual construir mejoras. La evaluación cumple así su función más importante: no limitarse a establecer que el programa alcanzó un nivel medio, sino

proporcionar evidencias para comprender **por qué se encuentra en ese nivel y qué componentes deben fortalecerse para avanzar hacia una Educación Básica Alternativa más pertinente, efectiva y capaz de generar oportunidades duraderas para jóvenes y adultos.**

3.6. FORTALEZAS, LIMITACIONES Y OPORTUNIDADES DE MEJORA

La evaluación integral del PEBAJA del ciclo avanzado en la región Cusco permite avanzar desde la identificación de los resultados hacia una lectura orientada a reconocer aquellos componentes que pueden constituir fortalezas, las limitaciones que condicionan el funcionamiento del programa y las oportunidades que podrían contribuir a su mejoramiento. Esta perspectiva resulta particularmente importante en una investigación evaluativa, debido a que su finalidad no debería agotarse en establecer un nivel de desempeño, sino proporcionar información capaz de orientar decisiones y favorecer el perfeccionamiento de la intervención. Pérez (2006) señala que la evaluación de programas educativos adquiere especial utilidad cuando permite vincular los hallazgos con procesos de mejora.

La valoración global del programa alcanzó una media de 2,8 y se ubicó en un nivel medio. Este resultado indica que el PEBAJA presenta componentes que cumplen parcialmente sus propósitos, pero también condiciones que necesitan ser fortalecidas para conseguir un funcionamiento más satisfactorio. La distribución de los resultados muestra diferencias entre los criterios evaluados: pertinencia y coherencia alcanzaron 2,9; factibilidad, 2,4; aplicabilidad, 3,0; relevancia, 3,2; eficacia, 2,8; eficiencia, 2,6; y efecto, 2,8. Esta configuración permite identificar áreas relativamente favorables y otras en las que las dificultades resultan más evidentes.

Una primera **fortaleza** se encuentra en la propia existencia y finalidad social del programa. El PEBAJA responde a la necesidad de proporcionar oportunidades educativas a jóvenes y adultos que no pudieron desarrollar o culminar oportunamente su educación básica. Esta función conserva plena importancia dentro de una sociedad en la que las trayectorias educativas pueden verse interrumpidas por condiciones laborales, familiares, económicas o sociales. Céspedes (2018) sitúa precisamente la educación de personas

jóvenes y adultas dentro del derecho a la educación, perspectiva desde la cual mantener alternativas de continuidad formativa constituye una responsabilidad del sistema educativo.

Esta finalidad se encuentra respaldada por la integración de la Educación Básica Alternativa dentro de la estructura educativa peruana. La Ley General de Educación N.º 28044 reconoce esta modalidad y proporciona el marco para atender a personas que requieren alternativas diferentes de la Educación Básica Regular (Ministerio de Educación, 2003). La existencia de un respaldo normativo y de una estructura institucional constituye una fortaleza porque proporciona continuidad y reconocimiento formal a los estudios desarrollados por sus participantes.

Otra fortaleza se relaciona con la **relevancia de los procesos desarrollados**, criterio que alcanzó la valoración comparativamente más elevada, con una media de 3,2. Aunque este resultado debe interpretarse dentro del nivel general obtenido por el programa, evidencia que determinadas acciones desarrolladas durante la ejecución son reconocidas como significativas. Esta característica proporciona una base favorable para los procesos de mejora, pues demuestra que no todos los componentes necesitan ser replanteados desde su origen.

La relevancia adquiere especial importancia en la educación de jóvenes y adultos porque el aprendizaje necesita guardar relación con las experiencias y necesidades de sus participantes. Fernández (2001) destaca, desde la perspectiva andragógica, la importancia de reconocer las características del adulto y su experiencia acumulada. Cuando los contenidos y actividades poseen significado para la vida cotidiana, laboral o social, aumenta la posibilidad de que el estudiante encuentre valor en su trayectoria educativa.

La **aplicabilidad**, con una media de 3,0, constituye igualmente un componente relativamente favorable. Este resultado indica que parte de las acciones previstas logra trasladarse a la práctica, aun cuando existan limitaciones estructurales. La capacidad de los CEBA, directivos y docentes para desarrollar los procesos educativos bajo condiciones no siempre óptimas representa un activo importante que debería reconocerse y fortalecerse.

La presencia de docentes, directivos y especialistas con experiencia en la modalidad puede constituir igualmente una fortaleza institucional. Estos actores acumulan conocimientos derivados de la implementación cotidiana del programa y conocen las

características de la población atendida. La mejora del PEBAJA puede aprovechar esta experiencia mediante espacios de intercambio, formación y participación en los procesos de revisión del programa. Desde la perspectiva de Alvarado (2012), la gestión educativa necesita articular las distintas etapas y actores involucrados para convertir la experiencia institucional en información útil para la toma de decisiones.

Otra fortaleza se encuentra en la **diversidad de formas de atención** que conceptualmente caracteriza a la Educación Básica Alternativa. La posibilidad de organizar servicios de manera flexible responde a una población que necesita compatibilizar educación con trabajo y responsabilidades familiares. Esta característica constituye una ventaja frente a modelos rígidos de escolarización y debería ser preservada y profundizada. La flexibilidad, cuando se encuentra acompañada de condiciones pedagógicas y recursos adecuados, puede convertirse en uno de los principales mecanismos para favorecer el acceso y la permanencia.

No obstante, la evaluación también evidencia **limitaciones importantes**. La más significativa se encuentra en la factibilidad de la estructura, que obtuvo una media de 2,4, el valor más reducido entre todos los criterios analizados. Este resultado indica que existen dificultades relacionadas con las condiciones necesarias para desarrollar adecuadamente aquello que el programa propone.

Entre los aspectos identificados aparecen necesidades vinculadas con materiales educativos, organización del personal, mecanismos permanentes de evaluación e infraestructura. Las apreciaciones recogidas señalaron específicamente la necesidad de revisar los planes de estudio, fortalecer los comités de tutoría, mejorar las normas de gestión e implementar talleres, laboratorios y aulas adecuadas para la modalidad. Estas condiciones muestran que la mejora del PEBAJA no puede concentrarse únicamente en modificaciones curriculares o metodológicas; necesita también atender los recursos que hacen posible su funcionamiento.

La infraestructura constituye una cuestión particularmente sensible. Una modalidad destinada a jóvenes y adultos requiere espacios que permitan desarrollar las actividades curriculares previstas y que reconozcan la identidad propia del servicio. La utilización limitada de talleres, laboratorios o recursos tecnológicos puede restringir el desarrollo de

competencias y generar diferencias entre aquello que establece el currículo y aquello que efectivamente puede ofrecerse a los estudiantes.

La disponibilidad de **materiales educativos pertinentes** representa otra limitación relacionada con la factibilidad. Los jóvenes y adultos necesitan recursos diseñados considerando sus características y formas de aprendizaje. Los materiales no deberían reproducir mecánicamente aquellos utilizados con poblaciones infantiles o adolescentes, sino incorporar situaciones relacionadas con las experiencias personales, laborales y sociales de sus destinatarios. El Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa establece orientaciones dirigidas precisamente a responder a las características de esta población (Ministerio de Educación, 2009).

La valoración de la **coherencia**, situada en 2,9, muestra igualmente posibilidades de mejora. Aunque el programa posee componentes formalmente establecidos, los resultados indican que la relación entre ellos todavía necesita fortalecerse. Objetivos, currículo, recursos, modalidades de atención, gestión y evaluación deben funcionar de manera articulada. Cuando alguno de estos elementos presenta debilidades, puede afectar el desempeño de los demás.

Otra limitación importante aparece en la **eficiencia**, que alcanzó una media de 2,6. Este resultado puede interpretarse en relación con las dificultades estructurales previamente identificadas. Una intervención desarrollada con recursos insuficientes o bajo condiciones organizativas poco favorables puede requerir mayores esfuerzos para alcanzar resultados que continúan siendo intermedios. Mejorar la eficiencia no significa necesariamente reducir recursos, sino utilizarlos y organizarlos de manera más adecuada para favorecer los aprendizajes.

La **eficacia**, con una media de 2,8, evidencia asimismo que los resultados alcanzados no cumplen plenamente las expectativas asociadas al programa. La finalidad del PEBAJA no consiste únicamente en mantener a los participantes matriculados, sino en permitir que desarrollen aprendizajes, culminen la educación básica y dispongan de mejores posibilidades para continuar su trayectoria. Desde la perspectiva de Briones (2006), la evaluación debe permitir establecer precisamente en qué medida los objetivos de una intervención se convierten en resultados verificables.

Una limitación especialmente relevante aparece al analizar el **impacto**. El criterio de efecto alcanzó una media de 2,8 y fue ubicado en un nivel medio. Los resultados mostraron dificultades respecto de la trascendencia atribuida a la calidad de la EBA, el desarrollo personal y bienestar material de los participantes y, particularmente, la continuidad de los egresados hacia estudios superiores.

La reducida continuidad educativa representa una cuestión que merece especial atención. La culminación del ciclo avanzado debería ampliar las posibilidades de acceder a institutos, universidades u otras alternativas de formación. Cuando pocos egresados consiguen continuar estos recorridos, resulta necesario analizar qué factores están limitando esa transición. Las razones pueden encontrarse dentro y fuera del programa, incluyendo condiciones económicas, responsabilidades familiares, preparación académica, información insuficiente sobre oportunidades posteriores o dificultades de articulación entre niveles educativos.

Esta situación adquiere todavía mayor importancia desde el enfoque del aprendizaje permanente. UNESCO (2022) plantea que el aprendizaje y la educación de adultos deben contribuir a construir oportunidades educativas durante toda la vida. Desde esta perspectiva, la culminación de la educación básica debería constituir un punto de transición y no necesariamente el final de la trayectoria formativa.

A partir de estas fortalezas y limitaciones pueden identificarse diversas **oportunidades de mejora**. Una primera línea consiste en fortalecer la actualización y evaluación permanente del programa. Después de varios años de funcionamiento, resulta necesario revisar periódicamente si las condiciones sociales, laborales y educativas de los participantes continúan correspondiéndose con las características de la propuesta. Escudero (2016) destaca precisamente el valor de la investigación evaluativa como instrumento para el desarrollo educativo y social, debido a su capacidad para proporcionar evidencias que orienten procesos de transformación.

Esta revisión debería comenzar por la **pertinencia del PEBAJA**. La valoración de 2,9 muestra que existe una correspondencia parcial con las necesidades de la población, pero todavía hay margen para fortalecerla. Los cambios producidos en el trabajo, las tecnologías y las formas de participación social exigen actualizar periódicamente las competencias y

experiencias educativas ofrecidas. El programa necesita dialogar permanentemente con la realidad de sus estudiantes.

Una segunda oportunidad consiste en fortalecer la **infraestructura y los recursos educativos**. Las dificultades de factibilidad evidencian la necesidad de garantizar mejores condiciones materiales para desarrollar el currículo. La disponibilidad de aulas apropiadas, talleres, laboratorios, materiales y tecnologías permitiría ampliar las posibilidades pedagógicas y reducir la distancia entre los objetivos establecidos y las experiencias realmente disponibles para los estudiantes.

El fortalecimiento de las **competencias digitales** constituye en este contexto una oportunidad especialmente relevante. La expansión de tecnologías modifica las formas de aprender, trabajar y participar en la sociedad. UNESCO (2022) reconoce la transformación digital como uno de los grandes desafíos de la educación de adultos. Para el PEBAJA, incorporar progresivamente tecnologías puede contribuir tanto al desarrollo de nuevas competencias como a fortalecer modalidades flexibles de atención.

Sin embargo, la digitalización necesita desarrollarse con criterios de equidad. No todos los participantes disponen de los mismos dispositivos, conectividad o conocimientos tecnológicos. Por ello, la incorporación de herramientas digitales debe acompañarse de estrategias de alfabetización y acceso que eviten transformar una oportunidad de flexibilidad en una nueva fuente de exclusión.

Una tercera oportunidad corresponde al **fortalecimiento de la formación docente**. La diversidad de los participantes exige profesionales capaces de trabajar desde principios andragógicos, utilizar metodologías flexibles y desarrollar estrategias diferenciadas. Rodríguez del Solar (2006) destaca la necesidad de fortalecer la educación andragógica dentro de la preparación docente peruana. La formación continua puede proporcionar herramientas para responder mejor a grupos heterogéneos y aprovechar las experiencias de los estudiantes como recursos para el aprendizaje.

Esta formación debería incorporar también estrategias para desarrollar modalidades semipresenciales y a distancia, uso pedagógico de tecnologías, acompañamiento de trayectorias y evaluación formativa. La transformación del programa depende en buena

medida de que quienes desarrollan cotidianamente los procesos educativos dispongan de capacidades para convertir las nuevas orientaciones en prácticas concretas.

Otra oportunidad se encuentra en el fortalecimiento de la **tutoría y acompañamiento**. Las propias valoraciones recogidas durante el estudio plantearon la necesidad de revisar los comités y mecanismos de tutoría. Para jóvenes y adultos, este componente resulta especialmente importante debido a que las dificultades de continuidad pueden originarse fuera del ámbito estrictamente académico. El acompañamiento permite identificar tempranamente situaciones que podrían conducir al abandono y construir alternativas para sostener la trayectoria educativa.

La **participación estudiantil** puede constituir igualmente una oportunidad de mejora. Los estudiantes conocen directamente las dificultades relacionadas con horarios, modalidades, contenidos y recursos. Incorporar sistemáticamente sus perspectivas permitiría detectar problemas y evaluar la pertinencia de las modificaciones implementadas. Esta participación resulta coherente con una concepción andragógica que reconoce al adulto como sujeto activo de su formación (Fernández, 2001).

Una línea especialmente importante consiste en fortalecer la **articulación con la educación posterior**. Si una de las limitaciones identificadas corresponde a la reducida continuidad hacia institutos y universidades, el PEBAJA podría desarrollar mecanismos más sólidos de orientación y vinculación con otras oportunidades educativas. Esto podría incluir información sobre alternativas formativas, orientación vocacional y fortalecimiento de competencias necesarias para afrontar procesos posteriores de admisión y estudio.

La relación con el **mundo laboral** constituye otra oportunidad. Muchos participantes se encuentran trabajando mientras estudian, por lo que el programa puede aprovechar estas experiencias para contextualizar aprendizajes y fortalecer competencias. Sin embargo, la formación para el trabajo debe mantenerse dentro de una perspectiva integral y no reducir la EBA a una capacitación ocupacional. Ramírez y Víctor (2010) permiten comprender esta necesidad de vincular educación, vida y trabajo conservando una visión amplia del desarrollo de la persona.

La **evaluación permanente** constituye finalmente una de las oportunidades más importantes. Los resultados del estudio muestran precisamente la utilidad de disponer de

información acerca del contexto, estructura, ejecución, logros e impacto. Institucionalizar mecanismos periódicos de evaluación permitiría detectar tempranamente dificultades y observar si las modificaciones introducidas están produciendo mejoras. Alvarado (2012) sitúa la evaluación dentro del ciclo mismo de gestión, mientras que Pérez (2006) la relaciona directamente con el perfeccionamiento de los programas educativos.

Esta evaluación debería evitar convertirse en un procedimiento meramente administrativo. Su finalidad debe ser generar información que pueda utilizarse en las decisiones institucionales. Los resultados necesitan ser conocidos por directivos, docentes, especialistas y responsables de política educativa para establecer prioridades y asignar recursos de acuerdo con las necesidades identificadas.

La evidencia obtenida en el caso de Cusco muestra precisamente la necesidad de **replantear o reajustar diferentes componentes del PEBAJA**. La valoración integral concluyó que el contexto, estructura, ejecución, logros y efectos no alcanzaban en conjunto los niveles esperados y planteó la necesidad de revisar el programa para fortalecer la Educación Básica Alternativa. Esta recomendación no debe interpretarse como un cuestionamiento de la necesidad de la modalidad, sino como una oportunidad para actualizarla y fortalecerla.

La principal fortaleza del PEBAJA reside, precisamente, en la relevancia social de su propósito y en la existencia de procesos que los participantes reconocen como significativos. Su principal limitación se encuentra en la distancia entre ese propósito y las condiciones estructurales necesarias para desarrollarlo plenamente. Las oportunidades de mejora aparecen en la posibilidad de reducir esa distancia mediante una intervención articulada sobre recursos, currículo, formación docente, acompañamiento, tecnologías, gestión y continuidad educativa.

En consecuencia, fortalecer el PEBAJA requiere evitar soluciones aisladas. Mejorar únicamente la infraestructura no resolverá dificultades curriculares; actualizar el currículo tendrá efectos limitados si los docentes no cuentan con formación y recursos para desarrollarlo; y ampliar las modalidades de atención no garantizará inclusión si los participantes carecen de acompañamiento. Las distintas dimensiones deben ser entendidas como partes de un mismo sistema y abordadas de manera coordinada.

El caso de la región Cusco muestra que existe una base sobre la cual avanzar. La relevancia y aplicabilidad comparativamente superiores evidencian que el programa posee componentes que pueden fortalecerse, mientras que los resultados de factibilidad, eficiencia e impacto señalan con claridad dónde se encuentran algunos de los principales desafíos. La evaluación permite así pasar de una percepción general de dificultades a una identificación más precisa de prioridades.

El reto consiste finalmente en convertir estas evidencias en decisiones. La mejora del PEBAJA no depende únicamente de modificar documentos normativos, sino de conseguir que los cambios se traduzcan en mejores condiciones dentro de los CEBA y en oportunidades concretas para sus estudiantes. Cuando infraestructura, recursos, docentes, modalidades, currículo y acompañamiento funcionan de manera articulada, la Educación Básica Alternativa puede cumplir con mayor eficacia la finalidad para la cual fue creada.

Desde esta perspectiva, las fortalezas, limitaciones y oportunidades identificadas no constituyen el cierre de la evaluación, sino su principal punto de partida. El valor del estudio reside precisamente en mostrar que el PEBAJA puede y debe evolucionar. Fortalecerlo significa preservar su función inclusiva, corregir las condiciones que limitan su efectividad y ampliar su capacidad para generar aprendizajes y oportunidades que trasciendan la culminación formal de la educación básica. Solo así la segunda oportunidad educativa que representa el programa podrá convertirse en una oportunidad efectiva de continuidad formativa, desarrollo personal y participación social para jóvenes y adultos.

El análisis del PEBAJA del ciclo avanzado en la región Cusco permitió trasladar los fundamentos de la evaluación de programas educativos hacia una realidad concreta y observar cómo los propósitos de la Educación Básica Alternativa se expresan en las condiciones cotidianas de su funcionamiento. La consideración conjunta del contexto, la estructura, el proceso de ejecución, los logros y el impacto hizo posible superar una valoración limitada a resultados aislados y comprender el programa como una intervención cuyos diferentes componentes se encuentran estrechamente relacionados.

La metodología empleada permitió incorporar las perspectivas de especialistas, directivos, docentes y estudiantes, actores que intervienen desde posiciones diferentes en el desarrollo del programa. Esta diversidad resultó especialmente importante porque permitió

aproximarse tanto a las condiciones institucionales y de gestión como a los procesos pedagógicos y a la experiencia de quienes reciben directamente el servicio educativo. La evaluación adquirió así un carácter integral, coherente con la necesidad de analizar los programas educativos considerando no solamente aquello que establecen sus diseños, sino también las condiciones bajo las cuales se implementan.

Los resultados generales muestran que el PEBAJA alcanzó una valoración situada en un **nivel medio**, con una media global de 2,8. La pertinencia obtuvo 2,9; la coherencia, 2,9; la factibilidad, 2,4; la aplicabilidad, 3,0; la relevancia, 3,2; la eficacia, 2,8; la eficiencia, 2,6; y el efecto, 2,8. Esta distribución evidencia que el comportamiento del programa no puede caracterizarse de manera uniforme: existen componentes relativamente favorables y otros que muestran dificultades más pronunciadas.

Entre los aspectos comparativamente más favorables destaca la relevancia de las acciones desarrolladas durante el proceso de ejecución. Este resultado constituye un elemento importante porque indica que determinadas experiencias y actividades poseen significado dentro del funcionamiento del programa. La aplicabilidad también presenta una valoración superior a otros criterios, lo que permite reconocer la capacidad de los actores educativos para convertir una parte de las orientaciones establecidas en acciones concretas.

No obstante, estas fortalezas conviven con limitaciones que condicionan la capacidad del programa para alcanzar resultados más satisfactorios. La factibilidad de la estructura constituye el aspecto más crítico de la evaluación. Las necesidades relacionadas con materiales educativos, disponibilidad y organización del personal, mecanismos de evaluación, planes de estudio, tutoría, infraestructura, talleres y laboratorios muestran que parte de las dificultades del PEBAJA se encuentra en las condiciones necesarias para desarrollar plenamente su propuesta educativa.

Esta situación permite comprender que los resultados del programa no pueden atribuirse exclusivamente al trabajo desarrollado dentro del aula. Las condiciones estructurales influyen sobre las posibilidades de los docentes, directivos y estudiantes y pueden limitar la capacidad para convertir una propuesta curricular en experiencias educativas efectivas. Desde esta perspectiva, la mejora requiere una intervención que

articule recursos, gestión, currículo y procesos pedagógicos, evitando respuestas concentradas únicamente en alguno de estos componentes.

La eficiencia constituye otra dimensión que requiere atención. Su valoración de 2,6 muestra dificultades para transformar las condiciones y recursos disponibles en resultados suficientemente satisfactorios. Este hallazgo guarda relación con los problemas de factibilidad y refuerza la necesidad de comprender la gestión como un proceso integral. Alvarado (2012) plantea que la formulación, implementación, ejecución y evaluación forman parte de una misma secuencia de gestión, de modo que las dificultades presentes en una etapa pueden repercutir posteriormente sobre las demás.

Los resultados correspondientes al impacto amplían esta preocupación. El nivel medio alcanzado por el efecto del programa evidencia que los beneficios obtenidos no siempre consiguen proyectarse con suficiente intensidad hacia la trayectoria posterior de los participantes. Particularmente significativa resulta la limitada continuidad de los egresados hacia estudios superiores, junto con las dificultades observadas respecto del desarrollo personal y bienestar material. Estos hallazgos recuerdan que la finalidad de la Educación Básica Alternativa no debería agotarse en la culminación formal de la educación básica.

Desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, culminar el PEBAJA debería constituir una plataforma para continuar desarrollando capacidades y acceder a nuevas oportunidades. UNESCO (2022) reafirma precisamente que el aprendizaje y la educación de adultos deben integrarse dentro de sistemas que permitan a las personas continuar aprendiendo durante las distintas etapas de su existencia. Por ello, fortalecer la articulación con la formación técnica, superior y otras posibilidades de desarrollo representa uno de los desafíos que emergen del caso estudiado.

La evaluación también demuestra que la pertinencia social del PEBAJA continúa siendo significativa. La existencia de dificultades no elimina la necesidad de contar con una modalidad destinada a quienes no pudieron culminar oportunamente su educación básica. Por el contrario, refuerza la responsabilidad de mejorarla. Céspedes (2018) sitúa la educación de personas jóvenes y adultas dentro del ejercicio del derecho a la educación, lo que implica que la respuesta frente a las limitaciones identificadas debe orientarse hacia el fortalecimiento de las oportunidades y no hacia su reducción.

Esta distinción resulta fundamental. Los resultados obtenidos no cuestionan la necesidad de la Educación Básica Alternativa, sino las condiciones mediante las cuales algunos de sus propósitos se están materializando. La diferencia entre ambos planteamientos permite comprender la función constructiva de la evaluación: identificar dificultades no significa desconocer el valor de una intervención, sino generar evidencia para aproximarla con mayor eficacia a los objetivos que justificaron su creación.

El caso de Cusco evidencia igualmente que las reformas educativas requieren procesos permanentes de seguimiento. La transformación de las anteriores formas de educación de adultos hacia la EBA representó una modificación relevante en la política educativa peruana. Sin embargo, Chiroque y Conislla (2013) permiten comprender que esta evolución forma parte de un proceso histórico que necesita continuar adaptándose a las necesidades de la población. Una reforma normativa no concluye cuando se crean nuevas estructuras; necesita comprobarse posteriormente si estas producen las transformaciones esperadas.

Precisamente por ello, una de las principales oportunidades identificadas consiste en institucionalizar procesos periódicos de evaluación del PEBAJA. Escudero (2016) destaca la investigación evaluativa como instrumento para el desarrollo educativo y social, mientras Pérez (2006) vincula la evaluación de programas con la generación de información destinada a su perfeccionamiento. La evaluación debería convertirse, por tanto, en parte habitual de la gestión y no limitarse a estudios ocasionales realizados después de largos periodos de funcionamiento.

Esta revisión permanente permitiría observar la evolución de las necesidades de los participantes y responder a nuevos desafíos. Las competencias digitales, las transformaciones del mercado laboral y las nuevas posibilidades de educación flexible plantean exigencias que probablemente no poseían la misma intensidad cuando se diseñaron originalmente varios componentes de la modalidad. Mantener la pertinencia del programa exige capacidad para actualizarse frente a estas transformaciones.

El fortalecimiento del PEBAJA requiere igualmente colocar a sus participantes en el centro de las decisiones. Los jóvenes y adultos poseen experiencias, conocimientos, responsabilidades y expectativas que deben ser consideradas en el diseño de las respuestas

educativas. La flexibilidad de horarios y modalidades, la contextualización curricular, el acompañamiento y la utilización de metodologías andragógicas constituyen mecanismos mediante los cuales esa diversidad puede ser reconocida. Fernández (2001) permite comprender que la educación adulta adquiere mayor significado cuando los aprendizajes establecen relaciones con las experiencias y necesidades de quienes participan.

De igual manera, los docentes y directivos necesitan condiciones que permitan desarrollar adecuadamente esta propuesta. La formación especializada, disponibilidad de recursos y fortalecimiento de las capacidades de gestión representan componentes inseparables de cualquier proceso de mejora. Las limitaciones estructurales no deberían trasladarse permanentemente hacia los actores educativos, esperando que sean compensadas únicamente mediante esfuerzos individuales.

La evaluación realizada conduce así a una idea central: el PEBAJA posee una finalidad educativa y social relevante, pero necesita fortalecer la articulación entre sus propósitos y las condiciones mediante las cuales estos se concretan. La valoración global de nivel medio expresa precisamente esa distancia. No representa un programa carente de resultados, pero tampoco una intervención que haya alcanzado plenamente los niveles de pertinencia, factibilidad, eficacia, eficiencia e impacto que serían deseables.

Por ello, la propuesta de mejora derivada del estudio plantea la necesidad de revisar y reajustar diferentes componentes del programa. La propia evaluación integral señala que el contexto, la estructura, la ejecución, los logros y los efectos requieren fortalecimiento para que la transformación hacia la Educación Básica Alternativa responda de manera más consistente a las necesidades que motivaron su creación.

El valor principal del caso estudiado reside, finalmente, en hacer visible que la evaluación puede convertirse en una herramienta para transformar la educación. Los datos obtenidos permiten reconocer dónde se encuentran las principales dificultades, pero también muestran componentes sobre los cuales es posible construir mejoras. La relevancia de determinadas acciones, la experiencia acumulada por los actores educativos y la propia existencia de una estructura destinada a garantizar la continuidad educativa constituyen bases que pueden aprovecharse para fortalecer el programa.

De este modo, el caso del PEBAJA del ciclo avanzado en la región Cusco trasciende la valoración de una experiencia localizada. Sus resultados permiten reflexionar sobre un desafío más amplio del sistema educativo: garantizar que las oportunidades destinadas a quienes retornan a la educación no sean únicamente accesibles, sino también pertinentes, sostenibles y capaces de producir transformaciones significativas. Evaluar el programa permite conocer la distancia existente entre ese propósito y la realidad; utilizar adecuadamente los resultados constituye el paso necesario para reducirla.

REFLEXIONES FINALES

La Educación Básica Alternativa representa una de las expresiones más importantes del compromiso del sistema educativo con las personas cuyas trayectorias formativas no siguieron los tiempos convencionales de la escolaridad. Detrás de cada joven o adulto que retorna a un espacio educativo existe una historia particular marcada por circunstancias familiares, económicas, laborales y sociales que, en algún momento, dificultaron la continuidad de sus estudios. Reconocer esta realidad implica comprender que la educación no puede limitarse a una determinada etapa de la vida y que el derecho a aprender debe mantenerse abierto a lo largo de toda la existencia.

Esta concepción permite superar una interpretación de la educación de jóvenes y adultos como una modalidad destinada simplemente a compensar una escolaridad incompleta. Su verdadero significado se encuentra en la posibilidad de reconstruir oportunidades. Culminar la educación básica puede representar para una persona la posibilidad de continuar estudiando, fortalecer sus capacidades laborales, participar con mayor autonomía en la sociedad o alcanzar una meta personal que permaneció postergada durante años. Desde esta perspectiva, Céspedes (2018) sitúa acertadamente la educación de personas jóvenes y adultas dentro del derecho a la educación, mientras que UNESCO (2022) la integra en una concepción más amplia de aprendizaje a lo largo de la vida.

La evolución histórica de la educación de adultos muestra precisamente esta ampliación de perspectivas. Las iniciativas inicialmente concentradas en alfabetización y recuperación de escolaridad fueron progresivamente incorporando dimensiones relacionadas con ciudadanía, trabajo, participación, inclusión y formación permanente. Las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos han contribuido significativamente a este proceso y han consolidado una mirada según la cual las sociedades necesitan proporcionar oportunidades educativas en diferentes momentos de la trayectoria humana (Ireland & Spezia, 2014; UNESCO, 1997, 2022).

En el Perú, esta evolución condujo hacia la configuración de la Educación Básica Alternativa como modalidad formal del sistema educativo. La transformación de las anteriores formas de educación de adultos representó un intento por construir una respuesta más flexible y pertinente frente a las necesidades de una población heterogénea. La Ley General de Educación N.º 28044, el Plan de Conversión de la Educación Básica Alternativa y el posterior desarrollo curricular proporcionaron las bases normativas e institucionales para este proceso (Ministerio de Educación, 2003, 2005, 2009).

La creación de una nueva estructura, sin embargo, constituye solamente el comienzo de una transformación educativa. Cambiar normas, denominaciones, currículos y formas organizativas no garantiza automáticamente que las experiencias de los participantes se modifiquen con la misma intensidad. Toda reforma necesita ser observada después de su implementación para determinar si aquello que fue concebido desde la política educativa consigue materializarse en las instituciones. Esta necesidad explica el papel fundamental de la evaluación de programas.

A lo largo de esta obra se ha mostrado que evaluar no significa únicamente medir resultados. La investigación evaluativa permite analizar una intervención desde su contexto, estructura, procesos, logros y efectos, construyendo una comprensión acerca de las relaciones existentes entre estos componentes. Correa, Puerta y Restrepo (2002) y Escudero (2016) permiten entender la evaluación como una modalidad de investigación cuya utilidad se encuentra precisamente en producir conocimiento capaz de orientar decisiones y procesos de mejora.

Esta perspectiva resulta especialmente importante en educación. Un resultado insuficiente no necesariamente puede atribuirse a un único actor o componente. Los aprendizajes pueden estar condicionados por el currículo, la disponibilidad de materiales, las capacidades docentes, la infraestructura, la organización institucional y las circunstancias personales de los estudiantes. Del mismo modo, un resultado favorable puede ser producto de la interacción de múltiples condiciones. Evaluar integralmente significa comprender esas relaciones antes de formular conclusiones acerca del desempeño de una intervención.

El caso del PEBAJA del ciclo avanzado en la región Cusco proporciona una evidencia particularmente ilustrativa. La evaluación consideró la pertinencia del contexto,

la coherencia y factibilidad de la estructura, la aplicabilidad y relevancia del proceso de ejecución, la eficacia y eficiencia de los logros y los efectos asociados con el impacto. Esta organización permitió construir una visión del programa que trascendiera la simple comprobación de actividades y observara su funcionamiento como un conjunto articulado.

La valoración general situó al PEBAJA en un **nivel medio**, con una media global de 2,8. Los resultados particulares mostraron valores de 2,9 para pertinencia, 2,9 para coherencia, 2,4 para factibilidad, 3,0 para aplicabilidad, 3,2 para relevancia, 2,8 para eficacia, 2,6 para eficiencia y 2,8 para efecto. Estas cifras adquieren verdadero significado cuando se observan conjuntamente, pues revelan un programa que mantiene componentes valiosos, pero cuya capacidad para alcanzar plenamente sus propósitos se encuentra condicionada por diferentes dificultades.

La relevancia constituye uno de los aspectos que merece ser rescatado. Su valoración comparativamente superior muestra que existen acciones dentro del proceso educativo que poseen significado para quienes participan en el programa. Esta evidencia resulta importante porque demuestra que la mejora no necesita comenzar desde cero. Existen experiencias, prácticas y capacidades institucionales sobre las cuales puede construirse un proceso de fortalecimiento.

También resulta significativa la aplicabilidad alcanzada por el programa. A pesar de las dificultades estructurales identificadas, determinados componentes consiguen trasladarse al funcionamiento cotidiano de los CEBA. Esta capacidad refleja, en buena medida, el trabajo desarrollado por directivos, docentes y otros actores que hacen posible la atención educativa. Reconocer estas fortalezas evita interpretar la evaluación únicamente desde sus dificultades y permite identificar recursos institucionales que pueden contribuir al cambio.

Sin embargo, la **factibilidad** emerge como una de las principales alertas. Su valoración de 2,4 evidencia que existe una distancia importante entre aquello que el programa pretende desarrollar y las condiciones disponibles para hacerlo. Las necesidades identificadas en materiales educativos, infraestructura, personal, mecanismos de gestión, tutoría, talleres y laboratorios muestran que una política educativa necesita recursos concretos para convertirse en una experiencia de calidad.

Esta constatación plantea una reflexión fundamental: la flexibilidad educativa no puede sostenerse exclusivamente mediante la capacidad de adaptación de docentes y estudiantes. Si el sistema espera que los CEBA respondan a poblaciones diversas, desarrollen distintas modalidades de atención y proporcionen aprendizajes pertinentes, debe garantizar las condiciones necesarias para hacerlo. De lo contrario, la responsabilidad por superar las limitaciones estructurales termina trasladándose hacia quienes trabajan y estudian dentro de las instituciones.

La eficiencia constituye otra dimensión que merece especial atención. Una valoración de 2,6 muestra que todavía existen dificultades para convertir los recursos y esfuerzos disponibles en resultados educativos suficientemente satisfactorios. Esto no debe interpretarse únicamente como una cuestión económica. La eficiencia educativa también depende de la organización de los tiempos, la utilización de los recursos, la coordinación institucional y la capacidad para evitar procesos que dificulten innecesariamente la trayectoria de los participantes.

Los resultados sobre el impacto llevan la reflexión hacia un terreno todavía más importante. La evaluación mostró un efecto de nivel medio y evidenció dificultades en la proyección de los resultados hacia el desarrollo personal, el bienestar material y la continuidad hacia estudios superiores. Este hallazgo obliga a preguntarse qué significa realmente que una persona culmine la Educación Básica Alternativa.

La certificación constituye un logro legítimo y relevante, pero no debería representar el único horizonte. Si el estudiante culmina su educación básica y encuentra posteriormente dificultades significativas para continuar aprendiendo o ampliar sus oportunidades, parte del potencial transformador de la modalidad permanece incompleto. La educación adquiere mayor trascendencia cuando permite construir puentes hacia nuevas trayectorias y no solamente cerrar formalmente una etapa anterior.

Aquí aparece uno de los desafíos centrales para el futuro del PEBAJA: fortalecer su articulación con otras oportunidades educativas. La orientación hacia institutos, universidades, formación técnica y otras alternativas debería formar parte de una concepción en la que culminar la educación básica represente una plataforma para continuar desarrollándose. Esta orientación coincide con el Marco de Acción de Marrakech, que

reafirma la necesidad de construir sistemas capaces de ofrecer oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (UNESCO, 2022).

La relación con el trabajo requiere una reflexión semejante. Muchos participantes de la Educación Básica Alternativa se encuentran incorporados a actividades productivas mientras estudian. Esta circunstancia debe ser reconocida pedagógicamente, aprovechando las experiencias laborales como fuentes de aprendizaje y desarrollando capacidades relevantes para entornos productivos cambiantes. Sin embargo, la educación de jóvenes y adultos no debe quedar reducida a una preparación laboral. La formación integral continúa siendo indispensable para fortalecer ciudadanía, autonomía, participación y capacidad de continuar aprendiendo.

La andragogía adquiere aquí una importancia decisiva. El estudiante adulto no regresa al sistema educativo desprovisto de conocimientos. Regresa con experiencias, responsabilidades, saberes y formas particulares de comprender su entorno. Fernández (2001) y Rodríguez del Solar (2006) permiten reconocer que la educación de adultos requiere prácticas capaces de incorporar esta experiencia dentro del proceso formativo. Infantilizar al estudiante adulto o reproducir mecánicamente metodologías diseñadas para otras poblaciones contradice la propia identidad de la modalidad.

Por esta razón, fortalecer la formación de los docentes constituye una prioridad. El profesional que trabaja en un CEBA necesita capacidades para manejar grupos heterogéneos, contextualizar aprendizajes, desarrollar modalidades flexibles, utilizar tecnologías y acompañar trayectorias que pueden verse interrumpidas por circunstancias laborales o familiares. La especialización andragógica no debería constituir un componente accesorio, sino parte de la identidad profesional requerida para trabajar en Educación Básica Alternativa.

Los propios estudiantes deben adquirir también una participación más significativa en la construcción de esta modalidad. Escuchar sus experiencias permite conocer dificultades que pueden permanecer invisibles desde los niveles administrativos. Un horario formalmente flexible puede no serlo para quienes trabajan determinadas jornadas; una modalidad a distancia puede parecer accesible hasta que se consideran las dificultades de conectividad; y un contenido curricular puede encontrarse correctamente diseñado y, al

mismo tiempo, poseer escasa relación con determinadas necesidades. La participación permite aproximar las decisiones a estas realidades.

Los CEBA aparecen así como espacios estratégicos para el futuro de la modalidad. Son el lugar donde las grandes orientaciones de política educativa encuentran las condiciones concretas de implementación. Fortalecerlos significa proporcionar recursos, pero también capacidades de gestión, autonomía para responder al contexto y mecanismos permanentes de evaluación. La calidad de la Educación Básica Alternativa se decide finalmente en buena medida en aquello que las instituciones pueden ofrecer cotidianamente a sus estudiantes.

La transformación digital introduce además un desafío que no puede ser ignorado. Las tecnologías han modificado profundamente la educación, el trabajo y la comunicación. Para una modalidad que tiene en la flexibilidad uno de sus principales fundamentos, las herramientas digitales pueden ampliar considerablemente las posibilidades de atención. Sin embargo, también pueden producir nuevas desigualdades cuando los estudiantes no poseen conectividad, dispositivos o competencias suficientes.

La alfabetización digital debe convertirse, por ello, en una dimensión progresivamente más importante de la educación de jóvenes y adultos. UNESCO (2022) reconoce la transformación digital como uno de los grandes desafíos contemporáneos de este campo. Para el PEBAJA, responder a esta realidad supone utilizar las tecnologías tanto como instrumentos para ampliar modalidades de atención como contenidos necesarios para desenvolverse en una sociedad crecientemente digitalizada.

La experiencia evaluada muestra igualmente la necesidad de consolidar una **cultura permanente de evaluación**. Un programa educativo que funciona durante muchos años no debería esperar largos periodos para preguntarse nuevamente si continúa siendo pertinente. Las necesidades de la población evolucionan y las intervenciones necesitan hacerlo con ellas. Evaluar periódicamente permite detectar cambios, anticipar problemas y comprobar si las modificaciones introducidas producen efectivamente mejores resultados.

La propia gestión del programa debería incorporar esta lógica. Alvarado (2012) sitúa la evaluación dentro de la secuencia de formulación, implementación y ejecución, mostrando que no constituye una actividad independiente del proceso de gestión. Evaluar,

reajustar, implementar nuevamente y volver a evaluar debería convertirse en una dinámica habitual de los programas educativos.

En este sentido, uno de los principales aportes del caso estudiado consiste en demostrar que la evaluación no debe ser interpretada como una amenaza para las instituciones. Encontrar dificultades no significa demostrar el fracaso de un programa. Significa disponer de información que antes no se tenía y, por tanto, encontrarse en mejores condiciones para decidir. La ausencia de evaluación puede resultar más problemática que un resultado desfavorable, porque impide conocer dónde intervenir.

La conclusión del estudio respecto de la necesidad de replantear o reajustar diferentes componentes del PEBAJA debe entenderse precisamente desde esta perspectiva. La valoración conjunta evidenció que el contexto, la estructura, la ejecución, los logros y los efectos todavía requieren fortalecimiento para responder con mayor consistencia a las circunstancias educativas de los participantes. La respuesta debería ser un proceso de mejora sustentado en evidencia y no una modificación meramente formal.

Las reformas educativas adquieren verdadero significado cuando consiguen modificar las experiencias de las personas. El tránsito desde las anteriores modalidades de educación de adultos hacia la Educación Básica Alternativa representó una transformación importante dentro del sistema peruano, pero el caso analizado demuestra que esa transformación necesita continuar. Chiroque y Conislla (2013) permiten comprender que la educación de jóvenes y adultos ha evolucionado históricamente y que su configuración actual forma parte de un proceso todavía abierto.

El siguiente paso debería orientarse hacia una Educación Básica Alternativa capaz de combinar flexibilidad con calidad, inclusión con exigencia formativa y culminación de estudios con continuidad educativa. Estas dimensiones no son contradictorias. Una modalidad flexible puede mantener aprendizajes sólidos; una educación inclusiva puede desarrollar altas expectativas; y un programa destinado a recuperar trayectorias interrumpidas puede convertirse en una puerta hacia nuevas experiencias formativas.

Esta transformación requiere también modificar la manera en que se observa a los participantes. El joven o adulto que retorna a la educación no debería ser definido por aquello que no consiguió completar anteriormente. Su experiencia laboral, familiar y social

constituye un patrimonio de conocimientos que la educación puede reconocer y ampliar. La EBA adquiere mayor sentido cuando deja de mirar únicamente la escolaridad faltante y comienza a observar las capacidades y posibilidades existentes.

En última instancia, la reflexión sobre el PEBAJA conduce hacia una cuestión que trasciende el programa: **qué tipo de oportunidad educativa se ofrece a una persona cuando decide regresar a estudiar**. Si esa oportunidad reproduce las mismas condiciones que anteriormente dificultaron su permanencia, difícilmente podrá cumplir una función transformadora. Si, por el contrario, reconoce su trayectoria, proporciona flexibilidad, garantiza recursos y desarrolla aprendizajes pertinentes, puede convertirse en un punto de inflexión dentro de su vida.

La evaluación realizada en la región Cusco muestra que esa oportunidad existe, pero todavía necesita fortalecerse. Los resultados de nivel medio no representan un punto final; constituyen una línea de partida para una nueva etapa de decisiones. Existen fortalezas que deben preservarse, limitaciones que requieren intervención y oportunidades que pueden aprovecharse para actualizar el programa frente a las necesidades contemporáneas.

La mejora del PEBAJA exige, por ello, una responsabilidad compartida entre las instancias responsables de política educativa, los organismos de gestión descentralizada, los CEBA, directivos, docentes y los propios estudiantes. Ningún actor puede transformar por sí solo una intervención de esta complejidad. La articulación entre estos niveles permitirá convertir la evaluación en decisiones, las decisiones en cambios institucionales y esos cambios en mejores experiencias educativas.

Finalmente, la principal enseñanza que deja esta obra es que la educación de jóvenes y adultos debe ser comprendida como una inversión en posibilidades humanas. Cada trayectoria recuperada demuestra que aprender no posee una edad única ni un recorrido obligatorio. El verdadero desafío para el sistema educativo consiste en garantizar que quien decide regresar encuentre una oportunidad suficientemente valiosa para permanecer, aprender y continuar avanzando.

Evaluar el PEBAJA permite conocer cuánto se ha avanzado hacia ese propósito y cuánto camino permanece pendiente. Mejorarlo supone transformar esa evidencia en acción. Porque una Educación Básica Alternativa verdaderamente pertinente no debería limitarse a

permitir que jóvenes y adultos concluyan aquello que alguna vez tuvieron que abandonar; debería proporcionarles las herramientas necesarias para decidir qué quieren construir después.

REFERENCIAS

- Alvarado, O. (2012). *Gestión de programas educativos: enfoques y modelos de gestión*. Lima, Perú: TAGE.
- Álvarez G., I (2006). *Introducción a la Teoría de Proyectos*.
- Ander-Egg, E. (1993). *La Planificación Educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Ander-Egg, E. (1995). *Introducción a la planificación*. Buenos Aires: LUMEN
- Balanda F., O (2012). *Ciencia política II*. México: Red Tercer Milenio.
- Bañón, R. y Carrillo, E. (comps.) (1997). *La nueva administración pública*. Madrid, España: Alianza.
- Barboza N., L. (2007). *Planificación Estratégica: Bases conceptuales y metodológicas para una resignificación de la planificación educativa en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República del Uruguay.
- Barboza N., L. (2008). Investigación básica, aplicada y evaluativa: cuestiones de campo e implicancias para Uruguay. *Páginas de Educación, volumen, 1(1)*, 37-38. doi: 10.22235/pe.v1i1.711file:///C:/Users/PC/Downloads/DialnetInvestigacionBasicaAplicadaYEvaliativa-6761468.pdf
- Bausela H., E. (2004). Metodología de Investigación Evaluativa. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, 1(5)*, 185-186. chromeextension://efaidnbmninnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/771/77100509.pdf
- Berrocal de Luna, E. (2005). *Evaluación de los cursos de formación ocupacional*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada: España. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/549/1535152x.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Bhola, H. S. (1992). *La evaluación de Proyectos, Programas y Campañas de Alfabetización para el Desarrollo*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002179/217917so.pdf>
- Bolívar M., R. (2013). La política como ciencia. *Estudios Políticos*, (28). <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2001.28.37515>
- Briones, G. (1996). *Evaluación Educacional*. (3ª ed.). Santafé de Bogotá: Tercer Mundo.
- Briones, G. (2006). *Evaluación de programas sociales*. (3ª. ed.). México: Trillas.
- Briones, Guillermo (1985): *Evaluación de programas sociales. Teoría y metodología de la investigación evaluativa*. Santiago: Interamericana.
- Caicedo T., M. L. (2012). *Evaluación de la calidad educativa de la sección nocturna del Instituto Tecnológico “Vicente Fierro”*. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica Equinoccial: Quito, Ecuador.
- Calderón G., M y Calderón L. V., J. R. (2015). *Educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Aportes para un estado del conocimiento*. <http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab106.pdf>
- Calderón, J. R. (2014, julio). La investigación sobre educación de personas jóvenes y adultas: las tesis de un concurso latinoamericano. *Educ. Pesqui*, 40(3), 699-716. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000014>
- Cano R., A. (2006). *Elementos para una definición de evaluación*. https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38196/tema_5_elementos_para_una_definicion_de_evaluacion.pdf
- Capella R., J. (2002). *Política Educativa*. Lima, Perú: Impresos & Diseños.
- Caro G., C. et. al (2014). *Evaluación de Programas de Formación*. <https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-sevilla/metodologia-de-la-evaluacion/resumenes/resumen-evaluacion-de-programas-de-formacion/345116/view>

- Céspedes R., N. (2016). *III Encuentro Nacional sobre la Educación para Jóvenes y Adultos*. Lima: TAREA.
- Céspedes R., N. (2018). *Por el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas*. Lima: TAREA.
- Céspedes, N., Cisneros, A., Gálvez, C., Reynaga, H., Rivero, J. (2010). *Estudio exploratorio de programas que atienden la educación de jóvenes y adultos en el distrito de Jesús Nazareno*. Lima, Perú: TAREA
- Chiroeque Ch., S. y Conislla C., O. R. (2013). *La Educación Básica Alternativa en el Perú*”. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- Cjuno Ch., E. (2011). *Estudio Evaluativo del Currículo en los Centros de Educación Básica Alternativa de la provincia de Espinar-Cusco*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco: Perú.
- Correa U., S., Puerta Z., A. y Restrepo G., B. (1996). *Investigación Evaluativa*. ARFO Editores e Impresores.
- Correa U., S., Puerta Z., A. y Restrepo G., B. (2002). *Investigación Evaluativa*. Bogotá, Colombia: ARFO.
- Dirección Regional de Educación de Apurímac (18 de agosto de 2022). *IV Congreso nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=86UOfotGJfs>
- Dirección Regional de Educación de Apurímac (19 de agosto de 2022). *IV Congreso nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=VXPIIN-GGWA>
- DVV International (1 de octubre de 2020). *II Congreso Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos*. [Video] <https://web.facebook.com/DVV.International.pe/videos/975423736255508>

DVV International (2 de octubre de 2020). *II Congreso Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos*. [Video]

<https://web.facebook.com/DVV.International.pe/videos/348246906420885>

DVV International (2020). *II Congreso Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos – COPAE*. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Revista-COPAE-2020%20(4).pdf

DVV International (26 de octubre de 2021). *II Congreso Nacional y I Encuentro Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos*. [Video]

<https://web.facebook.com/Cajamarca2019/videos/302841941666245>

DVV International (28 de octubre de 2021). *II Congreso Nacional y I Encuentro Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos*. [Video]

<https://web.facebook.com/DbateCajamarca/videos/963501424267253>

Escudero E., T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Zaragoza: INO.

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo social cada vez más relevante. *Relieve*, 22(1), 1. doi: 10.7203/relieve.22.1.8164

Escuela de Políticas Públicas (2021). *¿Qué es la evaluación de políticas públicas?* <https://www.iexe.edu.mx/politicas-publicas/que-es-la-evaluacion-de-politicas-publicas/>

Estenssoro, F. (ed.) (2013). *Acta del III Congreso Internacional. Ciencia, tecnología y cultura. Diálogo entre disciplinas de conocimiento. Mirada al futuro de América latina y el Caribe*. USCH. file:///C:/Users/PC/Downloads/Discurso_III_CONGRESO_INTERNACIONAL%20(1).pdf

Fernández S., N. (2001). *Andragogía. Su ubicación en la educación continua*. <http://postgrado.una.edu.ve/andragogia2007-2/paginas/fernandez%202001.pdf>

- Fernández-Ballesteros, R. (2000). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Flores B., J. (1993). *La investigación Educacional. Una guía para la elaboración y desarrollo de proyectos de investigación*. Lima, Perú: Diserée.
- Flores C. y Flores A. (2005). *Investigación Educativa*.
<https://www.monografias.com/trabajos28/investigacion-educativa/investigacion-educativa.shtml>.
- Flores de la C., E. Y., (2014). *Relación entre política educativa con la calidad de la educación en la Universidad SISE, año 2014*. (Tesis de Maestría). Universidad de San Martín de Porras: Lima, Perú.
- García G., J. J. (2018). *Revisión de la instrumentación de la tesis de la Escuela de Post Grado de la universidad Nacional de Educación 2012 – 2014*.
http://www.une.edu.pe/I-Congreso-Nacional-Educaci%C3%B3n-Exito-Siglo-XXI/Martes13/07_I%20Congreso%20Nacional%20Educaci%C3%B3n%20PONE NCIA.pdf
- García L., T.; Pérez T., M. y Oliva Z., M. (2017). *La evaluación de programas educativos de posgrado desde la mirada de sus egresados*. Universidad de Veracruz.
Chromeextension://efaidnbmnribpcajpcglclefindmkaj/<https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/03/12CA201702.pdf>
- González M., J. A. y Osuna Ll., J. l. (coords.) (2007). *Manual de Gestiones de Evaluación de la Cooperación Española*. https://www.cooperacionespanola.es/wp-content/uploads/2023/02/01_AFsara.indd_.pdf
- Guerrero R., C. (2003). *Principales aportaciones de las conferencias internacionales de educación de adultos de la Unesco al campo de la formación ocupacional*.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/139/123>
- Guzmán, L. (1991). *La evaluación de programas sociales: definición y diseño*.
<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/pd-000168.pdf>

Handa, A., Pineda, H., Áreas E., Y., López, B., Gurdíán, N. V. y Regalía, F. (2005). *Evaluación de impacto del Programa de Educación Básica de Adultos y Jóvenes en Managua*. Nicaragua: EAJA.

https://proyectosculturalesundav.files.wordpress.com/2015/03/introduccion_a_la_teoría_de_proyectos.pdf

Ireland, T. D. y Spezia, C. H. (2014). *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de CONFINTEA*. file:///C:/Users/PC/Downloads/227636spa.pdf

Javier T., F. (2000). El Diseño y los Diseños en la Evaluación de Programas. *Revista de Investigación Educativa*. 18(2), 320.
<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45399/1/El%20diseño%20y%20los%20diseños%20en%20la%20evaluación%20de%20programas.pdf>

Lazaro, I. (2010). *Bases filosóficas y principios de andragogía*.
<http://irianalazaro.blogspot.com/2010/01/bases-filosoficas-y-principios-de.html>

Marcano G., O (2010). *Modelo andragógico*. <http://oneida-marcano.blogspot.com/p/andragogia.html>

Martínez G., R-A (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: FARESO.

Martínez P., F. (2007). *Política Educacional: Fundamentos y dimensiones*.
<https://www.educ.ar/recursos/93236/politica-educacional-fundamentos-y-dimensiones>

Mateo A., J. (2005). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Lima, Perú: Alfaomega.

Mejía-Castillo, H. J. (2017). La metodología de investigación evaluativa una alternativa para la valoración de proyectos. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 3(5), 735.
http://revista.unanleon.edu.ni/index.php/REBICAMCLI/article/view/232/pdf_9

Ministerio de Educación – Foro Nacional de Educación para Todos (2005). *Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015*. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/1425-1%20(1).pdf

Ministerio de Educación – Foro Nacional de Educación para Todos (2005). *Proyecto Educativo Nacional al 2021 “La educación que queremos para el Perú”*. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/166.%20Proyecto%20Educativo%20Nacional%20al%202021.%20La%20educaci%C3%B3n%20que%20queremos%20para%20el%20Per%C3%BA.pdf

Ministerio de Educación – Foro Nacional de Educación para Todos (2005). *Proyecto Educativo Nacional al 2036 “El reto de la ciudadanía plena”*. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Proyecto%20Educativo%20Nacional%20PEN%202036%20(1).pdf

MINISTERIO DE EDUCACION (2002). RM. 168-2002-ED. *Normas Para la Gestión y Desarrollo de las Actividades en los Centros y Programas Educativos*. https://nanopdf.com/download/aprueban-disposiciones-complementarias-de-las-normas-para-la_pdf

MINISTERIO DE EDUCACION (2003). *Ley General de Educación N° 28044*. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

MINISTERIO DE EDUCACION (2005). *Plan de Conversión de la Educación Básica Alternativa*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/PlanConversion2005-2010.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005). *Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015*. https://tarea.org.pe/wpcontent/uploads/2014/07/PlanNacionalEPT2005_2015Peru.pdf

MINISTERIO DE EDUCACION (2007). *Cuadro de equivalencias de la Educación Básica Alternativa con la Educación Básica Regular y la Educación de Adultos*, R. V. M.

Nº 0018-2007-ED.
chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.ugel07.gob.pe/wp-content/uploads/2017/12/Cuadro-Equivalencias-eba.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*.
Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2036. El reto de la ciudadanía plena*.
file:///C:/Users/PC/Downloads/Proyecto%20Educativo%20Nacional%20PEN%202036%20(1).pdf

MINISTERIO DE EDUCACION (2009). *Directiva N° 005-2009-ME/SG-OGA-UPER. “Elaboración y Aprobación del Cuadro de Distribución de Horas de Clase en la Instituciones Educativas de Educación Básica Regular Secundaria y Educación Básica Alternativa Ciclo Avanzado en el Periodo Lectivo 2009”*.
file:///C:/Users/Ernesto/Downloads/dir_005-2009-ME-SG-OGA-UPER.pdf

MINISTERIO DE EDUCACION (2009). *Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa*. http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/04-bibliografia-para-eba/2-dcbn_eba.pdf

MINISTERIO DE EDUCACION (2009). *Marco Referencial, Curricular y Organizacional: MONULO I*. Dirección General de Educación Básica Alternativa.
<https://es.slideshare.net/slideshow/modulo-i-marco-referencial-y-curricular-de-eba/111972172>

Ministerio de Educación (2012). *Ley General de Educación N° 28044*
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Ministerio de Educación (2012). *Reglamento de la Ley N° 28044 – Ley General de Educación*. http://www.minedu.gob.pe/files/3896_201207100937.pdf

- Moran R., J. H. (2019). *Evaluación curricular del programa de Ingeniería Industrial en una Universidad Privada y propuesta de mejora continua e innovación*. (Tesis). Universidad Nacional de Educación: Perú.
- Moraño N., J (2010). Innovación y Experiencias Educativas. *Métodos de investigación educativa*. 1(29), 8-9. <https://docplayer.es/81224889-Metodos-de-investigacion-educativa.html>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2014). *Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaraciones de los Ministros de Educación (1988-2014)*. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Conferencias-Iberoamericanas-de-Educaci%C3%B3n.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos (2022). *Declaración de la XXVII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de Educación*. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/declaracion-xxvii-conferencia-iberoamericana-de-educacion.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *CONFITEA VII: Marco de Acción de Marrakech*. Marruecos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa
- Pedró, F. y Puig, I. (2019). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. https://kupdf.net/download/pedro-y-puig-las-reformas-educativas_5cdad106e2b6f50c22a7f266_pdf
- Pérez J., R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), p. 268. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/121001-Texto%20del%20art%C3%ADculo-478771-1-10-20110315%20(1).pdf
- Pérez J., R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: LA MURALLA.
- Peroni, A, Rodríguez-Bilella, P., Rotondo, E., Olavarría, C. y Muñoz, C. (enero, 2013). *Investigación Evaluativa*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Ciencias, Tecnologías y Culturas, Universidad de Santiago, Chile.

- Ponce de león D., Eduardo (2000). *La metodología de la investigación evaluativa y social*. Bogotá: Kimpres.
- Quezada V., C. M. (Ed.). (2021). *II congreso internacional de educación de jóvenes y adultos – COPAE 2020*. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Revista-COPAE-2020%20(3).pdf
- Quinteros H., E. (s/a). *Estructura del sistema educativo peruano*. file:///C:/Users/PC/Downloads/scribd.vdownloaders.com_estructura-del-sistema-educativo-peruano-ojo.pdf
- Ramírez, L. V. y Víctor R., A. C. (2010). Tiempo de Educar. *Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos?*, 11(21), 62. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31116163004.pdf>
- Rodríguez del Solar., N. (2006). Necesidad de la Educación Andragógica y Gerontológica en la Formación Profesional del Docente Peruano. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 10(17), 46-47. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/6823/6037>
- Rodríguez S., J. A. (2003). Investigación Educativa. *Paradigmas, Enfoques y Métodos en la Investigación Educativa*, 7 (12), 31-39. <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>
- Rodríguez, C. (2018). *Tendencias en Educación. Comercio Educativo*. file:///C:/Users/PC/Downloads/tendencias-espanol_0.pdf
- Rodríguez, C. Y. (2015). Andragogía en Venezuela: Un proceso histórico en la educación y formación del adulto. *Ciencias de la Educación*, 26 (47), 271-283
- Rodríguez, L. M. (2009). Educación de Adultos en la Historia Reciente de América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica de Educación de Formación Continua de Adultos*, 3(1), 70-71. http://campus.usal.es/~efora/efora_03/monografico_efora_03.pdf

- Ruiz B., C. (2013) *Instrumentos y técnicas de investigación educativa*. USA: Danaga
- Sandín E., M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*.
<http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf>
- Supo M., J. A. (s/a). *Perspectivas de la evaluación cualitativa en educación*.
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/viewFile/8155/7112>
- Tejedor T., F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista De Investigación Educativa*, 18(2), 319–339.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/121021>
- UNESCO (1997). *La Educación de las Personas Adultas, La declaración de Hamburgo y la Agenda para el futuro*. ://C:/Users/PC/Downloads/116114spao.pdf
- UNESCO (2022). *CONFITEA VII. Marco de Acción de Marrakech*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa
- Universidad Internacional de la Rioja (2022). *La evaluación en proyectos sociales y educativos: laves para llevarla a cabo*. <https://www.unir.net/ciencias-sociales/revista/evaluacion-proyectos-sociales/>
- Valderrama M., S. (2002). *Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación científica*. Lima: San Marcos.
- Valdés, R., Pilz, D., Rivero, J., Machado, M. M. y Walder, G. (Coords.) (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. <http://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/aportes-conceptuales-educacion-personas-jovenes-y-adultas-hacia-construccion>
- Vara H., A. A. (2007). *La evaluación de impacto de los programas sociales. Fundamentos teóricos y metodológicos y aplicación al caso peruano*. Universidad de san Martín de Porres: Perú.

https://www.administracion.usmp.edu.pe/investigacion/files/Libro_evaluacion_impacto_aristidesvara.pdf

Vargas M., J.E. y Osorio C., N. (2017). *Educación para Adultos: Contexto y Experiencia*.
https://www.researchgate.net/publication/324503562_EDUCACION_PARA_ADULTOS_CONTEXTO_Y_EXPERIENCIA

Vázquez M., F. D., Feria V., A., Moriel C., L., Palma S., M. y Tijerina G., L. (2007) Revista Salud Pública y Nutrición. *Desarrollo de un instrumento para la evaluación de los programas de educación superior en ciencias de la salud*. 8(3):1-11.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/revsalpubnut/spn-2007/spn073g.pdf>

Venegas A., D. (Coord.). (2015). *Memoria del Encuentro Nacional sobre la Educación de Jóvenes y Adultos*. Lima: ADAPROSPO.

Villarroel T., J. O. (2011). *Introducción a la ciencia política*.
<http://www.fdcg.umsa.bo/documents/813410414/0/Introducci%C3%B3n-a-la-Ciencia-Pol%C3%ADtica.pdf>

Weiss, Carol H. (1996). *Investigación evaluativa*. México: Trillas.