



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,  
Volumen 9, Número 5.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i5](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5)

# **MODELO DE ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA PERMANENCIA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (EPJA) EN EL SIGLO XXI**

**MULTIDIMENSIONAL ANALYSIS MODEL FOR THE STUDY OF  
EDUCATIONAL RETENTION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION  
(EPJA) IN THE 21ST CENTURY**

**Teodosia Otaño De Oleo**

Santo Domingo, República Dominicana

**José David Cuesta Sáez de Tejada**

Campus de Espinardo s/n 30100 Espinardo, Murcia, España

DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i5.20571](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20571)

## **Modelo de Análisis Multidimensional para el Estudio de la Permanencia Educativa en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en el Siglo XXI**

**Teodosia Otaño De Oleo<sup>1</sup>**[teodosiaotanodeoleo@gmail.com](mailto:teodosiaotanodeoleo@gmail.com)[Teodosia.otano@miner.d.gob.do](mailto:Teodosia.otano@miner.d.gob.do)[investigacion@ucateci.edu](mailto:investigacion@ucateci.edu)<https://orcid.org/0000-0001-8338-1627>

Doctoranda UCATECI

Santo Domingo, República Dominicana

**José David Cuesta Sáez de Tejada**[davisaez@um.es](mailto:davisaez@um.es)Coordinador Máster Investigación, Evaluación y  
Calidad en Educación

Facultad de Educación

Campus de Espinardo s/n

30100 Espinardo, Murcia (España)

### **RESUMEN**

En el presente estudio se propone un modelo teórico orientado a comprender la permanencia educativa en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). La propuesta parte de una revisión interpretativa de fuentes latinoamericanas y documentos internacionales recientes, con el propósito de reconocer cómo se entrelazan las condiciones pedagógicas, institucionales y sociales que sostienen la continuidad de los aprendizajes. A partir de este recorrido se configuraron ocho dimensiones analíticas que actúan de manera interdependiente: principios andragógicos, educación popular, estrategias institucionales, apoyos socioeconómicos, pertinencia curricular, inclusión educativa, participación comunitaria y factores motivacionales. El método utilizado es un enfoque cualitativo de análisis conceptual, que enfatiza la conexión entre la teoría y la práctica en el ámbito educativo. El modelo que se obtiene de este proceso tiene la finalidad de ser un marco de referencia para investigaciones futuras y para la creación de políticas educativas que sean pertinentes al contexto. En conjunto, los resultados apuntan a que la permanencia en la EPJA no solo se basa en el esfuerzo personal, sino también en una red de conexiones, oportunidades y condiciones que posibilitan que cada individuo mantenga su proyecto educativo a lo largo de su vida.

**Palabras clave:** EPJA, educación de adultos, permanencia educativa, inclusión educativa, América Latina

---

<sup>1</sup> Autor principal

Correspondencia: [teodosiaotanodeoleo@gmail.com](mailto:teodosiaotanodeoleo@gmail.com)

# Multidimensional Analysis Model for the Study of Educational Retention in Youth and Adult Education (EPJA) in the 21st Century

## ABSTRACT

This study proposes a theoretical model to understand educational retention in Youth and Adult Education (YAE). The proposal stems from an interpretive review of Latin American sources and recent international documents, aiming to identify how pedagogical, institutional, and social conditions intertwine to support continued learning. From this analysis, eight interdependent dimensions were identified: andragogical principles, popular education, institutional strategies, socioeconomic support, curriculum relevance, educational inclusion, community participation, and motivational factors. The methodology employed is a qualitative approach to conceptual analysis, emphasizing the connection between theory and practice in education. The resulting model is intended to serve as a framework for future research and for the development of context-specific educational policies. Overall, the results suggest that remaining in EPJA is not only based on personal effort, but also on a network of connections, opportunities and conditions that enable each individual to maintain their educational project throughout their life.

**Keywords:** EPJA, adult education, educational retention, educational inclusion, Latin America

*Artículo recibido 02 setiembre 2025*  
*Aceptado para publicación: 29 setiembre 2025*



## INTRODUCCIÓN

La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) ha ido adaptándose a lo largo de las décadas como parte del derecho a la educación a lo largo de la vida. La CEPAL (2024) y la UNESCO (2022), entre otros actores, han subrayado su papel estratégico para la justicia social, la equidad y el desarrollo sostenible. Sin embargo, en América Latina persisten grandes desigualdades estructurales que afectan la continuidad educativa: baja inversión estatal, escasa articulación de políticas intersectoriales y limitaciones en la formación y acompañamiento del estudiantado adulto.

La debilidad de los programas de EPJA se hizo más evidente con la pandemia del COVID-19. En varios países, las tasas de abandono se elevaron y las instituciones tuvieron que idear tácticas de urgencia para mantener la conexión con sus alumnos. Costantino y Cantamutto (2025) sostienen que la ausencia de información sistemática acerca del sector muestra también un compromiso político limitado con la educación para adultos y restringe las oportunidades de crear estrategias sostenibles.

El análisis bibliográfico hecho acerca de la temática corroboró que el mantenerse en la EPJA está condicionado por diversos factores multidimensionales, incluyendo el apoyo comunitario, las condiciones económicas y sociales, la motivación del individuo, la importancia curricular y las estrategias institucionales. Sin embargo, la mayoría de los estudios existentes abordan estas dimensiones por separado, lo cual dificulta una comprensión integral del fenómeno y la formulación de políticas sostenibles basadas en evidencia. Ante esta vacancia, el presente artículo tiene como intención presentar un modelo de análisis multidimensional para la comprensión de la permanencia educativa en la EPJA y hacerlo a partir de la región de Latinoamérica. Este modelo contiene un total de ocho dimensiones que se irán explicando en la sección de resultados: principios andragógicos, educación popular, estrategias institucionales, apoyos socioeconómicos, pertinencia curricular, inclusión educativa, participación comunitaria y factores motivacionales.

La investigación se apoya en el precepto de que no se puede pensar la permanencia educativa solo como un indicador, sino que se debe entender como una construcción compleja que da sentido a la forma en la cual las condiciones institucionales, las políticas públicas y las experiencias de los estudiantes interactúan. Esta visión implica comprender la educación como un derecho humano y como práctica que posibilita el reconocimiento de trayectorias de vida de jóvenes y adultos.



El texto está constituido por cinco secciones: marco teórico, metodología, resultados, discusión y conclusiones. En ellas se irán presentando las bases conceptuales del modelo, el proceso de producción de la propuesta y los principales aportes realizados por el modelo para entender la permanencia educativa en la EPJA desde una perspectiva de derechos y justicia social.

## MARCO TEÓRICO

La investigación de la permanencia educativa se apoya en tres tradiciones teóricas que, a pesar de haber surgido en contextos diferentes, tienen un punto en común: la voluntad de entender cómo se produce el aprendizaje durante la vida adulta. La andragogía, la educación popular y el enfoque de derechos facilitan, cada una con su propio vocabulario, las claves para leer las trayectorias educativas a lo largo de la vida.

Desde la andragogía, el aprendizaje adulto se entiende como una experiencia que combina autonomía, necesidad práctica y sentido. Knowles *et al.* (2015) destacan que los adultos aprenden movidos por metas internas y por la posibilidad de aplicar lo aprendido en su vida cotidiana. Merriam y Caffarella (2007) desarrollan el concepto y sugieren que la experiencia acumulada se convierte en una fuente de conocimiento, lo que hace necesario tomar en cuenta la trayectoria personal de cada estudiante. Dicho de otro modo, las trayectorias educativas se sostienen cuando el sistema reconoce la capacidad del sujeto para dirigir su aprendizaje y respeta los ritmos y motivaciones que trae consigo. No es un detalle menor: en situaciones vulnerables, esta autonomía suele ser el principal recurso para persistir.

La segunda corriente, la educación popular, enfatiza el aspecto político y comunitario de la educación. Paulo Freire (1970) propuso pensar la educación como práctica de libertad y diálogo, y Fals Borda (1987) llevó ese planteo al campo de la investigación participativa. Desde entonces, distintos autores latinoamericanos como Mejía (2014) y Hernández (2024), han demostrado cómo los procesos colectivos fortalecen el vínculo con la educación. Se podría afirmar que seguir aprendiendo es, además, una manera de involucrarse en la transformación de la realidad personal. En la EPJA, en la que las biografías a menudo están marcadas por la exclusión o la discontinuidad, esa oportunidad de diálogo y reconocimiento mutuo funciona como un soporte tan fuerte como los recursos materiales.

Por otra parte, el enfoque de derechos y la inclusión educativa incluyen un marco regulador que reconfigura las responsabilidades tanto del Estado como de las instituciones.



De acuerdo con la Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (UNESCO, 2015) y el Marco de Acción de Marrakech (UNESCO, 2022), concebir la EPJA como un derecho humano supone asegurar las condiciones adecuadas para su continuidad: accesibilidad a nivel institucional, apoyo financiero y espacios libres de discriminación. En gran medida, se puede interpretar la permanencia como un indicador de la justicia social. Cuando el sistema brinda oportunidades auténticas y elimina los obstáculos, los adultos encuentran motivos para mantener su aprendizaje (CEAAL, 2020; ONU Mujeres, 2021).

Estas tres perspectivas no se excluyen; se entrelazan y dialogan. La andragogía ilumina la experiencia individual y la motivación; la educación popular, el sentido colectivo y la construcción de comunidad; el enfoque de derechos, la estructura institucional que da soporte a todo lo anterior. En conjunto, configuran una visión de la permanencia como fenómeno multidimensional que atraviesa tres niveles: el macro, referido a políticas y financiamiento; el meso, que abarca a las instituciones y redes territoriales; y el micro, donde se expresan las subjetividades, los afectos y las trayectorias personales. Desde este entramado se propone un modelo de análisis multidimensional elaborado en el presente artículo, que tiene como propósito el hecho de enlazar estas visiones en un marco de referencia coherente y funcional. No se pretende una definición cerrada, sino un mapa conceptual que permita leer la permanencia educativa como un proceso dinámico, influido por las políticas del siglo XXI y por las biografías de quienes deciden seguir aprendiendo.

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación se inscribe dentro de un estudio teórico con un enfoque cualitativo e interpretativo, cuyo objetivo es elaborar un modelo de análisis conceptual sobre la permanencia educativa en la EPJA. Esta manera de abordaje se enmarca dentro de la tradición de los estudios cualitativos que buscan comprender significados e integrar distintas perspectivas teóricas para confeccionar marcos analíticos (Vasilachis de Gialdino, 2006; Flick, 2015; Hernandez Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

El proceso metodológico implicó la sistematización crítica de contenidos de literatura académica y de documentos normativos de las políticas educativas, que se han ido perfilando en el siglo XXI, destinadas a la educación de las personas adultas y la permanencia educativa en el contexto latinoamericano. La revisión abarcó desde el año 2000 hasta el año 2025, tanto de organismos internacionales (UNESCO,



CEPAL, OEI, CEAAL) como de estudios pedagógicos y sociológicos pertinentes. Esta síntesis hizo posible reconocer nudos conceptuales comunes y tensiones interpretativas sobre la imbricación entre políticas, instituciones y trayectorias educativas.

La táctica de modelización se organizó en fases encadenadas: Primero, se realizó el mapeo y depuración de los conceptos clave que pertenecían a los marcos teóricos revisados (categorías, supuestos, alcances). Luego, se compararon e integraron esos conceptos desde las tres tradiciones teóricas (acentuando convergencias y fricciones). En tercer lugar, se llevaron a cabo las categorizaciones agrupadas y definiciones de las dimensiones a partir de criterios de coherencia interna, potencia de explicación y utilidad analítica para la EPJA. Finalmente, se generó la articulación sistémica de las dimensiones seleccionadas en un diagrama que orienta su lectura y su eventual aplicación evaluativa.

Para ordenar el proceso y mantener trazabilidad conceptual, se adoptó la lógica de construcción de marcos conceptuales propuesta por Jabareen (2009): lectura focalizada, identificación de constructos, codificación temática e integración, adaptada al campo educativo y a las fuentes seleccionadas.

El rigor del diseño se mantuvo a través de estándares de calidad teórica: consistencia lógica del modelo, triangulación de fuentes (documentación normativa y literatura académica), plausibilidad interpretativa frente a la evidencia conceptual existente y posibilidad de aplicar el esquema en diferentes contextos de EPJA en América Latina. Se realizó, como cierre del proceso, una revisión de la coherencia entre dimensiones y supuestos de las tres corrientes, realizando ajustes terminológicos y definiciones operativas que fortalecen la propuesta final.

## **RESULTADOS**

La construcción teórica dio lugar a un modelo analítico de ocho dimensiones, el cual busca contemplar la permanencia educativa en la EPJA desde una perspectiva amplia, relacional y contextual. Se puede notar la intención pedagógica de elaborar una tipología flexible, un marco de interpretación que relacione los planos pedagógicos, sociales, institucionales y subjetivos que están presentes en las trayectorias educativas. Surge de la combinación de tres tradiciones que configuran el centro epistemológico del estudio: la educación popular, el enfoque de derechos humanos y la andragogía, desde estas tradiciones la permanencia es allí considerada un proceso que está determinado tanto por las condiciones estructurales y organizativas del sistema, como por los sentidos subjetivos del

aprendizaje. A continuación se muestran las ocho dimensiones que dan forma a la construcción del modelo teórico.

### **Andragogía**

La dimensión andragógica del modelo recoge los aportes de Kolb, Merriam y Knowles para describir cómo las circunstancias de aprendizaje en los adultos determinan la permanencia desde su perspectiva. De este modo, la permanencia en la EPJA se hace más sólida cuando los procedimientos de enseñanza y aprendizaje tienen en cuenta que el aprendizaje es un proceso autónomo, es experiencial y tiene carácter intrínseco (Knowles et al., 2015). Estos procesos pueden ser, sin embargo, diferentes en función de los contextos socioculturales, así que una propuesta educativa que tenga en cuenta el contexto puede reducir significativamente las posibilidades de deserción (Merriam y Caffarella, 2007).

En la misma línea, la dimensión actual permite analizar hasta qué punto las prácticas y políticas institucionales facilitan contextos significativos para el aprendizaje. Kolb (1984) introduce la idea de aprendizaje experiencial, como la acción y la reflexión de procesos de aprendizaje continuados. Así, la dimensión andragógica se consolida en un indicio de adecuación metodológica y pertinencia pedagógica, clave para entender las posibilidades que tienen las instituciones para mantener la participación y el compromiso de los adultos en su formación.

### **Educación popular**

La segunda dimensión está influenciada por el pensamiento de Paulo Freire y las prácticas de la educación popular latinoamericana, entendiendo por este enfoque que la permanencia educativa no sólo depende de la oferta institucional de la educación, sino de la propia capacidad que tienen las comunidades para incorporar el conocimiento y darle un nuevo sentido según su perspectiva.

Según autores contemporáneos como Mejía (2014) y Hernández (2024), la participación, el sentido político del aprendizaje y la autoestima se ven potenciados cuando la educación popular se incorpora a la EPJA. Además, la Investigación Acción Participativa de Fals Borda (1987) respalda esta perspectiva al sugerir que los individuos aprendan a través de la investigación de su propia realidad y de sus acciones sobre ella. En el contexto de Latinoamérica, esta dimensión se manifiesta en prácticas territoriales, en lugares colectivos para el aprendizaje y en relaciones de igual a igual que crean sentido de pertenencia, compromiso y continuidad.





## **Estrategias institucionales**

La tercera dimensión hace alusión a las tácticas institucionales que permiten o impiden la continuidad educativa. Se refiere al conjunto de decisiones relacionadas con la organización, la pedagogía, lo psicosocial y lo financiero que establecen cómo las entidades se hacen cargo de las necesidades auténticas de sus alumnos y se adaptan a su diversidad.

El efecto de estrategias adaptativas, como la distribución de materiales híbridos, la utilización de radios comunitarias y la cooperación con redes territoriales, fue evidenciado por diferentes experiencias regionales durante la pandemia (CEAAL, 2020). De manera similar, se demostró en Chile con el Sistema de Acompañamiento a Trayectorias (SAAT) que la colaboración interdisciplinaria y la cooperación con las familias y los servicios sociales son cruciales para prevenir el abandono (Sierralta-Landaeta & Ascencio-Rojas, 2023). En República Dominicana, el MINERD (2022) planteó que los centros de EPJA deben implementar modelos de gestión flexibles, tutorías personalizadas y mecanismos de reconocimiento de saberes previos.

De esta manera, esta dimensión reconoce que la permanencia depende tanto de la capacidad institucional de innovar como de su sostenibilidad política y presupuestaria (Costantino & Cantamutto, 2025).

## **Apoyos socioeconómicos**

Los apoyos socioeconómicos son las condiciones materiales y simbólicas que hacen posible la continuidad educativa. Incluyen becas, comedores escolares, subsidios de transporte, acceso a la conectividad, así como programas de cuidado infantil, los cuales son considerados como derechos sociales básicos para la CEPAL (2024). En contextos de desigualdad estructural, estos apoyos son ineludibles para garantizar la equidad educativa

Por otro lado, la complejidad de las cargas de cuidados que deben enfrentar muchas adultas con responsabilidades de cuidados requiere de políticas que estén atravesadas por la perspectiva de género, las cuales incluyen licencias educativas, horarios flexibles o servicios de atención (ONU Mujeres, 2021). Esta dimensión deja en evidencia que la permanencia no depende únicamente del compromiso del sujeto, sino de la existencia de políticas intersectoriales que reduzcan las desigualdades y acompañen integralmente las trayectorias de vida.



### **Pertinencia curricular**

La pertinencia curricular es un punto clave para que la educación tenga sentido y sea sostenible. En la EPJA, un currículo pertinente es aquel que se acomoda a las realidades que vive el estudiantado adulto, que fusiona los contenidos académicos y los saberes prácticos a partir de prácticas educativas que propenden a producciones de aprendizajes transferibles. Según Acuña-Collado y Catelli (2022), la pertinencia es un factor que eleva la motivación y mitiga el abandono, ya que vincula el contenido con los saberes de la educación formal y no formal en conexiones laborales, familiares y comunales.

Desde el DVV International (2024), se resalta la necesidad de currículos flexibles, contextualizados y de evaluaciones coherentes con los recorridos vitales de los adultos; sin embargo, Campero y Zúñiga (2017) plantean que aún en la región persisten condicionamientos estructurales que se relacionan con la falta de una formación docente específica o la débil relación con los territorios. De esa manera, esta dimensión busca reconocer que la pertinencia del currículo y su adecuación al contexto son condiciones directas de la permanencia educativa.

### **Inclusión educativa**

La inclusión educativa es un principio fundamental del modelo, porque implica garantizar el derecho a aprender con equidad y dignidad. En la EPJA, la inclusión implica eliminar las barreras físicas, institucionales, culturales y simbólicas que obstaculizan el acceso y la continuidad. UNESCO (2022) y CEAAL (2020) coinciden en que una educación inclusiva considera la diversidad y promueve el desarrollo activo de todos los estudiantes, en particular de aquellos históricamente excluidos.

Vicente (2023) y Blazich (2017) sostienen que la inclusión en la EPJA no puede limitarse a un acceso ilimitado a la matrícula, sino que debe estar presente en las prácticas educativas accesibles, en los materiales y en los acompañamientos psicosociales. En República Dominicana, la Ley General de Educación 66-97 (MINERD, 2022) establece la obligación de realizar ajustes razonables según las necesidades individuales. Esto evidencia que la presente dimensión afirma que la inclusión no es un componente adicional, sino la condición de posibilidad de toda política de permanencia.

### **Participación comunitaria y redes intersectoriales**

La participación comunitaria y las redes intersectoriales amplían el horizonte de la permanencia educativa al incorporar a los actores sociales, culturales, laborales y de salud que rodean a la escuela.



Según el CEAAL (2020) y ALER (2020), los procesos de continuidad educativa son más sólidos cuando las instituciones se articulan con sus comunidades y cuando los gobiernos locales acompañan las políticas educativas.

Los casos registrados por DVV International (2024) revelan que la colaboración con centros de salud, servicios sociales y programas laborales posibilita el trabajo simultáneo sobre los elementos que influyen en el abandono. La participación de la sociedad, según Hernández (2024) y Cabrera (2022), también refuerza la legitimidad y apropiación de las políticas. Por lo tanto, esta dimensión considera que la permanencia es una construcción colectiva que está influenciada tanto por el compromiso de las instituciones como por la red de apoyos a nivel territorial.

### **Factores motivacionales y trayectoria personal**

Finalmente, la dimensión de factores motivacionales y trayectoria personal se refiere a las actitudes personales que respaldan el compromiso de seguir con los estudios. El sentido de pertenencia, la autoeficacia y la motivación son factores que tienen un impacto directo en la permanencia (Espinosa y Mariño, 2018; Ruiz Rueda, 2022). Estas variables psicológicas y relacionales interactúan con las condiciones institucionales, lo que resulta en experiencias educativas que poseen un valor simbólico y emocional.

En la EPJA, numerosas personas vuelven al sistema tras haber experimentado historias de exclusión o fracasos en la escuela. Según Peña-Hernández et al. (2019), el poder de proyectar un futuro, así como la resignificación de esos trayectos, funcionan como un elemento reparador y motivador. La orientación vocacional, las tutorías entre iguales y el acompañamiento entre pares son procedimientos que fortalecen la esperanza y la autoeficacia. Esta dimensión señala que la permanencia educativa es también un proceso en el que se reafirma la habilidad de aprender y se reconstruye el sentido.

De manera sintética, el modelo multidimensional presenta un entramado analítico que permite comprender la permanencia educativa como el resultado de la interacción entre condiciones estructurales, institucionales y subjetivas. El modelo pretende una lectura global: las políticas de apoyo y financiación crean el marco de posibilidad; las instituciones son las que construyen las estrategias y el currículo; y los sujetos, a partir de su motivación y de su experiencia, le dan sentido al proceso.



La permanencia, así, en la EPJA queda enunciada como construcción situada y multidimensional que articula derechos, contextos y biografías. Esta propuesta permite orientar la tarea de análisis de políticas, la evaluación de dispositivos educativos y el diseño de estrategias de acompañamiento que fortalezcan la permanencia y el derecho a la educación para las personas jóvenes y adultas.

A continuación, puede visualizarse una tabla donde se sintetizan las ocho dimensiones del modelo de análisis propuesto para la permanencia educativa en EPJA.



**Tabla 1** Componentes conceptuales del modelo multidimensional de permanencia educativa en la EPJA

<b>Dimensión</b>	<b>Propósito analítico</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Principales componentes o indicadores teóricos</b>
Andragogía	Examinar cómo las condiciones del aprendizaje adulto influyen en la continuidad educativa.	Conjunto de principios que orientan la enseñanza de personas adultas, basados en la autonomía, la experiencia previa y la motivación intrínseca (Knowles et al., 2015; Merriam & Caffarella, 2007).	Aprendizaje experiencial, reflexión crítica, relevancia contextual, reconocimiento de saberes previos.
Educación popular	Analizar el rol del enfoque político-pedagógico en la generación de pertenencia y sentido educativo.	Perspectiva crítica y emancipadora que promueve el diálogo, la conciencia social y la transformación colectiva (Freire, 1970; Fals Borda, 1987; Mejía, 2014).	Participación horizontal, praxis comunitaria, conciencia crítica, integración de saberes locales.
Estrategias institucionales	Evaluar las prácticas organizativas y pedagógicas que sostienen las trayectorias educativas.	Acciones de gestión, acompañamiento y flexibilidad institucional orientadas a disminuir el abandono (MINERD, 2022; Sierralta-Landaeta & Ascencio-Rojas, 2023).	Tutorías, acompañamiento psicosocial, gestión flexible, continuidad docente, coordinación intersectorial.
Apoyos socioeconómicos	Identificar los recursos materiales y sociales que condicionan la permanencia.	Políticas y servicios que garantizan condiciones de equidad y sostén vital al proceso educativo (CEPAL, 2024; INFOTEP, 2023).	Becas y subsidios, alimentación, cuidado infantil, conectividad, vinculación laboral, enfoque de género.
Pertinencia curricular	Analizar la adecuación del currículo a las realidades, intereses y trayectorias del estudiantado adulto.	Grado en que los contenidos, metodologías y evaluaciones son significativos, contextualizados y útiles (Acuña-Collado & Catelli, 2022; MINERD, 2022).	Flexibilidad curricular, contextualización territorial, integración de saberes, competencias transferibles.
Inclusión educativa	Comprender las condiciones estructurales, institucionales y pedagógicas que garantizan la equidad.	Principio que promueve la eliminación de barreras al acceso, la participación y el aprendizaje (UNESCO, 2022; Vicente, 2023).	Acceso equitativo, adaptaciones razonables, enfoque interseccional, atención a la diversidad cultural.
Participación comunitaria y redes intersectoriales	Examinar el papel de la corresponsabilidad territorial en la continuidad educativa.	Interacción colaborativa entre escuelas, comunidades y sectores sociales que amplía los apoyos al aprendizaje (CEAAL, 2020; DVV International, 2024).	Redes de cuidado, articulación institucional, gobernanza local, proyectos de desarrollo educativo.
Factores motivacionales y trayectoria personal	Interpretar los procesos subjetivos que sostienen el deseo de aprender y continuar.	Conjunto de disposiciones personales y relacionales que influyen en la decisión de permanecer en la educación (Ruiz Rueda, 2022; Peña-Hernández et al., 2019).	Motivación intrínseca, autoeficacia, sentido de pertenencia, reconstrucción de trayectoria, horizonte de futuro.

Fuente: Elaboración propia



## DISCUSIÓN

Al reflexionar sobre los resultados que revela esta investigación, se constata cómo el modelo de análisis presentado permite ampliar el entendimiento de lo que la permanencia educativa significa en la EPJA, al encuadrarla como un proceso en el cual confluyen aspectos pedagógicos, institucionales, sociales y personales que se encuentran en una relación continua y recíproca. No se trata solo de explicar la continuidad del alumnado, sino de concebir la permanencia como la consecuencia de decisiones tomadas, oportunidades brindadas y relaciones que permanecen o quedan en suspenso en función de los contextos culturales y políticos. Desde esta perspectiva, el modelo permite ofrecer una explicación más cabal y contextualizada de lo que significa la permanencia, proporcionando una herramienta muy útil para comprender y examinar las políticas educativas en América Latina.

Los resultados, en cierta medida, exhiben una asimetría entre distintas secciones del modelo. En los programas públicos y en la literatura actual, las vertientes en relación a la participación de la comunidad, el apoyo socioeconómico y la motivación personal tuvieron una presencia menor. Esta situación podría interpretarse como un signo de que todavía dentro del campo se tiende a priorizar la materialidad institucional y curricular en detrimento de las experiencias individuales y las condiciones de vida de los estudiantes. Por lo tanto, el reto es crear una visión que logre conectar los elementos materiales con las experiencias humanas del aprendizaje.

Desde el punto de vista metodológico, la traducción de estas ocho dimensiones en variables medibles requiere una estrategia plural. La combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas, la inclusión de la voz de las personas adultas y el reconocimiento de las particularidades de cada territorio son elementos indispensables para dar validez empírica al modelo. En lugar de ser un obstáculo, esta complejidad abre nuevas posibilidades para estudiar cómo las políticas y prácticas locales se articulan en distintos contextos nacionales y qué factores fortalecen o debilitan la continuidad educativa.

A pesar de estas limitaciones, la propuesta se afirma como un marco conceptual que puede servir para volver a repensar la cuestión de la permanencia con una mirada de derechos y con una mirada de justicia social. Más que ofrecer una fórmula cerrada, propone un punto de partida para futuras investigaciones y para la evaluación de programas de EPJA.



En última instancia, garantizar que las personas jóvenes y adultas puedan sostener sus trayectorias no solo depende de permanecer en la escuela: exige generar entornos donde aprender tenga sentido, reconocimiento y posibilidad de futuro.

## CONCLUSIONES

Al final de este recorrido, puede verse que el propósito del trabajo fue más que teórico: ordenar una pregunta que atraviesa a toda la EPJA. ¿Qué hace que una persona permanezca aprendiendo? La respuesta, lejos de ser única, aparece entretejida en un conjunto de condiciones que no siempre actúan en el mismo sentido. Políticas que acompañan o se diluyen, instituciones que habilitan o restringen, historias personales que buscan una segunda oportunidad.

El modelo de análisis que se construyó no pretende ofrecer fórmulas cerradas. Sirve, más bien, como un mapa que ayuda a mirar con otro orden lo que ya existe en la práctica educativa. En vez de acumular categorías, intenta reunir perspectivas que rara vez dialogan: lo pedagógico, lo social, lo institucional y lo subjetivo. Esa articulación, aunque imperfecta, abre una vía posible para repensar la permanencia como un derecho que se ejerce día a día.

Durante el proceso se hizo evidente que algunos aspectos necesitan explorarse con mayor profundidad, sobre todo los vinculados a la motivación, la participación comunitaria y los apoyos materiales. Profundizar en ellos permitirá ajustar la propuesta y generar evidencias más sólidas para orientar políticas sostenidas.

A fin de cuentas, pensar en la permanencia educativa es pensar en las personas que, a pesar de todo, siguen aprendiendo. No es un concepto administrativo ni una meta estadística; es una trama de esfuerzos compartidos. De ahí que el desafío no sea solo permanecer, sino sostener el deseo de aprender, incluso cuando las condiciones no siempre acompañan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña-Collado, C., & Catelli Jr., R. (Eds.). (2022). *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades. De las políticas a las prácticas*. DVV International – CLADE. <http://bit.ly/4n2tV96>



- Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular (ALER). (2020, 2 de noviembre). *La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe*. <https://bit.ly/4goE0uI>
- Blazich, G. S. (2017). *La educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario de la provincia del Chaco: Una aproximación a las trayectorias escolares desde las voces de los actores* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Nordeste]. Repositorio UNNE. <https://bit.ly/4no4Mp3>
- Cabrera, F. (2022). Compromisos internacionales, políticas nacionales. En C. Acuña-Collado & R. Catelli Jr. (Eds.), *La educación de personas jóvenes y adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades: De las políticas a las prácticas* (pp. 27–40). DVV International – CLADE. <http://bit.ly/4n2tV96>
- Campero Cuenca, C., & Zúñiga Acevedo, N. (2017). Las tareas pendientes en materia de políticas dirigidas a la EPJA en América Latina: Aportes del ICAE a la VI CONFINTEA+6. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(2), 144–153. <https://bit.ly/46dFeUB>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2024). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2024: Desafíos de la protección social*. <https://bit.ly/4gmvt1B>
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). (2020). *La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe durante la pandemia por la COVID-19*. <http://bit.ly/42giIta>
- Costantino, A., & Cantamutto, F. J. (2025). Financiar la EPJA en América Latina, una clave para el desarrollo y la inclusión social. *Polifonías. Revista de Educación*, 14(27), 188–211. <https://bit.ly/3Vbw1aw>
- Congreso Nacional de la República Dominicana. (1997). *Ley General de Educación, Ley N.º 66-97*. <https://bit.ly/4giteG9>
- DVV International. (2024). *Mesa Ministerial EPJA - América Latina y el Caribe*. <https://bit.ly/42kgBV5>
- Espinosa, J. F., & Mariño, L. M. (2018). *Estrategias para la permanencia estudiantil universitaria*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://bit.ly/46ePRXr>





- Fals Borda, O. (1987). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Tercer Mundo Editores.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hernández Flores, G. E. (2024). La educación con personas jóvenes y adultas. Aportes de la educación popular. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1650.  
[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2024\)0063-013](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2024)0063-013)
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Jabareen, Y. (2009). Building a conceptual framework: Philosophy, definitions, and procedure. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(4), 49–62.  
<https://doi.org/10.1177/160940690900800406>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Mejía, M. R. J. (2014). La educación popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(62), 1–31.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014>
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2022). *Lineamientos curriculares para la educación de personas jóvenes y adultas*. Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- ONU Mujeres. (2021). *Deserción escolar y educación de segunda oportunidad con enfoque de género en Chile: Metodología, buenas prácticas y recomendaciones*. ONU Mujeres.  
<https://bit.ly/3Ik9Xrf>



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (RALE)*. UNESCO. <https://www.uil.unesco.org/es/adult-education/unesco-recommendation>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Marco de Acción de Marrakech: Séptima Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA VII)*. París: UNESCO. <https://bit.ly/3I6pDhO>
- Peña-Hernández, Y., Martínez-Sánchez, N., & De Jesús-Calderius, M. (2019). Apuntes históricos sobre la permanencia estudiantil en el contexto universitario cubano. *EduSol*, 19(66), 98–112. <https://bit.ly/4n1icrs>
- Ruiz Rueda, J. R. (2022). Permanencia estudiantil: panorámica general y modelos teóricos. *Revista Científica Multidisciplinaria JIREH*, 2(1), 1–12. <https://bit.ly/4mXta0Z>
- Sierralta-Landaeta, R., & Ascencio-Rojas, M. (2023). *Acompañamiento temprano en educación de personas jóvenes y adultas: aportes desde la experiencia del SAAT en Chile*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 157–176. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100157>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vicente, M. E. (2023). *La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en Argentina: avances actuales desde las políticas públicas educativas*. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (13), 2–19. <https://doi.org/10.24215/27187470e075>

