

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

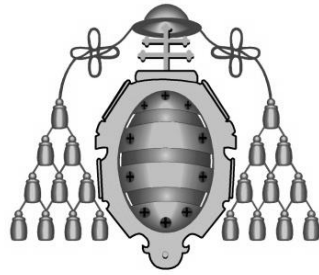
**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN E
INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA**

**Estrategias inclusivas desde la
educación de adultos**

Autora: Raquel Campoy Carbajales

Tutor: Eduardo Vicente Dopico Rodríguez

Junio de 2017



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN E
INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Estrategias inclusivas desde la educación de adultos

Autora: Raquel Campoy Carbajales

Tutor: Eduardo Vicente Dopico Rodríguez

Junio de 2017

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción:..... | 3 |
| Contextualización: | 11 |
| Objetivos: | 15 |
| Diseño metodológico:..... | 15 |
| Técnicas e instrumentos de recogida de información: | 18 |
| Técnicas e instrumentos de análisis de datos: | 21 |
| Resultados de la investigación: | 21 |
| Discusión de los resultados:..... | 32 |
| Estrategias metodológicas inclusivas:..... | 37 |
| Conclusiones:..... | 55 |
| Referencias bibliográficas: | 57 |

Introducción:

Todo ser humano es poseedor de una serie de derechos y deberes que tienen como fin garantizar la dignidad de las personas y asegurar la igualdad y la paz entre los pueblos. Es en 1948 cuando estos aspectos quedan plasmados, por primera vez, en un documento como es la **Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)**, aprobada en la Asamblea General de las Naciones Unidas en París el 10 de Diciembre. Como su propio nombre indica, tienen un carácter universal y, por lo tanto, son inalienables, independientemente del régimen político del país, su economía, religión, o cualquier otra condición. Esto queda reflejado ya en el primer artículo de la Declaración el cual señala que todos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos (ONU, 1948).

La necesidad de hacer referencia a este documento resulta clara ya que, en su artículo 26, establece una serie de condiciones relativas a la educación, eje central de este Trabajo Fin de Máster. Toda persona tiene derecho a una educación elemental gratuita, que deberá ser obligatoria, pues se entiende como un elemento clave en el desarrollo de la personalidad y una vía para asegurar el respeto a los derechos y libertades de las personas (ONU, 1948). Tomando como referencia este artículo, podemos concluir que la educación no ha de ser concebida como la mera adquisición de conocimientos o la asimilación de un conjunto de normas de comportamiento básicas. Ésta tiene un importante componente social, promoviendo el entendimiento entre culturas, la comprensión y la tolerancia como premisas indispensables para la paz universal. La educación no implica solamente saber, sino ser. Nos prepara para una ciudadanía global.

Esta Declaración sirvió como fuente de inspiración para muchas de las posteriores medidas tomadas a fin de superar los paradigmas tradicionales y avanzar hacia lo que hoy entendemos como educación. Con el tiempo, distintas plataformas y organizaciones alrededor del mundo han ido desarrollando numerosos planes con el fin de asegurar el respeto a los derechos humanos y, en concreto, el derecho a la educación. Destaca, entre ellos, el **movimiento Educación Para Todos (EPT)**, iniciado en 1990 en la Conferencia de Jomtien (Tailandia), como respuesta a las persistentes deficiencias educativas en gran número de países y bajo la idea de educación como medio para el progreso social, económico y cultural. Sus cuatro objetivos principales para 2015 fueron: asegurar la escolarización de los más pequeños, lograr la igualdad de género en la escuela, mejorar la calidad de la educación e incrementar la alfabetización de adultos en un 50%. Este último objetivo resulta de especial interés para el presente estudio, con el que comparte intenciones.

Sin embargo, revisando el informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo, podemos concluir que estos objetivos han quedado lejos de ser alcanzados, hecho habitual en todas las grandes declaraciones, destacando la educación de adultos como el campo en el que se han obtenido menores éxitos. “El compromiso a nivel mundial ha sido tímido” (UNESCO, 2015). A raíz de estos resultados, los Estados miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunidos en Nueva York, aprobaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En ella se establecen un conjunto de **objetivos de desarrollo sostenible (ODS)** para 2030 y se vuelve a incidir, en su objetivo 4, en la necesidad de garantizar una educación inclusiva que permita la igualdad de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida y para todos (ONU, 2015).

Este compromiso social se encuentra presente ya en los primeros tratados de la historia de la Unión Europea (UE) y constituye uno de los ejes identificativos de la misma. Estos principios de igualdad y solidaridad que se muestran como centro del Modelo Social Europeo, van acompañados de la búsqueda de un crecimiento sostenible y una mayor cohesión social (Brea Bonilla, 2016).

Actualmente nos encontramos inmersos en la **Estrategia Europa 2020** que establece tres grandes líneas de actuación. Por una parte, la Comisión Europea (2010) insiste en un crecimiento inteligente basado en la mejora del acceso a la educación y el incremento del nivel educativo de los ciudadanos, haciendo hincapié en el papel clave de la educación como medio para el progreso. Por otro lado, establece la necesidad de un crecimiento sostenible que se apoye en las políticas de empleo, la mejora de la productividad y la disminución de la precariedad en las condiciones de trabajo. Y, finalmente, habla de un crecimiento integrador, que promueva la cohesión económica, social y territorial. Todo ello a través de la coordinación entre políticas sociales y económicas de los Estados miembros, con el fin de ofrecer respuestas no aisladas sino a nivel de la Unión, compartiendo buenas prácticas y aportando soluciones eficaces

A partir de estas tres grandes líneas, se concretan una serie de objetivos a alcanzar para 2020 que resultan realmente ambiciosos en cuanto a cifras. Entre ellos destacamos, por su afinidad con la temática de este Trabajo Fin de Máster, garantizar el empleo al 75 % de las personas entre 20 y 64 años y reducir las tasas de abandono escolar por debajo del 10 %.

Resulta importante tener en cuenta, ante estas metas, que un aumento en el número de personas empleadas, no supone en sí una mejora, pues los números no reflejan las condiciones reales de los puestos de trabajo. Según el último **informe sobre el estado de la pobreza en España** (Llano Ortiz, 2016), basado en el **indicador AROPE** (At Risk of Poverty and/or Exclución), en el 14'9% de los hogares que se encuentran en una situación de pobreza hay

personas adultas trabajando. Como establece el Consejo de Trabajo, Económico y Social de Catalunya(2012), el acceso al empleo, no supone la salida de la pobreza o el incremento de la calidad de vida. Por otro lado, la disminución del abandono escolar, no siendo un pase directo hacia el mercado laboral, sí implica, como señala Uruñuela (2005), un mayor desarrollo tanto académico como personal del individuo y una mejora de la empleabilidad, favoreciendo, con ello, el acceso a un puesto de trabajo con unas condiciones dignas. Podríamos afirmar que la clave, entonces, se encuentra en la educación, como estructura de base o esqueleto sobre el que se apoyan el resto de esferas.

Todas estas medidas a nivel mundial y europeo han tenido importantes repercusiones, también, en las legislaciones de numerosos estados. La Declaración Universal de los Derechos Humanos deja su huella en la **Constitución Española** actual, que señala la educación como un derecho fundamental, recogiendo así en su artículo 27: “Todos tienen derecho a la Educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”. Añadiendo, además, en su apartado 4º que “la enseñanza básica es obligatoria y gratuita”. (Constitución Española, 1978).

Partiendo del respeto a la norma suprema del territorio español, las distintas leyes educativas con vigor a lo largo de la historia reflejaron este derecho a la educación. A través del análisis de Berengueras Pont y Vera Mur (2015) se puede comparar cómo la educación es entendida desde diferentes enfoques según el momento histórico, el tipo de sociedad, de gobierno, la situación económica y las necesidades sociales derivadas de todo ello.

Revisando la más reciente legislación en materia educativa vemos que la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)**, estructura básica del sistema educativo español durante los últimos años, establecía como objetivos prioritarios aumentar la escolarización en edades tempranas y enseñanzas post-obligatorias, conseguir el éxito de todos los alumnos en la educación básica y promover el aprendizaje a lo largo de la vida. Por otra parte, la actualmente vigente **Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)** establece en su preámbulo, como uno de sus objetivos principales, la lucha contra la exclusión social propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano, que ascienden a un 23,7% de los alumnos y un 15,5% de las alumnas según datos de la última Encuesta de Población Activa (INE, 2016).

Debido a la magnitud de esta problemática se están llevando a cabo acciones más concretas en las autonomías y municipios que, en casos como el de Oviedo, han derivado en una especial atención por parte de los Servicios Sociales de Base, los cuales han establecido un **Programa municipal de Intervención en el Absentismo Escolar**. Éste insiste en concienciar sobre el valor de la educación y la importancia de la asistencia a clase para una

adecuada socialización, éxito escolar e inserción en el mundo laboral (Ayuntamiento de Oviedo, 2009). La evaluación anual y seguimiento de este Programa desde su implementación, hace ya ocho años, es llevada a cabo por un órgano formado para este propósito, la comisión de absentismo escolar, compuesta por un grupo de profesionales entre los que se encuentran personal de inspección educativa, especialistas en orientación, técnicos de servicios sociales y miembros de la fiscalía de menores, entre otros.

Como podemos ver, la relación entre educación e inclusión social se hace cada vez más clara. Esta última es entendida por Subirats (2010) como un proceso multifactorial resultado de la participación en tres esferas: el mercado de producción y/o la generación de valor social (trabajo no remunerado a favor de la comunidad), las redes sociales y familiares junto con la construcción de una identidad, y el ámbito jurídico-político, en cuanto al ejercicio de una plena ciudadanía. Para conseguir una mayor inclusión es necesaria la participación en la educación, no resulta suficiente el hecho de ofrecer recursos y oportunidades sino que es necesario crear las condiciones para que todos formen parte de ello (Blanco, 2006). Esta preocupación se encuentra plasmada en nuestra legislación y se constituye como uno de los principales objetivos de nuestra época.

Actualmente nos encontramos sumergidos en lo que se conoce como **sociedad del conocimiento y la información**. El interés por esta denominación tiene sus orígenes en los importantes avances industriales de los años 60 quedando patente en la obra del sociólogo Peter Drucker “La sociedad post-capitalista” (1993). En ella afirmaba, como bien menciona Karsten Krugër (2006), que el conocimiento se ha convertido en la principal fuente de productividad, por encima del trabajo o del propio capital. Las distintas posibilidades de acceso al mismo suponen una importante fuente de desigualdad social debido al componente económico que, en esta sociedad post-capitalista, acompaña habitualmente al conocimiento, frenando las oportunidades de gran parte de la población. Los crecientes avances en el campo de la tecnología han aumentado la cantidad de información disponible para sus usuarios. Sin embargo, este hecho aparentemente positivo supone una “nueva forma de exclusión” pues un gran porcentaje de la población mundial carece de facilidades para el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Tomando como referencia las reflexiones de Alva de la Selva (2015), podemos afirmar que las tradicionales desigualdades que ciertos grupos de población (inmigrantes, minorías étnicas, personas con escasos recursos económicos, mujeres con hijos a cargo, discapacitados, ancianos, huérfanos, etc.) han sufrido a lo largo de la historia, hoy día permanecen pero, además, se ven agravadas por las nuevas desigualdades derivadas de la sociedad del conocimiento y la globalización, lo que numerosos autores denominan la **“brecha digital”**.

En definitiva, estos factores que inicialmente pueden verse como indicadores de progreso, suponen en realidad un incremento paulatino de la vulnerabilidad de un número cada vez mayor de grupos humanos y, por tanto, un riesgo de exclusión social.

El concepto de vulnerabilidad está relacionado con la potencialidad a sufrir daños causados por circunstancias externas a la persona. Por otra parte, el término **vulnerabilidad social**, ajusta más esta definición, que se ha ido modificando con el paso de los años. Actualmente se entiende como la situación de aquellas personas o grupos que se ven afectados por los cambios económicos, políticos y sociales de su entorno, sumada a la capacidad de adaptación y respuesta del propio individuo o grupo (Labrunée y Gallo, 2005). La vulnerabilidad social puede verse relacionada a problemáticas de distinta índole como el desempleo, el abandono escolar o la falta de recursos económicos, sin embargo, confluye siempre en un mismo punto, el riesgo de exclusión social. Este concepto de **exclusión** comenzó a utilizarse indistintamente al de pobreza en la década de los noventa, sin embargo, hoy entendemos que la exclusión es un proceso multidimensional que depende de gran variedad de ámbitos, y por ello no es equiparable al de pobreza, que hace referencia a la falta de recursos económicos. La exclusión ha de entenderse como la falta de participación en la sociedad debida a distintas causas, ya sean problemas de salud, carencia de una educación básica, falta de recursos económicos o dificultades en las relaciones sociales, entre otros (Estivill, 2003).

Centrándonos en el ámbito educativo, la estrecha relación que hoy tiene la educación con el acceso o permanencia en el mundo laboral hace que la vulnerabilidad de las personas con un escaso nivel educativo se incremente aún más. La necesidad de tener cierta estabilidad laboral que permita una calidad de vida aceptable es clara tanto a nivel económico como personal. Según afirman Bergin, Kelly y Mc Guinness (cit. Munsech, 2014) la educación es un importante medio de protección frente al desempleo y asegura además mayores probabilidades de transición a un empleo de calidad.

Partiendo de esta **relación educación-empleo** podemos encontrar ciertos colectivos que resultan especialmente vulnerables: jóvenes que han abandonado el sistema educativo a una edad temprana, personas adultas con escasa formación, especialmente los pertenecientes a sectores gravemente afectados por la crisis, mujeres que no han accedido a una educación básica y personas inmigrantes.

Por una parte, es cada vez más frecuente que muchos jóvenes españoles no finalicen sus estudios básicos llegando a abandonar el sistema o que concluyan esta etapa pero no decidan continuar su formación. La educación se configura como un proceso que ofrece resultados a largo plazo, por ello, en muchas ocasiones pierde interés para los jóvenes frente a posibles ofertas de trabajo las cuales sí ofrecen beneficios económicos a corto plazo. Sin embargo,

éstas no siempre suponen una garantía de futuro y pueden hacer de los individuos personas vulnerables a largo plazo (Munsech, 2014).

Por otra parte, podemos observar que la estructura ocupacional ha cambiado completamente. Las empresas demandan personal con mayores cualificaciones y debidamente certificadas. Éste resulta un gran cambio en comparación a décadas atrás en que muchos de los saberes eran adquiridos a través de la práctica laboral. Debido a ello, nos encontramos con otro colectivo vulnerable como es el de personas adultas con escasa formación que, dada su situación económica actual se ven en la necesidad de iniciar o retomar estudios con el fin de mantenerse en su puesto de trabajo o acceder a otro. En este grupo destacan, sobre todo, aquellos trabajadores afectados por la crisis económica iniciada en 2008 la cual presenta un claro carácter sectorial, destacando el ejemplo de aquellos trabajadores del ámbito de la construcción que debido a la especulación y la burbuja inmobiliaria se han visto desempleados a edades, por lo general, avanzadas y sin una base de estudios que permita el acceso a otro tipo de empleo (Rocha y Aragón, 2012). Son muchas las personas que debido a situaciones como esta se han visto obligadas a cambiar de sector buscando la estabilidad de su empleo. Cabe hacer mención, en este punto, al concepto de **flexiseguridad o flexiguridad**, que implica, como señala Lobo (2007), la capacidad de adaptarse a distintos tipos de empleo con distintas condiciones apelando a la situación particular de la persona en cada momento sin que su estabilidad y seguridad salgan perjudicadas.

Si nos detenemos a observar las diferencias según el sexo podemos detectar un mayor grado de desempleo entre las mujeres, siendo un 20'25% frente al 17'22% de los hombres según los datos ofrecidos por el INE (último trimestre de 2016). Es cierto que recientemente han incrementado las tasas de ocupación femenina, sin embargo, en el caso de mujeres con niveles educativos inferiores la segregación continúa presente y supone un importante factor de exclusión. (Vicente Merino, Martínez Aguado A., Martínez Aguado, J., Calderón Milán y Moreno Ruiz, 2010).

Como ya es bien sabido, a lo largo de la historia la mujer ha contado con una serie de dificultades que, a pesar de los avances en lo que a igualdad se refiere, aún hoy día hacen mella en su inserción laboral. Si buscamos la relación entre la dificultad de acceso al empleo y el nivel educativo de las mujeres, encontramos que éstas se han dedicado tradicionalmente al cuidado de la familia y el hogar y han sido, en ocasiones, privadas de su derecho a la educación debido a ello. Por lo tanto, concluimos que el nivel educativo es un factor clave para explicar la segregación ocupacional y con ella la vulnerabilidad de este colectivo. (Vicente Merino, et al. 2010).

Habiendo tenido en cuenta los factores edad y sexo, no podemos olvidar el componente étnico. España es un país de gran afluencia de inmigrantes: muy variadas procedencias, edades, sexo, ideología, tradiciones, y, por tanto, muy distintas realidades y experiencias de vida. Ante esta amplitud, centrándonos en el perfil socio-educativo, podemos distinguir ciertos grupos según datos de la última **Encuesta Nacional de Inmigrantes** (ENI) de 2007. Esta tiene en cuenta a personas entre 20 y 34 años y muestra cierta relación entre el perfil formativo del inmigrante y su procedencia:

El grupo con mayor nivel de estudios (educación superior) es el menos abundante y procede, en general, de otros países desarrollados de Europa, seguido de cerca por algunos países de América Latina. El grupo con estudios secundarios es el más frecuente entre los inmigrantes que llegan a España y corresponde, sobre todo, a personas de los países andinos, algunos países latinoamericanos y ciertos países del resto de Europa. El colectivo con menor nivel de estudios corresponde al continente africano, donde el grupo de inmigrantes sin estudios o con educación primaria es el más numeroso (casi un 50%). Dejando a un lado el factor origen, nos encontramos con los siguientes datos generales: un 59% de los inmigrantes tienen completados estudios secundarios, un 17% tienen estudios de educación superior y un 23% pertenecen al grupo de educación primaria o sin estudios. Comparando estas cifras con las de la población española podemos concluir que el nivel educativo medio de los inmigrantes no presenta diferencias demasiado acusadas (Reher, et al., 2008). Sin embargo, el hecho de haber estudiado en otros países dificulta la homologación de determinadas titulaciones, lo que posiciona a los inmigrantes con cierto nivel educativo en una situación de vulnerabilidad pues no cuentan con la certificación que acredite sus competencias y les permita acceder a un empleo de calidad relacionado con su campo de conocimiento.

Como podemos ver, existen numerosos grupos humanos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad derivada de carencias educativas que, a su vez, desembocan en situaciones de desempleo o precariedad laboral agravando este riesgo de exclusión. Según la última **Encuesta de Población Activa**, la tasa de paro entre las personas sin ningún tipo de formación es de un 40,7%, cifra que va descendiendo según aumenta el nivel de estudios, llegando a encontrar entre los universitarios una tasa de paro de 11,6% (INE, 2016). Si, además, la persona comparte características de más de uno de los grupos mencionados, por ejemplo, una mujer, inmigrante y de cierta edad, la situación se complica. Este tipo de casos no son aislados, sino frecuentes, por lo que es necesario poner los medios para luchar contra la exclusión social y qué mejor modo que hacerlo desde la educación. Esta ha de entenderse no solo como una herramienta para el enriquecimiento personal sino como un medio capaz de generar en cada persona actitudes de compromiso con la sociedad y la búsqueda del bienestar general (López Martín, 2004).

La educación comprende todas las etapas de la vida de las personas y, a pesar de los distintos enfoques y planteamientos, es necesario añadir que ha de entenderse siempre como una herramienta para el empoderamiento de la persona y, de este modo, un medio para el cambio social. Como señala Freire (1976), la verdadera educación ha de basarse en la reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Sostiene además, que para conseguir justicia e igualdad primero hay que creer que esto existe. Podemos observar, en este punto, la estrecha **relación entre educación e inclusión** pues la primera supone una herramienta poderosa que permite a las personas en riesgo de exclusión hacer uso de sus propios medios para mejorar, tomando parte activa en su vida y en la vida de la comunidad.

Las cambiantes demandas de la sociedad, fenómeno en constante evolución, suponen nuevos retos para el sistema educativo, pues dan lugar a **nuevas formas exclusión**. Por ello, podemos afirmar que la inclusión no debe entenderse como un fin en sí, sino como un proceso, una labor continua. Por otra parte nos encontramos con que los constantes cambios sociales a los que nos enfrentamos desembocan en distintas formas de entender el concepto de inclusión, y esto dificulta el llevar a cabo acciones encaminadas a la misma.

Bajo la premisa de que todo ello puede conseguirse a través de la educación, Aguerrondo (cit. Acedo, 2008), plantea la necesidad de una “nueva visión” que sitúe a la inclusión como centro de un nuevo modelo educativo, como principio rector en la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa.

Resulta necesario subrayar en este punto el concepto de **aprendizaje permanente** que fue impulsado por la **Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFITEA V)** celebrada en Hamburgo en 1997. Esta idea de un aprendizaje continuo a lo largo de la vida ha tomado gran interés, especialmente, en las últimas décadas y ha roto con la popular asociación educación-escuela. La educación permanente gira en torno a dos ideas básicas, una de ellas relacionada con el componente temporal, pues supone un aprendizaje a lo largo de la vida, y otra que hace hincapié en su poder inclusivo ya que es para todos (Calderón López Velarde, 2016).

El artículo 1 de la ya mencionada Declaración Mundial de Educación Para Todos (1990), hace referencia a esta idea de aprendizaje continuo señalando que todo ser humano debe poder satisfacer unas necesidades básicas de aprendizaje que le permitan desarrollar su personalidad, trabajar con dignidad, mejorar su calidad de vida y continuar aprendiendo a lo largo de ella. Este apartado destaca a la persona como centro de su proceso de aprendizaje y responsable del mismo, sin embargo, esas condiciones de riesgo de exclusión social o factores de vulnerabilidad citados con anterioridad impiden que muchas personas puedan aprovechar los recursos educativos pues no están a su alcance.

La educación implica tanto una alfabetización básica, como la adquisición de determinados conocimientos y, en especial, el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan a todas las personas continuar aprendiendo a lo largo de su vida y formar parte activa de la sociedad (Sánchez y Araya,2012).

Mantenerse al día, estar informado y tener acceso a distintas fuentes de conocimiento resulta imprescindible para hacer frente a los fugaces avances de los últimos años. Esto se torna un reto de increíble dificultad si, además, no se ha tenido la posibilidad de acceder a una educación de calidad, que aporte al individuo esas herramientas iniciales para su posterior desarrollo como ciudadano. Por otra parte, la formación básica es considerada actualmente requisito imprescindible para optar a un empleo de calidad, factor determinante a la hora de progresar, mejorar la situación familiar y personal, y poder así cumplir con éxito las expectativas del proyecto de vida.

En este **Trabajo Fin de Máster** se hará un breve recorrido por las distintas enseñanzas y modalidades que se imparten en un Centro de Enseñanza de Personas Adultas (CEPA). A través de una serie de procedimientos de investigación, que se detallarán más adelante, se hará una clasificación de los principales colectivos que acuden al centro y sus características, con el fin de conocer así sus necesidades. La decisión de basar este trabajo en un centro de educación de adultos se debe al gran potencial que éstos tienen siendo un nueva oportunidad para aquellas personas que por diferentes motivos (personales, familiares, económicos, etc.) no han aprovechado los distintos recursos educativos a su alrededor o incluso no han tenido recursos disponibles en su entorno de origen. Conocer los objetivos e inquietudes del alumnado de los CEPA es el punto de partida para poder ofrecer una educación de calidad y adaptada al alumno adulto, que le permita avanzar tanto en el ámbito académico como personal y conseguir la verdadera inclusión.

Contextualización:

El Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) objeto de estudio se ubica en un edificio con cuatro siglos de historia, habiendo sido diseñado en sus inicios para albergar un colegio de educación primaria. La educación reglada de adultos, sin embargo, se abre paso en la década de los setenta y sitúa a este **CEPA** como centro de referencia en la formación permanente para adultos de Asturias.

En sus primeros años de vida como centro para adultos, ofrecía clases presenciales para superar Estudios Secundarios además de una serie de cursos prácticos con mucha demanda por parte de los ciudadanos. Estos eran organizados por el Ayuntamiento local y entre ellos se encontraban talleres de patronaje, encuadernación, electricidad, etc.

La variada **oferta educativa actual** del centro es resultado de una paulatina evolución que ha buscado amoldarse a las necesidades formativas de la población adulta del municipio, derivadas de las demandas de la sociedad actual. Hoy en día el CEPA cuenta con las siguientes opciones, todas ellas gratuitas y accesibles a cualquier ciudadano:

| | |
|---------------------------------|--|
| Español para inmigrantes | Destinatarios: adultos con una lengua materna distinta al español |
| | Objetivos: Desarrollar la competencia comunicativa en el idioma español para el desarrollo cotidiano de la persona. |
| | Temporalización: Un curso escolar |
| Competencias clave | Destinatarios: adultos desempleados sin titulación |
| | Objetivos: Obtener la acreditación para acceder a Certificados de Profesionalidad nivel 2 y 3 |
| | Temporalización: 4 meses (dos convocatorias por año) |
| | Módulos: <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; margin: 2px;">Lengua castellana</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; margin: 2px;">Matemáticas</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; margin: 2px;">Lengua inglesa</div> </div> |
| Formación básica | Destinatarios: adultos con escasas experiencias académicas previas. |
| | Objetivos: Adquirir los conocimientos básicos necesarios para acceder a ESPA. |
| | Temporalización: 4 meses (dos cursos por año) |
| | Módulos: <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> Nivel 1: <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-top: 5px;">Matemáticas Lengua española</div> </div> <div style="width: 45%;"> Nivel 2: <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-top: 5px;">Matemáticas, lengua española, lengua inglesa y competencia digital.</div> </div> </div> |

| | |
|---|--|
| ESPA: Educación Secundaria de Personas Adultas | Destinatarios: Adultos que certifiquen haber iniciado la ESO o superen la prueba de Valoración Inicial del Alumnado (VIA). |
| | Objetivo: obtener el título de Graduado/a en Educación Secundaria |
| | Temporalización: 4 meses (dos cursos por año) |
| | Módulos: Relativos a tres ámbitos <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div> <p style="text-align: center;">Distribuidos en 4 niveles</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin: 10px 0;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 20%;"> Nivel 1.1 Equivalente 1ºESO </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 20%;"> Nivel 1.2 Equivalente 2ºESO </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 20%;"> Nivel 2.1 Equivalente 3ºESO </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 20%;"> Nivel 2.2 Equivalente 4ºESO </div> </div> <p style="text-align: center;">(Grupo objeto de investigación)</p> |
| ESPAD: Modalidad a distancia de ESPA | Comparte destinatarios, objetivos, temporalización y módulos con la opción anterior Organización: <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;">Horas de tutoría presencial</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;">Comunicación vía e-mail</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;">Exámenes presenciales</div> </div> |
| Preparación de pruebas libres ESO | Destinatarios: Cualquier adulto sin titulación de ESO |
| | Objetivos: Obtener el Graduado en Educación Secundaria a través de una única prueba global |
| | Temporalización: 4 meses (dos convocatorias por año) |
| | Módulos: Tres ámbitos <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div> |

| | | |
|--|---|---|
| Preparación para las pruebas de Acceso a Ciclos Formativos | Grado medio | Destinatarios: Cualquier adulto sin titulación ESO |
| | | Objetivos: Acceder a un Ciclo Formativo de Grado Medio |
| | | Temporalización: Una convocatoria anual |
| | | Módulos: Mismos contenidos que la prueba libre de ESO |
| | Grado superior | Destinatarios: Cualquier adulto con titulación ESO o que haya superado un Ciclo Formativo de Grado Medio |
| | | Objetivo: Acceder a un Ciclo Formativo de Grado Superior |
| | | Temporalización: Una convocatoria anual |
| | | Módulos: |
| <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 10px; background-color: #f0f0f0;"> <p style="text-align: center;"><u>Parte General:</u> Lengua castellana I Lengua extranjera Matemáticas o Historia</p> </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 50%; padding: 10px; background-color: #f0f0f0;"> <p style="text-align: center;"><u>Parte específica:</u> Según familia profesional</p> </div> </div> | | |
| Acceso a la Universidad: | Destinatarios: Modalidad para mayores de 25 y modalidad para mayores de 45 años. Sin requisitos de titulación. | |
| | Objetivo: Superar la prueba de acceso a la universidad | |
| | Temporalización: Una convocatoria anual | |
| | Módulos: | |
| <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 10px; background-color: #fff9c4;"> <p style="text-align: center;"><u>Parte General:</u> Lengua castellana I Lengua extranjera Comentario de texto</p> </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 50%; padding: 10px; background-color: #fff9c4;"> <p style="text-align: center;"><u>Parte específica:</u> Según rama de conocimiento</p> </div> </div> | | |

Tabla1: Oferta formativa gratuita del CEPA

Por otra parte, en los últimos años se ha venido desarrollado una iniciativa con cada vez más beneficiarios, la cual busca una adaptación total a las posibilidades del alumno, **el Aula mentor**. Ésta se compone de gran variedad de cursos on-line: turismo, educación infantil, ofimática, contabilidad, etc. Los contenidos y tareas a realizar son determinadas por un tutor designado por la organización del curso y pueden llevarse a cabo desde casa o en las dependencias del CEPA, contando con el apoyo de un coordinador presencial

para cualquier duda o problema técnico. Estos cursos no son de carácter gratuito aunque sí cuentan, en general, con un precio reducido.

Como se puede ver, nos encontramos ante un **centro multidisciplinar** y con una oferta formativa tan amplia como atractiva, de la que, según datos de la administración del mismo, forman parte más de tres mil ciudadanos al año.

Objetivos:

A partir de esta investigación se pretende no sólo obtener información acerca de una temática concreta, características de los alumnos que acuden al CEPA , sino analizar estos datos en profundidad con el fin de encontrar su aplicación para la mejora de la práctica docente. Esto queda concretado a través de los siguientes objetivos:

Conocer los distintos perfiles y expectativas de futuro del alumnado que acude al segundo nivel de ESPA (Educación Secundaria de Personas Adultas)

Detectar las necesidades y posibles carencias, tanto en el ámbito formativo como en el personal o afectivo, derivadas de la metodología utilizada en el centro de adultos

Elaborar una guía metodológica para la mejora de la atención a las necesidades particulares de los jóvenes de este centro con el fin de incrementar su nivel educativo y habilidades sociales, facilitando así su inclusión social.

Diseñar un proceso de seguimiento que permita evaluar el éxito del mencionado plan de mejora a largo plazo.

Diseño metodológico:

Uno de los pasos primordiales para el diseño y puesta en marcha de una investigación es establecer la población, la cual ha de configurarse como un conjunto definido, limitado y accesible de personas al que generalizar los datos del estudio (Rabolini, 2009). Teniendo en cuenta los objetivos planteados en el apartado anterior, se define la **población** a partir de dos unidades de análisis principales: los docentes que imparten clase en la etapa de Enseñanza Secundaria para Personas Adultas en el CEPA y los alumnos que cursan dichos estudios en el centro.

Una vez delimitada, es necesario seleccionar una **muestra**, es decir, un grupo realmente representativo de la misma, en el que se encuentren presentes las características principales de la población. El objeto de estudio, entonces, pasará a ser un colectivo de menor tamaño lo que supone un menor tiempo así como un menor costo, aunque ofreciendo datos significativos que reflejan la realidad de la población al completo.

- **Grupo-muestra 1:**

El primer conjunto o muestra seleccionada corresponde a los alumnos que cursan **Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) nivel 1.2**, equivalente a segundo de la ESO. Éste consta de dos grupos, asistentes en horario de mañana y de tarde, y supone un total de treinta y cinco personas.

| Alumnos ESPA 1.2 | | | |
|-------------------------|---------------------|--------------------|--------------|
| | Españoles/as | Inmigrantes | Total |
| Mujeres | 7 | 10 | 17 |
| Hombres | 9 | 9 | 18 |
| Total | 16 | 19 | 35 |

Tabla 2: Relación de alumnado en el nivel ESPA 1.2 diferenciando sexo y nacionalidad

El muestreo, en este caso, no se ha realizado de modo aleatorio, sino teniendo en cuenta que en este nivel en concreto participan personas con muy distintas realidades por ser uno de los cursos iniciales. La decisión de seleccionar, por ejemplo, un nivel como el 2.2., equivalente a cuarto de la ESO, no sería del todo acertada, pues en él se concentra un mayor número de alumnos jóvenes y españoles, lo que no representaría fielmente al total de la población del centro la cual destaca por su variedad.

- **Grupo-muestra 2:**

En cuanto a la parte de la muestra correspondiente al personal docente, se ha seleccionado a aquellos que imparten clases en el nivel señalado, suponiendo un total de seis profesores.

| Docentes nivel 1.2 ESPA | | | |
|--------------------------------|----------------|----------------|--------------|
| | Mujeres | Hombres | Total |
| Ámbito social | 1 | 1 | 2 |
| Ámbito científico | 2 | 0 | 2 |
| Ámbito comunicación | 2 | 0 | 2 |
| Total | 5 | 1 | 6 |

Tabla 3: Relación de docentes que imparten clase en 1.2 ESPA diferenciando sexo

Teniendo en cuenta la elección de la muestra de población objeto de estudio, se pueden distinguir dos periodos o fases. Por una parte, una **fase inicial** de trabajo de campo en la que se desarrollaron las siguientes tareas:

- I. **Observación directa del alumnado:** regularidad en la asistencia, cumplimiento del horario, participación en el aula, constancia, motivación, auto-confianza, etc.
- II. **Entrevistas con los alumnos:** Diseño y realización de entrevistas semiestructuradas con el alumnado de ESPA 1.2 a fin de conocer su perfil académico-laboral, intereses, objetivos de futuro, etc.
- III. **Entrevistas con los docentes:** Diseño y realización de entrevistas semiestructuradas con el personal docente que imparte clase a este grupo de alumnos para conocer las estrategias metodológicas utilizadas y su particular visión de la educación de adultos.

Por otra parte, a raíz de la información obtenida en la fase inicial o diagnóstica, se presentan nuevas tareas que corresponden a una segunda **fase de análisis** de los datos:

- **Clasificación e interpretación** de la información recopilada y detección de necesidades, tanto del alumnado como del personal docente, con objeto de identificar posibles ámbitos de mejora.
- **Diseño de una guía metodológica** que incluya estrategias para optimizar la acción educativa del CEPA con el objetivo de avanzar en la inclusión social de los alumnos.
- Determinación de una serie de **técnicas e instrumentos de evaluación** y seguimiento de la puesta en práctica de esta guía metodológica.

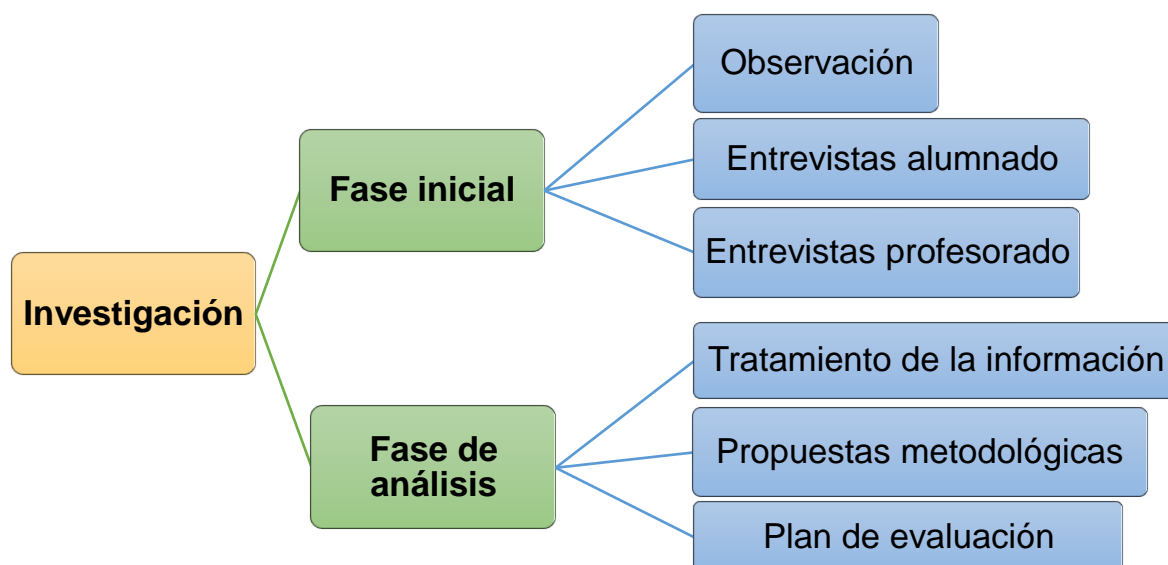


Gráfico 1: Esquema del plan de trabajo

Técnicas e instrumentos de recogida de información:

Debido a la existencia de tan variados métodos de investigación, se presenta un enorme número de técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos (Martínez Mediano, 2014). Teniendo en cuenta la estrecha relación entre el tipo de datos y el modo de análisis, se ha de señalar que a lo largo de este trabajo se puede encontrar una tipología de datos predominante, la cualitativa.

Ante este tipo de investigaciones, se tiende al estudio de una muestra de población reducida pero en profundidad, buscando no obtener una gran base de datos sino la comprensión detallada de los mismos (Blaxter et al., cit. Rojas, 2011). Para ello se han utilizado dos técnicas de recogida de datos diferenciadas:



❖ Diario del profesor:

El diario de aula permite describir, analizar y evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje de manera consciente y explícita y, por tanto, tomar decisiones más fundamentadas (Porlán, 2008).

En él se recogen anotaciones basadas en la observación directa del grupo-clase. Esta parte del proceso, en ocasiones poco valorada, aporta numerosa y

valiosa información gracias a un seguimiento constante del caso particular de cada alumno y del desarrollo general del grupo como unidad.

En dicho cuaderno también se toma nota de aportaciones basadas en la observación y trabajo de otros docentes con los grupos analizados.

La reflexión a partir de los datos obtenidos se lleva a cabo de dos formas: una “reflexión en acción”, que se da en el propio momento de la toma de datos, y una “reflexión sobre la acción” que tiene lugar a posteriori, fuera del aula (Zeichiner y Liston, cit. por Barba, González-Calvo y Barba-Martín, 2014).

❖ **Entrevistas semiestructuradas:**

La entrevista implica una conversación entre dos o más personas en la cual el objeto de investigación gira en torno a la vida, experiencias, ideas y valores del entrevistado. Supone una herramienta valiosa no sólo como técnica de recogida de datos sino como un momento de reflexión para el propio sujeto entrevistado, que revive su historia pasada analizándola desde un punto de vista más objetivo del que pudiera tener en su momento (Gurdián-Fernández, 2007).

La decisión de llevar a cabo entrevistas de tipo semiestructurado o enfocadas, se toma con la intención de guiar la conversación y extraer la información más relevante para el estudio. Aunque las preguntas estén definidas previamente, tanto la secuencia como su formulación pueden variar ligeramente en función de cada sujeto entrevistado (Vargas-Jiménez, 2012).

Durante el proceso de entrevista se desarrollan **dos tipos** diferenciados según el individuo al que se dirigen: **docente o alumno**.

Opiniones y valoraciones del personal docente

1. Datos personales:

Sexo:

| | |
|-----------|--|
| Masculino | |
| Femenino | |

 Edad: Años de experiencia docente:
Años de experiencia docente con adultos:

Centro educativo actual:

Etapas en las que imparte clase:

| | |
|---|--|
| Formación Básica (FB) | |
| Competencias clave (CC) | |
| Educación Secundaria de Personas Adultas (ESPA) | |
| Otros (especificar): | |

2. Observaciones a cerca del alumnado: motivación, intereses, actitud, etc.

3. Metodología utilizada: clases expositivas, participación del alumnado, criterios de evaluación, actividades presenciales/no presenciales, flexibilidad, etc.

4. Opinión en cuanto a la educación de adultos: eficacia y resultados, diferencias/similitudes con la escuela, personalización de la educación, implicación con los alumnos, etc.

Los datos voluntarios y anónimos recogidos durante esta entrevista serán utilizados exclusivamente para fines de la investigación.

Imagen 1: Modelo entrevista docentes

Perfil académico-laboral y expectativas de futuro de los alumnos del centro

1. Datos personales:

Sexo:

| | |
|---|--|
| M | |
| F | |

 Edad: Nacionalidad:

Centro educativo actual:

Etapa académica actual:

| | |
|---|--|
| Formación Básica (FB) | |
| Competencias clave (CC) | |
| Educación Secundaria de Personas Adultas (ESPA) | |
| Otros (especificar): | |

2. Experiencias académicas previas:

Estudios previos:

| | |
|--------------|--|
| Primarios | |
| Secundarios | |
| Sin estudios | |

Razones por las que no ha completado sus estudios

| | |
|--|--|
| Extranjero sin estudios homologados | |
| Desafecto con el sistema educativo | |
| Razones familiares que motivan la búsqueda de empleo | |
| Razones de salud mental o física | |
| Otros (especificar): | |

3. Experiencia laboral:

Perfil profesional:

| | |
|---------------------|--|
| Años de experiencia | |
| Sin experiencia | |

4. Expectativas de futuro:

Asisto a este centro educativo con el objetivo de:

| | |
|---|--|
| Completar mis estudios | |
| Acceder a estudios superiores | |
| Acceder a un empleo de calidad | |
| Obtener reconocimiento (familiar, amigos, etc.) | |
| Sin expectativas –Aún no lo he pensado | |

5. Observaciones:

Los datos voluntarios y anónimos recogidos durante esta entrevista serán utilizados exclusivamente para fines de la investigación.

Imagen 2: Modelo entrevista alumnos

- **Entrevista a los docentes:** *(ver imagen 1)*

Por una parte, para conocer la visión de los profesionales que trabajan en el campo de la educación de adultos, concretamente los que imparten clase en el nivel 1.2 ESPA, la entrevista se estructura en torno a cuatro bloques principales

1. **Datos personales:** Sexo, edad, años de experiencia docente, años de experiencia docente con adultos y etapas en las que imparte clase.
2. Actitudes del **alumnado:** motivación, interés, etc.
3. **Metodología** utilizada en el aula: atención a la diversidad, participación del alumnado, tipología de las actividades, criterios de evaluación, etc.
4. Opinión en cuanto a la **educación de adultos:** puntos fuertes y débiles, similitudes y diferencias con la escuela tradicional, resultados, etc.

Debido a la posible influencia de los años de experiencia del profesional y el tiempo de docencia con adultos se tendrán en cuenta estos datos, pues pueden resultar realmente significativos.

- **Entrevista a los alumnos:** *(ver imagen 2)*

Por otra parte, a fin de conocer mejor el perfil del alumnado del grupo ESPA 1.2 y partir del mismo a la hora de detectar necesidades, se elabora otro tipo de entrevista. Ésta se centra especialmente en conocer sus experiencias previas, tanto académicas como laborales, y hace hincapié en las expectativas de futuro y motivaciones para conseguirlas. Con la idea de establecer una posterior clasificación, a partir de la detección de similitudes entre los perfiles de los alumnos, se tendrán en cuenta aspectos como la nacionalidad, el sexo y la edad. Esta entrevista incluye ítems relacionados con **cuatro bloques:**

1. **Datos personales:** Sexo, edad, nacionalidad y etapa académica actual.
2. **Experiencias académicas:** qué han estudiado, por qué no han finalizado sus estudios, si desean solamente conseguir el certificado de la ESO o pretenden acceder a estudios superiores y de qué tipo.
3. **Perfil laboral:** en qué han trabajado, cuánto tiempo lo han hecho y en qué les gustaría trabajar.
4. **Expectativas de futuro:** cuáles son las motivaciones para haber retomado sus estudios y qué expectativas de futuro tienen.

Técnicas e instrumentos de análisis de datos:

A la hora de analizar la información recogida en un estudio de tipo cuantitativo existe una herramienta clave, la informática, pues los avances en este campo respecto a la estadística permiten gestionar grandes cantidades de información de una forma sencilla, ordenada y en un menor lapso de tiempo (Herrerias, 2005). Aplicaciones como el programa SPSS posibilitan la agrupación de datos y el cálculo de distintos estadísticos descriptivos como medias, modas, desviación típica, etc.

Sin embargo, la información extraída de estas entrevistas es de **tipo cualitativo** y la subjetividad de su interpretación reduce el número de posibilidades para el análisis. Por ello, se toma como referencia para el tratamiento de estos datos la síntesis realizada por Arias (2004) en la que se establecen **tres fases principales**:

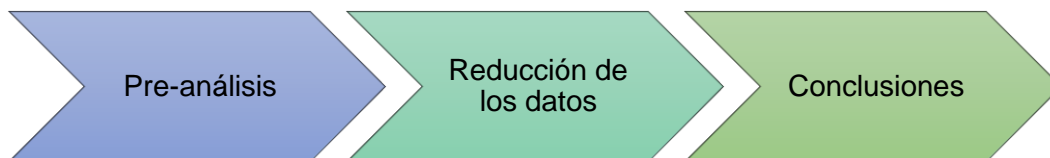


Gráfico 2: Fases del proceso de tratamiento de datos cualitativos

- i. **Pre-análisis:** Esta etapa inicial del proceso engloba tanto la recogida de datos como su transcripción y primer análisis.
- ii. **Reducción de los datos:** En ella, se procede a la segmentación, codificación y transformación de las informaciones obtenidas.
- iii. **Elaboración de conclusiones:** Una vez tratados los datos se procede a la extracción de argumentos descriptivos o explicativos.

Resultados de la investigación:

Tras llevar a cabo los procedimientos de recogida de información ya detallados se han obtenido una serie de datos que, a continuación, se sintetizan y clasifican. Puesto que las poblaciones analizadas en este estudio son dos, alumnos y profesores, este apartado se divide en **dos grandes categorías**:

Características de los alumnos

Opiniones de los docentes

1) Características de los alumnos:

1.1 Sexo (bloque 1 de la entrevista):

Del total de 35 alumnos entrevistados, 16 son mujeres (46'71%) y 19 hombres (54'28%), por lo que no existe una predominancia llamativa de alguno de los sexos. Sin embargo, en todas las posteriores clasificaciones y análisis de datos se tendrá en cuenta este factor pues pudiera resultar bastante revelador en ciertos apartados de este estudio.

1.2 Edad (bloque 1):

En cuanto a la edad, el mayor porcentaje de asistentes se encuentra en la franja de los más jóvenes, entre 17 y 22 años (aproximadamente un 37%), pudiendo así encontrar una gran diferencia con el resto del alumnado entre el que se presentan edades bastante diversas.

| Edad | Mujeres | Hombres | Total |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|
| Entre 17 y 22 | 6 | 7 | 13 |
| Entre 23 y 28 | 0 | 3 | 3 |
| Entre 29 y 34 | 1 | 6 | 7 |
| Entre 35 y 40 | 3 | 0 | 3 |
| Entre 41 y 46 | 2 | 3 | 5 |
| De 47 en adelante | 4 | 0 | 4 |
| Total | 16 | 19 | 35 |

Tabla 4: Relación de alumnos según la edad diferenciando sexo

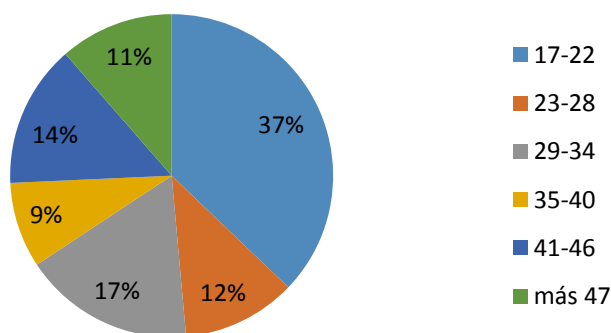


Gráfico 3: Porcentaje de alumnos según edad

1.3 Nacionalidad (bloque 1):

En cuanto a la nacionalidad de los entrevistados, se puede ver que el porcentaje de españoles, un 45'7%, es ligeramente inferior al de inmigrantes, 54'28%.

| | Mujeres | Hombres | Total |
|---------------------|---------|---------|-----------|
| Españoles/as | 7 | 9 | 16 |
| Inmigrantes | 9 | 10 | 19 |
| Total | 16 | 19 | 35 |

Tabla 5: Relación de alumnos españoles e inmigrantes según sexo

Relacionando estos datos con las franjas de edad establecidas se observa que la población inmigrante, en el caso de los hombres, es joven concentrándose éstos principalmente entre los 17 y 34 años. Por otra parte, las mujeres son, en su mayoría, mayores de 34 años.

| Edad | Mujeres inmigrantes | Hombres inmigrantes | Total |
|--------------------------|---------------------|---------------------|-----------|
| Entre 17 y 22 | 2 | 4 | 6 |
| Entre 23 y 28 | 0 | 2 | 2 |
| Entre 29 y 34 | 1 | 3 | 4 |
| Entre 35 y 40 | 3 | 0 | 3 |
| Entre 41 y 46 | 1 | 1 | 2 |
| De 47 en adelante | 2 | 0 | 2 |
| Total | 9 | 10 | 19 |

Tabla 6: Relación de alumnos inmigrantes y su edad

Entre las personas extranjeras existen gran variedad de nacionalidades, destacando por su número aquellos procedentes de países latinoamericanos.

| País | Mujeres | Hombres | Total |
|------|---------|---------|-------|
|------|---------|---------|-------|

| | | | |
|--------------------------|----|---|----|
| Ecuador | 1 | 4 | 5 |
| Brasil | 2 | 1 | 3 |
| Colombia | 1 | 1 | 2 |
| Paraguay | 2 | 0 | 2 |
| Rumanía | 1 | 1 | 2 |
| Ucrania | 1 | 0 | 1 |
| Sáhara Occidental | 0 | 1 | 1 |
| Marruecos | 1 | 0 | 1 |
| Sudán | 1 | 0 | 1 |
| Senegal | 0 | 1 | 1 |
| Total | 10 | 9 | 19 |

Tabla 7: Relación de alumnos extranjeros según nacionalidad y diferenciando sexo

Una vez recogidos y clasificados estos primeros datos relativos a sexo, edad y nacionalidad se pasa a tratar la información relacionada con los ámbitos formativo y laboral.

1.4 Experiencias académicas previas (bloque 2):

En cuanto a la educación recibida por los alumnos se encuentran tres situaciones bien diferenciadas:

Estudios primarios

Estudios secundarios

Sin estudios

Destaca claramente la segunda opción habiendo cursado estudios secundarios un 68'57% (24 de los 35 alumnos).

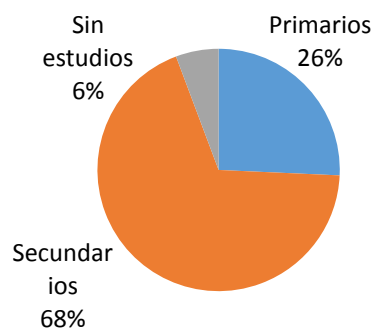


Gráfico 4:
nivel de estudios

Porcentaje de alumnos según
previos

Teniendo en cuenta la procedencia, se observa un alto número de españoles con educación secundaria, con cifras similares para hombres y mujeres. El porcentaje de españoles que sólo han cursado estudios primarios es muy reducido y no hay ningún entrevistado sin estudios.

En el caso de los inmigrantes se percibe una mayor variedad aunque destacando también los estudios secundarios, sobre todo en los hombres. Un dato llamativo es el de alumnos sin escolarizar que, a pesar de ser un porcentaje mínimo (5%), se concentra solamente en los inmigrantes.

| Estudios | Mujeres | | Hombres | | Total |
|--------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| | Españolas | Inmigrantes | Españoles | Inmigrantes | |
| Primarios | 2 | 4 | 1 | 2 | 9 |
| Secundarios | 5 | 4 | 8 | 7 | 24 |
| Sin estudios | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Total | 7 | 9 | 9 | 10 | 35 |

Tabla 8: Estudios previos según sexo y procedencia

1.5 Perfil profesional (bloque 3):

En cuanto a la experiencia laboral de los alumnos se puede constatar que su actividad se concentra principalmente en el sector servicios. La mayoría de los entrevistados trabajan sin estar asegurados y en condiciones bastante precarias de remuneración y horarios.

También se da un alto porcentaje de personas sin experiencia laboral alguna, el cual se corresponde con los más jóvenes y afecta tanto a hombres como a mujeres, aunque destacando el sexo masculino en este caso.

| Ocupación | Mujeres | Hombres | Total |
|-----------|---------|---------|-------|
|-----------|---------|---------|-------|

| | | | |
|-----------------------------|---|---|----|
| Limpieza | 6 | 0 | 6 |
| Cuidado de personas | 1 | 1 | 2 |
| Hostelería | 0 | 5 | 5 |
| Dependiente/a tienda | 2 | 0 | 2 |
| Autónomo/a | 2 | 1 | 3 |
| Construcción | 0 | 2 | 2 |
| Técnico electricista | 0 | 1 | 1 |
| Coach-formador/a | 1 | 0 | 1 |
| Sin experiencia | 4 | 9 | 13 |

Tabla 9: Ocupación del alumnado según sexo

Es importante tener en cuenta que la mayoría de las personas dedicadas a actividades profesionales de limpieza suelen llevar a cabo labores de cuidado de niños (4 de un total de 6) aunque, al inicio hubieran sido contratadas exclusivamente para tareas de limpieza. Por ello, la cifra de entrevistados que cuidan personas aparece reducida, ya que refleja a aquellos que únicamente se encargan de atender las necesidades de una persona.

Como se puede observar, hay ciertas ocupaciones en las que la presencia de un solo sexo es clara, destacando, sobre todo, las mujeres en actividades profesionales limpieza y los hombres en hostelería.

Si se analiza, además, la procedencia de las personas dedicadas a cada actividad, aparecen datos aún más reveladores pues en los trabajos que habitualmente reúnen peores condiciones laborales se encuentra un mayor porcentaje de población inmigrante.

| Ocupación | Inmigrantes | Espanoles/as |
|-----------------------------|--------------------|---------------------|
| Limpieza | 6 | 0 |
| Cuidado de personas | 1 | 1 |
| Hostelería | 4 | 1 |
| Dependiente/a tienda | 1 | 1 |
| Autónomo/a | 1 | 2 |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| Construcción | 0 | 2 |
| Técnico electricista | 1 | 0 |
| Coach-formador/a | 0 | 1 |
| Sin experiencia | 5 | 8 |

Tabla 10: Ocupación del alumnado según procedencia

Por otra parte, destaca el número de españoles sin experiencia laboral frente al de inmigrantes. En este grupo de personas se encuentran principalmente aquellos alumnos de menor edad, entre 17 y 22 años, aunque en el caso de los españoles existen también jóvenes sin experiencia laboral con mayor edad, en torno a 30 años, cosa que no ocurre con los inmigrantes.

1.6 Expectativas (bloque 4):

Una vez aproximado el perfil del alumnado se pasa a conocer sus expectativas de futuro. Acceder a otros estudios una vez finalizada esta etapa, es el objetivo compartido por mayor número de personas (37%). Sin embargo, todos estos alumnos afirman que su interés por una formación más específica va ligado al acceso a un empleo de calidad, segundo objetivo más destacado (29%). Se puede delimitar otro pequeño grupo de personas que simplemente quieren completar sus estudios por motivos de enriquecimiento y satisfacción personal, correspondiente con aquellos de mayor edad (20%). Y, por último, un grupo de jóvenes de corta edad que acude al centro para satisfacer a sus familias y no tiene expectativas de futuro (14%).

| Expectativas | Hombres | | Mujeres | | Total |
|--------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| | Españoles | Inmigrantes | Españolas | Inmigrantes | |
| Acceder a estudios superiores | 4 | 5 | 2 | 2 | 13 |
| Acceder a empleo de calidad | 3 | 3 | 0 | 4 | 10 |
| Completar estudios | 1 | 0 | 3 | 3 | 7 |
| Reconocimiento familiar | 1 | 1 | 2 | 0 | 4 |
| Sin expectativas | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |

Tabla 11: Expectativas de futuro según sexo

Además del factor edad, mencionado en líneas anteriores, el sexo tiene en este punto cierta relevancia. Hombres y mujeres presentan un interés similar en cuanto al acceso al empleo, sin embargo, son ellos los que tienen mayores expectativas en el ámbito educativo. Uno de los motivos que explican esto es que la mayoría de las mujeres entrevistadas (aproximadamente un 60%) tiene hijos a su cargo y no ve la posibilidad de acceder a otros estudios a tiempo completo, con la excepción de cursos de formación de pocas horas que puedan compaginar con sus responsabilidades. Esto se hace aún más habitual en el caso de las mujeres inmigrantes pues muchas de ellas, en torno a un 66%, no cuentan con apoyo de otros familiares para el mantenimiento de su hogar y el cuidado de sus hijos. En el caso de los hombres inmigrantes entrevistados, estos son de menor edad y, por lo general, no tienen una familia a cargo.

Otro grupo que destaca es el de las personas que desean completar sus estudios por la satisfacción de aprender y retomar lo que en su día no pudieron aprovechar. Estos alumnos se corresponden con la franja de mayor edad y, entre ellos, se da un llamativo número de mujeres frente al de hombres (seis de los siete personas en este grupo son mujeres). Años atrás resultaba frecuente que las niñas se vieran obligadas llevar una casa desde pequeñas o cuidar a su familia en ausencia de la figura parental adulta y tuvieran que abandonar la escuela a edades muy tempranas. Muchas de esas mujeres desean aprovechar actualmente los recursos educativos que en su día no pudieron disfrutar.

2) Opiniones de los docentes:

El CEPA, por el hecho de ser un centro multidisciplinar con una amplia oferta formativa, cuenta con una plantilla docente muy variada. Entre ella se encuentran tanto Maestros, que imparten enseñanzas en los niveles de Competencias Clave, Formación Básica y primeros dos cursos de Educación Secundaria, como licenciados en Matemáticas, Química, Filología, etc., los cuales se distribuyen entre toda la Educación Secundaria y los accesos a FP (Formación Profesional) y Universidad.

En el curso seleccionado para la realización de esta investigación, 1.2 ESPA, esta variedad confluye pudiendo encontrar profesionales de muy distintos ámbitos y con muy diferentes experiencias educativas. Así, de los seis profesores que imparten clases en este nivel, tres son Maestros, uno de Primaria y dos de inglés; y tres son Licenciados de distintas ramas: Biología, Historia y Filología. La formación pedagógica de unos y otros es realmente diferente dando lugar a diversas metodologías y formas de entender el aula.

2.1 Sexo:

En cuanto al sexo de los docentes, se ve una clara predominancia del femenino, encontrando 5 mujeres entre los 6 entrevistados, datos que no resultan del todo llamativos debido a la feminización de la profesión. Este proceso tiene sus inicios bajo la idea de que la mujer cuenta con mejores facultades para la educación de los niños, viéndose ésta como una “maternidad concienciada” (San Román Gago, 2000).

A lo largo de los últimos años se observa que el número de mujeres dedicadas a la enseñanza en España es superior que el de hombres, sin embargo, las profesoras se encuentran concentradas principalmente en los niveles de infantil y primaria, con un mayor porcentaje de hombres en estudios superiores (Serón, 2007).

2.2 Edad:

Teniendo en cuenta la edad, existe un grupo bastante homogéneo con cuatro de los docentes entre los 40 y 50 años. Sin embargo, destacan, por otra parte, una de las mujeres con 60 años y otra con 24. Este factor edad supone un gran condicionante pues da lugar a diferentes concepciones de la educación, derivadas de una distinta formación y experiencia docente.

2.3 Observaciones acerca del alumnado (Bloque 2)

Pasando a organizar la información obtenida en el segundo apartado de la entrevista, referido a los alumnos, se puede ver que todos los docentes coinciden en establecer unos **perfiles claros**:

- a) **Personas mayores** que acuden al CEPA por satisfacción personal.
- b) **Personas de edad media afectadas por la crisis** económica y que necesitan formarse para acceder a otro empleo (sobre todo aquellos pertenecientes a determinados sectores como la construcción).
- c) **Extranjeros con estudios no homologados** en España.
- d) **Jóvenes que han abandonado el instituto recientemente** y son obligados por sus familias a retomar estudios.

Todos los entrevistados señalan que cuanto mayor es la edad del alumno, más interés muestra debido a su experiencia de vida y madurez. Las responsabilidades familiares y los gastos que supone el hogar son, en muchas

ocasiones, los determinantes a la hora de acceder al CEPA con la idea de obtener un empleo a posteriori.

2.4 Metodología (Bloque 3):

En este apartado se pregunta a los docentes acerca del método y técnicas utilizadas en el aula y es en el que se encuentran mayores diferencias.

El grupo de los maestros reacciona con más interés ante esta cuestión afirmando que busca la participación activa de todos los alumnos y, sobre todo, una atención a la diversidad real. Cabe señalar que dos de las maestras cuentan con más de 10 años de experiencia docente con adultos, lo que supone un gran conocimiento de las particularidades de este tipo de formación que permite optimizar cada vez más los métodos de enseñanza-aprendizaje. Una de ellas incluso, desarrolla una metodología adaptativa aplicada a la enseñanza del inglés, la cual fomenta la participación activa y creativa del alumno, teniendo en cuenta los distintos niveles dentro de un mismo aula y haciendo hincapié en la atención a la diversidad, pues afirma que uno de los graves errores es que los docentes se habitúan a “ir al alumno medio” (Pontón, 2013).

Otro docente, encargado del ámbito social, insiste en su interés por organizar salidas didácticas para que los alumnos conozcan los recursos educativos de la ciudad y aprendan fuera de las paredes del aula, de una forma más significativa. Es importante señalar que la relevancia de las salidas de campo reside en su carácter motivador y su valor como alternativa pedagógica, pues complementan el aprendizaje y conectan el aula con la comunidad (Guerrero Villagrán, 2014).

Por otra parte, los docentes con escasa experiencia en este campo de la educación, transfieren sus métodos habituales de trabajo en institutos y otras instituciones al aula adulta, que cuenta con unas características muy diferentes a otras etapas. Entre ellos, sobre todo los profesores de secundaria, admiten desarrollar clases mayormente expositivas remitiéndose a contenidos muy esenciales y realizando un mínimo de actividades prácticas, pues consideran muy complicado que los alumnos participen.

A la hora de evaluar, todos los docentes admiten tener en cuenta las situaciones personales de los alumnos, su esfuerzo y participación, aunque los exámenes son el instrumento de evaluación principal para la mayoría (5 de los 6 entrevistados). Sin embargo, la prueba escrita no es la herramienta definitiva para evaluar la calidad del aprendizaje pues refleja situaciones puntuales y no la comprensión global y reflexión del alumno (Granero Molina, Fernández Sola y Aguilera Manrique, 2010).

2.5 Opinión sobre la Educación de Adultos (bloque 4):

Las últimas preguntas de la entrevista en torno al bloque cuarto, buscando la opinión general del docente acerca de la educación de adultos y su eficacia, resultan ser las más reveladoras. A pesar de las anteriores declaraciones sólo dos de los profesores admiten que en el CEPA se están perpetuando aquellos rasgos del instituto que son los causantes, en muchas ocasiones, del abandono escolar.

Destaca la declaración de una maestra que afirma que la obsesión del docente por finalizar la programación y dar todos los contenidos lleva a un acercamiento progresivo a la enseñanza tradicional. De hecho, estudios recientes señalan, como dos de los aspectos más negativos para la enseñanza, la concepción de la educación como mera transmisión de conocimientos y la obsesión por dar todo el temario en el tiempo determinado (Go, cit. Pineda-Alfonso y García-Pérez, 2016).

Esta maestra insiste además en que la atención a la diversidad es entendida por muchos compañeros como dar fichas de ampliación o refuerzo y no se basa en conocer realmente al alumno y adaptarse a su estilo de aprendizaje.

Todos coinciden en que la enseñanza de adultos está, por lo general, enfocada a la obtención de un título haciendo que en ocasiones se pierdan otros aprendizajes más importantes para el desarrollo personal del alumno. Una de las docentes afirma: "igual que lo regalan en el instituto lo regalamos nosotros".

Por otra parte, destaca la declaración de una maestra con amplia experiencia en educación de adultos que asegura que la formación de los docentes que trabajan en este tipo de escuelas debería ser impartida por maestros con experiencia en este campo concreto, pues no es lo mismo teorizar sobre algo que conocerlo desde dentro. Así señala como gran debilidad del sistema educativo, en general, el tipo de formación recibida por el personal docente.

Algunos de los profesores más implicados, conscientes de la importancia del componente social en la educación de adultos, admiten que al iniciar su carrera profesional contaban con una gran motivación e ideas que deseaban poner en práctica, sin embargo, aseguran que el sistema les ha hecho sentirse limitados. Dos de las personas entrevistadas insisten en la necesidad de renovar el personal y dejar paso a nuevas generaciones con mayor formación pedagógica y actitudes más positivas, sobre todo en cuanto a la introducción de la tecnología en el aula, asignatura pendiente aún en muchos centros educativos.

Para que los profesores sean capaces de transformar sus aulas en lugares inclusivos y atender debidamente a la gran pluralidad humana existente en las mismas, es necesaria una transformación profunda de los planes de formación del profesorado desde su inicio hasta los programas de formación permanente (Alonso y Varela, 2015).

Discusión de los resultados:

Una vez realizado el recuento y la ordenación de los datos obtenidos a través de las entrevistas de los alumnos, se procede a establecer una serie de relaciones que conecten los distintos aspectos analizados (procedencia, sexo, estudios previos, experiencia laboral y expectativas). Para ello se tendrán en cuenta, además, las declaraciones de los docentes, buscando clasificar al alumnado de ESPA 1.2 según los principales **perfiles encontrados**.

| | |
|---------|--|
| Grupo 1 | • Extranjeros con formación no homologad |
| Grupo 2 | • Adultos de edad media con escasa formación |
| Grupo 3 | • Adultos de mayor edad con escasa formación |
| Grupo 4 | • Jóvenes con expectativas claras de futuro |
| Grupo 5 | • Jóvenes sin expectativas de futuro |

✚ Grupo 1: Extranjeros con formación no homologada en España

Uno de los perfiles más claros es el de aquellas personas inmigrantes con estudios secundarios o incluso superiores que encuentran dificultades para la homologación de los mismos en nuestro país. Esta situación supone, además de una importante frustración y desmotivación para la persona, la imposibilidad de acceder a un empleo dentro del campo profesional para el que está preparada o en el que incluso tiene amplia experiencia. Este tipo de alumnado busca la obtención del título de secundaria con el fin de acceder posteriormente a la misma titulación que habían estudiado en su país o similar y así poder encontrar un empleo acorde con sus intereses y categoría profesional. Cabe mencionar el concepto de *Calidad de Vida Laboral (CVL)*, el cual comprende tanto aspectos estructurales del empleo (horarios, organización, salario, etc) como aspectos motivacionales en los que tiene un gran peso el hecho de trabajar en un sector relacionado con los intereses del individuo (Segurado Torres y Argulló Tomás, 2002).

Entre estos alumnos encontramos tanto mujeres como hombres, ambos con una edad comprendida principalmente entre los 30 y los 45 años. Todos ellos persiguen unas metas y objetivos claros y, por lo general, tienen una actitud de trabajo y esfuerzo que, sumada a su base de conocimientos previos, resulta muy favorecedora.

Grupo 2: Adultos en edad media con escasa formación

Un segundo perfil bastante común es el de personas con escasas experiencias académicas previas que acuden al centro con el objetivo de obtener el título de secundaria de forma rápida para acceder a un empleo. Este alumnado no tiene, por lo general, intenciones de cursar estudios superiores pues sus intereses giran en torno al acceso, lo más inmediato posible, a un trabajo que les permita vivir y mantener a su familia. La mayoría de los alumnos con este perfil tienen una edad similar al grupo anterior, entre 30 y 45 años. Destacan en número, sobre todo, aquellas mujeres inmigrantes que dejaron su país años atrás en busca de una vida mejor para sus hijos con los que viven actualmente gracias a la reagrupación familiar. También tienen gran presencia en este grupo aquellos cuyo sector laboral habitual ha sido gravemente afectado por la crisis económica y hoy se encuentran en desempleo.

El alumnado con estas características suele decidir matricularse en el CEPA al percibir que su situación laboral se torna demasiado inestable, dándose en la mayoría de casos el trabajo sin asegurar y la necesidad de pluriempleo para cubrir los gastos del hogar. Al no haber continuado con su educación en la etapa de juventud, este alumnado cuenta con una serie de carencias que, sumadas a la edad, las cargas familiares y las condiciones laborales, dificultan su proceso de aprendizaje.

La diferencia principal con el grupo anterior radica esencialmente en la falta de aspiraciones y de un proyecto de vida que tenga en cuenta los intereses e inquietudes de la persona, los cuales quedan relegados a un segundo plano ante la necesidad de subsistir y mantener a la familia. En este punto cobra gran importancia la orientación socio-laboral como medio para motivar el desarrollo personal y social, influyendo en la creación de expectativas formativas y laborales, que desemboquen en un futuro desarrollo integral de la persona (Sánchez Sánchez y Fernández Riquelme, 2012).

Grupo 3: Adultos de mayor edad con escasa formación

Este grupo, aunque menos numeroso en la actualidad, se corresponde con el principal perfil de alumnos que acudía al CEPA en las pasadas décadas.

Se compone de personas de mayor edad, de cincuenta años en adelante, que en su día por diferentes motivos no tuvieron la oportunidad de aprovechar los recursos educativos de su entorno. Las razones más comunes de este abandono escolar prematuro son la necesidad de trabajar desde la infancia para contribuir a la economía familiar o el cuidado de hermanos y realización de las tareas del hogar, especialmente en el caso de las mujeres. Este alumnado cuenta con varios puntos a su favor como son la experiencia vital y, sobre todo, el interés y motivación intrínseca que hacen del proceso de aprendizaje una gran fuente de disfrute (Ryan y Deci, 2000).

Sin embargo se enfrentan a una serie de dificultades debidas a su escasa base conceptual que se ve agravada, en muchos casos, por limitaciones propias de la edad a la hora de asimilar nuevos conceptos.

Cabe destacar que, tanto actualmente como años atrás, ha sido mucho más numerosa la cantidad de mujeres en este grupo, pues, como ya se ha mencionado anteriormente, han sido privadas en muchas ocasiones de una educación básica. Cabe señalar, además, que no hay personas inmigrantes con este perfil pues la población llegada a España es habitualmente joven.

Grupo 4: Jóvenes con expectativas claras de futuro

Entre los jóvenes que acuden al CEPA se puede encontrar un alto porcentaje de personas que desean completar la etapa secundaria para promocionar a estudios superiores específicos. El principal fin de estos alumnos es acceder a un empleo acorde con sus intereses, en el que se sientan realizados y, para ello, es cada vez más clara la necesidad de una formación especializada.

A diferencia de otros grupos señalados, los jóvenes entre 20 y 30 años no suelen tener cargas familiares y cuentan, sobre todo en el caso de los españoles, con un respaldo y apoyo familiar que les permite dedicar más tiempo a su proceso de aprendizaje. Sin embargo, la situación económica actual en gran número de hogares, conduce a la necesidad de desarrollar trabajos precarios para subsistir.

Casi la totalidad de estos jóvenes admite haber abandonado el instituto por aburrimiento y falta de interés, dejando ver la gran cantidad de estudiantes que no han encontrado su lugar dentro del sistema educativo español y buscan hoy una alternativa. Sus expectativas de futuro coinciden, en la mayoría de casos, en ingresar en ciclos de Formación Profesional de Grado Medio o Superior, pues son vistos como una buena opción de acceso al empleo y les resultan más atractivos por su carácter práctico.

La FP, en concreto la de Grado Medio, suele considerarse una última opción para aquellos que no han tenido experiencias académicas satisfactorias, no han conseguido obtener los resultados esperados, y, por lo tanto, no pueden acceder

a estudios mejor valorados socialmente como son los universitarios (García-Gómez y Blanco García, 2015). Sin embargo ofrece gran número de posibilidades formativas que, en muchas ocasiones, ayudan al alumno a definir su trayectoria y decantarse por continuar su formación a estadios superiores.

Grupo 5: Jóvenes sin expectativas

Este último grupo corresponde a los más jóvenes, entre 17 (mínimo permitido para acceder a la escuela de adultos) y 20 años. A pesar de lo breve de esta franja de edad, son cada vez más los alumnos del CEPA que corresponden a ella. No se perciben diferencias importantes en cuanto al sexo aunque sí en lo referente a la nacionalidad pues el 100% de los alumnos entrevistados con este perfil son españoles.

Todos afirman haber abandonado la educación secundaria tras desarrollar una actitud totalmente negativa hacia el entorno escolar, reflejando esa situación de disconformidad con el sistema señalada anteriormente. Sin embargo, su experiencia es mucho más reciente, hecho que supone la diferencia principal con el grupo anterior, ya que aún no han superado la situación ni han tenido el tiempo para reflexionar y realmente ver la necesidad de continuar su formación para su plena inserción en la sociedad.

La madurez de este alumnado generalmente, es menor debido a su corta edad y la decisión de matricularse en el CEPA no suele ser resultado de una determinación personal sino que lo hacen aconsejados o incluso obligados por sus familiares. Esta condición supone perpetuar ese carácter obligatorio y control parental ejercido en la etapa del instituto, el cual supone uno de los principales motivos de abandono.

La actitud de estos alumnos en el aula es pasiva y su esfuerzo generalmente nulo. No suelen mostrar interés en acudir a clase por lo que presentan altas cifras de absentismo en el propio CEPA a pesar de ser una opción de formación voluntaria. Este cúmulo de factores lleva a un nuevo fracaso académico que sumado con el reciente abandono del instituto ejerce una gran presión psicológica sobre la persona generando actitudes aún más negativas. El fracaso escolar continuado, supone un importante déficit que limita las posibilidades de la persona para desarrollar una trayectoria laboral satisfactoria, lo que incidirá en un futuro en todos los ámbitos de su vida adulta (Navarrete, 2007).

Necesidades encontradas:

A partir de los datos obtenidos gracias a las entrevistas, las reveladoras declaraciones de algunos de los docentes y el diario de aula, que ha supuesto

una de las principales fuentes de información, se pueden ver una serie de necesidades claras.

Por una parte existe cierta vulnerabilidad inherente a cualquier alumno que acude a una escuela de adultos y es la derivada de su escasa formación académica. Por otra parte, cada individuo presenta unas necesidades particulares, según sus características, que agravan esta situación de riesgo de exclusión y dificultan su plena inserción social.

Entre los cinco principales grupos detallados con anterioridad, el perfil que presenta unas necesidades más acusadas es el de los jóvenes de menor edad sin expectativas claras de futuro. Este colectivo tiene aún presente un abandono escolar muy cercano en el tiempo que, en su día, pudo ser motivado por distintas causas pero cuyos principales motores coinciden en ser el aburrimiento y la falta de interés. Una vez que estos jóvenes acceden al centro, generalmente condicionados por sus familias, se enfrentan a esta nueva situación con la misma actitud del pasado.

Esto se debe, principalmente, a que ven perpetuadas en el CEPA las mismas **características** del sistema educativo que les hicieron rechazar el instituto:

- El hecho de ser un recurso voluntario, primera gran diferencia, deja de tener sentido cuando el **acceso** al mismo **no es decisión del alumno**.
- La adaptación del curriculum oficial a la enseñanza de adultos, otro cambio importante, poco sentido tiene cuando se utiliza la **misma metodología y recursos** que en el instituto.
- La **evaluación** continua y multidimensional, pierde fuerza cuando ésta acaba centrada casi estrictamente en los **resultados de los exámenes**.
- Por otra parte, la **figura del profesor** se encuentra distorsionada ante la visión de estos alumnos que, generalmente, perciben al docente como una persona que sermonea, que reprende, que exige, que no tiene en cuenta los intereses del joven.

Sin embargo, el contexto del CEPA cuenta con **puntos muy positivos** para los jóvenes entre los que destacan:

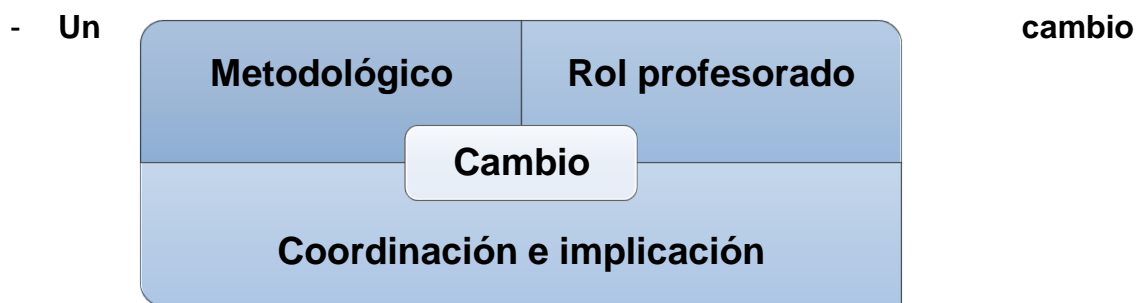
- ✓ La posibilidad de cambiar la imagen que estos alumnos tienen del profesor creando un ambiente distendido, relajado y consiguiendo transmitir el concepto de **profesor como guía y acompañante** en el proceso.
- ✓ La realidad del aula, como un lugar de **encuentro de la diversidad**, es uno de los factores más positivos para estos alumnos. La convivencia con otros

jóvenes con expectativas de futuro e ideas más claras supone una influencia notable en su actitud. También el contacto con personas de orígenes culturales distintos resulta sin duda enriquecedor.

- ✓ El **ejemplo de superación de compañeros** con situaciones personales y experiencias de vida muy difíciles supone un referente para estos jóvenes.

Partiendo de estos aspectos negativos y positivos, se puede extraer que las principales necesidades de los jóvenes giran en torno a **tres grandes ejes**:

Gráfico 5: Principales ejes de mejora



metodológico que tenga en cuenta la diversidad, atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje presentes y facilitando un clima de aula positivo en el que todos aprovechan los recursos disponibles para su enriquecimiento académico y personal.

- **Un cambio en el rol del profesor**, especialmente del tutor, como una figura de confianza que conoce la situación personal de cada uno de sus alumnos y actúa en consecuencia, ofreciendo apoyo emocional y orientación, en lugar de limitar su acción a lo puramente académico.
- **Una mayor coordinación** y cohesión dentro del centro y, con ella, la **implicación real** de todo el personal docente para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estrategias metodológicas inclusivas:

A partir de los tres ejes de necesidades establecidos se proponen una serie de estrategias metodológicas que buscan facilitar la inclusión de los alumnos, especialmente de los más jóvenes, pues suponen el mayor reto educativo para el CEPA actualmente.

Para ello se diferencian **tres niveles**:

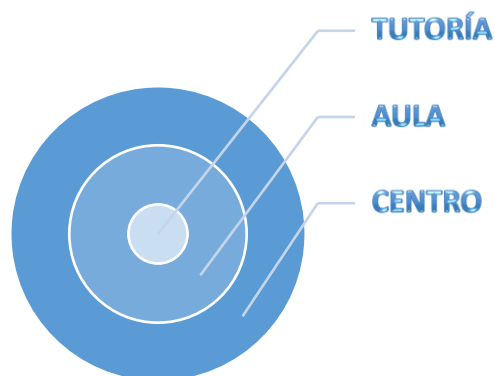


Gráfico 6: Niveles de

actuación

I. A nivel de tutoría:

Para poder atender las necesidades particulares de los alumnos y crear un clima de aula agradable donde todos puedan sentirse incluidos y expresar sus inquietudes es necesario, por una parte, establecer una relación cordial y de confianza docente-alumno y, por otra, conseguir la cohesión y el sentido de pertenencia al grupo de todos los miembros del mismo. La influencia del profesor en el alumno es decisiva y, por ello, los docentes han de poner en juego las habilidades pedagógicas necesarias para crear un ambiente de aula que favorezca la motivación y el interés por el aprendizaje (Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2015).

Los alumnos de ESPA 1.2 cuentan con una sesión de tutoría semanal que, en la mayor parte de las ocasiones, no se aprovecha como debería llegando incluso a ni siquiera realizarse. La importancia de la tutoría es incuestionable, como medio para favorecer el desarrollo tanto académico como personal del alumno (González, 2006), sin embargo, es infravalorada, en muchas ocasiones por los propios docentes, que transmiten esta idea indirectamente a los alumnos, dando lugar a una visión de la acción tutorial como una pérdida de tiempo.

Dentro del contexto de la tutoría, se proponen **cuatro estrategias**:

a) Sesiones de **toma de contacto**

b) Creación de un **Proyecto de Vida**

c) Sesiones de **orientación**

d) Sesión de **retrospección**

a) Toma de contacto:

En el aula de un CEPA se convive con personas muy diferentes durante muchas horas, pasando a convertirse ésta en un centro de relaciones sociales importante para el alumno. En muchos casos, especialmente entre los jóvenes, se puede observar una clara necesidad de experimentar lo que es formar parte de algo, sentir la seguridad que aporta pertenecer a un grupo, sobre todo ante el inicio de una nueva etapa en la vida como es retomar la propia formación.

El primer paso para conseguir la plena integración es que los alumnos se conozcan, por ello, resulta imprescindible dedicar unas primeras sesiones de tutoría a realizar dinámicas de aula y actividades para afianzar el grupo, debidamente seleccionadas y adaptadas al entorno y las características del adulto. A partir de pequeños juegos o tareas de carácter informal los alumnos mostrarán parte de su personalidad, sus intereses y opiniones de una forma distendida y relajada.

La confianza dentro del aula es una responsabilidad compartida por alumnos y profesores y supone el camino hacia un aula inclusiva, promoviendo el aprendizaje del alumnado así como la buena convivencia (Echeita, Sandoval y Simón, 2016).

b) Proyecto de vida:

Una medida que se lleva a cabo actualmente en el CEPA para que el tutor conozca al alumnado consiste en realizar entrevistas individuales apoyándose en un modelo que incluye ítems relacionados, sobre todo, con las expectativas hacia el nuevo curso y las experiencias académicas previas.

A pesar de obtenerse informaciones relevantes, en muchos casos el contexto de una entrevista no es el más cómodo para el alumno pues no resulta natural.

Como alternativa se propone la elaboración consciente y planificada de un proyecto de vida. Esto supone una forma de reflexión y conocimiento personal, un análisis de aquellos factores que han ido configurando la identidad del alumno, una mirada hacia las personas influyentes del pasado y los hechos que han marcado la propia existencia. Por otra parte, implica una declaración de intenciones en la que el individuo plasma aquello que desea para sí en un futuro y pone sobre la mesa qué es lo que necesita para llegar a ello. Esta actividad conlleva un profundo proceso de autoanálisis que resulta especialmente complicado para la gran mayoría de los jóvenes, pues proceden de un sistema educativo el cual les ha ofrecido escasas oportunidades para pararse a pensar y decidir.

Ante la situación económica actual del país y las dificultades de los jóvenes para acceder al mundo laboral, el diseño de un proyecto de vida resulta clave pues el hecho de plasmar estas ideas y darles forma es un factor que incrementa la motivación y la predisposición, cualidades que en muchos jóvenes se han visto afectadas ante un futuro tan incierto.

El proceso de creación en sí se divide en **tres grandes espacios temporales**: pasado, presente y futuro; cada uno compuesto, a su vez, de distintos subapartados a negociar con el grupo.

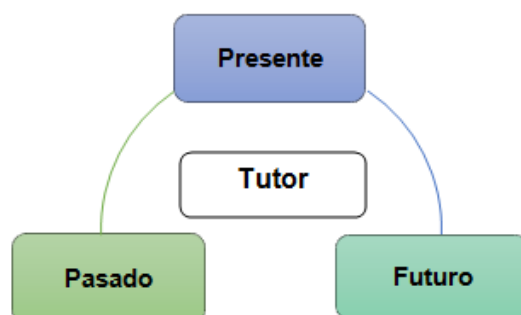


Gráfico 7: Espacios temporales del Proyecto de Vida

- En el apartado de **pasado**, el alumno debe reflexionar y recordar aquellas personas que le han marcado, lugares significativos, formación recibida, etc.
- En el **presente** pasa a analizar más profundamente su identidad: quién soy, qué me gusta hacer, en qué soy bueno, qué debo mejorar.
- Para concluir, en el apartado de **futuro** se incluyen las metas u objetivos, los proyectos y deseos en los ámbitos que la persona considere más importantes: familiar, académico, laboral, etc.

El tutor actúa como guía y acompaña al alumno en su proceso reflexivo, evitando influir con su ideología y experiencia en la toma de decisiones, pero actuando

como elemento conductor del itinerario. El papel del grupo resulta importante también pues los alumnos comparten informaciones muy personales, se identifican con las experiencias de vida de otros, observan que tienen algunas metas comunes y, en definitiva afianzan sus relaciones personales.

Es importante que el tutor incida en que el proyecto de vida nunca termina, sino que está abierto a continuas aportaciones con el fin de enriquecerlo, mejorarlo y adaptarlo a la realidad personal y el contexto social del momento. Esto permite incrementar la capacidad de superación de la persona para afrontar los cambios y dificultades encontrados a lo largo de su vida y, a su vez, supone una inyección de motivación y compromiso con uno mismo para avanzar.

c) Orientación:

Los docentes reciben a lo largo de su carrera distintos tipos de formación encaminados a la optimización de la práctica docente. Sin embargo, el campo de la orientación suele ser una asignatura pendiente para muchos, siendo, en la escuela de adultos, una de las áreas en la que más apoyo necesitan los estudiantes.

La presencia del orientador del centro es conocida por el alumnado, sin embargo, es un mínimo porcentaje el que acude a su despacho para hacer uso de tan valioso recurso. Muchos alumnos tienen tantas dudas que no saben por dónde empezar, otros consideran que su caso no es particularmente importante y alguno que otro traslada su imagen del orientador como una figura al margen, debido a su escaso acercamiento a la realidad de las aulas en el caso concreto del este centro. Un orientador competente, para un adecuado desarrollo de sus funciones, no sólo ha de dominar determinados saberes, sino también contar con una serie de actitudes del ámbito personal/social y, sobre todo, participativo (Barreira Arias, Sobrado Fernández y Ocampo Gómez, 2015).

Se propone, por ello, la celebración periódica de **sesiones de orientación académica y laboral** en las que tutor y orientador se coordinen para ofrecer a los asistentes un servicio útil. Estas sesiones han de ser estructuradas y previamente planificadas a partir de los intereses o peticiones de los alumnos. El hecho de invertir el proceso, no acudir al orientador sino que el orientador acuda al aula, modifica el contexto de la sesión y le da un carácter más cercano, el cual anima a una participación más activa reforzada por el apoyo del grupo.

d) Retrospección:

Finalmente, con el fin de conocer el desarrollo general del grupo, se propone destinar la última sesión de tutoría de cada mes al análisis conjunto de la evolución del curso. Los alumnos realizarán una evaluación de las posibles incidencias ocurridas, los cambios producidos en las diferentes asignaturas,

valorar los posibles malentendidos dentro del grupo, evaluar el desarrollo de las sesiones de tutoría, proponer sugerencias de mejora, etc.

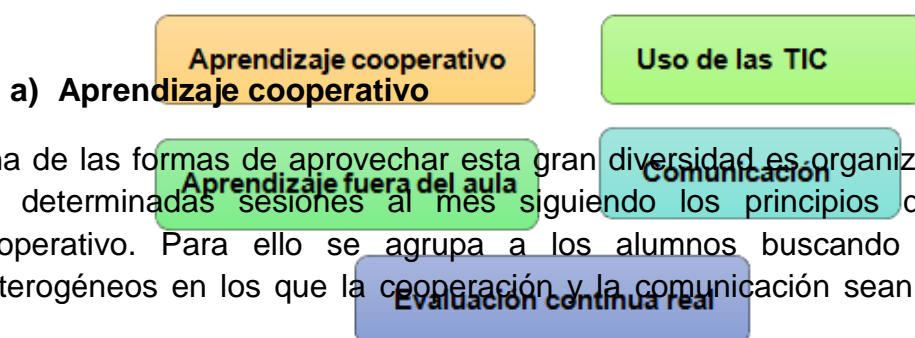
Para ello el tutor habrá de diseñar una serie de encuestas anónimas que incluyan un apartado inicial con preguntas cerradas en las que valoren del 1 al 10 una serie de aspectos relacionados con el día a día de la escuela y otro con preguntas de respuesta abierta en la que los alumnos expresen más detalladamente sus opiniones.

Una vez cumplimentadas, el procedimiento a seguir implica comentar en grupo los aspectos más llamativos encontrados. En el caso de darse alguna problemática particular se buscará una posible solución a partir del debate y posterior consenso del grupo y el tutor.

II. A nivel de aula:

Hoy en día es habitual encontrar una gran diversidad entre el alumnado de cualquier grupo-clase y en cualquier modalidad educativa. En el caso de la educación de adultos esta variedad es aún mayor, siendo muchos los factores determinantes en la disposición a aprender: edad, lengua materna, experiencias académicas previas, estilo de vida, etc. Por ello, la atención a la diversidad es uno de los puntos clave en el trabajo del profesor de adultos, pues debe adaptarse a las distintas realidades del aula ofreciendo múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje. Estas deben ir más allá de la asimilación de conceptos y buscar el desarrollo de las potencialidades de la persona para propiciar su aprendizaje permanente (Guardián, 2009).

Ante esta gran diversidad se proponen una serie de **estrategias metodológicas**:



Una de las formas de aprovechar esta gran diversidad es organizar el desarrollo de determinadas sesiones al mes siguiendo los principios del aprendizaje cooperativo. Para ello se agrupa a los alumnos buscando crear equipos heterogéneos en los que la cooperación y la comunicación sean las principales

premisas (Pujolàs Maset, 2013). Se establecen unos objetivos o metas claros a conseguir a partir de una actividad o reto que motive a los alumnos y se fomenta el trabajo de cada grupo como unidad. Al contar con distintos talentos, habilidades, opiniones y, por tanto, distintas visiones, la experiencia resulta realmente enriquecedora para todos.

El hecho de salirse del esquema de clase habitual supone un incremento en la motivación de los alumnos. Esto sumado a la posibilidad de trabajar en grupo, da lugar a un mayor interés y, por lo tanto, una mayor implicación en la actividad, lo que supone dar un paso más hacia un aprendizaje significativo. El sentido de equipo refuerza las relaciones sociales y, a su vez, la confianza en uno mismo al ver que todos tienen algo que aportar.

El hecho de conseguir un aprendizaje significativo implica una mejor adquisición, asimilación y retención, gracias a un proceso de atribución de significado del contenido por parte del alumno (Rodríguez Palmero, 2011)

Este tipo de trabajo supone un compromiso y, a su vez, un reto para el docente que debe tutorizar cuidadosamente los equipos teniendo en cuenta las características de cada alumno, por lo que debe conocer bien su clase, y planificar minuciosamente los objetivos y la tarea en sí, de forma que esta suponga un reto interesante para el alumnado. Sin embargo, los resultados son habitualmente satisfactorios tanto para docente como para el grupo-clase.

b) Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

En la última década, especialmente, han sido numerosos los avances tecnológicos aplicables al aula: recursos interactivos, herramientas en línea, uso de medios audiovisuales, etc. La gran influencia de los medios de comunicación en la sociedad y la estrecha relación que hemos establecido con los dispositivos electrónicos, genera una necesidad de incluirlos en otro ámbito tan importante de nuestra vida como es el de la educación. El hecho de no contar con las competencias digitales necesarias para desarrollarse en esta **sociedad tecnologizada** es un síntoma de analfabetismo que deriva en una desventaja social (Sosa Díaz, 2016).

Ante esta realidad nos encontramos con un nuevo reto educativo, pues en el CEPA conviven, por una parte, personas que no tienen contacto habitual con las nuevas tecnologías y, por otra parte, nuevas generaciones de alumnos que han desarrollado otras formas de comunicarse, aprender y entender el mundo a través de ellas. Conviene señalar que la brecha derivada de las distintas posibilidades de acceso a los medios tecnológicos siempre ha estado presente, sin embargo, la

relevancia que hoy día tiene el uso de las TIC ha convertido esta brecha tecnológica en una brecha social, motivo de exclusión (Cabrero Almenara, 2015)

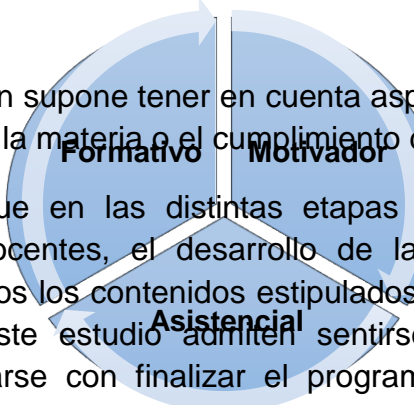
Se propone, por ello, el uso de recursos como la **plataforma moodle** para crear entornos de aprendizaje virtuales o los ya más conocidos **blogs** para dar un enfoque distinto a la forma de aprender y poder llegar a todo tipo de alumnos. De este modo los más mayores avanzan en su inclusión en esta nueva sociedad del conocimiento desarrollando las habilidades básicas para manejarse en la red y los más jóvenes disfrutan de un medio que les resulta agradable y motivador pudiendo ampliar su aprendizaje de forma ilimitada.

Para aprovechar realmente este tipo de recursos el profesor ha de comprometerse a mantenerlos actualizados y atractivos para el alumno, añadiendo variedad de materiales en distintos formatos para así adaptarlos a los distintos estilos de aprendizaje (videos, *podcast*, presentaciones, textos, etc.). A través de estas plataformas, el docente puede plantear actividades voluntarias de ampliación o refuerzo mediante páginas web, aplicaciones o incluso juegos; o bien sustituir las tradicionales tareas extraescolares por retos en forma de pequeñas investigaciones.

Como señalan Guerrero y Guisbert (cit. Cabero y Marín, 2014), las plataformas disponibles se están utilizando mayormente para reproducir los mismos tipos de actividades antes realizadas sobre el papel, en lugar de llevar a una modificación real de la acción educativa. Un punto clave en este asunto es, por ello, la formación del profesorado ya que la verdadera innovación educativa no reside en proyectar un video o mostrar una página web, sino que implica una reformulación de la práctica docente a partir del apoyo formativo. Entra en juego en este punto el concepto de **desarrollo profesional continuo (DPC)** el cual combina el componente personal, es decir, tener voluntad de aprender y de ejercer la función docente con el mayor rigor; y el componente externo, contar con posibilidades de formación y facilidades para ello (Ávalos, 2007).

c) Evaluación continua real:

Una de las oportunidades que ofrece la educación secundaria de personas adultas es la de una evaluación continua de aquellos alumnos que opten por la modalidad presencial.



Este tipo de evaluación supone tener en cuenta aspectos como la participación en el aula, la actitud ante la materia o el cumplimiento del horario, entre otros.

Existe un aspecto que en las distintas etapas de la educación siempre ha preocupado a los docentes, el desarrollo de la programación en el tiempo establecido, tratar todos los contenidos estipulados. Algunos de los profesionales entrevistados para este estudio admiten sentirse presionados en ocasiones, llegando a obsesionarse con finalizar el programa y dedicando quizá menos tiempo del deseado a la demostración práctica de lo enseñado, a la experimentación y al aprendizaje por descubrimiento. Esta situación lleva, en muchas ocasiones, a no desarrollar una evaluación continua real, sino restringirse a tener en cuenta principalmente las notas de los exámenes.

En un entorno como es el de la educación de adultos es importante valorar los aspectos relativos al desarrollo de la clase pero también relacionarlos con factores externos. Por ejemplo, es importante reconocer el esfuerzo teniendo en cuenta la situación personal de cada alumno, valorar el aprovechamiento de las clases teniendo en cuenta que algunos alumnos deben ausentarse por motivos de trabajo, ser consciente de que la realización de tareas fuera del aula resulta habitualmente complicada para aquellos que compaginan su formación con el empleo o cuidado de la familia, etc. En este punto, es necesario considerar entonces que la evaluación en el aula de adultos ha de ser **diferenciada**, desarrollarse a partir de procedimientos específicos adecuados para atender a la diversidad de alumnos existentes, y **formativa**, formando parte integrante del pensamiento crítico de la persona (Álvarez Méndez, 2001).

Algunos alumnos admiten sentirse, en muchas ocasiones, inseguros o avergonzados de estar recibiendo una formación básica en la edad adulta, por ello, el **feedback** positivo resulta muy importante ya que el refuerzo y reconocimiento del trabajo de cada uno es clave a la hora de conseguir el éxito. La **retroalimentación** es un proceso que tiene tres grandes potenciales según Shute (cit. García-Jiménez, 2015):

Gráfico 8: potencialidades del feedback

- **Potencial motivador:** ofrece una visión de cómo el alumno ha realizado la tarea. Importante hacer hincapié en aspectos positivos.
- **Potencial asistencial:** ayuda a que los estudiantes, especialmente aquellos con un nivel de competencia más bajo, no se sientan abrumados por la tarea.
- **Potencial formativo:** muestra el camino para corregir errores favoreciendo la autorregulación del aprendizaje.

Es importante, además, dejar claro a los alumnos que se valoran otro tipo de aspectos y no solo las calificaciones numéricas obtenidas en determinadas pruebas, haciéndoles ver la oportunidad de destacar a partir del trabajo constante. Para esto se propone que el profesor cuente con una **rúbrica** en la que incluya los aspectos a valorar y añada, al menos, un comentario semanal para cada alumno, el cual le hará llegar a través del medio que desee: una conversación privada, una reunión en grupo, un correo electrónico, etc.

Este instrumento tan clásico supone una forma de evaluación bastante completa y que permite amplias modificaciones para ser adaptada a la realidad del aula. Su versatilidad y potencial didáctico son un gran recurso desde el punto de vista tanto teórico como práctico (Blanco, 2008).

Tradicionalmente su uso se ha limitado principalmente a la Educación Infantil y Primaria, dejando de utilizarse conforme aumenta la edad del alumno. La idea de que lo importante no es el trabajo constante sino estudiar mucho para las pruebas ensucia el sentido de la evaluación continua, por ello, las rúbricas resultan de gran interés, especialmente en el ámbito de la educación de adultos.

La opinión del docente no ha de ser la única verdad, por ello, a la hora de realizar trabajos grupales, exposiciones orales y otro tipo de actividades que se presten a ello, es conveniente que los alumnos evalúen a sus compañeros de una forma respetuosa y buscando siempre aportar juicios valiosos para el aprendizaje y la mejora. Esto, además de ayudar a mejorar el aprendizaje, promueve el desarrollo de la empatía, la valoración del propio trabajo y el de los demás y el intercambio respetuoso de opiniones, habilidades sociales realmente importantes para el desarrollo de la persona.

d) Aprendizaje fuera del centro:

En los últimos años el debate en cuanto a las tareas extraescolares o deberes, especialmente en la etapa primaria, ha dado lugar a numerosas confrontaciones entre padres y escuela.

La necesidad de trabajo en casa en la ESPA es clara pues el tiempo de clase es reducido y la capacidad de aprendizaje del adulto no es igual a la del niño. Sin embargo, el hecho de encomendar una serie de ejercicios mecánicos que reproduzcan lo mismo que se ha practicado en el aula, aunque útiles para aquellos alumnos que se sienten cómodos con la repetición, no resulta del todo enriquecedor.

Por ello, se propone idear una serie de tareas en forma de pequeña investigación que impliquen al alumno en el proceso de descubrir los contenidos que se van a tratar en la próxima clase, a partir de unos recursos ofrecidos por el profesor. De este modo, la persona puede indagar en el tema cuanto desee o crea necesario y acudir a la próxima sesión con una idea más o menos clara de lo que en ella se va a hacer, facilitando así también el desarrollo de la clase pues se consigue una mayor optimización del tiempo.

Para ello el docente puede hacer uso de las plataformas online mencionadas en el apartado de uso de las TIC de modo que, a través de ellas, ofrezca al alumno un mínimo de recursos para que éste, a partir de las dudas o curiosidades que se le planteen, continúe su investigación.

Esta idea supone la combinación, en cierto modo, de dos modelos de **innovación educativa**: la clase invertida y el aprendizaje por proyectos

- Por una parte con el método **“flippedclassroom”** o clase invertida, que consiste en que el alumno reciba las explicaciones de su profesor en casa a través, principalmente, de videos, para después en el aula realizar una serie de actividades prácticas que refuercen ese nuevo aprendizaje y resuelvan sus dudas (Barrera, 2013).
- También tiene un componente tomado de la **enseñanza basada en proyectos**, pues favorece el aprendizaje a través de un proceso de investigación, que permite la integración del curriculum desde distintos enfoques, la inclusión de la diversidad, el rechazo de la rutina y una perspectiva democrática de la educación (Trujillo Sáez, 2012)

La propuesta hecha en este apartado no supone una total aplicación de estos métodos pero sí su adaptación al aula adulta, llevándose a cabo este proceso de investigación en momentos determinados, como, por ejemplo, el inicio de una unidad didáctica o previamente a la introducción de un concepto totalmente nuevo. De este modo se despierta la curiosidad del alumno y su motivación, ya que toma un papel determinante en su propio aprendizaje.

e) Comunicación:

El profesor, como guía y acompañante en el proceso de aprendizaje, debe mostrar una actitud abierta hacia las propuestas del grupo y una cierta disponibilidad para, en determinados momentos, escuchar, animar y aconsejar a los alumnos. La situación de vulnerabilidad de los estudiantes del CEPA requiere la asunción de un nuevo rol por parte del docente como figura de apoyo emocional y no sólo mero transmisor de conocimientos.

Es cierto que resulta importante establecer unos límites claros en cuanto a momentos y formas de comunicarse con el profesor y que estos los marca cada docente. En este punto la utilización del correo electrónico supone un medio adecuado para realizar consultas, comentar alguna incidencia o compartir cualquier tipo de información. En el caso de hacer uso de plataformas como las mencionadas (*moodle, blog, etc.*) existe la posibilidad de comunicarse a través de las mismas gracias a los foros o comentarios.

Otra propuesta interesante, aunque más comprometida, sería la creación de un grupo de **Whatsapp** para el grupo-clase. El hecho de tratar con adultos no implica que estos hagan un uso adecuado del mismo, pudiendo darse excesos de confianza, por ello es importante dejar claros ciertos puntos como horarios de uso del grupo, sus funciones o los temas a tratar, para evitar situaciones incómodas. Esta aplicación supone una herramienta de mensajería instantánea y cómoda, además de atractiva para la mayoría, que ofrece cada vez más servicios aplicables al ámbito educativo como compartir imágenes, documentos, asignar roles, etc. (Román Graván, 2016).

Sin embargo, antes de llevar a cabo esto, es necesario que el docente se cerciore de que todos los integrantes del grupo disponen de esta aplicación para que nadie quede excluido. La utilización de este medio permite el trabajo en equipo sin necesidad de estar presentes todos los integrantes y además establece una conexión entre el aula y el mundo exterior, por lo que, bien gestionado puede resultar muy positivo.

III. A nivel de centro

III.a) Organización:

La primera medida a seguir y una de las más importantes es la plena coordinación e implicación del personal educativo del centro. La autonomía del docente le permite organizar el aula y el desarrollo de las sesiones de clase de forma

individual, estableciendo sus propios tiempos y normas. Sin embargo, el hecho de trabajar en una institución educativa implica compartir algo más que el espacio con otros profesionales, lo que exige un mínimo de organización. Coordinar el trabajo docente a nivel de centro requiere nuevas competencias profesionales: desenvolverse en formas de organización más complejas, negociar con los compañeros, relacionarse con los agentes del entorno, etc. (Perrenoud, 2010).

Entender la Organización Escolar como la aplicación de una serie de técnicas impuestas a las que el docente se va acostumbrando con la práctica es algo muy extendido, encontrando escasas referencias a la misma en los programas de formación docente (San Fabián Maroto, 2011). Sin embargo es importante incidir en este aspecto y no dar prioridad exclusivamente al contexto de aula para que los docentes desarrollen esas competencias organizativas específicas y sepan desenvolverse en contextos más amplios que la propia clase.

III.b) Implicación del equipo directivo:

Detrás de cualquier proyecto que busque la optimización del centro educativo está, como primer responsable, el equipo directivo aunque no sea el protagonista de dicho cambio. La capacidad de iniciar procesos de mejora en la organización escolar es competencia del mismo y su toma de decisiones está estrechamente ligada a su capacidad de liderazgo (Bolívar, 2010a).

La función de liderazgo reside en influenciar a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias en función de un proyecto común (Bolívar, 2010b). Un directivo, para ser un buen líder, debe entonces buscar la implicación del profesorado y su motivación e interés por el bien común: el del alumnado, el del equipo docente y el del centro educativo en sí.

Las competencias que ha de poseer un buen líder del centro educativo giran en torno a los siguientes puntos (Calatayud Salom, 2010):

- **Sumergirse en la comunidad** escolar, formar parte visible de ella y asumir la responsabilidad en propósitos compartidos.
- Mostrar una actitud abierta, comunicarse con el equipo y **promover el trabajo colaborativo**
- Analizar la realidad **detectando las necesidades** de mejora con perspectiva de futuro.
- **Implicar a los docentes** en la organización del centro y afirmar su papel en la toma de decisiones, entendiendo la mejora escolar como un proceso de **construcción conjunta**.

III. c) Formación del profesorado:

Entre los aspectos que se deben tener en cuenta para el buen funcionamiento de un centro escolar, uno de los más importantes es la formación de la plantilla. Resulta clave que el equipo directivo estimule y fomente el aprendizaje continuo del personal educativo como herramienta para el enriquecimiento personal, para la mejora de la práctica docente y para el desarrollo del centro en su conjunto.

La globalización, la situación económica del país, los cambios en el mercado laboral y los avances de la tecnología, entre otros factores, modifican y moldean constantemente las necesidades educativas de la ciudadanía. Esto se traduce en una continua adaptación del docente a nuevos estilos de aprendizaje y nuevos métodos para conseguir nuevos objetivos, hecho aún más significativo en el caso de la educación de adultos por la confluencia de tan distintos perfiles de alumnos.

Dos de las mayores **necesidades de formación del profesorado** del CEPA, detectadas a través de esta investigación, corresponden a los campos de la tecnología educativa y la orientación.

- En el caso del papel de las **tecnologías digitales en la educación** es importante asumir que no tienen en sí el poder de mejorar la educación (Gil, Paniagua, Cano y Valero, 2015). El docente necesita analizar cuáles son las aportaciones reales de los cambios metodológicos que pretende llevar a cabo y las repercusiones que tendrán en la forma de acceder, manejar y fijar el conocimiento de sus alumnos. A su vez, debe plantearse las implicaciones que esos cambios suponen tanto para su praxis como para su propia persona y en qué aspectos su formación o experiencia pueden no ser los suficientes, dejándose ver así una necesidad formativa.
- En cuanto a la **orientación**, como se ha señalado en el apartado de *propuestas a nivel de tutoría*, los docentes no cuentan con una formación específica entendiéndose que estas funciones corresponden exclusivamente al orientador del centro. Sin embargo es de gran importancia que el profesor, y aún más si ejerce como tutor, tenga una serie de nociones para poder ejercer su papel como guía en el proceso de aprendizaje del alumno. Por ello resulta vital que el profesorado se involucre en acciones formativas encaminadas a la orientación y acompañamiento de los alumnos adultos como aspecto necesario para desarrollar plenamente su labor educativa.

Del mismo modo sería pertinente revisar los programas de las Facultades de Formación del Profesorado y enfocarlos de modo que se dé un mayor énfasis a aspectos como **psicología, pedagogía y habilidades sociales**, no sólo desde lo académico, sino buscando el desarrollo de las competencias personales de los

estudiantes que desean dedicarse a la educación (Campo-Redondo y Lavarca Reverol, 2009).

III.d) Actividades del centro:

En un centro educativo, además de las sesiones de clase habituales, se pueden desarrollar dos tipos de actividades como son las **complementarias** y las **extraescolares**. La diferencia principal entre ambas reside en la temporalización, realizándose las primeras en horario escolar y las otras fuera del mismo. La importancia de este tipo de actividades es clara, no sólo por la motivación extra que supone salir del contexto del aula sino porque conectan la escuela con el mundo real, proporcionando un aprendizaje realmente valioso.

Ambas modalidades, aunque tradicionalmente asociadas con la educación de niños y jóvenes, tienen cabida en el ámbito de la educación de adultos. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que los alumnos cuentan habitualmente con escasas opciones a la hora de desarrollar actividades fuera del horario escolar debido a motivos laborales o familiares. Por ello, la opción de actividades complementarias, resulta más acertada a la hora de ofrecer las mismas oportunidades a todo el alumnado y conseguir una máxima participación.

Es cierto que en el centro se organizan algunos talleres o charlas a lo largo del año escolar, sin embargo son pocos los docentes que optan por abrir las puertas del aula a la calle. En las **salidas pedagógicas** se crea una situación que fomenta el pleno desarrollo de los alumnos pues se pueden diseñar de modo que abarquen conocimientos relacionados con diferentes áreas del curriculum y se desarrollen distintas competencias (Arufe-Giráldez, Calvelo Reyes, González Villamil y López Lorenzo, 2012).

Este tipo de actividades tiene un valor añadido pues suponen un modo de que los ciudadanos conozcan los recursos educativos a su alrededor y puedan hacer uso particular de los mismos para su enriquecimiento personal o incluso implicando a familiares y amigos. Es importante además mostrar a los alumnos que incluso entornos que inicialmente no fueron diseñados con intereses educativos suponen una fuente importante de aprendizaje.

Otro término a tener en cuenta a la hora de diseñar actividades complementarias que realmente aporten aprendizajes valiosos a los alumnos del CEPA es el de **aprendizaje-servicio**. Éste engloba ciertos procesos o enfoques educativos

basados en la experiencia: desde programas de prácticas a proyectos de voluntariado o servicio comunitario (Furco, 2011).

Teniendo en cuenta que los alumnos presentes en las aulas del centro comparten ciertas características que los hacen vulnerables ante la sociedad, el hecho de probar su utilidad y valor para la comunidad implicándose en actividades que ofrezcan un servicio a la ciudadanía, resultaría sin duda exitoso tanto a nivel personal como educativo. Por ello la opción de diseñar un proyecto de colaboración con asociaciones locales a nivel de centro es una propuesta tan atractiva como significativa, pues incide en la educación en valores del alumnado, uno de los principales aspectos a reforzar, sobre todo en los más jóvenes.

Un importante punto a incluir en la organización de actividades complementarias es la **visita a centros de Formación Profesional**. Siendo este itinerario uno de los preferidos por los estudiantes una vez finalizada la etapa secundaria, sería interesante poder conocer el funcionamiento de los ciclos de FP de primera mano. Esto permite despejar las posibles dudas y motivar al alumno a la hora de plantearse continuar con su formación.

Otra opción también importante sería visitar algunas de las **facultades** de la ciudad con el fin de mostrar que ese es también un posible itinerario a seguir, pues muchos de los alumnos jamás se plantean un acceso a la universidad debido a sus bajas aspiraciones derivadas de su situación de exclusión. Es necesario mostrar al alumnado las distintas opciones formativas a las que puede aspirar fomentando su permanencia en el sistema educativo como medio para satisfacer sus inquietudes personales de aprendizaje y además aumentar sus posibilidades de conseguir un empleo de calidad, favoreciendo así su inclusión y mejorando su situación personal y familiar.

Plan de evaluación:

La instauración de una serie de medidas en un centro escolar, sobre todo cuando se aplican cambios a distintos niveles, implica necesariamente una evaluación. El hecho de modificar el funcionamiento del CEPA y la forma de proceder de los profesionales que en él ejercen su labor pedagógica tiene efectos sobre los propios docentes y el resto de personal del centro así como de los alumnos y, por ello, ha de ser algo justificado. Conocer si las propuestas llevadas a cabo tienen éxito y en qué medida es, entonces, un punto importante del proyecto y esta información se obtiene a través de la evaluación.

❖ Instrumentos de evaluación:

Para llevar a cabo este proceso se propone hacer uso de los siguientes instrumentos de evaluación:



a. Memoria :

Puesto que las enseñanzas secundarias en el CEPA tienen una duración cuatrimestral, realizándose dos cursos en un año escolar, también se elaboran dos memorias cuatrimestrales.

La memoria es uno de los documentos del centro que aporta información más relevante sobre el funcionamiento general del mismo y particular de cada grupo-clase. Supone un balance crítico de lo que se ha llevado a cabo durante el curso, una autoevaluación, y sirve como punto de partida para elaborar la programación general anual (PGA) del próximo curso, siendo un enlace entre los dos periodos (Carda Ros y Larrosa Martínez, 2007).

En ella se reflejan datos relativos al funcionamiento y coordinación de los distintos departamentos, el cumplimiento o no de los objetivos propuestos y los resultados académicos de los alumnos, entre otros. A partir de estas informaciones se puede determinar si existe un cambio real y positivo, sobre todo en cuanto al éxito del alumnado.

b. Encuestas:

A fin de conocer el grado de satisfacción de alumnos y profesores con las medidas tomadas y el funcionamiento del centro en general, la encuesta supone un instrumento de recogida de información más que adecuado.

A través de encuestas anónimas se pueden obtener conclusiones muy valiosas en cuanto a conformidad o no ante los cambios, en un tiempo breve y sin mayores costes.

Para la realización de una encuesta es importante definir una muestra de la población que resulte significativa y establecer unos objetivos claros y específicos que orienten el proceso de elaboración de los ítems o preguntas (Martínez Mediano y Galán González, 2014). En este caso, puesto que las modificaciones afectan a todo el centro, una primera muestra podría componerse de diez alumnos de cada nivel, teniendo en cuenta que los asistentes habituales son en

torno a 15 por clase. Una segunda muestra sería la formada por el personal docente, preferiblemente en su totalidad.

El modelo de encuesta puede variar ampliamente dependiendo del tipo de preguntas seleccionadas. En este caso la opción más adecuada sería establecer una serie de preguntas cerradas de respuesta múltiple, a elegir una, lo que supone cierta facilidad para hacer el recuento de datos final y obtener conclusiones rápidamente (Quispe Parí y Sánchez Mamani, 2011). Por otra parte resultaría interesante añadir un apartado final de observaciones o comentarios al que se puedan trasladar otras percepciones que el individuo considere importantes y no hayan quedado reflejadas en el bloque de preguntas anterior.

A pesar de seguir una misma estructura, las preguntas de la encuesta para el alumno y las del cuestionario del docente han de seguir un enfoque distinto. Es importante que la encuesta para el profesorado incluya además de la valoración de las medidas tomadas, un apartado de un autoanálisis en el que el profesor se cuestione su papel en el proceso de implantación de esos cambios. Según la **teoría de la disonancia cognitiva**, la valoración del propio trabajo supone un mecanismo de retroalimentación que estimula el cambio en el docente debido a la insatisfacción con los resultados o la detección de necesidades de mejora (Tejedor, 2016). La información que se obtiene a través de una evaluación tiene, entonces, pleno sentido desde un **enfoque formativo**.

c. Dispositivo de seguimiento:

El principal objetivo de las propuestas metodológicas diseñadas a partir de la presente investigación no reside tanto en la mejora de los resultados académicos de los alumnos sino en el avance hacia su plena inclusión social. Por ello, analizar en exclusiva sus calificaciones o datos de promoción no ofrece una visión del todo acertada del éxito del proyecto.

Se propone, entonces, desarrollar un plan de seguimiento del alumnado egresado a través del cual se mantenga el contacto con el mayor número de alumnos posible a fin de conocer su situación una vez finalizada la etapa en el centro. El modo más adecuado para llevarlo a cabo sería la realización de encuestas telefónicas en las que el orientador del centro enuncie una serie de preguntas referentes a los siguientes ámbitos:

Académico

- Continuidad de la formación
- Acceso a estudios superiores, cursos, ciclos formativos, etc.

Laboral

- Acceso al empleo
- Conformidad con las condiciones laborales

Personal

- Grado de satisfacción con el estilo de vida actual
- Metas y objetivos

La decisión de realizar la encuesta a través del correo electrónico supondría un trabajo menos costoso para el orientador e implicaría contar con una transcripción escrita de los datos en menor tiempo. Sin embargo, la decisión de realizarla por vía telefónica se deriva de los perfiles del alumnado. Es importante tener en cuenta que no todos tienen por qué poseer una cuenta de correo electrónico o una conexión a internet y que otros, a pesar de tenerla, pueden no conocer cómo rellenar un formulario. También puede darse el caso de que, a pesar de conocer el procedimiento, algunos alumnos ignoren el correo. Por ello el teléfono resulta la vía más directa y efectiva.

Conclusiones:

En los últimos años el mundo ha experimentado una época de veloces cambios y avances tecnológicos que, a pesar de su favorable potencial, no han podido ser asimilados por todos suponiendo, en muchas ocasiones, **nuevas formas de exclusión social** (Valcárcel, 2007). Cobra sentido en esta nueva etapa la necesidad de una **ciudadanía global**, que implica adquirir un status de ciudadano universal, con una identidad relacionada con una comunidad cada vez más plural, no ligada aun territorio (Parada Barrera, 2009).

La **educación** es uno de los medios más poderosos para evitar estas nuevas formas de discriminación social, sin embargo, para lograr el cambio no sólo se ha de tener en cuenta la educación de la persona vulnerable sino la de todos los ciudadanos, una **toma de conciencia global** acerca de los nuevos retos de esta era (Mesa, 2010).

El interés de esta investigación centrada en el alumnado del **Centro de Educación de Adultos de Oviedo** y los que en él desarrollan su labor docente, nace de estas **nuevas necesidades**, derivadas de la situación actual. Es habitual encontrar numerosos estudios acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad, minorías étnicas y otros grupos vulnerables en la Escuela Primaria y Secundaria. Sin embargo, la Educación de Adultos, resulta un campo menos conocido y estudiado, a pesar de representar fielmente el pluralismo de nuestra sociedad y las problemáticas existentes.

Con el fin de dar un paso más hacia la **inclusión del alumnado adulto** se ha hecho un recorrido por los distintos perfiles sociales presentes. Este hecho ha aportado, además de la información necesaria para diseñar un cambio significativo para el centro, distintas perspectivas y formas de ver la vida que invitan a la **reflexión del investigador**. Conocer tan variadas realidades y adentrarse en un proceso de profunda empatía con el alumnado, ha tenido numerosas **implicaciones tanto a nivel educativo como a nivel personal**. Este estudio ha supuesto una actividad de enriquecimiento y reflexión que ha llevado consigo al necesario planteamiento de una serie de dudas en cuanto a la implicación real de la sociedad en la inclusión de los más vulnerables.

Las distintas medidas propuestas para optimizar la actuación del CEPA se han diseñado a partir de una serie de premisas que han de tenerse en cuenta no sólo como **ejemplos de integración** desde el ámbito educativo sino como realidades que han de trasladarse al resto de ámbitos de la vida de las personas.

Referencias bibliográficas:

Acedo, C. (2008). Educación Inclusiva. *Perspectivas*, 38(1), 5-16. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (2015). Nueva York: Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/agenda_2030_desarrollo_sostenible_cooperacion_espanola_12_ago_2015_es.pdf

Alonso, J. D., & Varela, E. V. (2015). Atención a la diversidad: análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2). Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/111/108>

Alva de la Selva, A. Rosa (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 60(223), 265-285. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4933568.pdf>

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de: <http://www.unter.org.ar/imagenes/9986.pdf>

Arias, J.M (2004). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. Oviedo (Asturias): Universidad de Oviedo.

Arufe-Giráldez, V., Calvelo Reyes, L., González Villamil, E. & López Lorenzo, C. (2012). Salidas a la naturaleza y profesorado de educación primaria. Un estudio descriptivo. *EmásF: revista digital de educación física*, (19), 30-38. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4122543>

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>

Barba, J. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista española de educación física y deportes*, (405), 55-63. Recuperado de: <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/35/37>

- Barreira Arias, A. J., Sobrado Fernández, L. M. y Ocampo Gómez, C. I. (2015). Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, (10), 125-146. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1857>
- Barrera, A. G. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la asociación de inspectores de educación de España*, (19). UDIMA: Madrid. Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118>
- Berengueras Pont, M. & Vera Mur, J. M^a. (2015). Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, (38), 3-20. Recuperado de: http://www.usie.es/SUPERVISION21/2015_38/SP_21_38_Articulo_Leyes_educacion_ultimos_200_anyos_Berengueras_y_Pont.pdf
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas un instrumento útil en la evaluación de competencias. En Prieto, L. (Coord.), Blanco, A., Morales, P. Y Torre, J.C. La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.4 (3), 1-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bolívar, A. (2010a). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2).
- Bolívar, A. (2010b). «Liderazgo para el aprendizaje». *Revista Organización y Gestión Educativa*, n.º 1, pp. 15-20.
- Brea Bonilla, C. (2016). Guía de Políticas de la Unión Europea. Madrid: Centro de Documentación europea. Recuperado de: http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1354330914232&idListaNoticias=1142659520192&pageid=1142659418407&pagename=MPDE%2FMPDE_Articulo_FA%2FMPDE_articuloGenerico
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC). *Enl@ce. Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11 (2), 11-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5101939.pdf>

- Calatayud Salom, M. A. (2015). El liderazgo emergente de los directores escolares en España: la voz del profesorado. *Revista Ibero-americana de Educação*, 69, 207-228. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5267175>
- Calderón López Velarde, J. (2016). ¿Educación o aprendizaje a lo largo de la vida?. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (1).
Recuperado de:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545337001>
- Campo-Redondo, M. S. & Lavarca Reverol, C. (2009). Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 160-174. Recuperado de:
<http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/racs/article/view/13619/13602>
- Carbonero, M. Á., Martín-Antón, L. J., & Reoyo, N. (2015). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European journal of education and psychology*, 4(2), 133-142. Recuperado de:
<https://www.formacionasunivep.com/ejep/index.php/journal/article/view/69/94Q>
- Carda Ros, R. M. & Larrosa Martínez, F. (2007). *La organización del centro educativo: manual para maestros*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Consejo de Trabajo, Económico y Social de Catalunya(2012).*El riesgo de pobreza relacionado con el mercado de trabajo*(31). Recuperado de:
http://ctesc.gencat.cat/doc/doc_23696641_1.pdf
- Constitución Española (1978).Capítulo I, sección I, art. 27. BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978.
- Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995). Copenhague: Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de:
<http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/cumbre/cumbredessocial1995.pdf>
- Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (1990). Nueva York:UNESCO. Recuperada de:
http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). París: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Derecho a la educación. UNESCO. Consultado en Marzo de 2017 en:<http://www.unesco.org/new/es/right2education>
- Drucker, P. (1993). *La sociedad post-capitalista*. Editorial sudamericana: Buenos Aires.

- Echeita, G., Sandoval, M., & Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. *Actas IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*. Recuperado de:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Echeita,%20Sandoval%20y%20Simon.%202013.%20Congreso%20SD.pdf
- Estivill, J. (2003) *Panorama de lucha contra la exclusión social: conceptos y estrategias*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo (OIT). Recuperado de:
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/panorama-de-la-lucha-contra-la-exclusion-social.pdf>
- Estrategia Europa 2020 (2010). Bruselas: Comisión Europea.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Ediciones Búsqueda.
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, 64-70. Recuperado de:
<http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-Furco-1-Castellano.pdf>
- García-Gómez, S., & Blanco García, N. (2015). Los ciclos formativos de grado medio: una opción para salir del laberinto personal y académico. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 301-320. Recuperado de:
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/663436>
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE*, 21(2), 1-24. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v21n2/RELIEVEv21n2_M2.pdf
- González, M. Á. (2006). *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Guerrero Villagrán, M. (2014). Las salidas de campo como instrumento de aprendizaje. *Dialéctica Libertadora*, (2), 225-239. Recuperado de:
<http://190.242.99.229/index.php/DialecticaLibertadora/article/view/144/141>
- Gurdián, N. V. (2009). *Alfabetización, educación permanente y atención a la diversidad*. Colombia: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de:
<http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article1084>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). Recuperado de:
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4525>

- Herreras, E. B. (2005). SPSS: Un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 2(4), 62-69. Recuperado de: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/020204/A3mar2005.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2016). *Encuesta de Población Activa*. Madrid: INE. Recuperado de: <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0316.pdf>
- Karsten Krüger (2006). El concepto de Sociedad del Conocimiento. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 11(685). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>
- La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos (2015). Francia: UNESCO: Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- Labrunée, M. E., & Gallo, M. E. (2005). *Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: <http://nulan.mdp.edu.ar/716/1/01207f.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Llano Ortiz, J. C (2016). *El estado de la pobreza: seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009-2015*. Madrid: Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (EAPN). Recuperado de: http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/noticias/1444835952_20151015_el_estado_de_la_pobreza_seguimiento_del_arope_2014_pdf.pdf
- Lobo, F. M. (2007). Flexiseguridad, bienestar y cohesión social. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 1, 145-160. Recuperado de: http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/extrass07/est06.pdf
- López Martín, R. (Septiembre, 2004). Cultura Política y Educación Social. Dos realidades condenadas a entenderse. En A. Fernández de Sanmamed Santos (presidencia). *IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social*. Palacio de congresos de Galicia: España. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c7.pdf>
- Martínez Mediano, C. & Galán González., A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: Editorial UNED.

- Martínez, L. S., & Guillén, Á. S. (2015). *La formación y el empleo de los jóvenes españoles: trayectoria reciente y escenarios futuros*. Madrid: Fundación BBVA. Recuperado de:
http://www.fbbva.es/TLFU/dat/Informe_Mercado_trabajo_jovenes.pdf
- Mesa, M. (2010). Comunicación y Educación para el Desarrollo: una apuesta por la ciudadanía global. En T. Burgui, y J. Erro. (Eds.). *Comunicando para la solidaridad y la cooperación*. Pamplona: Foro de Comunicación, Educación y Ciudadanía. Recuperado de:
<http://www.ceipaz.org/images/contenido/mundubat-def.15marzpdf.pdf>
- Munsech, Q. C. (2014). Educación y desempleo juvenil. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, (881), 51-66. Recuperado de:
http://www.revistasice.com/CachePDF/ICE_881_51-66_0694C1992479031B6977B996F914A17F.pdf
- Navarrete, L (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Instituto de la juventud. Recuperado de:
<http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/estudio-jovenesyfracasoescolar-completo.pdf>
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: Ediciones de la U. Recuperado de:
<http://clases.ugb.edu.sv/multimedia/Victor%20Miguel%20Nino%20Rojas%200metodologia.pdf>
- Parada Barrera, C. S. (2014). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global. *Revista Via Iuris*, (7), 99-111. Recuperado de:
<http://190.242.99.229/index.php/Vialuris/article/view/68/62>
- Perrenoud, P. (2010). Saber organizar el trabajo escolar más allá de la clase: una competencia que desarrollar. En M Gather y O. Maulini (Eds.) *La organización del trabajo escolar: una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 405-428). Barcelona: Graó.
- Pineda-Alfonso, J. A., & García-Pérez, F. F. (2016). Conflicto y convivencia: profesores y alumnos en el proceso de enseñanza en un aula de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1073-1091. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01073.pdf>
- Pontón, M.L (2013.) *La enseñanza adaptativa en la mejora del aprendizaje del inglés en la enseñanza secundaria de personas adultas*. Universidad de Oviedo, Asturias, España.

Programa Municipal de Intervención en el Absentismo Escolar. Ayuntamiento de Oviedo, 2009.

Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatió siglo XXI*, (30), 89-112. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10854/1998>

Quispe Parí, D. J. & Sánchez Mamani, G. (2011). Encuestas y entrevistas en investigación científica. *Revista de actualización clínica investiga*, 10, 490-494. Recuperado de: http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2304-37682011000700009&script=sci_abstract

Rabolini, N. M. (2009). Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa. *Revista argentina de humanidades y ciencias sociales*, 7(2). Recuperado de: http://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v7_n2_06.htm

Reher, D. S., Cortés, L., González, F., Requena, M., Sánchez, M. I., Sanz, A., & Stanek, M. (2008). *Informe Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI-2007)*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de: http://www.ine.es/daco/daco42/inmigrantes/informe/eni07_informe.pdf

Rocha, F., & Aragón, J. (2012). La crisis económica y sus efectos sobre el empleo en España. *Gaceta Sindical*, (19), 67-90. Recuperado de: <http://docpublicos.ccoo.es/cendoc/035344CrisisEconomicaEfectos.pdf>

Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. Recuperado de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/revista/rodriguez.pdf

Román Graván, P. (2016). Sistemas de comunicación alternativos en tutoría virtual: los grupos de WhatsApp en la docencia universitaria.

Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Recuperado de: http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsy.ch.pdf

Sáez, F. T. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonia-Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15. Recuperado de: http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2012/09/articulo_Eufonia_final.pdf

- San Fabián Maroto, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. Universidad de Oviedo.
- San Román Gago, S. (2000). La maestra española de la tradición a la modernidad. *Educação & Sociedade*, 21(72), 110-142. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4196.pdf>
- Sánchez Sánchez, J. M., & Fernández Riquelme, S. (2012). La Orientación laboral como instrumento político-social en contextos de crisis. La respuesta ante la incertidumbre del empleo. *La Razón Histórica: Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, (18), 20-38. Recuperado de: <https://www.revistalarazonhistorica.com/18-3/>
- Sánchez, M. C., & Araya, R. G. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Diálogos educativos*, (24), 55-69. Recuperado de: <http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2012/dialogos-e-24-castillo.pdf>
- Segurado Torres, A., & Agulló Tomás, E. (2002). Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la Psicología Social. *Psicothema*, 14 (4), 828-836. Recuperado de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/26765>
- Serón, A. G. (2007). El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (17), 43-72. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392469>
- Sosa Díaz, M. J. (2016). Recorrido de las políticas educativas TIC en Extremadura, España. *Ventana Informática*, (33), 91-108. Recuperado de: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/ventanainformatica/articloe/view/1405>
- Subirats, J. (2010). *Ciudadanía e inclusión social. El tercer sector y las políticas públicas de acción social*. Barcelona: Fundació Esplai. Recuperado de: <http://fundacionesplai.org/wp-content/uploads/sites/subidos/LibroCiudadaniaInclusionSocial2.pdf>
- Tejedor, F. J. (2016). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4447>
- Uruñuela, P. M. (2005). *Absentismo escolar*. Palma de Mallorca: Actas I Jornades «Menors en edat escolar: conflictes i oportunitats. Recuperado de: http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornades_menors/p_uruñuela.pdf
- Valcárcel, M. (2013). Globalización y exclusión. *Coyuntura*, 3(15), 10-12. Recuperado de: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/articloe/view/584>

Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>

Vicente Merino, A., Martínez Aguado, A., Martínez Aguado, J., Calderón Milán, M. J., & Moreno Ruiz, R. (2010). *Cambios en el mercado laboral español. La incorporación de la mujer al mercado laboral: factores determinantes a nivel geográfico, profesional y por actividades en el sistema de Seguridad Social*. Madrid:Ministerio de Trabajo e Inmigración. Recuperado de:

<http://www.seg-social.es/prdi00/groups/public/documents/binario/131345.pdf>