

Formación de personas adultas, aproximación a partir del análisis de buenas prácticas europeas¹

Javier Fombona Cadavieco², María Ángeles Pascual Sevillano³

Recibido: Febrero 2018/ Evaluado: Mayo 2018 / Aceptado: Junio 2018

Resumen. La formación de personas adultas es un fenómeno creciente y relativamente poco conocido que ha sido impulsado por los cambios demográficos, el envejecimiento poblacional, las recientes emigraciones, y los problemas de inclusión y empleo en Europa. Esta investigación se enmarca en los estudios sobre buenas prácticas, en este caso, sobre la educación de adultos. El desarrollo de la investigación recoge el análisis realizado sobre 50 prácticas eficaces llevadas a cabo en cuatro países europeos (Francia, Portugal, Italia y España) sobre un total de 2.212 estudiantes adultos (18-70 años). Siguiendo un diseño narrativo derivado de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, se describen y analizan las experiencias ofrecidas por los profesores de los cursos considerados como eficaces y previamente seleccionados por expertos. Estas narrativas recogen, el perfil de los estudiantes, las competencias desarrolladas, las características metodológicas específicas que los han llevado a categorizarse como buena práctica, los procedimientos de evaluación seguidos, las dificultades encontradas, y las claves fundamentales del éxito en los casos descritos.

Palabras clave: educación de adultos; educación permanente; formación de profesores; metodología; oportunidades educativas.

[en] Adult education, approach based on the analysis of European good practices.

Abstract. Adult education is a growing and relatively unfamiliar phenomenon which is boosted by demographic changes, population aging, current emigrations, and European problems of inclusion and employment. This research is part of the review of good practices on adult education. The development of this work includes the analysis made on 50 best practices carried out in four countries (France, Portugal, Italy and Spain) that have been selected by experts and involving 2,212 adult students (18-70 years). The methodological design is of a descriptive type, based on a questionnaire with open and closed items. This instrument has allowed to analyze these experiences from the teacher point of view. These narratives include the student's profile, the main skills developed, the specific methodological features, the assessment procedures, the difficulties, and the fundamental keys to success in these cases described as exemplary practices.

Keywords: adult education; educational opportunities; lifelong learning; methodology; teacher training.

¹ Fuente de financiación: Erasmus+ Proyecto: 2016-1-ES01-KA204-025159 Sharing good educational practices and systematising a training competences programme for employment and inclusion for vulnerable adult people

² Universidad de Oviedo.
Email: fombona@uniovi.es

³ Universidad de Oviedo.
Email: apascual@uniovi.es

Sumario. 1. Introducción. 2. El marco de referencia europeo: el Programa Erasmus. 3. El contexto de la investigación. 4. Concreción terminológica. 5. Objetivo y diseño metodológico. 6. Características de la muestra. 7. Elaboración y validación del instrumento de investigación. 8. Resultados. 9. Discusión y conclusiones. 10. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Fombona, J. y Pascual, M.A.. (2019). Formación de personas adultas, un análisis de buenas prácticas europeas. *Revista Complutense de Educación*, , 647-665.

1. Introducción

La formación posterior a los periodos tradicionales del sistema reglado es un fenómeno de especial desarrollo e importancia creciente en todos los países. La UNESCO en 2016 analiza la Educación de Personas Adultas (ALE) y la sitúa como un componente clave en las sociedades contemporáneas, y con una alta contribución a la agenda de desarrollo sostenible fijada para el año 2030. No obstante afirma que los datos básicos sobre este tipo de formación continúan siendo escasos e inadecuados (UNESCO, 2016b). El aprendizaje permanente, y su sistematización, es una necesidad generada por los rápidos avances tecnológicos que, aunque ofrecen grandes oportunidades, también exigen que los ciudadanos desarrollen nuevas habilidades. Por otra parte, la esperanza de vida se alarga en la mayoría de países, esto genera problemas en sus sistemas sanitarios y sociales, y también permite que los jóvenes se beneficien del conocimiento y la experiencia de las generaciones mayores. ALE asimila tanto la educación formal y no formal en un amplio espectro de la población adulta en todo el curso de su vida y se centra especialmente en los adultos y la gente marginada o desfavorecida. Abarca también el aprendizaje informal o incidental, la educación permanente general, profesional, teórica y práctica destinada a mayores de 18 años.

Son muchos los aspectos beneficiosos derivados de esta formación. La UNESCO (2016b) concreta los beneficios en la población bajo los efectos de ALE, vinculando salud y educación: mayor esperanza de vida; reducción de enfermedades y hospitalizaciones; mejor salud mental y menores tasas de depresión; así como otros beneficios inter-generacionales. También resaltan beneficios en el mercado de trabajo. Invertir en ALE representa una buena relación eficiencia-precio para los gobiernos, empleadores e individuos. Así la UNESCO reitera que esta educación aumenta las habilidades para encontrar empleo, para obtener mayores salarios, mayor satisfacción laboral y un mayor compromiso con el trabajo. Como resultado, aumenta la productividad e impulsan el crecimiento económico. Por otro lado, ALE ayuda a los ciudadanos a ser más activos en la sociedad civil y en la vida política, más tolerantes con la diversidad, más conscientes de los problemas ambientales, amantes del desarrollo cultural, de las artes, de la integración en su sociedad, con comportamientos y actitudes saludables. Estas características son especialmente importantes cuando se ha detectado que el 20% de los adultos europeos carece de las competencias básicas para participar plenamente en la sociedad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2010).

No obstante, Walters y Watters (2017) han cuestionado las afirmaciones de estas previsiones internacionales sobre educación de adultos por ser documentos que plantean una visión de áreas muy diferenciadas y basadas en datos hipotéticos y de consecuencias poco previsibles. En esta línea, en pocas ocasiones se analiza el papel específico de las instituciones para la formación de adultos, su adecuación, su perfil profesional o sus intereses finales.

2. Marco de referencia europeo: el Programa Erasmus

Este artículo parte del proyecto de investigación (Compartir buenas prácticas educativas y sistematizar un programa de competencias de capacitación para el empleo y la inclusión de personas adultas vulnerables) y se enmarca dentro de las propuestas Erasmus. La consolidación de la Comunidad Europea no tiene sólo un carácter económico, sino que precisa una base social y cultural sólida, pero la conciencia de pertenecer a esa comunidad es débil y difusa sobre todo en muchos estudiantes (Bartolomé, 2003) por ello es fundamental la acción de programas continentales como Erasmus. Más específicamente, la Europa común afronta el reto de su diversidad al incrementar los intercambios de personas de forma voluntaria o no, entre países miembros y estados vecinos. También es un continente cultural e idiomáticamente desigual, donde las políticas económicas se rigen por principios de competencia y conquista de mercados (Jessop, 2014).

Este proyecto se centra en los equipos formadores de personas adultas y ha fijado el objetivo común de compartir buenas prácticas realizadas en instituciones educativas de Italia, Francia, España y Portugal. Estos son países especialmente necesitados de impulsar este tipo de formación, dada su situación geográfica, puente entre continentes, su problemática en materia de desempleo y sus niveles de envejecimiento demográfico. Esta investigación es consciente de sus limitaciones al abordar fenómenos complejos por sus distintos contextos internacionales, dispares en las necesidades y escenarios educativos, que además pueden estar relacionados con múltiples intereses. Es por ello que este análisis se ha centrado en analizar y difundir experiencias con éxito bajo la perspectiva sesgada de las representaciones de sus protagonistas.

Es determinante el marco del programa Erasmus ya que fija como estrategia prioritaria la inclusión de sus ciudadanos para conseguir una conciencia común, a medio y largo plazo, de una Europa que aglutina gran multiplicidad de culturas e intereses. Desde el inicio del programa en 1987 se ha involucrado a más de 3 millones de personas, esto supone un eje migratorio emergente, y la International Organization for Migration (2013) destaca estos éxodos estudiantiles significativos y los sitúa en la categoría “corredor Norte-Norte de altas ganancias”. Pero, las acciones Erasmus son múltiples, impulsan no sólo movibilidades académicas, se orientan también a acciones relacionadas con la juventud, el voluntariado, actividades para adultos, no sólo en Europa, ni sólo con motivos de estudios, sino con objetivos de empleo y creación de redes internacionales, por ejemplo para el intercambio de buenas prácticas y la innovación, como es el proyecto aquí implementado.

Actualmente el programa Erasmus+ unifica múltiples subprogramas de educación, formación, juventud y deporte, y también apoya el aprendizaje formal e informal, dentro y fuera de Europa, con una nueva dimensión de internacionalización sobre terceros países limítrofes (Fombona y Agudo, 2013).

3. Contexto de la investigación

Desempleo e inclusión social son desafíos clave que actualmente preocupan a los gobiernos y que son generadoras de otros problemas secundarios (marginalidad, situaciones disruptivas, climas sociales inestables, etc.). Por ello, este proyecto se dirige

a la formación de los profesores de personas adultas cuya actividad se centra en la educación como vía para la inclusión y el empleo de sus estudiantes.

Estas cuestiones se abordan en función de un alumnado específico que está fuera de los periodos tradicionales que ofrece el sistema educativo reglado y que demanda unos docentes especialmente preparados con un perfil profesional específico (Joaquim y Pesce, 2016) y con una metodología dirigida a la educación de adultos (Soares y Pedroso, 2016). Y en la misma línea, Marx, Goeze y Voss (2017) plantean la necesidad de unas competencias profesionales concretas para estos formadores cuyas funciones son asumidas en muchas ocasiones por monitores, especialistas técnicos, etc. Wahlgren, Mariager-Anderson y Sorensen (2016) concretan las competencias y acciones del profesor de adultos, y además de las dimensiones genéricas comunes, necesitan otras específicas como la habilidad para detectar los problemas del estudiante. En todo caso apuntan a la necesidad de seguir explorando estos sistemas formativos para descubrir las metodologías exitosas.

Son trascendentes los análisis de los contextos organizacionales y cómo influyen en la formación de adultos (Franz, 2017). Estos estudios comparan la diferencia entre un sistema educativo centrado en jóvenes o en personas mayores. Los alumnos adultos tienen otros objetivos y problemas distintos a los estudiantes tradicionales, y parece lógico centrar la acción educativa en la respuesta a esas necesidades, y hacerlo con una visión de acción sistemática que suele venir de centros educativos institucionales. La necesidad de estos análisis es resaltada por Jeffrey y Leite (2016) ampliándola al estudio de los recursos e infraestructuras, la gestión y práctica pedagógica, y las relaciones dentro de la escuela y con el contexto. Actualmente estos centros se diversifican en una amplia variedad de instituciones públicas y privadas, con múltiples intereses, objetivos y dependencias de diversos organismos como ayuntamientos, administraciones regionales o gobiernos estatales.

4. Concreción terminológica

La dimensión internacional, y en cierta medida dispar, de este proyecto obliga a considerar una terminología uniforme y escenarios comunes para los países implicados. No sólo se trata de utilizar un idioma ajeno, la lengua inglesa, sino que hemos tenido que consensuar conceptos relativos a los correspondientes sistemas educativos, que aunque en Europa gozan de similitud, mantienen peculiaridades específicas, especialmente en las áreas implicadas en educación de adultos (Manninen, 2017).

Ante la necesidad de alcanzar el objetivo de buscar buenas experiencias y desde esa perspectiva internacional, nos surgió el reto de concretar aquello que es considerado como buena práctica, así los primeros análisis cuestionaban la propia polisemia de este enunciado. Existen múltiples propuestas que categorizan las buenas prácticas simplemente, como aquellas que permiten conseguir algún fin en una institución concreta, una ideología política, o cierto interés particular. Así, por ejemplo, Chickering y Gamson (1987) marcan las siguientes directrices sobre buenas prácticas en la educación de grado:

- promueve el contacto entre estudiantes y profesores
- desarrolla la reciprocidad y la cooperación entre los estudiantes
- fomenta el aprendizaje activo

- da realimentación rápida
- hace hincapié en el tiempo dedicado a la tarea
- comunica altas expectativas y
- respeta los diversos talentos y formas de aprender.

La UNESCO (2016a) caracteriza la buena práctica como innovadora y desarrolladora de soluciones nuevas y efectivas, al demostrar un impacto positivo y tangible sobre la mejora, sostenible y mantenido en el tiempo ante la sociedad y su economía, y replicable al servir como modelo para desarrollar políticas, actuaciones e iniciativas en otros sitios.

Gabarda (2015) resume como buena práctica la que se guía por principios, objetivos y procedimientos apropiados o pautas aconsejables, que en la actividad real de una determinada profesión produce resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto determinado. Por tanto, se puede entender como buena práctica aquella que es eficaz y que tiene buenos resultados; la que se fija en el proceso y eficiencia del método usado; y aquella que tiene potencial de sistematización y de extrapolación (Epper y Bates, 2004).

Consensuamos como buenas prácticas las novedosas y aquellos hechos habituales que producen resultados exitosos sistemáticamente. La buena práctica destaca por su carácter esencial y troncal, nunca accidental o accesorio. En todo caso, para su identificación es necesario conocer e identificar las necesidades específicas a las que responde, así como poder cuantificar evidencias tangibles e intangibles.

5. Objetivo y diseño metodológico

Se planteó un proyecto de investigación para describir la forma de realizar la docencia de experiencias exitosas con personas adultas en varios países europeos. Este objetivo se combina con la hipótesis de que el conocimiento de estas experiencias reales es una forma de enriquecer la práctica docente que tiene un elevado potencial para combatir los problemas de empleo e integración multicultural, y además pueden ser prácticas trasladables a otros contextos. Las soluciones pueden venir de la reflexión sobre la propia experiencia, de compartir conocimiento de buenas prácticas entre distintos países, estableciendo sinergias, compartiendo conocimiento y confrontando ideas, prácticas y métodos.

El proyecto está gestionado por instituciones de educación superior dedicadas a la formación de docentes, son centros públicos reglados, lo que confiere solidez al diseño y ofrece sostenibilidad a la propuesta al incorporar sistemáticamente los hallazgos a los programas formativos de cada país.

El diseño de la investigación sigue un enfoque de estudio de casos múltiple, con una estructura similar a la desarrollada por Kalenda (2015). La propuesta se centra en una herramienta del tipo cuestionario semi-estructurado que permite incorporar observaciones enriquecedoras que recojan las narrativas de los docentes. La práctica es analizada siguiendo un modelo de fragmentación de sus componentes, ensayado con éxito por Dimou y Kameas (2016), que utilizan la estructura de la norma ISO/IEC 9126 para encuadrar las características y sub-características de realización de la formación de adultos.

El contexto sugiere un muestreo no probabilístico, intencional, basado en las narrativas de una muestra de cada uno de los países participantes en el proyecto. Los datos generados son de tipo cuantitativo-cualitativo, focalizando descripciones que recopilan datos de una muestra de profesores.

6. Características de la muestra

El universo poblacional agrupa diversas tipologías de instituciones públicas que implementan sistemáticamente programas de formación de personas adultas en España, Portugal, Francia e Italia a dos niveles formación: para la acreditación, o como proceso de bienestar. Se optó por un criterio de temporalidad situando los casos recogidos en el año 2016, y además se ha recurrido al criterio de conveniencia, vinculándolos a los centros participantes en el proyecto europeo mencionado.

La muestra de Portugal es una selección de 13 casos de profesores que imparten docencia en los cursos de la Universidade Aberta (UAb) en su área de aprendizaje a lo largo de la vida, formando directamente a más de 2.000 estudiantes que, posteriormente y tal y como marcan sus estatutos, multiplican su acción como futuros profesores sobre el colectivo de personas desfavorecidas. Es necesario tener en cuenta que en este país la pobreza y la exclusión se han visto agudizadas en los últimos años por la crisis y los recortes sociales. En 2014, mientras que el 24,5% de la población europea estaba en riesgo de pobreza y exclusión, en Portugal alcanzaba al 27,5% de la población según el Instituto Nacional de Estadística portugués.

La muestra de Francia recoge 8 casos exitosos de docencia con personas mayores realizada por E-Seniors. Esta es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro, fundada en 2005 y tiene como objetivo luchar contra la exclusión electrónica al proporcionar acceso y capacitación TIC a personas mayores y/o discapacitadas. Se centra en la formación tecnológica de estas personas y en su inserción en las nuevas dinámicas sociales. En el centro hay 5 profesores y unos 10 jóvenes voluntarios. Posee una acción anual sobre más de 300 alumnos y está constantemente abriendo nuevas ubicaciones en toda la región parisina para proporcionar un servicio de “proximidad” que tenga en cuenta el ritmo, los intereses y las necesidades de su audiencia potencial.

Por otra parte, en Italia, se mantiene una estimación del 28,3% de personas en riesgo de pobreza o exclusión social, según datos del Instituto de Estadística (Istat, 2015). La muestra se corresponde con 5 casos elegidos entre un centenar de profesores del Centro Provincial de Educación de Adultos (CPIA) de Padua, que realiza sus acciones docentes con personas mayores, personas en situación de discapacidad y personas sin titulación académica, o aquellas que abandonan el sistema educativo, refugiados e inmigrantes con una situación grave, mujeres en dificultad social, pobreza y exclusión social. Los CPIA son instituciones públicas y gratuitas que dependen del Ministerio de Instrucción de la Universidad y de la Investigación italiano.

En España la muestra se sitúa en la región de Asturias, considerada como un paradigma del crecimiento demográfico negativo sostenido, con un paro mayor del 20%, y una de las tasas más bajas de población activa del país, esta circunstancia genera grandes problemas de inserción social, por ello el 23,4% de su población está en riesgo de pobreza y exclusión (Estado de Pobreza y Exclusión España 2014

APN). La administración educativa de Asturias extiende la educación de adultos a más de 9.000 estudiantes a través de 11 centros con 140 profesores, distribuidos en varios territorios. El Centro de Educación de Personas Adultas (CEPA) de Gijón, ha seleccionado 9 casos, elegidos entre sus 29 profesores que trabajan anualmente con unos 4.000 adultos. El artículo 66 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación marca la finalidad de ofrecer a los mayores de 18 años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. A modo de referencia, esta oferta formativa se dirige a la obtención de títulos o certificados oficiales de formación básica, de competencias clave para cursar certificados de profesionalidad de nivel 2 de cualificación profesional, de educación secundaria y de bachillerato. CEPA también ofrece cursos de preparación de pruebas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, de acceso a ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Medio y cursos para el acceso a enseñanzas superiores. Así mismo este centro tiene una línea de trabajo dirigida al desarrollo cultural, que se traduce en cursos de lengua y cultura española para inmigrantes extranjeros.

Por último, se ha tomado una muestra de 15 casos del Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo (PUMUO) que acoge a 200 estudiantes mayores de 50 años durante cinco años académicos para abordar asignaturas y talleres en torno a cuatro bloques temáticos: Humanidades; Ciencias Jurídico Sociales, Ciencias de la Salud, y Ciencia y Tecnología. Estos programas funcionan en 45 universidades españolas (AEPUM, 2018) y sus objetivos se centran en proporcionar una formación universitaria de carácter general; alentar el gusto por el conocimiento y la cultura; adquirir capacidades y destrezas que permitan una mejor adaptación a los cambios acelerados de la sociedad actual; favorecer el asociacionismo y despertar actitudes solidarias; proporcionar recursos que permitan mejorar la calidad de vida; y formar para el ocio activo y recreativo.

En concreto, la cantidad total de estudiantes directamente implicados y declarados en las experiencias seleccionadas ha sido de 2.212, sin contabilizar varios casos donde no han precisado el número de sujetos. De ese total el 64,4% han sido mujeres y el 35,6% hombres. El perfil del alumnado comprende personas mayores de 18 años que no tienen acceso al sistema educativo reglado debido a sus características (ausencia de suficientes estudios previos o del nivel de competencias necesario, y no pueden participar en la formación reglada habitual).

En la Tabla 1 se recogen los datos de los estudiantes de estas buenas prácticas. La edad de las personas que se están formando oscila entre los 50-70 años, y comprende a personas jubiladas, personas desempleadas, empleados de baja cualificación, amas de casa y trabajadores cualificados. También se recoge alguna experiencia de formación a personas con discapacidad. El nivel de estudios de las personas participantes es muy heterogéneo, pero mayormente son estudiantes con la educación secundaria y bachillerato. Hemos podido constatar que las experiencias de los CEPA (Gijón y Padua) y de la UAb implicaban a alumnado con estudios primarios y secundarios, mientras que los casos de PUMUO (Universidad de Oviedo) y E-Seniors (París) había numerosos estudiantes con un nivel de estudios superior.

Tabla 1. Perfil mayoritario de los estudiantes participantes en los cursos

Edad del estudiante	Nº casos	Perfil del estudiante	Nº casos	Nivel de estudios	Nº casos
50 a 60 Años	22	Desempleados Larga duración 17 Corta duración 12	29	Secundaria y Bach.	16
60 a 70 Años	20	Jubilados	27	Estudios Superiores	11
30 a 40 Años	16	Empleados baja cualificación y amas de casa	20	Ed. Primaria	8
40 a 50 Años	16	Trabajadores cualificados	20	FP	2
+ 70 Años	10	Inmigrantes internacionales	14	Sin alfabetizar	1
18 a 30 Años	7	Personas con discapacidad	6		
- de 18 Años	4	Autónomos	5		

Además de realizarse prácticas eficaces en estos niveles reglados, destacan especialmente los cursos relacionados con la cultura general, actividades que no se encuadran ni se equiparan con ninguna oferta formativa sistemática de las administraciones educativas como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Tipos de estudios impartidos en los 50 cursos catalogados como buenas prácticas.

Contenidos impartidos	Nº cursos
Cultura general	23
Especialización Profesional	9
Educación Secundaria	7
Educación Superior	4
Idiomas	4
Educación Primaria	3
Total	50

7. Elaboración y validación del instrumento de investigación

Para la recogida de las narrativas de los docentes de personas adultas se diseña un cuestionario que busca sistematizar la información y que permite analizar y encuadrar los principales rasgos de esas experiencias exitosas. Este instrumento se apoya en herramientas similares probadas, como el cuestionario elaborado por la administración educativa española (Consejo Escolar del Estado, 2015).

Para la validación específica del cuestionario se sigue el procedimiento Delphi, método eficaz que consiste en recopilar opiniones sobre la forma y contenidos (Linstone y Turoff, 1975). Las personas seleccionadas para el contraste de opiniones son expertas (Andracnovich, 1995), en el ámbito de educación de adultos. Sus juicios se han incorporado hasta conseguir un acuerdo de convergencia de opiniones tras varias rondas de revisión del documento (Bass, 1983; Ludwig, 1997). Como se ha explicado en la concreción terminológica, hemos sido conscientes de que estos docentes participan como informantes sobre lo que consideramos buena práctica en relación con su actividad habitual de aula.

Cabe resaltar el proceso requerido para contrastar los ítems del cuestionario y realizar las interacciones entre los expertos, consensuando el significado de los términos utilizados de forma que se comprendieran en un contexto internacional. Por una parte se valoró si el ítem recogía lo que realmente se pretendía y por otra parte si la redacción de la cuestión formulada era adecuada para los docentes que debían contestarlo. Esta tarea fue llevada a cabo a través de la comunicación en la red Internet. En este caso, los expertos han sido 8 docentes de España, 2 de Francia, 6 de Portugal, y 5 de Italia. El resultado final ha logrado el acuerdo necesario para obtener una dimensión común, condición precisa en todo trabajo sometido a la perspectiva educativa europea.

Los elementos de análisis del cuestionario elaborado para las narrativas fueron un total de 30 que se distribuyeron en 5 dimensiones que se pueden ver en la Tabla 3.

Tabla 3. Cuestionario

A. Datos de identificación
1. Institución a la que se encuentra vinculada la experiencia.
2. E-mail. (Esto permite saber que alguien real respondió al cuestionario).
3. Nombre o título de la buena práctica.
4. Año académico la experiencia.
5. Horas totales de la actividad en su conjunto (aprox.).
B. Contexto y objetivos
6. Modalidad formativa en la que se desarrolló la buena práctica.
7. Descriptores con los que se relaciona la buena práctica.
8. Resume en unas líneas el contenido de la buena práctica.
9. Señale los principales objetivos de la buena práctica.
10. Estudiantes por género en esa buena práctica: N° de hombres y mujeres en ese grupo específico.
11. Media de edad de los estudiantes en ese grupo.
12. Ocupaciones de los estudiantes en ese grupo (%).
13. Nivel de estudios previo en ese grupo (%).

14. Tipología de los estudiantes en ese grupo.
15. Personas implicadas en la puesta en marcha de la buena práctica.
16. Otras instituciones especialmente involucradas.
17. Describa la influencia de otros implicados en este caso específico (p.e. administración Educativa, Instituciones privadas, otras instituciones públicas).
C. Estrategias y actuaciones
18. Describa cada una de las fases en las que se desarrolló la buena práctica (partes, tiempos, año académico, etc.).
19. Describa brevemente la principal temática impartida en esa buena práctica.
20. Las principales actividades prácticas desarrolladas fueron...
21. La buena práctica está relacionada con las siguientes competencias.
22. También se han trabajado las siguientes destrezas.
23. Las actitudes y valores desarrollados fueron...
24. Otras actitudes y valores desarrollados fueron...
25. Metodología usada fue...
27. Espacios utilizados
28. Evaluación empleada.
D. Dificultades
29. Indique las principales dificultades encontradas en el desarrollo de esa buena práctica.
E. Conclusiones
30. Por favor, resuma la clave del éxito de esta actividad.
Otras sugerencias...

El documento presentado para su respuesta on-line a través de la aplicación Google-Formularios, aparece en las lenguas de cada país más en inglés como idioma común. Contaba con una introducción inicial y explicativa sobre sus objetivos y autoría. Las preguntas contenían formulaciones de respuesta múltiple cerradas que ayudan al proceso de tabulación de resultados, pero también se incorporaba la posibilidad de hacer apreciaciones abiertas y libres (ítems 1, 3, 5, 8, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 24, 29, y 30) que enriquecen y completan las posibles respuestas. En algunas no era posible la cuantificación exacta de la variable y se incluyó la opción de incorporar nuevas alternativas a esas respuestas.

8. Resultados

Los resultados, al estar transcritos y traducidos en cuatro idiomas diferentes, fueron depurados y unificados al español. Se han recogido un total de 50 experiencias que los docentes han considerado como exitosas, 13 de ellas han tenido lugar en la

Universidade Aberta de Portugal, 5 en el Centro de Educación de Adultos de Padua, 9 en el Centro de educación de personas adultas de Gijón, 15 en el Programa para mayores de la Universidad de Oviedo, y 8 en el centro E-Seniors de París.

Derivado del análisis descriptivo de las experiencias recogidas se ha llegado a los siguientes resultados. Los cursos declarados como buenas experiencias han tenido una duración variable que oscila entre las 15 horas habituales en los cursos de mayores de la Universidad de Oviedo a varios cursos académicos completos en el centro de Gijón o de Padua.

Los descriptores a los que hacen referencia las buenas prácticas (Tabla 4) son fundamentalmente el desarrollo de competencias básicas y el desarrollo intelectual.

Tabla 4. Descriptores empleados en los cursos

Descriptores	Cantidad de cursos
Desarrollo competencias básicas	40
Desarrollo intelectual	33
Desarrollo metodologías	19
Desarrollo programación de la materia	14
Desarrollo acciones evaluación	14
Desarrollo orientación al estudiante	14
Desarrollo afectivo social	13
Desarrollo clima convivencia	10
Desarrollo actividades extracurriculares	7

La temática de los cursos es muy variada (Tabla 5), aunque destacan entre las buenas prácticas los cursos de cultura general y específica, y los cursos relacionados con las competencias básicas en lectura, escritura, cálculo y uso de las TIC.

Tabla 5. Temáticas de los cursos

Resúmenes temáticos de los cursos	Cantidad de cursos
Cultura general y específica de determinadas materias	15
Competencias básicas lectura, escritura, cálculo, uso de las TIC	8
Prácticas idiomas aplicadas a determinadas actividades concretas	7
Preparación de titulaciones y pruebas de acceso	3
Prácticas de Profesionalización básica	2
Prácticas de especialización profesional avanzada	2
Actividades orientadas a la igualdad de oportunidades	2

Por otra parte, si observamos los objetivos propuestos en estas prácticas (Tabla 6), podemos ver que en la mayoría de las ocasiones se hace referencia a dos aspectos fundamentales en el desarrollo de la persona adulta, la autoestima (hemos de tener en cuenta las circunstancias personales que habitualmente rodea a los receptores de estos cursos) y la integración social.

Tabla 6. Objetivos de los cursos

Objetivos de los cursos	Cantidad de cursos
Mejorar la autoestima de los estudiantes	35
Mejorar la integración social	25
Mejorar la inserción laboral	16
Mejorar el resultado académico	12
Mejorar la motivación del docente	7

Otro de los aspectos que debían describir versaba sobre las características de los profesionales o entidades colaboradoras en estas prácticas. Los datos hallados fueron que en la mayoría de los casos los implicados eran los propios profesores encargados del curso, junto con el apoyo del equipo directivo y en menor medida se refleja la implicación de la administración educativa. Es necesario señalar también que en 13 de los casos recogidos la implicación del equipo de orientación fue importante. También se recoge en algunas ocasiones la colaboración de entidades privadas externas a las instituciones educativas, tales como, instituciones religiosas, oficinas de empleo, entidades de socorro social y caridad. Estas colaboraciones fueron habitualmente apropiadas y amplias, superando la propia acción de la administración educativa correspondiente.

Por otro lado, la descripción de las actividades prácticas es uno de los aspectos más significativos del estudio, ya que indican algunas claves importantes del éxito alcanzado. Existe una gran variedad en el conjunto de las 50 narrativas analizadas y relacionadas con la tipología de las actividades, por lo que consideramos no es muy significativa su cuantificación numérica, sino que es más determinante su descripción. Así destaca el diseño de: actividades colaborativas, actividades de resolución de casos, problemas y conflictos, debates, actividades escritas y orales para trabajar aspectos gramaticales de la lengua local e inglesa, también se organizan actividades de carácter sociocultural para ofrecer opciones a la participación ciudadana, actividades relacionadas con la orientación y la tutoría, charlas de especialistas, actividades de simulación donde se asumen otros papeles y roles, dinámica de grupos, filmaciones en el aula, visionando y comentario de documentos video-gráficos, juegos de estrategia, juegos de cartas, actividades para un uso efectivo de las TIC, salidas de campo y visitas.

En relación a las competencias desarrolladas en los estudiantes adultos, en la Tabla 7 se refleja la cuantificación de sus respuestas en las que sobresalen las siguientes prácticas: aplicación del saber a la práctica, autoaprendizaje, adaptación a nuevas situaciones y uso de las TIC.

Tabla 7. Competencias desarrolladas

Competencias	Nº casos
Aplicar el saber en la práctica	40
Adaptarse a nuevas situaciones	38
Aprendizaje autónomo	38
Uso de las TIC	33
Tecnología básica	32
Analizar conceptos	30
Generar nuevas ideas	28
Resolver problemas	28
Organizar y planificar	23
Toma de decisiones	14
Comunicarse con expertos	8

En relación con las actitudes los resultados hallados fueron los siguientes (Tabla 8): destaca la apreciación de la diversidad multicultural, el compromiso con la calidad, la motivación por el logro y la preocupación por la calidad.

Tabla 8. Actitudes generadas

Actitudes	Nº casos
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	60
Motivación por el logro	43
Preocupación por la calidad y cosas bien hechas	41
Trabajo en equipo	6
Responsabilidad por la tarea	4
respeto normas	3
Liderazgo	2
Esfuerzo	2

En la metodología hemos observado que el uso de plataformas virtuales y recursos TIC forma parte de las estrategias usadas por el docente y el discente junto con el trabajo en pequeño grupo, en gran grupo y la lección magistral (Tabla 9).

Tabla 9. Metodología empleada por el docente

Metodología	Nº casos
Trabajo con recursos TIC	37
Trabajo colaborativo en pequeño grupo	33
Trabajo autónomo	28
Lección magistral	26
Trabajo colaborativo en gran grupo	21
Tutoría individual	19
Salidas de campo	13
Resolución de problemas	12
Estudio de casos	5

En cuanto a los espacios empleados también son variados aunque predominan las aulas pequeñas, la plataforma virtual y se hace referencia al trabajo autónomo del alumno en su propio domicilio, como se puede apreciar en la Tabla10.

Tabla 10. Espacios empleados

Espacios	Nº casos
Aula pequeña	25
On-line	23
Domicilio particular	22
Gran aula	17
Laboratorios específicos	6
Espacio exterior	4
Seminario de pequeño grupo	5

En la evaluación es importante destacar las diferencias según los centros de procedencia, así observamos que en el 18,7% de los casos no se realizaron procesos de evaluación de ningún tipo, siendo la mayoría de ellos los programas PUMUO. El 40,6% realizó una evaluación continua a lo largo del curso y el 40% realizó una prueba final, siendo el 29,6% prueba escrita y el 10,4% prueba oral.

Las buenas experiencias no están exentas de problemas, y ver que se pueden afrontar puede ser un aliciente para otros docentes e instituciones en su puesta en práctica en contextos diferentes. Por ello también se preguntó por las dificultades encontradas y en 10 de las buenas prácticas, el mayor reto ha estado en adaptarse a la disparidad del alumnado. Otras dificultades señaladas se relacionan con la gestión del tiempo tanto en el desarrollo del curso como en la realización de las actividades

(8 casos), y el bajo nivel de conocimientos iniciales y necesarios por parte del alumnado (7 casos).

Para ser seleccionadas las buenas prácticas debían tener cierta estabilidad en el tiempo y haber obtenido resultados exitosos, y ante la duda sobre qué se entiende por éxito se preguntó por esta matización en cada caso. Algunas de las respuestas que nos encontramos fueron las siguientes: La alta motivación de docentes y estudiantes, la creación de un buen clima de aula cuando las actividades trascienden las paredes de esta y tienen un carácter más lúdico, la paciencia esgrimida por el docente, la apertura a la integración social y laboral al adquirir una titulación, la accesibilidad al curso, los buenos y variados materiales educativos, el interés por aprender mostrado por los estudiantes, alcanzar los objetivos planteados para los alumnos, la posibilidad de continuar formándose desde el propio domicilio y la implicación de toda la comunidad en el proyecto de formación. Consideramos que estos aspectos no se cuantifican sino que se traslada a toda la comunidad científica la percepción de esos protagonistas sobre la acción exitosa de su profesión.

9. Discusión y conclusiones

Los sistemas educativos tienen que satisfacer nuevas necesidades ante el incremento de la variedad de estudiantes debido al envejecimiento poblacional, las crisis laborales y los flujos internacionales de trabajadores. Esto obliga a compartir estrategias formativas eficaces también desde una perspectiva internacional, para dar una respuesta conjunta con sugerencias de trabajo y soluciones a los retos europeos.

Las estrategias europeas 2025 coinciden con los datos hallados y sitúan la formación para adultos como una vía para mejorar las competencias clave, la cultura general, el desarrollo intelectual básico, así como la autoestima y la integración socio laboral. Sobre la tipología de los estudiantes, encontramos una mayor proporción de mujeres al igual que investigaciones previas similares (Fernández-García, García-Llamas y Pérez Serrano, 2016), y su perfil es de personas con empleo poco cualificado, desempleados, inmigrantes, amas de casa y jubilados. Estos registros pueden compararse con los difundidos por la UNESCO (2016b) que prevén una tipología de estudiantes que son objetivo potencial de las políticas de formación de personas adultas (ALE), esto es, adultos con bajos niveles de alfabetización o destrezas básicas; individuos que buscan actualizar los conocimientos y habilidades relevantes para el trabajo; personas que buscan crecimiento personal y ampliación de conocimiento; trabajadores con baja cualificación, salarios bajos o posiciones precarias; y residentes de zonas rurales o escasamente pobladas. En Gran Bretaña Feinstein y otros (2008) determinaron que una capacitación asociada al trabajo correlaciona con aumento salarial del 5% al 10% y constataron que el aprendizaje de adultos y la educación post-secundaria permiten disminuir significativamente el riesgo de desempleo (Sabates, 2007). No olvidemos que la Comisión Europea indica que en la UE el 24% de las personas están en riesgo de pobreza y exclusión social.

Varios investigadores (Belousova, Kozhukhary Ryumshina, 2015; Flecha y Te llado, 2015) han centrado las metodologías más pertinentes para estos casos en la comunicación entre docente y discentes. Nosotros en esta investigación profundizamos en aquello que los docentes manifiestan como clave en la selección de sus experiencias exitosas en formación de adultos, así detectamos planteamientos meto-

dológicos específicos que pueden servir de referencia, esto es dinámicas colaborativas en pequeño grupo, debates guiados para la resolución de problemas y conflictos concretos, visitas, excursiones y salidas de campo con elevado componente práctico, charlas de especialistas a modo de lección magistral, juegos de estrategia, simulaciones con asunción de otros papeles y roles, actividades para un uso práctico de las TIC y los computadores, trabajos con documentos audiovisuales, comentarios de texto y actividades de tutoría individualizada y responsable, por ejemplo para fomentar la participación ciudadana. La variedad de estrategias también ha sido relevante para Acosta-Castillo (2016) al sugerir que los adultos tienen un estilo de aprendizaje multimodal y procesan el conocimiento de más de una manera, utilizando en cada caso estrategias específicas.

El componente actitudinal aparece como fundamental, tanto por parte del alumnado como del docente. Las actitudes más desarrolladas en los casos descritos se relacionan con la motivación por lograr objetivos; la preocupación por la calidad; el aprecio por la diversidad y la multiculturalidad; el compromiso ético; el gusto por el trabajo en contexto internacional y por el trabajo en equipo. En este sentido en un estudio realizado por Field (2009) el 80 % de los alumnos entre 51 y 70 años manifestaron un impacto positivo de esta formación en capacidades tales como la confianza, la satisfacción con la vida y la destreza para enfrentarse a problemas cotidianos. También, un análisis longitudinal realizado por Feinstein y otros (2003) indica que estos estudios son tan importantes por la titulación y las posibilidades laborales, sociales y políticas que proporcionan, como por ocupar el tiempo libre y evitar patologías como la depresión. Esto contribuye a explicar el éxito de las acciones regladas de los CEPA, las actividades lúdicas de los programas PUMUO o la existencia del voluntariado en E-Seniors.

Los centros educativos de adultos utilizan instalaciones educativas similares al resto de colegios, cuando quizás deberían usar lugares más específicos (Cuenca, 2013), en este caso verificamos que los espacios más utilizados han sido el aula pequeña, el propio domicilio y los escenarios virtuales. Coincidimos con Hegyesi, Kopjak y Osz (2014) al detectar una irrupción de las tecnologías y la formación a través de Internet como soporte, contenido, metodología y lugar de trabajo. Es más, la llegada del m-learning a este colectivo pudiera configurarse como la metodología emergente (Ceobanu y Boncu, 2014). Los procedimientos de evaluación en estas prácticas han sido variados, en cierto contraste con Vale y Ferreira (2015) que concluyeron que los formadores asociaban mayor objetividad sólo a la evaluación sumativa.

Coincidimos con Cao (2016) en la importancia de considerar también las dificultades encontradas en estos procesos educativos exitosos, y en estos casos se centran en la excesiva variedad de alumnos, la heterogeneidad de conocimientos y habilidades de cada estudiante, los problemas para la gestión del tiempo, y los propios rechazos del alumnado debido a sus circunstancias personales. Feinstein y otros (2003) resaltaron los peligros que acarrear los fracasos en la formación de adultos cuando estas personas arrastran fracasos previos en su formación inicial. Un profesor del CEPA concluía que sus estudiantes muestran deseo constante por aprender, por fomentar su autoestima, y superar los problemas derivados de una escolarización inicial defectuosa.

Por último, cabe concluir que el éxito se ha derivado en la mayoría de los casos a la alta motivación, la eficacia y la flexibilidad metodológica, la óptima comunicación

entre los integrantes de las actividades, a la creación de un clima de aula apropiado y una implicación directa del equipo directivo en el desarrollo del curso.

Estas referencias, en síntesis, son indicadores con cierto carácter subjetivo de los docentes implicados, pero revelan datos de su experiencia real que pueden contribuir al diseño de nuevas estrategias y políticas educativas europeas integradas.

10. Referencias bibliográficas

- AEPUM (2018). *Lista de universidades socias y número de alumnos 2016-17*. Recuperado de https://www.aepumayores.org/sites/default/files/diptico_aepum_castallano.pdf
- Acosta-Castillo, L. (2016). The Relationship between Learning Styles and Use of Information and Communication Technologies in Adult Education. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 199-216.
- Andranovich, G. (1995). *Developing community participation and consensus: The Delphi technique*. Community Ventures: A Western Regional Extension Publication
- Bartolomé, M. (Coord.) (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Bass, B. M. (1983). *Organizational decision making*. Homewood, IL: Irwin.
- Belousova, A.; Kozhukhar, G. y Ryumshina, L. (2015). *Innovative teaching methods in adult education*. En 8th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI), 4046-4050. Sevilla: Proceedings.
- Cao, K. (2016). *Construction of Adult Education Teaching Management System in Harmonious*. En 2nd International Conference on Management Science and Innovative Education (MSIE). Sanya, Advances in Social Science Education and Humanities Research, 60, 314-320.
- Catalano, H. (2014). *The Opportunity of Blended-Learning Training Programs in Adult Education - Ascertaining study*. En 4th International Conference on Adult Education. Iasi, Romania. Procedia Social and Behavioral Sciences, 142, 762-768.
- Ceobanu, C. y Boncu, S. (2014). The challenges of the mobile technology in the young adult education. En *4th International Conference on Adult Education*. Iasi, ROMANIA. Procedia Social and Behavioral Sciences, 142, 647-652
- Chickering, A. y Gamson, Z. F. (1987). Implementing the Seven Principles: Technology as Lever, *AAHE Bulletin*, 3-6.
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Sobre el concepto de "Buena Práctica"*. Recuperado de <https://goo.gl/oGkuGW>
- Cuenca, E. (2013). *Evaluación del Programa Universitario para Mayores UNED-Senior*. Madrid: UNED.
- Dimou, H. y Kameas, A. (2016). Quality assurance model for digital adult education materials. *Quality assurance in education*, 24(4), 562-585
- Epper, R. y Bates, A. W. (2004). *Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas Prácticas de instituciones líderes*. Barcelona, Editorial UOC.
- Feinstein, L.; Budge, D., Vorhaus, J. y Duckworth, K. (2008). *The social and personal benefits of learning: A summary of key research findings*. Londres: Centre for Research on the Wider benefits of Learning.
- Feinstein, L., Hammond, C., Woods, L., Preston, J. y Bynner, J. (2003). *The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital*. Londres: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.

- Ferrer, A. y Riddell, W.C. (2010). *Economic Outcomes of Adult Education and Training*. Vancouver/Calgary: Elsevier Ltd.
- Field, J. (2009). *Well-being and Happiness*. IFLL Thematic Paper 4, Londres: NIACE.
- Flecha, R. y Tellado, I. (2015). Metodología comunicativa en educación de personas adultas. *Cadernos CEDES*, 35 (96), 277-288.
- Fernández-García, A.K; García-Llamas, J.L. y Pérez Serrano, G. (2016). Grado de Satisfacción de los adultos con los Programas Universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1021-1040.
- Fombona, J. y Agudo, S. (2013). Deslocalización del contexto académico: renovación y unificación Erasmus. *Enseñanza & Teaching*, 31(1), 127-146.
- Franz, J. (2017). Teaching in Organisations of Adult Education - A qualitative-reconstructive study. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(2), 163-181.
- Gabarda, V. (2015). *Buenas prácticas en educación*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Hegyesi, F.; Kopjak, J. y Osz, R. (2014). Educational Strategies in Adult Education. *En 9th IEEE International Symposium on Applied Computational Intelligence and Informatics (SACI)* Timisoara, Romania
- International Organization for Migration (2013). *World Migration Report 2013. Migrant well-being and development*. Ginebra: International Organization for Migration.
- Instat (2015). Income and living conditions. Recuperado de <http://www.istat.it/en/archive/174475>
- Jeffrey, D. y Leite, S. (2016). Teaching quality in youth and adult education (eja) modality from the perspective of teachers. *Revista Olhres*, 4(1), 8-26.
- Jessop, B. (2014). Variegated Capitalism and the Eurozone Crisis: Modell Deutschland, Neo-Liberalism and the World Market. N. B. Polonia. Recuperado de http://www.nccert.biz/badania/seminaria_files/24iv2013.pdf.
- Joaquim, B. y Pesce, L. (2016). The digital technologies of information and communication in the context of youth and adult education: a literature review (2007-2014). *Revista Olhres*, 4(1), 86-106.
- Kalenda, J. (2015). Development of non-formal adult education in the Czech Republic. *En 5th International Conference on New Horizons in Education (INTE)*, Paris. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 1077-1084.
- Linstone, H.A. y Turoff, M. (1975). *The Delphi method: Techniques and applications*. Reading, MA: Addison Wesley Publishing.
- Manninen, J. (2017). Empirical and genealogical analysis of non-vocational adult education in Europe. *International review of education*, 63(3), 319-340.
- Marx, C.; Goetze, A. y Voss, T. (2017). School teachers' and adult education teachers' pedagogical-psychological knowledge: Development and examination of a test-instrument. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (1), 165-200.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Sabates, R. (2007). *The Effects of Adult Learning on Social and Economic Outcomes*. Londres Commission of Inquiry.
- Soares, L. y Pedroso, A. (2016). Educators formation in youth and adult education (YAE): Tacking contexts and weaving possibilities. *Educação em Revista*, 32 (4), 251-268
- UNESCO (2016a). *Comprehensive Strategy for the MOST Programme, 2016-2021*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- UNESCO (2016b). *Global report on adult learning and education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Vale, S. y Ferreira, C. (2015). Trainer representations about the assessment of learning in adult education. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 528-545.
- Wahlgren, B.; Mariager-Anderson, K. y Sorensen, S. (2016). Expanding the traditional role of the adult education teacher - The development of relational competences and actions. *Teaching and teacher education*, 60, 303-311.
- Walters, S. y Watters, K. (2017). Reflecting on the Global Report on Adult Learning and Education in the “Post-Truth Society”. *Adult education quarterly*, 67(3), 228-237.