
Impacto del Proyecto AEi: Adultos, Empleo e Inclusión *Impact of the AEi Project: Adults, Employment and Inclusion*

Javier Fombona Cadavieco y Rafael Navas Sanz (Coords.)

Edita Universidad de Oviedo



Universidad de Oviedo



Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las condiciones siguientes:



Reconocimiento – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el licenciador:

Fombona Cadavieco, Javier; Navas Sanz, Rafael (coords.) (2022). *Impact of the AEi Project: Adults, Employment and Inclusion / Impacto del Proyecto AEi: Adultos, Empleo e Inclusión. 2nd International Conference Adult Education for Employment and Inclusion, CyLAEI 2022.* Medina del Campo, 1 Julio 2022. Universidad de Oviedo. ISBN: 978-84-18482-58-8. DOI: 10.6084/m9.figshare.21158698

Javier Fombona Cadavieco fombona@uniovi.es

La autoría de cualquier artículo o texto utilizado del libro deberá ser reconocida complementariamente.



No comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Sin obras derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

© 2022 Universidad de Oviedo

© Los autores

Algunos derechos reservados. Esta obra ha sido editada bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons.

Se requiere autorización expresa de los titulares de los derechos para cualquier uso no expresamente previsto en dicha licencia. La ausencia de dicha autorización puede ser constitutiva de delito y está sujeta a responsabilidad.

Consulte las condiciones de la licencia en:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Edificio de Servicios - Campus de Humanidades

33011 Oviedo - Asturias

985 10 95 03 / 985 10 59 56

servipub@uniovi.es

www.publicaciones.uniovi.es

ISBN: 978-84-18482-58-8

INDICE

Presentación	Pág. 6
1. Formación para el empleo y la inclusión social.	
1.1. Formación para el empleo de migrantes, para su inclusión.	Pág. 8
1.2. Experiences in teaching of Italian language at the CPIA (Centro Provinciale Istruzione Adulti) in Padua.	Pág. 19
2. Competencia digital (Educación de Personas Adultas - EPA).	
2.1. <i>Seriality and transition experience in adulthood: a study on edutainment of serials.</i>	Pág. 26
2.2. Implementación y desarrollo de un curso experimental de competencias básicas para el acceso al mundo laboral en un centro a distancia.	Pág. 34
3. Metodologías educativas eficaces (EPA).	
3.1. Una experiencia de inclusión social adulta mediante la capoeira.	Pág. 44
3.2. Análisis exploratorio del tipo de puntos de gamificación asignados en un contexto educativo de personas adultas con discapacidad intelectual.	Pág. 52
3.3. Una propuesta para el desarrollo de competencias clave en educación de adultos.	Pág. 60
3.4. Breakout: uso de una herramienta metodológica de gamificación para el fomento de la lectura y la visibilización de pioneras femeninas.	Pág. 70
3.5. <i>Promoting sustainable workplace and wellbeing through innovative educational practices.</i>	Pág. 85
4. Formación Profesional y Educación de Adultos.	
4.1. Los enfoques de enseñanza y aprendizaje del profesorado y alumnado cuando se utiliza la estrategia didáctica del juego serio para la adquisición y desarrollo de las competencias STEAM en formación profesional.	Pág. 88
4.2. Integración sociolaboral a través de los módulos de formación socio-sanitaria en el CEPA san jorge de Palencia.	Pág. 96
4.3. <i>Simulations and educational games in vocational training and adult education.</i>	Pág.107
4.4. <i>Resilience for changes - how to develop managerial competences.</i>	Pág.115
5. Dimensión europea de las acciones educativas (EPA).	
5.1. Mejoras en el ámbito científico-tecnológico del CFPA Mercè Rodoreda a través de los proyectos europeos Erasmus+.	Pág.124
5.2. In Vino Expertise.	Pág.134
5.3. Apoyar a las personas mayores es nuestra responsabilidad(S.E.N.I.O.R)	Pág.146
5.4. Proyecto europeo AEI, Adultos, empleo e Inclusión. Estrategias de diseño, difusión e impacto. / <i>AEI European project, adults, employment and inclusion. design, dissemination and impact strategies.</i>	Pág.157
6. Retos y desafíos, nuevos perfiles profesionales.	
6.1. El perro de asistencia y el perro de apoyo en FP desde un enfoque paidocéntrico interespecífico.	Pág.175
6.2. <i>Professional supervision: a critical appreciative model for pedagogues and social educators.</i>	Pág.183

7. Cualificación de docentes (EPA).

- 7.1. Una mirada innovadora e internacional en la formación de docentes de educación de adultos. La formación desde las empresas. [Pág.188](#)
- 7.2. Necesidades formativas del profesorado de educación de adultos para trabajar por competencias. [Pág.198](#)

8. Mesa redonda: Experiencias exitosas que contribuyen a la inclusión de adultos.

- 8.1. No dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión. [Pág.205](#)
- 8.2. El Centro de Educación para Adultos como puerto donde entrar y salir para varios destinos.
- 8.3. El seguimiento de jóvenes en situación de vulnerabilidad de las escuelas de la segunda oportunidad hacia el éxito e inclusión social, educativa y laboral.

8. Round table: *Successful experiences that contribute to the inclusion of adults.*

- 8.1. *Leaving no one behind: participation, equity and inclusion.* [Pág.219](#)
- 8.2. *The Adult Education Center as a harbour to arrive and leave to other several journeys.*
- 8.3. *Accompanying of vulnerable young people from second-chance schools to social, educational and working inclusion and success.*

9. Mesa redonda/Round table: Experiencias exitosas para el empleo en educación de personas adultas. / *Successful experiences for employment in adult education.*

- 9.1. Contribución de los CEPAS a la mejora de la empleabilidad de las personas adultas [Pág.229](#)
- 9.2. *VET in Poland: the case of the Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów*

10. Poster/Infografías

- 10.1. “Build your futures piede by piece” Manuel Carabias Herrero. [Pág.239](#)
- 10.2. “De tal palo tal astilla” Manuel Carabias Herrero y Natalia Viguri Fernández. [Pág.241](#)
- 10.3. “The cordinator of personal education services: What perspectives for professional development?” Daddi Debora. [Pág.243](#)
- 10.4. “Entrepreneurship in education: Active learning to Foster employability inyoug adults”. Letizia Gamberi. [Pág.245](#)
- 10.5. “Talent Project: How to support giftedness? Program for pre-service teachers”. Krzysztof T. Piotrowski y Katarzyna Barani. [Pág.248](#)
- 10.6. “The quality of the master degree courses 57/85 and 50. The case study of the university of Florence”. Dino Mancarella. [Pág.249](#)

EJE TEMÁTICO: 7. CUALIFICACIÓN DE DOCENTES EPA

7.2. NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS PARA TRABAJAR POR COMPETENCIAS

AUTORÍA:

1. Susana Molina Martín, Universidad de Oviedo, smmolina@uniovi.es
<https://orcid.org/0000-0001-9467-904X>
2. Marta Soledad García Rodríguez, Universidad de Oviedo
3. Beatriz Sierra-Arizmendiarieta, Universidad de Oviedo.
4. M^a Angeles Pascual Sevillano, Universidad de Oviedo. <http://orcid.org/0000-0001-6942-6198>.

RESUMEN

En el año 2006 adquiere importancia el desarrollo de competencias en la educación española, entendidas como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto identificándolas como aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. El objetivo de la presente investigación es identificar las necesidades formativas para trabajar por competencias del profesorado que trabaja en los Centros de Educación de Personas Adultas. La muestra está formada por 85 docentes, el 49,4% hombres y el 50,6% mujeres. Para recoger la información se elaboró un cuestionario que consta de una primera parte, para obtener datos del carácter sociológico de la muestra, y una segunda, compuesta por cincuenta ítems, con una escala tipo Likert de cuatro niveles de respuesta. Los resultados indican que el 68,24% del profesorado se sitúa en un modelo en transición hacia el trabajo por competencias y las mayores carencias se sitúan en relación con: el diseño de actividades interdisciplinares, el desarrollo de metodologías de aprendizaje más activas, el uso de técnicas variadas de evaluación que impliquen al alumnado y el trabajo del profesorado en equipos interdisciplinares.

PALABRAS CLAVE: profesorado; formación; educación de adultos; competencias.

1. INTRODUCCIÓN

En la comunicación presentamos una investigación acerca del trabajo por competencias desarrollado por el profesorado de los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPAS) del Principado de Asturias.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

La educación de adultos es un saber educativo específico en el conjunto de las Ciencias de la Educación, dado que tanto los destinatarios como las enseñanzas impartidas en los centros de educación de adultos tienen una idiosincrasia propia. Se hace necesario emplear no sólo metodologías y actividades adaptadas a sus peculiaridades, sino un profesorado que sepa entenderlas y ajustarse a ellas. A lo que cabe añadir que en el año 2006 en España se introducen las competencias en el currículo. Una vez completada la fase de incorporación plena de las competencias en el currículo, cabe investigar acerca de su implantación en el aula. Los datos obtenidos nos permitirán conocer cómo está trabajando el profesorado de los CEPAS, así como sus necesidades

formativas, aspectos fundamentales para las Administraciones Educativas y, para la mejora de los centros escolares.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Diversas investigaciones, desarrolladas en otros niveles educativos, han puesto de manifiesto una gran discrepancia entre las pretensiones normativas y lo que ocurre en el aula (Monarca, Rappoport, 2013). En cuanto a los CEPAS, no encontramos investigaciones sobre el desarrollo de las competencias clave, o acerca de la percepción del profesorado implicado en ella. Por este motivo, realizamos una investigación donde se detecta que sólo el 31,76% del profesorado de los centros de educación de adultos se encontraría en un modelo de trabajo por competencias (Molina Martín, Sierra-Arizmendiarieta & García Rodríguez, 2019). Además, también detectamos una carencia en investigaciones que analicen las necesidades formativas relacionadas con el trabajo por competencias que tiene el profesorado que trabaja en los CEPAS.

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

El objetivo de este trabajo es establecer perfiles docentes relacionados con el trabajo por competencias y conocer las necesidades formativas del profesorado de educación de adultos que se sitúa en un modelo de transición hacia la enseñanza por competencia, lo que podría orientar la planificación de las instituciones que se encargan de la formación del profesorado.

5. MÉTODO

Para identificar al profesorado que trabaja por competencias, así como las lagunas formativas que se detectaban, se realizó un trabajo eminentemente descriptivo. En primer lugar, se identifica el modelo en el que se sitúa cada profesor, para seguidamente analizar al grupo de profesores que está en un modelo de transición hacia la enseñanza por competencias, lo que nos permitirá conocer sus puntos fuertes, débiles y sus necesidades formativas.

5.1. Instrumento de investigación utilizado.

Con el objetivo de establecer diferentes perfiles docentes en el desarrollo de competencias se elabora un cuestionario denominado *Cuestionario de Perfiles Docentes*.

Inicialmente se elaboraron un total de 37 cuestiones, en cada una de ellas se planteaba un elemento curricular y sobre el mismo tres alternativas que tenían que ser evaluadas en una escala tipo Likert, por lo que había un total de 111 ítem. A esta primera versión se le calculó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) que permite valorar el grado de acuerdo de los expertos respecto a cada uno de los diferentes ítems y al instrumento en general, para ello se ha contado con la participación de cinco expertos. En este trabajo se han seguido las recomendaciones más estrictas y se han considerado los valores del CVC superiores a 0.8. El formato inicial dejó de ser válido y, tras varias rondas de valoración por expertos, el cuestionario quedó compuesto por 50 ítems.

Finalmente, el *Cuestionario de Perfiles Docentes* consta de dos partes, una primera dirigida a recoger datos de carácter sociológico de la muestra y, una segunda, compuesta por cincuenta ítems, con una escala tipo Likert, con los que se trata de contemplar cómo se plantean los diferentes elementos curriculares y de la organización de los centros

necesarios para planificar y desarrollar una enseñanza dirigida al desarrollo de competencias.

La valoración de los ítems se realizó en función de los aspectos curriculares y organizativos que se consideraron clave para realizar una formación centrada en el desarrollo de competencias, y que se han recogido en la revisión teórica realizada. En la mayoría de los ítems se ha valorado la respuesta más idónea “siempre” con 4 puntos (ítems 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50). En otros ítems se han valorado como respuesta más idónea “nunca” con 4 puntos (9, 14, 16, 23, 26, 27, 41, 44). Hay tres ítems (5, 10, 22) en los que se valoran de forma positiva las respuestas intermedias “a veces” o “frecuentemente” (4 puntos). Finalmente, el ítem 42 nos permite conocer su opinión sobre la formación docente y no entra a puntuar. Las respuestas mejor valoradas a cada ítem suman 196 puntos.

5.2. Procedimiento y muestra.

Tras una aplicación piloto en un CEPA (una vez identificados y modificados algunos aspectos formales susceptibles de mejora), el cuestionario definitivo se llevó a los once CEPAS de la red de centros públicos del Principado de Asturias (España). Una vez dado por definitivo el cuestionario, se contactó con los equipos directivos de los centros para informarles del objetivo del estudio mediante encuesta. Una vez confirmada su participación, fueron informados, antes de contestar al cuestionario, de su carácter voluntario, anónimo y confidencial. Seguidamente, se administró a través de Google y se les dio un plazo de entrega. Se obtuvo una muestra de ochenta y cinco profesionales de la educación, de los ciento cuarenta y seis que conforman la población según datos del *Ministerio de Educación y Formación Profesional* (2018).

6. RESULTADOS

Para el análisis de los datos recogidos de dicha muestra, se ha utilizado el *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para Windows. El análisis de fiabilidad de la escala se ha calculado utilizando el alfa de Cronbach, para el resto de los análisis se ha utilizado estadística descriptiva, considerando sumatorios, frecuencias y porcentajes.

A partir de los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario, se llevan a cabo los siguientes análisis. En primer lugar, a partir de los datos obtenidos se trata de identificar si el profesorado que trabaja en educación de adultos trabaja por competencias. Seguidamente analizaremos al grupo de profesores que está en un modelo de transición hacia la enseñanza por competencias, lo que nos permitirá conocer sus puntos fuertes, débiles y sus necesidades formativas.

6.1. Perfil docente.

Para identificar si el profesorado que trabaja en educación de adultos trabaja por competencias, se realizará la suma de las puntuaciones obtenidas por cada profesor en el total de ítems y en función de la puntuación otorgada se considera si sigue un modelo de enseñanza tradicional, si se encuentra en una situación de transición hacia un modelo de enseñanza por competencias o si es muy competente al respecto. El profesorado que obtiene una puntuación menor de 98 puntos se considera que sigue un modelo de enseñanza tradicional, los que obtienen una puntuación entre 98 y 147 están en transición

hacia un modelo de enseñanza por competencias y los que obtienen una puntuación entre 147 y 196 son muy competentes al respecto.

Cabe decir que ningún docente se sitúa en un modelo de enseñanza tradicional, el 31,76% manifiesta que trabaja por competencias y, el 68,24% se sitúa entre 98 y 147 puntos, lo que significa que están comenzando a trabajar por competencias con sus estudiantes.

6.2. Análisis del quehacer docente del profesorado que se encuentra en una situación de transición hacia un modelo de enseñanza por competencias.

Seguidamente se analizan las respuestas del 68,24% del profesorado que está comenzando a trabajar por competencias. Para ello se abordará de forma individual cada uno de los ítems, que se agrupan en función de los diferentes elementos curriculares (objetivos, contenidos, materiales y actividades, metodología, evaluación) y de la organización de los centros.

Para comenzar, se recoge que, siempre o frecuentemente, el 67,24% del profesorado trabaja todas las competencias desde su asignatura (ítem 15), el 74,13% establece diferentes niveles de desempeño para el desarrollo progresivo de las competencias (ítem 30) y el 50% especifica diferentes aspectos de las competencias para cada curso (ítem 32). El 37,93% piensa que siempre ha de existir vinculación entre objetivos y competencias (ítem 18) y el 34,48% siempre elabora los objetivos pensando en atender de modo flexible a las posibilidades de logro de cada estudiante (ítem 37). El desarrollo de la autonomía del alumnado es un objetivo para el profesorado (ítem 31), por lo que es incluido en su programación docente (el 25,86% lo hace siempre y el 56,9% frecuentemente).

En relación con los contenidos, en el ítem 3 el profesorado señala que considera prioritario que el alumnado sea capaz de relacionar los contenidos entre sí (el 44,8% siempre y el 46,6% frecuentemente), aunque son menos (el 46,6%) los que suelen plantearlos de modo disciplinar vinculándolos con otras áreas de conocimiento (ítem 7). A la hora de trabajar los contenidos, en algunas ocasiones el 72,4% del profesorado sigue las indicaciones del libro, sin añadir nada (ítem 14), el 93,1% frecuentemente conecta los contenidos con ejemplos de situaciones reales (ítem 38), el 43,1% habitualmente parten de elementos de la vida cotidiana del alumnado (ítem 2), y el 67,2% del profesorado a veces se dedica principalmente en el aula a exponer los contenidos (ítem 27).

Al diseñar las actividades dirigidas al alumnado: el 29,3% del profesorado no suele tomar en consideración el desarrollo de las competencias (ítem 47), el 60,3% considera prioritario el contenido que se trabajará (ítem 10); el 72,4% suele pensar en las situaciones que tendrán que afrontar sus estudiantes en su vida cotidiana (ítem 28); el 56,9% suele tomar como referencia situaciones de la vida real (ítem 6); el 53,4% frecuentemente admite diferentes modos y niveles de resolución de las actividades (ítem 13); el 48,3% no suele plantear actividades que sean interdisciplinarias para desarrollar las competencias del alumnado (ítem 40); y el 72,4% frecuentemente plantea actividades que admiten diferentes niveles de dificultad y suponen un reto para el alumnado (ítem 4). Además, el 81% del profesorado en el diseño de actividades tiene en cuenta los contenidos de su asignatura en particular (ítem 22) y el 81% no suele considerar los contenidos de otras asignaturas (ítem 8). Las prácticas o actividades que propone el 74,1% del profesorado suelen ser las que vienen en el libro (ítem 16). El 53,4% del profesorado reconoce que las actividades o prácticas que propone son de fácil resolución, aunque no

se encuentra la respuesta literal en la teoría dada (ítem 19). La realización de las actividades que plantea el 70,7% del profesorado no suele requerir que el alumnado busque y seleccione libremente la información que necesita (ítem 24).

El 72,4% del profesorado utiliza en el aula materiales diseñados principalmente con una finalidad educativa (ítem 5), siendo el libro de texto una de las vías de acceso de los estudiantes al contenido para el 63,8% del profesorado (ítem 23), aunque para el 58,6% sería una fuente más a emplear (ítem 34). Además, el 44,8% utiliza frecuentemente en sus clases materiales de la vida cotidiana dándoles un uso didáctico (ítem 46), llegando el 67,24% a utilizar frecuentemente materiales de elaboración propia en función de la actividad planteada (ítem 49).

La evaluación suele ser planteada por el 79,3% del profesorado como una buena ejecución de la práctica (ítem 39), por el 82,8% como la comprobación de la articulación de conocimientos teóricos y prácticos (ítem 33) y el 82,8% del profesorado suele plantearla como la reproducción de contenidos teóricos (ítem 9). El 63,8% del profesorado habitualmente utiliza los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje para evaluar tanto los objetivos como el grado de desempeño de las competencias (ítem 43). La autoevaluación y/o la coevaluación son utilizadas pocas veces por el 60,34% del profesorado para favorecer la motivación (ítem 20) y el 56,9% no suele emplearlas para facilitar el aprendizaje significativo o la reflexión sobre el propio aprendizaje (ítem 48). En lo relativo a las sesiones de evaluación, parece que el 74,13% del profesorado reconoce que habitualmente se centran tanto el desarrollo de las competencias clave de cada estudiante como los resultados en cada una de las asignaturas (ítem 36), la mitad del profesorado afirma que se discute frecuentemente sobre el grado en que los estudiantes han alcanzado las distintas competencias (ítem 21), mientras que el 36,2% reconoce que habitualmente se centran en las notas obtenidas por cada estudiante en los exámenes y prácticas (ítem 44).

Aunque trabajar por competencias exige de un clima colaborativo en los centros educativos, el 63,8% profesorado trabaja en algunas ocasiones en grupos interdisciplinares (ítem 1) y el 44,8% trabaja habitualmente con el pequeño grupo de profesores con el que comparte asignatura o área de conocimiento (ítem 17). Finalmente, en el ítem 45, cuando se les pregunta por su participación en cursos de formación docente para el desarrollo de competencias, el 74,1% reconocen que es baja. De ahí que afirmen, en el ítem 42, que en los últimos años han echado en falta cursos de formación en los que se trabajase el desarrollo de competencias y su aplicación en el aula.

6.3. Detección de necesidades formativas.

La formación del profesorado podría dirigirse a fortalecer aquellos aspectos susceptibles de mejora, detectados mediante el cuestionario porque su valor medio es inferior a 3 (indica que se realiza puntualmente), lo que supone no realizar dicha acción “frecuentemente” (3) o “siempre” (4), y recogidos en el Gráfico 1.

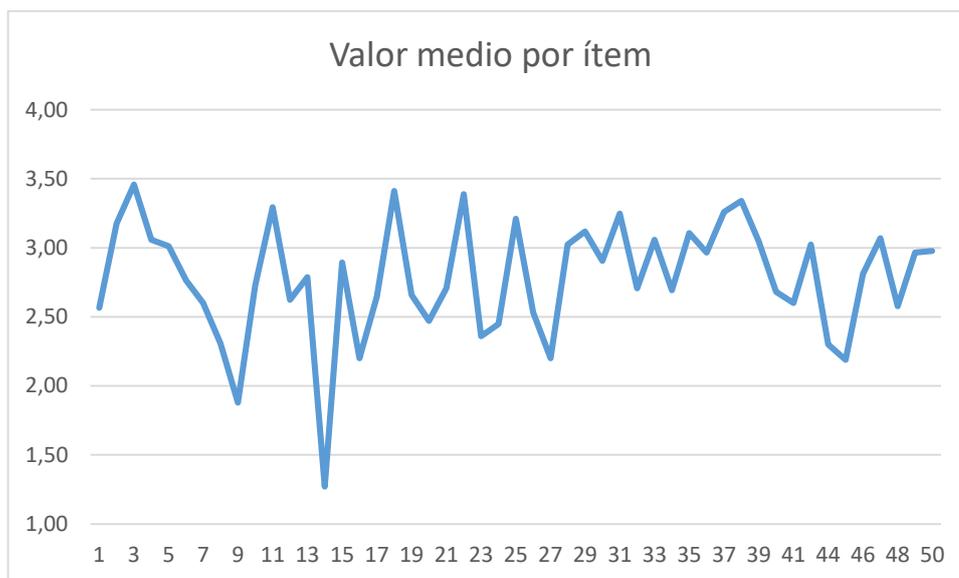


Tabla 1. Valoración media de los ítems del cuestionario. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la valoración de los ítems, recogida en la tabla 1, se podrían indicar dos aspectos clave en la formación y que a su vez son fundamentales a la hora de plantear el trabajo por competencias. El primero sería el trabajo en equipo del profesorado, con sus implicaciones a la hora de trabajar contenidos y diseñar actividades (diferentes a las del libro) de modo interdisciplinar vinculándolos a otras áreas, o a la hora de valorar su grado de consecución. Planteando metodologías más activas, que complemente el uso de la clase expositiva. El segundo señala hacia la evaluación de competencias (menos centrada en la reproducción de contenidos) con el uso de criterios de evaluación y la utilización de técnicas de recogida de información variadas y que impliquen la reflexión del alumnado sobre su propio aprendizaje.

7. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

Los resultados evidencian un panorama bastante positivo respecto al trabajo por competencias del profesorado de educación de adultos en Asturias, en la línea marcada por las administraciones educativas. Cabe destacar el trabajo en grupo como punto necesario y susceptible de mejora, dado que está considerado como una de las herramientas más poderosas para la consecución de objetivos en cualquier ámbito, sector o actividad. Y como no podía ser menos, el trabajo por competencias también lo precisa, aunque todavía sea preciso fomentar la relación entre contenidos de diferentes áreas, por ejemplo. Tal y como han demostrado los resultados analizados, el profesorado está abandonado el modelo tradicional basado en la transmisión de contenidos en el que el alumno adopta un papel pasivo ante su propio aprendizaje. Aunque a tenor de lo planteado en esta investigación parezca que la evaluación de las competencias acaba siendo una evaluación sobre las actividades y la metodología utilizada por los docentes, sí es cierto que, a diferencia de la enseñanza centrada en los contenidos, sin un buen planteamiento metodológico el avance no es viable, ya que el desarrollo y adquisición de las competencias esperadas depende fundamentalmente de las oportunidades o situaciones en las que los estudiantes tengan que desenvolverse. El rol del docente se encuentra en proceso de transformación, aunque algunos profesores consideran que enseñar es principalmente transmitir información, pero se está caminando hacia el rol del docente

que genera y gestiona espacios de aprendizaje, que guía a sus alumnos en el proceso personal de autogestión de su aprendizaje del que es el verdadero protagonista. Para conseguir este cambio es preciso que se realice una formación específica dirigida al profesorado, tal y como ellos demandan. En esta línea, los resultados de la investigación realizada por Mateos y Abellán (2020) revelaron que una de las variables fundamentales para evitar el abandono escolar del alumnado matriculado en los centros de educación de adultos era la actividad directa desarrollada por el profesorado en el aula.

El presente estudio resulta innovador, puesto que se han encontrado escasos estudios donde se trabaje con centros que aborden el aprendizaje de la población adulta. Como limitación, la muestra podría haber sido más amplia, llegando a otras comunidades, o incluyendo otras variables relacionadas. Además, en futuras investigaciones, habría que contrastar estos datos, obtenidos antes de la pandemia, con una entrevista al profesorado de los CEPAS en la actualidad. Sería pertinente valorar si se han transformado de algún modo sus actuaciones docentes y si las demandas formativas que hemos detectado a partir de este cuestionario son las mismas que ellos plantean ahora.

REFERENCIAS

- Fernández Batanero, J.M. y Torres González, J.A. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de educación permanente de adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26, 33-49.
- Mateos Toro, L.M. y Abellán Roselló, L. (2020). Estudio sobre las variables relacionadas con la deserción escolar en centros de formación de personas adultas. *International Journal of New Education*, 5. DOI: 10.24310/IJNE3.1.2020.7525.
- Molina Martín, S; Sierra-Arizmendiarieta, B. & García Rodríguez, M.S. (2019). Competencias y currículo en educación de adultos: hábitos docentes en Asturias. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 57-71.
- Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: el caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, Extraordinario, 54-78. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256.