

LA EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS EN LA COMUNIDAD ARAGONESA: DEBILIDADES Y FORTALEZAS DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOPROFESIONAL

DAVID PAC SALAS¹; JACOBO CANO ESCORIAZA² Y ENRIQUE GARCÍA PASCUAL³

Introducción

La investigación en el ámbito de personas adultas ha ido potenciándose desde los albores del siglo XXI en España tal y como se evidencia en algunas tesis doctorales desarrolladas (Pérez, 2008, Martí, 2007; Cabello, 2002; Rodríguez, 2002). Existen otras investigaciones donde se han analizado los retos y problemáticas de este ámbito (Santamaría, 2002, Sarrate y Pérez de Guzmán, 2005, Rumbo, 2006) considerando la legislación (Collado, 1992), la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (García, 2007) u otros aspectos a nivel de trabajo colaborativo en red (Gallardo y Del Coral, 2009; Jaumandreu, 2006) tendencias o prospectiva (Martí, 2009; Velásquez, 2009; Lucio-Villegas, 2004, 1993 y Marzo y Figueras, 1990), su fundamentación como disciplina de educación de adultos desde la perspectiva pluridisciplinar (Requejo, 2003) y el énfasis en la consecución de la igualdad, justicia y dialogicidad (Arandia y Alonso, 2002), enmarcado en el reto de la sociedad actual (López y Sarrate, 2005) y de la perspectiva más institucional y de revisión en Europa (Eurydice, 2011) y España de la contextualización del aprendizaje a lo largo de la vida (IFES, 2005).

¹ Facultad de Economía y Empresa. Universidad de Zaragoza; davidpac@unizar.es

² Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza; jcano@unizar.es

³ Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza; egarcia@unizar.es

Por otro lado, destaca la propia comprensión de la implementación de la educación de adultos en diversas Comunidades Autónomas y contextos, tales como en Andalucía (Gallardo y Del Coral, 2009 y Ortiz, 2004), Canarias (Domínguez, 2007), con la realización de cursos de verano (Comunidad de Madrid, 2007), o en Barcelona con la trayectoria del aprendizaje dialógico a través de interesantes y transformadoras tertulias literarias de personas adultas (Flecha, 2008). En Aragón (García, 2008, 2009, 2010) destacan las investigaciones realizadas a lo largo de los años apoyadas desde la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente del Gobierno de Aragón con la coordinación de varios equipos investigadores, profesorado, profesionales y otros agentes.

También ha habido avances y difusión desde la panorámica más internacional, desde la perspectiva de desarrollar metodologías más creativas para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de adultos (Hoggan et al., 2009), la narración de historias de vida (Michelson, 2011).

Por su parte, encontramos otras referencias a nivel institucional (Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (OEI-PAEBA, 2007-2015) de la Organización de Estados Iberoamericanos; Cabello et al., 2006; IFES, 2005; Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente en la Comisión de la Comunidad Europea, 2001, 2005; Moreno, 1994). Para delimitar de forma precisa y comprensiva la conceptualización de la educación de adultos, señalamos como punto de referencia la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos (ONU, 1976) de Nairobi que entiende ésta como *“la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales”*.

Por su parte, ha habido algunos temas emergentes en los últimos años en la educación de personas adultas. Desde el abordaje de la formación telemática con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (Barrio, 2008), la educación emocional (López-Pérez, et al. 2008) o la participación democrática (Pérez, 2008).

Objetivos de la investigación

La evaluación se realiza con el propósito de obtener información que facilite una toma de decisiones justificada en la realidad no sólo la reflejada en los números y en las estadísticas sino también las percepciones cotidianas percibida por sus participantes: directivos, profesorado y el propio alumnado.

A tal fin, se combinan técnicas cualitativas y cuantitativas de recogida de datos a fin de poder triangular la información y obtener en cualquier caso una “fotografía” de la realidad lo más fidedigna posible.

Se combina la técnica de la auditoría, propia de la certificación de calidad, con el trabajo de campo y la recogida de información cualitativa propia de la investigación etnográfica.

Los criterios para evaluar la calidad de un programa a la vez que detectar los aspectos a mejorar son:

1. Oferta educativa y de formación que sirven para satisfacer necesidades generales y /o necesidades particulares de los ciudadanos.
2. Solidez y transferencia de los conocimientos y competencias adquiridas por los participantes.
3. Transparencia y claridad de la oferta de formación y de las opciones pedagógicas.
4. Prestaciones pensando en los ciudadanos: económicas, eficaces y eficientes.
5. Profesionales (formadores, educadores, profesores) implicados y actualizados sobre desarrollos metodológicos, didácticos y en su campo específico de enseñanza.
6. Implicación para garantizar y desarrollar la calidad.
7. Relación con el Plan General de la Educación Permanente de Aragón.

Metodología

La estrategia de investigación ha sido la integración de técnicas de investigación partiendo de la detección de necesidades socioeducativas (Padilla, 2004) hasta el propio estudio de casos (Fragoso, 2004). Desarrollamos un enfoque cuantitativo: para captar la distribución de los CPEPA en las diferentes dimensiones. La técnica utilizada ha sido el cuestionario con entrevista personal. Posteriormente desarrollamos un enfoque cualitativo o estructural: para establecer un marco contextual de descubrimiento. Las técnicas cualitativas utilizadas, entrevistas exploratorias semiestructuradas y grupos focalizados (Callejo, 2001), han resultado claves en el proceso de investigación, ya que debido a su componente subjetivo y sintético resulta muy apropiado para perfilar el contenido de los conceptos lingüísticos.

Tabla I. El proceso de investigación

Fases	Contenido y temporalización
FASE I Perspectiva distributiva	AÑO 2007 Cuestionario
FASE 2 y FASE 3 Perspectiva estructural	AÑO 2008 Entrevistas semiestructuradas y estructuradas AÑO 2009 Grupos focalizados

Primera fase: El cuestionario

Como hemos señalado, la investigación Evaluacepa nace a requerimiento de la Administración para iniciar un proceso de evaluación de los Centros Públicos de Educación de Personas Adultas (García, 2008, 2009, 2010). En la primera década del 2000, ya se avanzó en analizar la formación de los formadores en educación permanente en Aragón desde una perspectiva de aproximación (Asun, 2004; García, 2004). Debido al reducido número de población objeto de estudio (33 CPEPA) se decide pasar el cuestionario a la totalidad de los mismos.

En relación al diseño del cuestionario, tomamos como base el cuestionario de EDUQUA. Se trata de un cuestionario que se utiliza para la Certificación Suiza de Calidad para las Instituciones de Formación Continua⁴. En nuestro caso, adaptamos el cuestionario al contexto español y a nuestros objetivos. El cuestionario estaba dividido en dos ámbitos: institucional y actividades desarrolladas.

Tabla II. Dimensiones e indicadores del cuestionario

DIMENSIONES	INDICADORES
Análisis de las instituciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información sobre el CPEPA 2. Principios educativos del CPEPA 3. Organigrama 4. Garantía y desarrollo de la calidad 5. Características de las cualificaciones, diplomas, títulos 6. Formación continua de los formadores 7. Respuesta a las necesidades sociales y económicas 8. Selección de los participantes, de los estudiantes 9. Retroalimentación de la información a los informantes 10. Evaluación interna: metodología 11. Evaluación interna: resultados e implementación de las medidas correctivas 12. Satisfacción general del alumnado 13. Desarrollo didáctico-curricular 14. Control y medidas, de la oferta formativa
Análisis de las actividades desarrolladas, de la oferta formativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Material informativo 2. Cualificación titulación de los profesionales 3. Orientación hacia los destinatarios 4. Selección de los participantes 5. Objetivos de la oferta formativa 6. Contenidos de la oferta formativa 7. Metodología de la oferta educativa 8. Actividades de aprendizaje autónomo de la oferta 9. Transferencia de la formación adquirida 10. Control de la formación adquirida

⁴ Hoy en día, en Suiza hay cerca de 1000 instituciones que han sido certificadas bajo los parámetros de dicha institución. Para más información véase <http://www.eduqua.ch>.

Como conclusión de este primer año, se identificaron cuatro factores para el desarrollo de calidad de la oferta formativa. Estos factores son: las infraestructuras, el profesorado, la propia oferta formativa y las relaciones institucionales. Se remarca la importancia de la satisfacción desde el enfoque de la calidad (González, 2007).

Segunda fase: Las entrevistas

Una vez identificados los aspectos esenciales en la cotidianidad de los CPEPA, nos centramos en la obtención de información a través de tres agentes clave: el staff directivo, el profesorado y los agentes sociales del entorno territorial⁵. Se diseñaron tres guiones de entrevistas semiestructuradas y estructuradas para el staff directivo, profesorado y actores territoriales.

Tabla III. Guiones de las entrevistas

Staff directivo	<p>a) Infraestructuras:</p> <p>1.- ¿Considera adecuadas las condiciones ambientales, las infraestructuras y recursos de su Centro? (instalaciones deportivas, aulas, medios audiovisuales, mobiliario, T.I.C, fondos bibliográficos.</p> <p>3.- ¿Disfruta de un entorno de trabajo agradable?</p> <p>b) Oferta formativa:</p> <p>4.- ¿Considera que la oferta formativa del Centro es la adecuada al Territorio?, ¿Qué oferta necesitaría y qué se precisaría para hacerla efectiva?</p> <p>5.- ¿Dónde se publicitan las actividades del Centro?</p> <p>c) Relaciones con el entorno:</p> <p>6.- ¿De qué modo colaboran interinstitucionalmente en el territorio?</p> <p>9.- ¿Quién es la persona de fuera del Centro que piensas que nos podría aportar información acerca del funcionamiento del CPEPA?</p> <p>d) Profesorado: 7.- ¿Cómo definiría la estabilidad del profesorado en su Centro? ¿De qué forma perjudica o beneficia esa situación?</p> <p>8.- ¿Existe implicación por parte del profesorado para recibir formación? ¿Se ajusta la formación a las necesidades del Centro? ¿De qué modo?</p>
-----------------	---

⁵ En este artículo no incluimos información sobre la evaluación de los participantes que realizaron los participantes en actividades de formación a través de una redacción en el que se solicitaba que escribiesen sobre “Mi pueblo, mi centro y mi aula de personas adultas”. Aproximadamente se recibieron seiscientas redacciones, algunas de las cuales fueron recogidas en el texto *Hipocóristicos*.

Profesorado	<p>La cuestión tenía dos ítems: a) Competencias que el entrevistado consideraba que tenía y b) competencias que el entrevistado estaría dispuesto a adquirir en beneficio de su labor como profesional de la educación permanente. Se les pidió que eligieran tres en cada ítem.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad para alentar el aprendizaje, la transmisión de valores () 2. Respetuoso con el saber y la cultura popular () 3. Consciente del mundo en que vive () 4. Capacidad comunicativa en varias lenguas () 5. Capaz de trabajar en equipo () 6. Usuario de métodos globalizados, contextualizados y de materiales adaptados () 7. Dinamizador cultural del grupo, Centro y Comunidad () 8. Promotor de actitudes democráticas, flexibilidad, escucha, tolerancia y responsabilidad () 9. Creatividad, dar respuestas originales, innovador () 10. Conocedor y usuario de los recursos del entorno () 11. Detector de las oportunidades formativas, laborales y de desarrollo de las personas adultas
Actores del territorio	<ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Qué persona (cargo o responsabilidad) es la que contesta este cuestionario? Consideramos que podíamos encontrar diferentes actitudes: desde que lo contestase la máxima autoridad (concejal de cultura, por ejemplo) hasta que fuera derivando hasta acabar en las manos del director del CPEPA o del responsable del Aula. 2.- ¿A quién pertenecen las instalaciones dónde está ubicado el Centro Público de Personas Adultas (CPEPA)? Este ítem sirve para conocer el grado de conocimiento del tema. 3.- ¿Qué aporta la institución a la que pertenece usted al CPEPA?: a) Dinero para las actividades; b) Personal de limpieza y/o mantenimiento; c) Educadores para actividades formativas; d) Mantenimiento del edificio; e) otros. 4.- ¿Podría enumerar alguna de las actividades más relevantes que realiza el CPEPA? 5.- ¿Qué tipo de actividades considera que se deberían ofertar en el futuro? (De carácter académico, profesional, participación sociocomunitaria o de desarrollo personal) 6.- Alguna otra consideración que usted estime que puede servirnos de utilidad.

Tercera fase: Los grupos focalizados

Por último, en esta tercera fase, era el momento de captar los discursos existentes. Se llevaron a cabo seis grupos focalizados (véase cuadro 4)

En concreto, en base a las dimensiones previas se implementó una tipología de calidad de los centros: alta, media, baja. En el proceso evaluativo habían participado, sobre todo, los actores internos de CPEPA: dirección, profesorado y alumnado. Sin embargo, un aspecto esencial de la situación lo constituía, sin duda alguna, la densidad de las relaciones entre los CPEPA y otros actores sociales: administraciones locales y comarcales, tejido social y empresarial de la zona, otros actores educativos (institutos, etc.). Las sinergias que se desarrollaban entre todos ellos era un indicador de la posición del centro en relación al conjunto de la red de centros de Aragón. A mayor densidad de esas relaciones mejor posición en el ranking de centros. Por tanto, era un activador de las otras dimensiones señaladas. A modo tentativo, como elemento orientador de la investigación señalamos, como hipótesis general, que:

Los CPEPA que cuentan con una red de relaciones densa con otras instituciones tienen mejores infraestructuras, mayor dotación de profesorado y una mejor adecuación de la oferta formativa respecto a las necesidades existentes.

Tabla IV. Diseño de grupos focalizados

GRUPOS	LUGAR Y FECHA	TIPOLOGÍA
GF Sabiñanigo Directivos y profesores Centro de Personas Adultas Sindicato Empresarios Asociaciones Ayuntamiento Universidad de la experiencia Comarca.	Fecha: 18 de septiembre de 2009 Lugar: Sabiñanigo	Alto: por encima de la media en las dimensiones analizadas
GF Zaragoza alrededores Directivos y profesores Centro de Personas Adultas. Agentes de desarrollo local Asociaciones	Fecha: 24 de septiembre de 2009 Lugar: Zaragoza	Alto: por encima de la media en las dimensiones analizadas
GF Ainsa Directivos y profesores Centro de Personas Adultas Empresarios Agente de desarrollo local y comarcal Asociaciones	Fecha: 27 de octubre de 2009 Lugar: Ainsa	Medio: en la media en las dimensiones analizadas

GF Cariñena Directivos y profesores Centro de Personas Adultas Asociaciones Ayuntamiento Comarca	Fecha: 11 de noviembre de 2009 Lugar: Cariñena	Medio: en la media en las dimensiones analizadas
GF Zaragoza Capital Profesorado Centro de Personas Adultas Universidad Popular Asociaciones Federación de Padres Empresarios Sindicato	Fecha: Fecha: 12 de enero de 2010 Lugar: Zaragoza	Bajo: por debajo de la media en las dimensiones analizadas
GF Valderrobles Directivos y profesorado Centro de Personas Adultas Asociaciones Ayuntamiento Comarca	Fecha: 22 de enero de 2010 Lugar: Valderrobles	Bajo: por debajo de la media en las dimensiones analizadas

Resultados

Establecemos dos apartados. En primer lugar, desde la perspectiva cuantitativa se analizan cómo se distribuyen los centros en relación a siete criterios de calidad (véase cuadro 5). Y a continuación, una vez establecidas las cuatro dimensiones claves: infraestructuras, profesorado, oferta y relaciones nos adentramos en los discursos de los principales protagonistas: internos y externos (véase tabla V)

Tabla V. Principales resultados

Perspectiva cuantitativa: Criterios (C)	Perspectiva cualitativa: Dimensiones (D)
C1_Grado adecuación oferta formativa C2_Transferibilidad de conocimientos C3_Información oferta C4_Eficiencia económica C5_Cualificación formadores C6_Garantía calidad C7_Vinculación oferta a la Planificación General	D1_Infraestructuras D2_Profesorado D3_Oferta D4_Relaciones externas

A continuación presentamos los siete criterios de calidad evaluados en la totalidad del universo (33 CPEPAs)

Criterio 1_Grado de adecuación de la oferta formativa a las necesidades de los destinatarios

En general, la oferta formativa satisface en general las necesidades de los destinatarios. Los usuarios de los CPEPA mantienen un alto grado de fidelidad a la institución. La oferta de cursos es muy funcional porque está muy ligada a lo que los estudiantes demandan. Un aspecto relevante es el proceso de evaluación. En este sentido, resulta clave el enfoque de la atención a la diversidad (Martínez y Vals, 2007).

En algunos centros se tienen en cuenta las necesidades formativas de la población e incluso se hacen estudios de las demandas del mercado, sin embargo la oferta de enseñanzas viene marcada por la propia formación de los docentes. No cabe duda que esta limitación condiciona la oferta de formación.

Criterio 2_Solidez y transferibilidad de los conocimientos y las competencias adquiridas por los participantes.

En las distintas respuestas a los cuestionarios se constatan algunas limitaciones en las transferencias de conocimientos hacia los estudiantes. En este sentido, hay que señalar que no desarrolla un programa de evaluación a través del seguimiento de dónde finalizan los participantes de las acciones de formación, por tanto no se puede saber el grado de transferencia de los conocimientos adquiridos. No se les pregunta por su situación laboral ni antes ni después de realizar el proceso formativo. Salvo en el caso de las enseñanzas regladas, no se hace evaluación de las competencias adquiridas (Alberici y Serreri, 2005).

Criterio 3_Información de la oferta de formación y de las opciones pedagógicas

La información sobre la oferta formativa se realiza fundamentalmente a través de trípticos y carteles de forma clara, aunque resulta escasa la información sobre el profesorado que imparte los cursos, sobre los contenidos concretos, la metodología y la evaluación de los mismos. La oferta formativa está vinculada con la Plan General de Educación de Personas Adultas (PGEPA), aunque no existen referencias explícitas al mismo.

Sería conveniente que realizasen mayor esfuerzo para darse a conocer a través de Internet de forma que la sociedad conozca los servicios prestados. En definitiva, la oferta se presenta con claridad a los destinatarios, pero no a la sociedad que paga el funcionamiento de los Centros. Una idea interesante sería la elaboración de una página Web que informe en la red que esta oferta existe.

Criterio 4_Eficiencia económica de las acciones formativas

Este indicador está relacionado con los objetivos que persigue la oferta formativa. Uno de ellos es que las acciones formativas sean, en general, eficaces y eficientes. Esto no siempre ocurre así desde un punto de vista mercantilista. Es decir, también se una formación enfocada a la mejora del capital cultural del usuario más allá de la titulación básica para su inserción laboral o para su propio bienestar personal. En muchos Centros el profesorado conoce muy bien a los destinatarios porque las comunidades son pequeñas, o bien, porque el profesorado entrevista a cada uno de los participantes al inicio del proceso formativo.

En ese sentido, la oferta, aunque limitada por la legislación vigente (la falta de autonomía de los Centros es señalada en muchos casos), se va ajustando a las necesidades formativas de los destinatarios. Se ha iniciado la colaboración con el INAEM.

Parece necesario reconocer la importancia que merece la educación de personas adultas y por tanto la necesidad de una dotación económica suficiente. Los Centros han de equipararse a los de Primaria y a los de Secundaria Obligatoria. Destacan la falta personal no docente que descarguen de tareas a los profesores, tanto para tareas administrativas (auxiliares administrativos, conserjes), como para tareas de intervención social (trabajadores sociales u orientadores, etc.).

Esta eficiencia económica también depende de la ubicación de cada Centro y de su contexto. Por una parte se observa en los PECs una disyuntiva entre la variable de centro urbano versus centro rural aunque, no es siempre de este modo. En los centros urbanos, los objetivos están más relacionados con enseñanzas de tipo técnico y ocupacional, en los centros rurales pequeños los objetivos son más de tipo sociocultural en relación con proyectos de vida, asociacionismo, contra el aislamiento de colectivos desfavorecidos. Estos objetivos tienen una función tan importante como los primeros aunque la eficacia en la formación para el desarrollo personal sea más difícil de valorar o cuantificar.

Criterio 5_Formadores implicados y actualizados en las novedades de desarrollo metodológico, didáctico y en su campo específico de enseñanza.

El profesorado tiene una adecuada formación inicial y continua. Se percibe un interés en la formación permanente específica para desempeñar su profesión en Centros Públicos de Personas Adultas. A su vez, se ha detectado que la oferta de los Centros de Profesores y Recursos no es suficientemente atractiva (escasa amplitud temática) para el profesorado de educación permanente y, en ocasiones, el horario de los mismos es coincidente con el horario de trabajo en los CPEPA.

Hay una inquietud en el profesorado por la ampliación de las tareas a desarrollar que van más allá de las exigidas por la titulación de entrada a la figura de profesor de educación de adultos. Y además, se recela de la necesidad de trabajo en equipo o de poner su formación permanente al servicio de los intereses del Centro ya que exige una carga de trabajo global superior.

Criterio 6_Garantía y desarrollo de la calidad de la oferta formativa.

En general, en los Centros no se proponen de manera explícita el desarrollo y la garantía de calidad, aunque implícitamente realicen algunas actuaciones de cara a la misma. Creemos que no están inmersos todavía en esta nueva cultura empresarial de “calidad total” y que necesitarían formación específica para ello.

Los Centros no están habituados a trabajar bajo el icono de la calidad como se entiende desde este estudio. Por una parte se describe “calidad” (como la consecución cuantitativa y cualitativa de los objetivos planteados), pero no se siguen procesos sistematizados o protocolos en los momentos de toma de decisiones, reclamaciones, planificación y evaluación. En los centros del medio rural se lamentan de no tener tiempo suficiente para estas tareas.

Por otra parte, resulta relevante ser innovador, dar respuesta a problemas nuevos, ser precisos, cuidar los detalles, satisfacer a los destinatarios y que los profesionales se sientan bien.

El análisis de las respuestas a la pregunta: ¿cuál es su concepto de calidad? muestra que la mayoría de Centros hacen referencia a cumplir las expectativas del alumnado, los fines y

expectativas sociales, la adaptación a la realidad, el buen servicio, la competencia profesional, adecuación de la oferta a la demanda, satisfacción de clientes, atención a las necesidades de los alumnos y consecución de objetivos.

Criterio 7_La oferta formativa está vinculada con el Plan General de Educación Permanente de Aragón (PGEPA).

La oferta formativa está más vinculada a las necesidades concretas de los destinatarios que al PGEPA. Éste no ha sido percibido como algo propio por parte de los Centros y de su profesorado, sino que se constata como una serie de directrices que no se sitúan cerca de las diferentes realidades de los profesionales y de los propios usuarios.

Por último, en este apartado de resultados, y de manera aditiva, presentamos los principales resultados de la estrategia cualitativa. Como hemos señalado, nos centramos en cuatro dimensiones: oferta formativa, profesorado, infraestructuras y relaciones institucionales.

Antes de comenzar es necesario una aclaración relevante. Hemos confirmado la existencia de dos modelos de Centros según la ubicación geográfica: los de las zonas urbanas, ocupados principalmente en enseñanzas del ámbito académico y del ámbito profesional, y los Centros de las zonas rurales cuyos objetivos se sitúan en el ámbito académico y en el ámbito de desarrollo socio personal.

Dimensión 1_Infraestructuras

Respecto a las infraestructuras y los recursos, los CPEPA han recibido como propias instalaciones viejas que eran destinadas anteriormente a otros usos, por ejemplo, un Centro de Educación Primaria.

“En algunas aulas de adultos, las comparten con Primaria, quizás el material de Primaria y Adultos están revueltos” (GF6, 03:27)

Esta situación provoca que, en ocasiones, las instalaciones sean amplias, acogedoras gracias a la ayuda del profesorado y de los participantes; pero no adecuadas ni a los destinatarios ni a la oferta formativa para la que deben destinarse. En otros casos, se constata que no pasarían probablemente una revisión que analizara los sistemas de evacuación en caso de emergencia.

“En determinado lugar el edificio que tenemos está declarado en ruinas, no se puede pasar de un lado al otro del edificio.” (GF1, 29:40)

No obstante, hay que destacar el esfuerzo de algunas administraciones -algún Ayuntamiento o Comarca- para conseguir instalaciones dignas y adecuadas a la formación de las personas adultas.

“En cuestión de instalaciones, en algunos ayuntamientos, tenemos gran satisfacción, podría ser una fortaleza. Sí que es una debilidad en cuanto a que como afortunadamente nos está creciendo el número de alumnos muchísimo, pues que se nos quedan limitados los espacios. Para los grupos que tenemos de 25-30 personas sólo disponemos de un espacio grande en el que los acoja y tenemos que hacer maravillas al montar horarios.” (GF 2, 15:08)

Quizás una construcción y disposición de espacios cercana a la distribución por rincones de la educación infantil, sería trasladable desde una perspectiva de innovación educativa. Un espacio con rincones que contemplase el lugar para la lectura individual y/o colectiva, para el intercambio de recetas o para la actividad manual o rincón de la relajación, etc. reforzando la interacción en la realización de diversidad de proyectos de acuerdo a las necesidades de los usuarios.

Dimensión 2_ Profesorado

En relación con el profesorado hay que señalar la heterogeneidad de éste: desde los funcionarios de Secundaria hasta los contratados a tiempo parcial del aula de convenio.

“El profesorado, el que está y aguanta en adultos es porque realmente le gusta lo que está haciendo. Hemos tenido muchos interinos y nos han llegado a decir que si estábamos locos, que menudo ritmo de vida se llevaba. Al que no le gustan este tipo de cosas desaparece el primer año.” (GF1,50:40)

El profesorado de adultos suele estar dispuesto a satisfacer las necesidades de los participantes antes que a seguir las directrices logocéntricas de la disciplina de la que es especialista.

Las competencias que ellos mismos señalan para sí son la capacidad de motivar, de ser respetuoso con la cultura popular, comprensivo y flexible. Igualmente reconocen carencias en el conocimiento de idiomas, en creatividad y en saber aprovechar los recursos del entorno. Aunque los participantes lo que reconocen verdaderamente es su paciencia.

En relación a las funciones del profesorado hemos de remarcar que aún siendo la docencia una de las más relevantes, obviamente, de cara al trato directo con los estudiantes, no es la única. Y se detectan ciertos problemas en la medida en que los contratados no suelen responsabilizarse de la planificación y memoria de los cursos y esto genera en ocasiones problemas serios. Dicha situación se refleja en la falta de una evaluación útil para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los diversos programas implementados, en las actividades diseñadas con distintas instituciones o en el propio Centro, por poner algunos de los ejemplos (García et al., 2010).

“...empresarios, no sé si seremos. Pero es claro que no somos sólo educadores. Somos informadores, gestores y contratadores, porque tenemos que contratar a profesionales.” (GF1,18:10).

Dimensión 3_Oferta formativa

La oferta formativa abarca desarrollar las competencias pertinentes en el ámbito profesional así como en lo referido a su desarrollo personal. Se constata cómo la labor desarrollada por la educación permanente no está del todo reconocida en las políticas sociales de bienestar social.

Por otra parte, la situación heterogénea en la procedencia de los diferentes usuarios, especialmente, en sus itinerarios formativos de origen así como en las nuevas necesidades que

han ido surgiendo y que han emanado de la idiosincrasia del tejido socioproductivo así como en la pertinente vertebración del territorio (García et al., 2010).

“En los pueblos hay un problema si no les puedes dar formación a esta gente se van a Zaragoza y perdemos gente joven de los pueblos.” (GF1,23:05).

En esta dimensión, cobra protagonismo las tecnologías de la información y la comunicación, a través de las Aulas Mentor, al constatar cómo se ha abierto un nuevo perfil del alumnado de la educación de personas adultas, aumentando considerablemente éstos que se acogen a la modalidad a distancia y que les permite, por consiguiente, conciliar mejor con su vida personal, profesional y/o familiar pero que requiere una respuesta coordinada de la administración en cuanto a la distribución y eficiencia en la utilización de recursos, aspectos que han sido debatidos en los grupos focalizados.

“¿Hasta dónde se va a cargar determinados Centros con la oferta formativa a distancia?” (GF1,23:45)

Dimensión 4_ Relaciones con otras instituciones

Finalmente, y en relación con las relaciones interinstitucionales, se precisa que éstas se formalicen ya que en la mayoría de las ocasiones se mantienen gracias a iniciativas personales de los equipos directivos de los CPEPA y que por tanto dependen de la empatía con los diferentes responsables, que pueden cambiar cada cuatro años en el caso de los Ayuntamientos.

“La relación con otras entidades sean públicas o sean privadas muchas veces es complicada, muchas veces se tiende a las relaciones por trato personal.” (GF1, 08:15)

“Hay gente que ves que está respondiendo a nivel personal, porque no hay tiempo de hacer otra cosa, ni gente que lo pueda coordinar. Te coordinas con los que están en tu zona, que han estado siempre y que sabes que te van a responder.” (GF1, 39:00).

El staff directivo de los CPEPA no debe ser sólo un funcionario sino un profesional cualificado en la gestión del Centro, preocupado tanto del impacto social como de la eficiencia en la utilización de los recursos humanos y materiales de las distintas instituciones. Para que pueda asumir esta competencia, la Administración debe aumentar el esfuerzo en conceder la autonomía de funcionamiento necesaria y reconocer la labor de los profesionales. Resulta fundamental incentivar dicha coordinación, tal y como se recoge en las sensibilidades de diversos agentes implicados en los grupos focalizados.

“Crear mesas sectoriales y reuniones periódicas cada dos meses para ver qué se va a hacer a nivel de oferta formativa.” (GF1, 35:40)

“En la mayoría de los casos el interés es mínimo en saber qué está haciendo el otro. Esto tendría que suponer un cambio de mentalidad.” (GF1, 42:10).

Para concluir, señalamos de forma importante que existen una serie de dificultades –unas veces administrativas y otras por las diferentes demandas y recursos existentes- que los propios

profesionales señalan de una forma clara concretándolas como áreas de mejora por un lado, y por otro, como aspectos que hay que considerar como condicionantes, tal y como se ha debatido en los grupos focalizados.

“Las condiciones a veces nos impiden dar cursos, por ratios, por ser cursos no conducentes a titulación... En la oferta formativa tenemos algunos problemas (...): uno es la ratio con el número mínimo de alumnos (...), o tipos de curso que desde la Administración se entiende que no son tan prioritarios pero desde los CEPAS sí y exige, una enseñanza que conduzca a una titulación. Pero si la población no está demandando eso, es ahí donde pueden surgir algunos problemas” (GF 3, 41:00)

“El número de horas de los cursos que te exigen tampoco se ajustan a las circunstancias de estos Centros. Te exigen un número de horas excesivo. La gente viene de trabajar, y le puedes ofrecer quizás dos o tres horas diarias.” (GF 3, 43:20)

Conclusiones

Nos parece relevante señalar la concepción desde la que partimos en la presente investigación en relación al aprendizaje permanente, tal y como se concibe en la Unión Europea, al considerarlo como “toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones y aptitudes” (IFES, 2005: 54). Desde la perspectiva española, sigue siendo vigente la necesidad de avanzar en las nuevas cualificaciones fijando las respectivas competencias para implementar de una forma progresiva el Catálogo de Cualificaciones Profesionales, con la consiguiente necesidad de aumentar la inversión en recursos humanos y materiales –especialmente los referidos a las tecnologías de la información y la comunicación y a aspectos innovadores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje- en el campo de la educación de personas adultas, haciendo hincapié en la especificidad de la red aragonesa. Se señalan, a continuación, una serie de conclusiones que pueden servir de referencias para discutir y analizar con mayor profundidad, desde un enfoque científico, interdisciplinar y vinculado a la praxis, las propuestas en el marco de la educación de las personas adultas.

Es fundamental preservar y garantizar la autonomía de los Centros para disponer una oferta formativa adecuada a los destinatarios de su territorio. En este sentido, se torna relevante la vinculación necesaria y actualizada del mercado de trabajo y de los propios Centros Públicos de Educación de Personas Adultas para implementar programas adecuados para el desarrollo de competencias que aumenten de forma significativa la empleabilidad. Los agentes sociales y el tejido empresarial y asociativo reclaman un mayor protagonismo en la participación e incentivo de la formación permanente, así como una necesaria y creciente coordinación interinstitucional para favorecer las diferentes sinergias en un contexto de crisis con la consiguiente creciente urgencia en la eficiencia en la utilización de los diferentes recursos.

El profesorado es el principal capital de la educación permanente aragonesa pero necesita ser mimado: reconocimiento, formación permanente, capitalización de sus logros (premios nacionales y europeos, proyectos de innovación, materiales, etc.).

Debe procurarse la inmersión en la cultura empresarial de “calidad total”, de la necesidad de evaluar cada uno de los procesos y de las actividades desarrolladas. Para ello, la Administración no debe olvidar que son necesarios recursos, dotación de personal especializado en tareas administrativas y de gestión, personal de atención de los servicios de los edificios, personal profesional dedicado a la orientación y a la atención de las bibliotecas.

Resulta necesario, por los datos que se desprenden de la investigación, mejorar la coordinación interinstitucional, favorecer el intercambio de conocimientos y recursos favoreciendo la implementación de diferentes programas formativos a través de las tecnologías de la información y la comunicación, mejorar la relación entre el mundo propiamente formativo y la vinculación con el ámbito empresarial así como el desarrollo de políticas que permitan la formación continua teniendo en cuenta las diferentes realidades del territorio y la población.

Referencias bibliográficas

- Alberici, A. y Serreri, P. (2005) (1ª ed.). *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de las competencias*. (Barcelona, Laertes).
- Arandia, m. y Alonso, J. (2002). El trabajo de investigación en educación de personas adultas. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 91-104.
- Asún, J.M. (2004). Legge sull'educazione permanente in Aragona, 109-112. En D'Angelo, *Adulti in Europa*. (Milan, Cascade).
- Barrio, J.L. (2008). [La formación telemática en la educación de adultos](#): el proyecto Mentor. [Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación](#), 11, 213-235.
- Cabello, Mª J. (2002). [Modelo didáctico de educación de adultos](#). Madrid: [Universidad Complutense de Madrid](#). Tesis Doctoral.
- Cabello, Mª J. et al. (2006). *Educación de personas jóvenes y adultas en Iberoamérica*. (Archidona, Ediciones Aljibe).
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. (Madrid, Ariel Practicum).
- Collado, M. (1992). La LOGSE y la educación de adultos. *Comunicación presentada en el II Curso de Formación de la Confederación de AA.VV. de España*. Mallorca, 24-30 de agosto.
- Comunidad de Madrid (2007). Nuestros Nobel: paradigma de creatividad en la Educación de Personas Adultas. *Actas de la VIII Escuela de Verano*, 29 y 30 de junio de 2006. (Madrid, Consejería de Educación).
- Domínguez, Mª M. (2007). *Educación de adultos*. (Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).
- Eurydice (2011). [La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas](#). (Bruselas, Eurydice).

- Flecha, R. (2008). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. (Barcelona, Paidós).
- Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas, 41-60. En Lucio-Villegas, E. (2004): *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. (Valencia, Nau Llibres).
- Gallardo, P. y Del Coral, S. (2009). *La educación de las personas adultas en la comunidad. Redes asociativas y desarrollo*. (Sevilla, Wanceulen).
- García, E. (2004). Legge sull'educazione permanente in Aragona, LEPA, 113-132. En D'Angelo, *Adulti in Europa*. (Milan, Cascade).
- García, E. (Dir.) et al. (2008). *Evaluacepa 2007. Evaluación de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas*. (Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte).
- García, E. (Dir.) et al. (2009). *Evaluacepa 2008. Evaluación de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas*. (Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte).
- García, E. (Dir.) et al. (2010). *Evaluacepa 2009. Evaluación de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas*. (Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte).
- García, A. (2007). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la educación de adultos, 443-474 En Vega, L. *La sociedad del conocimiento y la educación permanente. Retos y riesgos*. (Salamanca, Universidad de Salamanca).
- González, J. (2007). Un proyecto de calidad integrado en los Centros de Educación de Personas Adultas, 83-90. En Comunidad de Madrid (2007): *Nuestros Nobel: paradigma de creatividad en la Educación de Personas Adultas. Actas de la VIII Escuela de Verano* (Madrid, Consejería de Educación).
- Hoggan, C., Simpson, S., y Stuckey, H. (Eds.) (2009). *Creative Expression in Transformative Learning: Tools and Techniques for Educators of Adults*. (Malabar, FL: Krieger).
- Instituto De Formación y Estudios Sociales (2005). *Situación del aprendizaje a lo largo de la vida en España*. (Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Jaumandreu, G. (2006). Formación de personas adultas, redes participativas y gobiernos locales. *Diálogos*, 46-47, 2, 39-51.
- Jiménez, R. (coord.) et al. (2009): *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. (Madrid, UNED).
- Ley 16/2002, de 28 de junio, de Educación Permanente de Aragón (BOA 79, 8 de julio de 2002).
- López, E. y Sarrate, M^a L. (2005). *La educación de personas adultas: Reto de nuestro tiempo*. (Madrid, Dykinson).
- López-Pérez, B. et al. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6, 15, 501-522.
- Lucio-Villegas, E. (1993). *La investigación participativa en educación de personas adultas. La construcción de un saber colectivo*. (Sevilla, CAPP-Kronos).

- Lucio-Villegas, E. (2004). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. (Valencia, Nau Llibres).
- Martí, M. (2007). *La educación de adultos en Europa*. (Valencia, Universitat de Valencia).
- Martí, M. (2009). De la educación permanente a la formación de los docentes: Pasando por la educación de adultos. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 2, 58, 57-62 (Ejemplar dedicado a: Didácticas y acciones transformadoras en la formación de personas adultas).
- Martínez, M.A. y Vals, M^a J. (2007). Atención a la diversidad en la educación de personas adultas, 75-82. En Comunidad de Madrid (2007): *Nuestros Nobel: paradigma de creatividad en la Educación de Personas Adultas. Actas de la VIII Escuela de Verano*, 29 y 30 de junio de 2006. Madrid: Consejería de Educación.
- Marzo, A. y Figueras, J.M. (1990). *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas*. (Barcelona, Horsori).
- Michelson, E. (2011). Autobiography and Selfhood in the Practice of Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, February 61, 3-21.
- Moreno, P.L. (1994). Apuntes para un estudio sobre la investigación en educación de adultos en España en el contexto internacional. *Pedagogía Social*, 9, 65-78.
- Ortiz, A. (2004). *Comprender y valorar la educación de adultos en Andalucía*. (Jaén, Universidad de Jaén).
- Padilla, M^a T. (2004). Procedimientos para la evaluación de las necesidades socioeducativas de las personas adultas, 137-170 en Lucio-Villegas, E. (2004): *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. (Valencia, Nau Llibres).
- Pérez, P. J. (2008). *La participación de personas adultas en procesos formativos*. Universidad de Zaragoza. Tesis Doctoral.
- Requejo, A. (2003) (1^a ed.). *Educación permanente y educación de adultos*. (Barcelona, Ariel).
- Rodríguez, T. (2002). Valoración del profesorado a un plan de intervención psicoeducativa en la educación de adultos. (Canarias: Universidad de La Laguna). Tesis doctoral.
- Rumbo, B. (2006). La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación. *Revista de Educación*, 339, 625-635.
- Sánchez, M^a L. y Martínez, M.A. (2005). Propuesta para la orientación en los Centros de Educación de Personas Adultas. (Madrid, Comunidad Autónoma de Madrid).
- Santamaría, A. (2002). Perspectiva referencial y acciones instruccionales. Un estudio en educación de adultos. *Infancia y Aprendizaje* 25, 3, 259-275.
- Sarrate, M^a L. y Pérez, M^a V. (2005). Educación de personas adultas: situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41-57.
- Velásquez, P. (2009). ¿Anacronismo o innovación?: Un Examen de la educación permanente de adultos en la obra de Francisco Ferrer Guardia. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 3, 59-60, 75-78.

Fuentes electrónicas

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_es.htm (Consultado el 1 de octubre de 2012).

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, 10.11.2005.

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf (Consultado el 2 de octubre de 2012).

Eduqua (2005). Certificado suizo de calidad para las instituciones de educación permanente. <http://www.eduqua.ch> (Consultado el 15 de octubre de 2012).

Organización de Estados Iberoamericanos. Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (2007-2015). <http://www.oei.es/index.php> (Consultado el 10 de abril de 2012).

Organización de Naciones Unidas (1976). Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos. http://www.unesco.org/education/uic/confintea/nairob_s.pdf (Consultado el 14 de mayo de 2012).

Fecha de recepción: 01/07/2013. Fecha de evaluación: 30/08/2013. Fecha de publicación: 30/09/2013