

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**La participación de personas adultas  
en los procesos formativos**

**TESIS DOCTORAL**

**Presentada por:**

**Pedro Jesús PÉREZ LONGARES**

**Dirigida por:**

**El Dr. Enrique GARCÍA PASCUAL**

**Zaragoza, 2.008**



**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**La participación de personas adultas  
en los procesos formativos**

**TESIS DOCTORAL**

**Presentada por:**

**Pedro Jesús PÉREZ LONGARES**

**Dirigida por:**

**El Dr. Enrique GARCÍA PASCUAL**

**Zaragoza, 2.008**



## DEDICATORIA

*A la memoria de mi madre.*







## Índice

## ÍNDICE

	<b>Página</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>17</b>
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA, EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y PARTICIPACIÓN</b>	
<b>1. MARCO CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.</b>	<b>21</b>
<b>1.1. La problemática epistemológica.</b>	<b>22</b>
<i>1.1.1. Dos perspectivas con una misma base: interpretativa y crítica.</i>	<b>24</b>
<i>1.1.2. La incorporación de la reflexión constructiva en la ciencia educativa.</i>	<b>26</b>
<i>1.1.3. Conclusión paradigmática.</i>	<b>27</b>
<b>1.2. Niveles de investigación.</b>	<b>30</b>
<b>1.3. Metodología cuantitativa.</b>	<b>30</b>
<b>1.4. Metodología cualitativa.</b>	<b>31</b>
<i>1.4.1. La investigación etnográfica.</i>	<b>33</b>
<i>1.4.2. El estudio de casos.</i>	<b>35</b>
<b>2. LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.</b>	<b>39</b>
<b>2.1. Repaso histórico de la Educación de Personas Adultas.</b>	<b>39</b>
<i>2.1.1. Los inicios.</i>	<b>39</b>
<i>2.1.2. Segunda mitad del siglo XIX.</i>	<b>41</b>
<i>2.1.3. Primer tercio del siglo XX.</i>	<b>45</b>
<i>2.1.4. La dictadura franquista.</i>	<b>51</b>
<i>2.1.5. La Educación de Personas Adultas en la Democracia.</i>	<b>57</b>
<b>2.2. El concepto de Educación de Personas Adultas en un marco internacional.</b>	<b>66</b>
<i>2.2.1. Las conferencias de la UNESCO.</i>	<b>66</b>
<i>2.2.2. La Unión Europea y el aprendizaje permanente.</i>	<b>71</b>
<b>2.3. La Educación de Personas Adultas y otros conceptos afines.</b>	<b>76</b>
<i>2.3.1. Clarificación conceptual: educación de personas adultas, animación sociocultural, educación permanente, Pedagogía social y educación social.</i>	<b>77</b>
<i>2.3.2. Fines, funciones y objetivos atribuidos a cada uno de los conceptos.</i>	<b>86</b>
<i>2.3.3. Interrelaciones entre los conceptos: aspectos diferenciales y convergentes.</i>	<b>93</b>
<i>2.3.4. Propuesta de una definición integradora de cada uno de los conceptos.</i>	<b>96</b>
<i>2.3.5. Reflexión crítica y conclusiones.</i>	<b>99</b>

2.3.6. <i>Extensión actual de la EPA en Aragón.</i>	105
<b>3. LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA.</b>	<b>109</b>
<b>3.1. El concepto de participación.</b>	<b>110</b>
<b>3.2. La participación educativa.</b>	<b>112</b>
<b>3.3. La participación y la Educación de Personas Adultas.</b>	<b>119</b>
3.3.1. <i>Estimulación de la participación mediante la animación sociocultural.</i>	122
3.3.2. <i>Los cauces y la metodología de participación interna.</i>	124
3.3.3. <i>La coordinación en el territorio y sus áreas más importantes.</i>	129
<b>3.4 La pedagogía participativa en EPA.</b>	<b>130</b>
<b>3.5. Investigaciones sobre participación educativa.</b>	<b>132</b>
3.5.1 <i>Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos de los centros docentes.</i>	132
3.5.2. <i>La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar.</i>	134
3.5.3. <i>Educación de adultos. Evaluación de Centros y de Experiencias.</i>	136
3.5.4. <i>Motivación y barreras ante la participación en educación de adultos.</i>	138
3.5.5. <i>La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad.</i>	144
3.5.6. <i>La comunidad escolar y los centros docentes; estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa.</i>	149
3.5.7. <i>Más allá de las palabras: políticas y práctica de la educación de adultos.</i>	151

## SEGUNDA PARTE

### EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

<b>1. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.</b>	<b>157</b>
<b>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.</b>	<b>159</b>
<b>3. OBJETIVOS.</b>	<b>165</b>
<b>4. MODELO DE INVESTIGACIÓN.</b>	<b>166</b>
<b>5. METODOLOGÍA.</b>	<b>169</b>
<b>5.1. El diseño metodológico y su temporalización.</b>	<b>170</b>
<b>6. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS E INFORMACIÓN.</b>	<b>173</b>
<b>6.1. El cuestionario.</b>	<b>174</b>
6.1.1. <i>Análisis del cuestionario.</i>	178
6.1.2. <i>Fiabilidad y validez del cuestionario.</i>	180
<b>6.2. La entrevista.</b>	<b>181</b>
6.2.1. <i>Los criterios adoptados en la entrevista.</i>	182

## Índice

6.2.2. <i>El proceso de la entrevista.</i>	184
6.2.3. <i>La entrevista en grupo o grupo de discusión.</i>	185
<b>6.3. La observación.</b>	<b>186</b>
<b>6.4. Análisis de documentos.</b>	<b>188</b>
<b>7. POBLACIÓN, MUESTRAS Y TÉCNICAS DE SELECCIÓN UTILIZADAS.</b>	<b>189</b>
7.1. <b>La muestra encuestada.</b>	<b>190</b>
7.2. <b>La muestra entrevistada.</b>	<b>194</b>
<b>8. EL ACCESO AL CAMPO, A LAS FUENTES DE DATOS Y A LOS PARTICIPANTES.</b>	<b>196</b>
<b>9. LA EXPERIENCIA DEL INVESTIGADOR Y SUS ROLES EN EL ESTUDIO.</b>	<b>197</b>
<b>10. EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y CRITERIOS DE VALIDACIÓN.</b>	<b>199</b>
10.1. <b>Fiabilidad.</b>	<b>200</b>
10.2. <b>Validez.</b>	<b>201</b>
10.3. <b>La triangulación.</b>	<b>203</b>
<b>11. CONSIDERACIONES ÉTICAS.</b>	<b>205</b>

## TERCERA PARTE

### RESULTADOS, TRANSFERIBILIDAD Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

<b>1. DESCRIPCIÓN ESTADÍSTICA DE LOS DATOS APORTADOS POR EL CUESTIONARIO.</b>	<b>211</b>
1.1. <b>Objetivo A 1 - Determinar el nivel de participación del alumnado en el funcionamiento del gobierno del Centro.</b>	<b>212</b>
1.2. <b>Objetivo A 2 - Verificar el nivel de participación del alumnado en el desarrollo de la actividad académica.</b>	<b>213</b>
1.3. <b>Objetivo A 3 - Determinar el nivel de participación del alumnado en el contexto comunitario.</b>	<b>214</b>
1.4. <b>Objetivo A 4 - Averiguar la relación existente entre la participación del alumnado y su grado de satisfacción.</b>	<b>215</b>
1.5. <b>Objetivo B 1 - Identificar el grado de participación del alumnado en función de las diferentes enseñanzas.</b>	<b>218</b>
1.6. <b>Objetivo B 2 - Precisar las posibles diferencias de participación mostrada en las diversas enseñanzas.</b>	<b>220</b>
1.7. <b>Objetivo C 1 - Concretar el grado de participación del alumnado en las diferentes «Aulas de EPA».</b>	<b>226</b>

<b>1.8. Objetivo C 2 - Comprobar las posibles diferencias de participación mostrada en las distintas «Aulas de EPA».</b>	<b>227</b>
<b>1.9. Objetivo D 1 - Describir la experiencia participativa del alumnado en los diferentes ámbitos del Centro.</b>	<b>231</b>
<b>1.10. Objetivo D 2 - Conocer el compromiso participativo del alumnado en los diferentes ámbitos del Centro.</b>	<b>235</b>
<b>1.11. Objetivo E - Indagar el conocimiento que el alumnado tiene de las estructuras y normas organizativas del Centro.</b>	<b>241</b>
<b>1.12. Objetivo F 1 - Analizar el desajuste entre la participación real del alumnado y la participación deseada.</b>	<b>242</b>
<b>1.13. Objetivo F 2 - Identificar los obstáculos (fuentes de conflicto) al ejercicio de la participación en los diferentes ámbitos educativos.</b>	<b>245</b>
<b>1.14. Objetivo G - Descubrir los factores (personales, familiares, académicos, relacionales, laborales, etc.) que afectan a la participación.</b>	<b>248</b>
<b>1.15. Objetivo H - Caracterizar los principales perfiles socioculturales del alumnado en relación con el grado de participación mostrada.</b>	<b>251</b>
<b>1.16. Objetivo I 1 - Averiguar el clima interno del Centro y Aulas.</b>	<b>252</b>
<b>1.17. Objetivo I 2 - Averiguar el clima interno de las clases.</b>	<b>253</b>
<b>1.18. Objetivo J - Definir los elementos sensibles sobre los que poder actuar, tanto para potenciar una participación efectiva y equilibrada, como para prevenir el fracaso de la misma.</b>	<b>255</b>
<b>2. ORGANIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA INFORMACIÓN APORTADA POR LAS ENTREVISTAS, GRUPOS DE DISCUSIÓN, OBSERVACIÓN, ETC.</b>	<b>257</b>
<b>2.1. Objetivo A 1 - Determinar el nivel de participación del alumnado en el funcionamiento del gobierno del Centro. Contrastando la opinión de alumnado, profesorado y equipo directivo.</b>	<b>258</b>
<b>2.2. Objetivo A 2 - Verificar el nivel de participación del alumnado en el desarrollo de la actividad académica. Contrastando la opinión de alumnado y profesorado.</b>	<b>261</b>
<b>2.3. Objetivo A 3 - Determinar el nivel de participación del alumnado en el contexto comunitario.</b>	<b>264</b>
<b>2.4. Objetivo A 4 - Averiguar la relación existente entre la participación del alumnado y su grado de satisfacción.</b>	<b>266</b>

## Índice

<b>2.5. Objetivo B 1 - Identificar el grado de participación del alumnado en función de las diferentes enseñanzas.</b>	
<b>Objetivo B 2 - Precisar las posibles diferencias de participación mostrada en las diversas enseñanzas.</b>	
<b>Objetivo C 1 - Concretar el grado de participación del alumnado en las diferentes «Aulas de EPA».</b>	
<b>Objetivo C 2 - Comprobar las posibles diferencias de participación mostrada en los distintas «Aulas de EPA».</b>	<b>270</b>
<b>2.6. Objetivo D 1 - Describir la experiencia participativa del alumnado en los diferentes ámbitos del Centro.</b>	<b>275</b>
<b>2.7. Objetivo D 2 - Conocer el compromiso participativo del alumnado en los diferentes ámbitos del Centro.</b>	<b>283</b>
<b>2.8. Objetivo E - Indagar el conocimiento que el alumnado tiene de las estructuras y normas organizativas del Centro.</b>	<b>291</b>
<b>2.9. Objetivo F 1 - Analizar el desajuste entre la participación real del alumnado y la participación deseada.</b>	<b>294</b>
<b>2.10. Objetivo F 2 - Identificar los obstáculos (fuentes de conflicto) al ejercicio de la participación en los diferentes ámbitos educativos.</b>	<b>299</b>
<b>2.11. Objetivo G - Descubrir los factores (personales, familiares, académicos, relacionales, laborales, etc.) que afectan a la participación.</b>	<b>307</b>
<b>2.12. Objetivo H - Caracterizar los principales perfiles socioculturales del alumnado en relación con el grado de participación mostrada.</b>	<b>309</b>
<b>2.13. Objetivo I 1 - Averiguar el clima interno del Centro y Aulas.</b>	
<b>Objetivo I 2 - Averiguar el clima interno de las clases.</b>	<b>310</b>
<b>2.14. Objetivo J - Definir los elementos sensibles sobre los que poder actuar, tanto para potenciar una participación efectiva y equilibrada, como para prevenir el fracaso de la misma.</b>	<b>311</b>
<b>3. INFORME SOBRE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO.</b>	<b>317</b>
<b>3.1. Los docentes como agentes vertebradores de la práctica participativa es el tema medular.</b>	<b>323</b>
<b>3.2. Los alumnos y las alumnas como interlocutores formativos.</b>	<b>334</b>
<b>3.3. Falta información, pero esto no se ve problemático; hay satisfacción, escepticismo y normalización.</b>	<b>341</b>
<b>3.4. El grupo de alumnado necesita una clase dinámica y activa, pero que se adapte a las necesidades y objetivos básicos de cada una de las personas.</b>	<b>348</b>

<b>3.5. El alumnado participa de forma natural, similar a como lo hace en otros grupos culturales o comunitarios.</b>	<b>353</b>
<b>3.6. La satisfacción global de la actividad desarrollada.</b>	<b>360</b>
<b>3.7. Horario adecuado al tiempo libre del alumnado.</b>	<b>363</b>
<b>3.8. El tiempo libre disponible, su utilización y su percepción.</b>	<b>366</b>
<b>3.9. El Aula como marco organizativo, la clase donde se desarrollan las actividades como dimensión temporal, y el aula como espacio físico de encuentro.</b>	<b>368</b>
<b>4. TRANSFERIBILIDAD DE LOS RESULTADOS.</b>	<b>373</b>
<b>4.1. La transferencia de resultados al Ámbito Territorial del Centro.</b>	<b>373</b>
<b>4.2. La transferencia de resultados a otros contextos de EPA.</b>	<b>377</b>
<b>5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS.</b>	<b>393</b>
<b>5.1. Recapitulación general.</b>	<b>393</b>
<b>5.2. Propuestas pedagógicas.</b>	<b>409</b>
<b>ANEXOS.</b>	<b>429</b>
<b>ANEXO 1. CUESTIONARIO AL ALUMNADO.</b>	<b>431</b>
<b>ANEXO 2. INSTRUCCIONES PARA LOS ENTREVISTADORES.</b>	<b>443</b>
<b>ANEXO 3. GUIÓN DE LA ENTREVISTA AL ALUMNADO.</b>	<b>445</b>
<b>ANEXO 4. DESCRIPTIVOS DEL CUESTIONARIO AL ALUMNADO.</b>	<b>447</b>
<b>ANEXO 5. VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO AL ALUMNADO.</b>	<b>461</b>
<b>ANEXO 6. GUIÓN DE LA ENTREVISTA: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS AL ALUMNADO.</b>	<b>463</b>
<b>ANEXO 7. GUIÓN DEL CUESTIONARIO: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS A LOS DIRECTORES.</b>	<b>465</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.</b>	<b>467</b>

## Lista de abreviaturas

### LISTA DE ABREVIATURAS

APA – Asociación de Padres de Alumnos.  
APESA – Asociación Profesional de Educadores Sociales de Aragón.  
ASC – Animación Sociocultural.  
ASEDES - Asociación Estatal de Educación Social.  
ASOC – Asociación de Animadores Socioculturales de Aragón.  
BUP – Bachillerato Unificado Polivalente.  
CANAE - Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes.  
CEDEFOP – Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.  
CCAA – Comunidad Autónoma.  
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa.  
CNR - Cursos no reglados.  
COU – Curso de Orientación Universitaria.  
CPEA – Centro Público de Educación de Adultos.  
CPEPA – Centro Público de Educación de Personas Adultas.  
CPR – Centro de Profesores y Recursos.  
DDHH – Derechos Humanos.  
DGA – Diputación General de Aragón.  
DPZ – Diputación Provincial de Zaragoza.  
EBPA - Educación Básica para Personas Adultas.  
EA – Educación de Adultos.  
EGB – Educación General Básica.  
EI – Educación Intercultural.  
ELFS - European Union Labour Force Survey.  
EP – Educación Permanente.  
EPA – Educación de Personas Adultas.  
ERIC – Centro de Información de los Recursos Educativos.  
ES – Educación Social.  
ESPA – Educación Secundaria de Personas Adultas.  
ESPAD – Educación Secundaria de Personas Adultas a Distancia.  
FAEA – Federación de Asociaciones de EPA.  
FOREM - Fundación Formación y Empleo «Miguel Escalera».  
FP – Formación Profesional.  
FP I - Formación Profesional de primer grado (LGE 1.970).  
GES – Graduado en Educación Secundaria.  
GIA – Grupo de Investigación Aplicada.

## **La participación de personas adultas en los procesos formativos**

IALS - International Adult Literacy Survey.

INAEM – Instituto Aragonés de Empleo.

LEADER + – Relaciones entre Actividades de Desarrollo de la Economía Rural.

LLP – Lifelong Learning Programme / Programa de Aprendizaje Permanente (Unión Europea).

LOCE - Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2.002).

LODE - Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (1.985).

LOE – Ley Orgánica de Educación (2.006).

LOGSE – Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1.990).

LOPEG - Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (1.995).

MEC – Ministerio de Educación y Ciencia.

MOBA - Motivación y Barreras ante la Participación en Educación de Adultos.

NIACE - National Institute of Adult Continuing Education.

NVI - Norwegian Institute of Adult Education.

OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico / Organisation for Economic Co-operation and Development.

ONG – Organización No Gubernamental.

PIAAC - Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de los Adultos / Programme for the International Assessment of Adult Competencies (OCDE).

PISA – Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (OCDE).

PNUD – Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

PRODER - Programa Operativo de Desarrollo y Diversificación Económica de Zonas Rurales.

PS – Pedagogía Social.

PEC – Proyecto Educativo de Centro.

REDINET –Red de Bases de Datos de Información Educativa.

SN - Statistics Norway.

TESEO – Bases de datos de tesis doctorales españolas.

TIC – Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNICEF – Fondo Internacional de las Naciones Unidas para la Ayuda a la Infancia.

UNIZAR – Universidad de Zaragoza.

VV AA – Varios Autores.

## Introducción

### INTRODUCCIÓN

A partir del campo **educar a los adultos para la participación cultural y social**, tema de indudable importancia y relevancia en la actualidad, ya que es una de las demandas que con especial interés reclama a la educación toda sociedad democrática, se pretende estudiar la dinámica participativa de un Centro de Educación de Personas Adultas. O sea, averiguar lo participativas que son sus aulas, si los proyectos y cursos están basados o tienen en cuenta las necesidades participativas concretas del alumnado y si la participación o actividad colaborativa es tan importante como se sostiene tradicionalmente (principio general metodológico junto a otros como: globalización e interdisciplinaridad, autoaprendizaje o creatividad) o más bien es un mito, un aspecto secundario o adyacente.

Los **criterios** que hemos seguido para la selección del tema a investigar son los siguientes:

- a) *Motivaciones personales*: ya que está relacionado directamente con lo estudiado en el período de docencia del programa de doctorado.
- b) *Vocación profesional*: por impartir docencia en Educación de Personas Adultas.
- c) *Interés educativo*: por ser un campo que no tiene la respuesta adecuada.
- d) Selección de *un trabajo que sea viable*, que haya posibilidad de llevarlo a cabo en un período de tiempo determinado.
- e) Que la investigación realizada pueda ser de *utilidad*, que redunde en la mejora de la práctica educativa, a ser posible en la implantación de un proyecto más ambicioso y completo que tenga en cuenta las necesidades educativas de la población de todo el **Ámbito Territorial**.

En la **redacción de la investigación** se utiliza principalmente la primera persona del plural o plural de modestia (nosotros) por considerar este trabajo como una construcción social, no pudiendo olvidar todo lo aportado por diferente profesorado, autores reputados, compañeros, director de la tesis, alumnado, representantes, ayudantes en la investigación, etc. También se utiliza la forma impersonal para evitar la monotonía especialmente. El uso del plural de modestia es considerado más cortés que el “yo” y está muy extendido en el ámbito académico. No obstante, soy consciente de los problemas de androcentrismo y ambigüedad que pudiese generar. Así pues, en esta investigación, “nosotros” engloba a todas las personas que me han ayudado a realizarla. Quiero aclarar igualmente que cuando se nombre a profesores, alumnos autores, etc., estas categorías comprenden también, si no se objeta lo contrario, a las personas de sexo femenino: profesoras, alumnas, autoras, etc.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

En la **estructuración del contenido** se han delimitado tres grandes fragmentos: el I es el fundamentante, el II hace referencia al proceso de investigación seguido y el III contiene los resultados, las conclusiones y las propuestas pedagógicas.

También se incluye una relación de la **bibliografía** citada (fuentes consultadas) ordenada alfabéticamente. El modelo para elaborar las referencias y citas bibliográficas se ajusta fundamentalmente a las normas de la American Psychological Association.

Finalmente, en el **anexo** reunimos los instrumentos de recogida de datos utilizados, sus descriptivos, etc.

**PRIMERA PARTE:**

**FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA,  
EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS  
Y PARTICIPACIÓN**



# **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

## **PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA, EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS Y PARTICIPACIÓN**

Según el título de este trabajo, se trata de una investigación sobre la participación en la Educación de Personas Adultas. De esta forma, la I parte recoge la fundamentación, recopilando diversa y valiosa información sobre el tema, y organizándola en torno a tres grandes apartados.

El primero es el **marco científico de la investigación**, centrándonos sobre todo en la justificación del enfoque utilizado. Partiendo de la clarificación de la problemática epistemológica, mencionamos los diferentes niveles de investigación y describimos la diferencia entre investigación cualitativa y cuantitativa, profundizando algo más en la etnográfica y el estudio de casos por la cercanía de estos modelos al proceso y diseño seguido en este estudio.

El segundo hace referencia a la **Educación de Personas Adultas** y es el punto más extenso. El repaso histórico tiene por objeto plasmar la evolución desde el nacimiento del sistema educativo español hasta la actualidad. El significado de la EPA en un marco internacional tiene su fundamento en la gran influencia que ha tenido dicho marco sobre la teoría y la política nacional, siendo inexcusable no citar el influjo de los principales organismos internacionales. La clarificación del concepto de EPA la realizamos comparándola con otros términos afines con los que tiene una relación evidente; también se cotejan fines y funciones de dichos conceptos y su interrelación, para terminar con una reflexión sobre el campo de la EPA.

El tercero se centra en la **participación**: su significado, la implicación que tiene en marcos educativos con personas adultas, su desarrollo efectivo mediante técnicas apropiadas, etc. Además, incluimos un punto en el que se relacionan y exponen investigaciones y obras educativas en los que la participación es el eje medular o un objetivo importante.

### **1. MARCO CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.**

En este apartado hemos primado lo sintético porque si no su extensión hubiera sido considerable y desproporcionada por las diferentes formas de investigar en las ciencias sociales y humanas, sólo pretendemos mostrar una panorámica general.

Partiendo de la consideración de la realidad humana como multidimensional, una visión unilateral dejaría siempre aspectos relevantes ocultos, con los consiguientes perjuicios para los objetivos educativos; así pues, el enfoque que subyace en todo este discurso es global,

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

integrador, unitario, holístico, etc. Además, una realidad tan compleja como la educativa no creemos que pueda ser captada de forma total por un enfoque particular y concreto, esto es: parcial.

Esta **perspectiva integradora y constructiva** la conceptualizamos fundamentalmente, entre otras, en las siguientes premisas:

- ✓ Los constructos se prueban en la realidad, en su correspondencia con ella.
- ✓ La introducción de la interpretación, de la reflexión o de la persona en el discurso científico. Hasta en los enfoques más «cientifistas» o «experimentalistas» subyace una idea del ser humano, aunque no esté explícita; además, si el experimento fuera “la *única* fuente de verdad, ningún experimento podría enseñar algo fuera de sí mismo. Para que así sea, el resultado del experimento ha de implicar otras proposiciones; y esta implicación, a la larga, no puede ser probada enteramente por el experimento. Hablamos de leyes generales que son probadas por la experimentación; pero el mero hecho de su generalidad muestra que no son probadas *enteramente* por la experimentación, puesto que toda experiencia es experiencia de cosas particulares” (Russell, 1.991, p. 108).
- ✓ La apertura de la realidad y a la realidad. En educación, hasta el trabajo más teórico está orientado de alguna manera hacia la mejora del actual estado de la práctica cotidiana.
- ✓ Los paradigmas son formas de enfocar la realidad de manera parcial. Creemos que se podrían integrar los diferentes hallazgos de los diversos enfoques. Esto no implica que la indagación de un paradigma concreto no sea válida, al contrario, las peculiaridades pueden aportar mucho, incorporadas de forma prudente y sopesada en el contexto educativo y social.
- ✓ La utilización de metodologías (cualitativas o cuantitativas) no tiene por qué ser limitada o determinada por la adopción de un enfoque u otro de investigación.
- ✓ Toda investigación puede y debe ser crítica. Esto no es exclusivo de los investigadores del paradigma «crítico».

### 1.1. La problemática epistemológica.

Para clarificar el análisis consideramos incluir un poco de historia sobre la formación de esta «discusión»: cómo, cuándo y dónde se ha originado, ya que “el conocimiento científico, como cualquier otro, es un producto de un tiempo y un lugar” (Berliner y Casanova, 1.997, p.55).

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

Siguiendo a estos autores, la psicología utilizaba análisis cuantitativos de acuerdo al modelo de las ciencias naturales; por otro lado, los antropólogos y sociólogos, en el contexto de los años sesenta de las ciudades estadounidenses, se dieron cuenta de que las perspectivas cuantitativas eran poco útiles para el estudio de los acontecimientos sociales, los métodos requerían observación e interpretación más que el registro y análisis de datos. A finales de los setenta muchos investigadores de la educación habían incorporado la «etnografía». Posteriormente, al acabar la década de los setenta se presenta otro desafío: la teoría crítica, que rechaza la investigación separada del compromiso político.

En 1989, Gage presenta la conferencia: “La guerra de los paradigmas y sus consecuencias”. En ésta cita los tres paradigmas: el objetivo–cuantitativo, el interpretativo–cualitativo y el crítico–teórico. Su discurso pretendía aminorar la competencia entre los partidarios de uno u otro.

Los supuestos en que se basan las caracterizaciones paradigmáticas, según Reichard y Cook, son: “un tipo de método se halla irrevocablemente ligado a un paradigma de manera tal que la adhesión a un paradigma proporciona los medios apropiados y exclusivos de escoger entre los tipos de métodos. (...) En segundo lugar, se supone que los paradigmas cualitativo y cuantitativo son rígidos y fijos y que la elección entre éstos es la única posible” (1986, pp. 28–30). Estos autores, después de analizar la cuestión y tirar por tierra los presupuestos anteriores, concluyen en que “la solución, desde luego, estriba en comprender que la discusión se halla planteada inapropiadamente. No hay necesidad de escoger un método de investigación sobre la base de una posición paradigmática tradicional. Ni tampoco hay razón alguna para elegir entre dos paradigmas de polo opuesto. En consecuencia, es innecesaria una dicotomía entre los tipos de métodos y existen todas las razones (al menos en la lógica) para emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la investigación de la evaluación de modo más eficaz posible” (1986, p. 51).

El debate, en realidad, es remoto. Desde el ámbito de la filosofía en general y de filosofía de la ciencia en particular, parece ser que el enfrentamiento investigación cualitativa vs cuantitativa no es más que esa visión dualista de la realidad o confrontación clásica entre empirismo y racionalismo; o la más cercana entre positivismo e idealismo.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

### 1.1.1. *Dos perspectivas con una misma base: interpretativa y crítica.*

Creemos que primero, se debe tomar una postura clara sobre los paradigmas llamados interpretativo y crítico.

Medina Fernández dice que los tres paradigmas (técnico–positivista, hermenéutico y crítico), “en la medida en que constituyen tres modos diferentes de percibir, de acercarse a la realidad para conocerla, representan otras tantas visiones del quehacer científico, de la imagen del investigador y del valor de las explicaciones” (1.997, p. 331). Más adelante apunta que la problemática paradigmática se encuentra relacionada con la controversia cualitativa–cuantitativa, y, citando a Álvarez Méndez, dice que “la principal diferencia entre los métodos cuantitativos y cualitativos no está propiamente en el uso de las técnicas o los instrumentos, sino sobre todo en la finalidad de la investigación: la investigación cuantitativa busca una explicación causal, derivada de unas hipótesis dadas, mientras que la cualitativa se interesa por la comprensión global de los fenómenos estudiados en su complejidad; lo cual permitiría hablar de complementariedad entre ambas metodologías, cuyo uso, sin que ello signifique confundirlas, dependerá de los objetivos de la investigación y del problema que se quiere estudiar” (1.997, p. 332).

Sáez Carreras comenta que el debate paradigmático tiene en los últimos años “un tono más integrador. Al menos, teóricamente. Pero en la práctica, las diversas posiciones acerca de lo que es, o debe ser, la teoría y la praxis en Pedagogía Social siguen estando en el fondo de los planteamientos analíticos que permiten la fundamentación de esta ciencia y disciplina” (1.997, p. 55). También los esquematiza, pero previendo que el entramado cultural en que se mueven todas estas consideraciones es más holístico y dinámico, afirmando que “simplificamos con el objeto de hacer más comprensible nuestra argumentación” (1.997, p. 55). Sobre el enfoque crítico anota que “se muestra como superador de los otros dos. En los últimos tiempos, y a medida que el debate ha perdido acritud, se camina, según los objetivos y los medios para conseguirlos, hacia una integración de las perspectivas” (1.997, p.58).

Estos autores, al igual que otros que trabajan en entornos socioeducativos, se muestran inclinados hacia el paradigma «crítico», aunque reconocen la complementariedad e integración de perspectivas. Cualquiera que trabaja en entornos sociales tiende a intentar cambiar las realidades injustas o desfavorables en las que está inmersa su actividad educativa, esto hace que la perspectiva que prime sea llamada «política» o de intervención y transformación social.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

En el pensamiento de Elliot hay tres ámbitos fundamentales: “el carácter ético–político de toda actividad educativa, el concepto de aprendizaje para la comprensión y la concepción del profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica” (Pérez Gómez, 1990, p. 10). Para Elliot, la posición «crítica» está de más o es innecesaria. Se fundamenta en el debate entre Habermas y Gadamer, y nos dice que el enfoque «crítico» está relacionado con “el desarrollo de explicaciones de los modos que las fuerzas políticas y sociales emplean para deformar las autocomprensiones y prácticas de los profesores. Estas explicaciones pueden, entonces, ser adoptadas por los profesores como base para la autorreflexión crítica sobre sus propios conocimientos y comprensión prácticos. Pero, en principio, dependen de las «intuiciones» de los expertos en las disciplinas sociales críticas, en calidad de fuentes de información” (1.990, p. 121).

Siguiendo a Gadamer, alega que la misma comprensión interpretativa incorpora una perspectiva crítica a la tradición utilizada para construir el significado, y se opone “a la forma de separar el ámbito del lenguaje y de la cultura del de las relaciones de poder que emplea Habermas” (Elliot, 1.990, pp. 122–123). Según él, la comprensión interpretativa en el contexto de lo «práctico» no necesita “el suplemento de un paradigma crítico basado en presupuestos absolutistas y objetivistas sobre la naturaleza de la comprensión humana. La defensa de ese modelo podría tener que ver con un pequeño enmascaramiento ideológico, porque ¿acaso no permite una vez más que los expertos académicos jueguen a ser Dios con los profesores?” (1.990, p.123).

Por el contrario, Carr afirma que los dos enfoques tratan de educar a los profesionales promoviendo el conocimiento de sí mismos, pero el «crítico» “pretende promover un conocimiento de sí mismos que no sólo «ilumine» a los profesionales sobre sus creencias y formas de ver las cosas, sino que también los emancipe de las creencias irracionales e ideas erróneas que han heredado de la costumbre, la tradición y la ideología” (1.995, p. 75).

Concluyendo, se podría decir que los dos enfoques tienen un lenguaje similar pero el «crítico» está matizado por una concepción más emancipatoria de la educación, aunque hay autores que ven esta posición crítica como superflua. Desde una posición integradora, hay que decir que las barreras entre las formas de enfocar la realidad las ponen muchas veces autores determinados. Las concepciones diferentes no están tan alejadas, manejan supuestos similares aunque algunos no lo quieran reconocer. La realidad considerada holísticamente nos muestra los paradigmas como procedimientos esquemáticos y parciales de acceder a ella.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

### 1.1.2. La incorporación de la reflexión constructiva en la ciencia educativa.

Una vez delimitada mínimamente la cuestión anterior, volvamos al debate cualitativo–cuantitativo desde otro ángulo.

Merino Fernández, después de hacer un breve repaso por la crítica epistemológica de Popper y demás autores pospopperianos, nos dice que “este corpus de teoría de la ciencia ha generado históricamente dos paradigmas epistemológicos claramente diferenciados. Cada uno de ellos constituye un marco teórico fundamentante de un determinado modo de hacer investigación educativa y ha condicionado no sólo los enfoques sino también la operativización de la evaluación” (1.993, p. 201.). Su crítica epistemológica básicamente preconiza la necesidad de interpretación del trabajo científico. Asimismo, autores como Castañé Casellas apuestan por la introducción de la reflexión en el discurso científico ya que, “*la abstracción cuantitativa, al hacerse sistema teórico, impone cauces a la Pedagogía dándole curso según objetivos de índole funcional. Es obligado poner en tela de juicio las razones de esta funcionalidad*” (1.994, p. 89).

La perspectiva interpretativa y la escuela creada en torno a ella, según Torres Santomé, de lo que se preocupa es de “indagar cómo los distintos *actores* humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los porqués y para qué de sus acciones y de la situación en general” (1.988, p. 13). O sea, que este enfoque sitúa el centro de la tarea de investigación en el análisis de los procesos de interpretación, comunicación e interacción social, y en cómo los sujetos dotan de sentido a la realidad que les circunda y a los sucesos que la constituyen dentro de sus particulares contextos, construyendo significados acerca de ellos mismos, de los fenómenos y del entorno.

En la incorporación de la interpretación al discurso científico educativo, hay que repetir la insuficiencia de su utilización de forma exclusiva y, como comenta Erickson, lo poco probable que la perspectiva estándar sea reemplazada completamente por la interpretativa (1998, p. 214). Su incorporación debe hacerse de forma constructiva, integrándose con los planteamientos anteriores, y con los ulteriores ya que la realidad está abierta. Peiró I Gregori dice que la epistemología de hoy discurre por el encuentro entre la explicación y la comprensión, pero no como consenso. La justificación la halla en que la educación es una realidad intencional, estableciendo así la convergencia entre lo generalizable y los aspectos singulares. Apuesta pues, por un discurso «razonable», siendo “indispensable que tal discurso sea coherente, sin contradicción con la experiencia y que, además, ilumine la cotidianidad experiencial de los hombres” (1.993, p.240).

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

Estamos de acuerdo con Pérez Gómez en que la cultura intelectual (o el conocimiento de hoy en día) se puede definir como: el conjunto de significados y producciones que en los distintos ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la Historia. Es un conocimiento “destilado por el contraste y el escrutinio público y sistemático, por la crítica y reformulación permanente, que se aloja en las disciplinas científicas, en las producciones artísticas y literarias, en la especulación y reflexión filosófica, en la narración histórica” (1.998, p. 19). Esta cultura crítica evoluciona y se transforma a lo largo del tiempo y es diferente para los distintos grupos humanos. Hoy en día, en pleno «post», la multitud de tendencias, movimientos o perspectivas provenientes del pensamiento y la filosofía (nihilismo, fenomenología, hermenéutica, etnografía, etnometodología, interaccionismo simbólico, teoría de la acción comunicativa, constructivismo o deconstructivismo), de una forma u otra están influyendo en la percepción fragmentaria y subjetiva de la realidad; pero, además, cada una con “su contribución específica, singular y diferenciada, han impulsado esta subversión paradigmática que se define por el tránsito de la objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión interpretativa, del descubrimiento a la construcción. Puede afirmarse sin demasiado riesgo que la mayor parte de la filosofía actual habla este lenguaje (...) El paradigma interpretativo, cualitativo, naturalista o constructivista, según sus múltiples denominaciones, enfatiza la naturaleza socialmente construida de la realidad, la estrecha relación entre el investigador y la realidad investigada, las exigencias y constricciones situacionales que determinan la investigación, el componente valorativo presente en todo proceso de investigación. Por ello, la producción de conocimiento válido y relevante se concibe como un proceso de construcción de nuevos significados y representaciones a partir del contraste de las interpretaciones que los diferentes sujetos participantes ofrecen de la situación que viven” (1.998, p. 60 –61).

Sería desafortunado que partiendo de presupuestos como los de la conceptualización reseñada, con todo lo que tiene de constructiva, integradora y fructífera, se realizase el tránsito completo de la objetividad a la subjetividad, que dice el autor, o nos quedásemos estáticos en una única visión. La no adopción de un equilibrio compensado de las múltiples perspectivas (intersubjetividad) nos puede hacer oscilar de un enfoque a otro, y mientras tanto perder de vista la captación global y holística de la realidad educativa.

### *1.1.3. Conclusión paradigmática.*

Resumiendo y definiendo lo expresado hasta aquí, diremos que tradicionalmente se pueden distinguir tres plataformas cognoscitivas o grandes líneas de investigación pedagógica:

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ El paradigma **científico o positivista** pretende como objetivo último predecir y controlar los fenómenos naturales. La metodología más adecuada es el experimentalismo empírico. Las preguntas e hipótesis son enunciadas por adelantado en forma de proposiciones y sujetas a comprobación empírica bajo control de las condiciones en las cuales se realiza el experimento
- ✓ La corriente **interpretativa** abandona la obsesión por lo observable y mensurable buscando la objetividad en el ámbito del significado intersubjetivo, utilizando como criterio de evidencia el acuerdo de los actores de un contexto social concreto. La metodología pretende identificar la variedad de construcciones que existen y conducir las hacia el mayor consenso posible.
- ✓ El enfoque **crítico** se funda en el supuesto de que la educación no es neutral, por tanto tampoco la investigación puede serlo. Pretende proporcionar a los miembros de la comunidad educativa una mayor comprensión sobre sí mismos y sobre sus situaciones. La investigación-acción emancipatoria es considerada como una forma de investigación autorreflexiva realizada por los participantes en las situaciones sociales, con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas y las situaciones en donde se realiza crítica. En el aspecto metodológico se adopta un enfoque más dialogante. El resultado buscado es la transformación.

A efectos de funcionamiento práctico suelen presentarse los paradigmas agrupados en dos: **cuantitativo** y **cualitativo**; se podría decir que estas dos concepciones básicas de la realidad social se basan en el objetivismo y en el subjetivismo respectivamente. La concepción cuantitativa se ocuparía de la explicación principalmente y el enfoque cualitativo de la interpretación.

De todas formas, es necesario conocerlos y plantear visiones superadoras y creativas, como puede ser una apuesta integradora de los tres paradigmas epistemológicos, que creemos que son ineludibles y complementarios. Lo negativo de la actitud profesional sería quedarse estancado en uno, ya que en una realidad tan compleja como la educativa, tarde o temprano, el investigador riguroso y celoso de su trabajo tendrá que recurrir a metodologías diversas en función del problema y los objetivos de investigación. *“Aprender a leer (positivismo), interpretar (hermenéutica) y recrear (crítico-creativo) las experiencias/vivencias bio-psico-socio-culturales*, sintetizan las tres propuestas epistemológicas. Las tres acciones, leer, interpretar y recrear, son inviolables, necesarias. Cada una exige la expresión de un paradigma” (López Herrerías, 2.000, p. 22).

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

Según Bisquerra, cada uno de las tres perspectivas anteriores presenta limitaciones. Esto ha provocado lo que podría ser la emergencia de una nueva, caracterizándose por la utilización de las tres anteriores y asumiendo la posibilidad de “llegar a una síntesis dialéctica entre métodos cuantitativos y cualitativos, considerándolos no como opuestos sino complementarios. Propugna la necesidad de no limitarse a explicar y comprender el fenómeno educativo, sino que además debe introducir cambios encaminados a mejorar el sistema” (2.000, p.52). Entre otros nombres a este paradigma se le denomina **emergente**.

Añadiremos que, aunque en algunos ambientes este debate todavía está ahí, globalmente ha perdido virulencia y “son cada vez más las voces que hablan de superación del debate y quienes ni le dedican atención alguna al mismo, dándolo por superado” (Dendaluze, 1.999, p. 364).

En el marco de la investigación en EPA, López Górriz (2.004, pp. 61-96), después de hacer un recorrido histórico, presenta las alternativas actuales basadas en los tres enfoques expuestos y sus gamas metodológicas. Son las nuevas fórmulas que presentan diferentes autores:

- ✓ Complementariedad de métodos.
- ✓ Creación de alternativas en función de la naturaleza de los problemas de investigación y de los objetivos.
- ✓ Búsqueda de respuestas diversas, en función del problema y la complejidad de la realidad a investigar.

Para culminar este punto, traeremos aquí una serie de pautas para elaborar nuevos enfoques de investigación educativa. Seguimos de cerca a Apps (1.985, pp. 200-204), autor con el que nos sentimos en deuda por distinguir y definir con claridad meridiana los problemas de la investigación en EPA, analizando las premisas sobre los seres humanos y el conocimiento, la relación entre investigador e investigado y los propósitos de la investigación; y planteando las contradicciones de la investigación tradicional con la práctica, y las razones de su persistencia. Son una serie de sugerencias con plena vigencia que todo investigador honesto y coherente con la práctica educativa de EPA debería valorar y tener en cuenta:

1. El conocimiento no existe separado de los valores.
2. Los investigadores deben examinar su investigación a la luz de sus premisas, haciéndolas explícitas.
3. La investigación debe llevar adelante los propósitos de la EPA.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

4. La investigación debe hacer participar al investigado como un sujeto en el proceso.
5. La investigación debe ser de utilidad para las personas investigadas y al mismo tiempo debe enriquecer un «corpus» de conocimiento.
6. La práctica y la investigación deben ir unidas.
7. La investigación en EPA debe caracterizarse por una concepción amplia del conocimiento.

### 1.2. Niveles de investigación.

La investigación básica y la aplicada son complementarias, se podría decir que son los dos extremos de un continuo. En el ámbito educativo, la básica se preocuparía principalmente de proporcionar un cuerpo organizado de conocimientos teóricos, y la aplicada por introducir cambios cualitativos en la práctica escolar.

La investigación **básica**, pura o fundamental, “tiene como objetivo el incremento de conocimiento por sí mismo. El investigador busca la mayor comprensión posible acerca de lo que estudia sin pretensiones de aplicación inmediata de sus hallazgos” (Martínez Mediano, 1.996, p. 25).

La investigación **tecnológica** u operativa pretende la aplicación del conocimiento para la resolución de problemas. No pretende “encontrar nuevos conocimientos, sino mejorar la toma de decisiones para la mejora de los resultados” (López-Barajas, 1.988, p. 14)

Por último, en los ámbitos sociales y humanos también podemos hablar de la **investigación–acción**, que pretende resolver unos problemas específicos dentro de un programa, organización o comunidad. Siguiendo a White, “la investigación-acción, explícita e intencionalmente, llega a formar parte de los procesos de cambio mediante el compromiso de la gente implicada en el programa u organización para estudiar sus propios problemas con miras a resolverlos” (Martínez Mediano, 1.996, p. 47).

### 1.3. Metodología cuantitativa.

La **investigación cuantitativa** tiene como característica principal su preocupación por el control de variables y la medida de los resultados. Su estrategia está orientada a contrastar, comprobar y demostrar la existencia de una teoría previamente formulada, mediante la recogida

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

y análisis de datos primarios, con el propósito de describir, explicar, generalizar y predecir. Algunas metodologías asociadas a esta perspectiva son:

- ✓ La investigación **descriptiva**. Se puede dividir en estudios tipo encuesta y estudios de campo. Los estudios de investigación descriptivos tipo encuesta tienen por objeto determinar las opiniones de los encuestados, que vienen a ser una muestra representativa de alguna población en la que estamos interesados. En los estudios descriptivos de campo las muestras son más pequeñas pero la investigación es más profunda. Son estudios exploratorios que “tratan de ver lo que hay en las situaciones que estudian; buscan explicar lo que es, a diferencia de los estudios de campo de verificación o comprobación que lo que buscan es predecir las relaciones causales entre una variable dependiente y una variable independiente a través de la manipulación de la variable independiente y el control de otras variables que pueden interferir en lo estudiado” (Martínez Mediano, 1996, p. 60). Estos estudios muestran los acontecimientos tal cual ocurren, buscando la comprensión e interpretación de los mismos, tienen un sentido preliminar a los de comprobación de hipótesis.
- ✓ En la investigación **cuasi-experimental** se “manipula el tratamiento pero la asignación de los estudiantes al azar en los distintos grupos no es posible” (Martínez Mediano, 1996, p. 57), esto suele ser debido a que se trabaja con sujetos en un medio natural.
- ✓ El objetivo de la investigación **experimental** es “lograr la evidencia empírica mediante la provocación de cambios en una variable (independiente) y registrar los posibles cambios, o la ausencia de ellos, en otra variable (dependiente) manteniendo controladas el resto de variables que aparecen en el proceso intentando neutralizarlas” (Martínez Mediano, 1996, p. 55)

### **1.4. Metodología cualitativa.**

Los diseños cualitativos son naturalistas en el sentido de que el investigador no intenta manipular las situaciones de investigación. El objetivo al utilizar los métodos cualitativos es comprender el fenómeno del modo natural en que ocurre y en su medio originario. Martínez Mediano, siguiendo a Guba, nos define este tipo de investigación como “orientada al descubrimiento que minimiza la manipulación por parte del investigador de la situación de estudio y no introduce ninguna concepción previa sobre los resultados de la investigación” (1.996, p. 69). Esta metodología se caracteriza fundamentalmente por:

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- a) Una concepción múltiple de la realidad. Es decir, no existe una única verdad, las realidades se estudian de forma holística y no se pueden predecir ni controlar los hechos.
- b) La comprensión de los fenómenos es el propósito. Ello se consigue a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los protagonistas de la intervención.
- c) Tanto el investigador como los sujetos de investigación están interrelacionados. Es decir, existe una influencia e interacción mutua.
- d) El desarrollo de un cuerpo de conocimientos ideográficos que describan los casos individuales como objetivo de la investigación.
- e) Al ser simultáneos los fenómenos e interacciones mutuas, es imposible distinguir las causas y los efectos.
- f) Las situaciones naturales son la fuente principal y directa de los datos.
- g) El investigador es el principal instrumento de recogida de datos (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1.992, pp. 195-200).

Como la investigación que aquí se expone es un estudio de caso llevado a cabo mediante un diseño cuasi-etnográfico, estos dos apartados merecerán más atención en esta fundamentación científica. Aparte de la etnografía y el estudio de casos, asociada a la metodología cualitativa tenemos:

- ✓ La **observación participante**, donde “el investigador se integra, tanto como pueda, en las situaciones que estudia. El propósito de tal participación es desarrollar un punto de vista interno acerca de lo que está ocurriendo. Ello significa que el observador no sólo ve lo que está ocurriendo sino que lo siente, formando parte de la situación y el programa. Tiene que combinar claramente el lado del observador y el del participante, de modo que sea capaz de comprender el programa desde el punto de vista interno, mientras lo describe para los que están fuera de él” (Martínez Mediano, 1996, p. 75).
- ✓ Las **historias de vida** y la **investigación biográfica** nos muestran “la enorme complejidad de las trayectorias vitales de los sujetos e, incluso, de los grupos primarios: familia, pandilla, hermandad, pequeña comunidad” (Del Río Sadornil, 1998, p. 141). Su desarrollo, elaboración y confección exigen, quizá más que otras parcelas de investigación, “la presencia de una singular escritura y estilo, que no son meros auxiliares, sino parte fundamental del carácter científico de estos trabajos” (Bouché, 1998, p.136). Esta metodología nos permite diferentes usos: “descriptivo, interpretativo, reflexivo, sistemático y crítico de documentos de la vida, que

## Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación

describen momentos puntuales de la existencia, y que aportan, además de una serie de hechos, una gran riqueza de significación e intencionalidad de los mismos. Los documentos incluyen: autobiografías, biografías, diarios, narraciones de vida, historias de vida, narraciones de experiencias personales, historias orales, historias personales, etc. (...) Además *los relatos e historias de vida, el estudio de casos, la aproximación etnográfica, el interaccionismo simbólico, la observación participante y crítica* son modalidades y fuentes cercanas a las propuestas metodológicas de las ciencias sociales desde las primeras décadas de este siglo, pero tienen sus antecedentes históricos de capital importancia” (López Barajas, 1998, p.12). Sintetizando, se puede decir que la biografía “se interesa en general por la especie humana, formas de vida, comportamientos, motivaciones, relaciones, formas de organización, creencias, valores, intereses, roles, reglas de conducta, símbolos, etc. Se ha dicho también que era una descripción «gruesa» o global de muchos fenómenos y de sus relaciones internas, resultados, de unas u otras formas, consecuencias de los mismos, etc.” (Cantón, 1.998, p. 216).

### 1.4.1. La investigación etnográfica.

La Antropología se caracteriza más esencialmente por la atención otorgada a la persona concreta dentro de la totalidad social. Sus métodos propios son la observación que pone al investigador en contacto y prolongado con la vida cotidiana del grupo observado, étnico u otro, y el distanciamiento que permite la confrontación crítica de los determinantes socioculturales del investigador con los del grupo que observa.

El **propósito** de la investigación etnográfica “tiene que ser describir e interpretar el comportamiento cultural” (Wolcott, 1.993, p.130), **enfaticando** el “respeto hacia el mundo empírico, los penetrantes niveles del significado, el facilitar *adoptar el papel de otra persona*, definiendo situaciones y obteniendo una sensación de progreso, es la metodología natural de semejante enfoque, y para intentar comprender *el arte de la enseñanza*. Idealmente hablando, la práctica de la propia etnografía es tanto ciencia como arte. Es un enfoque abierto, no predeterminado, inductivo con más frecuencia que deductivo, con teorías generadas por y basadas en los datos. Los etnógrafos no saben qué descubrirán. La labor inicial suele ser típicamente complicada y caótica, hasta que empiezan a surgir los temas centrales. La etnografía es un acto de fe, que requiere una fuerte voluntad inicial. Algunos prefieren la seguridad de otros métodos más significativos”. (Woods, 1.996, p.22).

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

El **objeto** de la etnografía educativa es “aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada”. (Goetz y LeCompte, 1.998, p.41). Y continúan explicando que en el área de la educación, los etnógrafos analizan diversos ambientes, procesos, interacciones, agentes educativos, etc., como pueden ser: “los procesos de enseñanza y aprendizaje; las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas observadas de interacción; las relaciones entre los autores del fenómeno educativo, como los padres, profesores y alumnos; y los contextos socioculturales en que tienen lugar las actividades de crianza de los niños, enseñanza y aprendizaje. Investigan la diversidad de formas que adopta la educación en las distintas culturas, así como en los diferentes subgrupos de una sociedad, las funciones manifiestas y latentes de la estructuración y procesos educativos y los conflictos que surgen cuando los agentes de socialización se enfrentan a un proceso de transformaciones sociales rápidas. Documentan las vidas de profesores, alumnos y administradores buscando modelos, únicos a veces y comunes otras, de experiencia, perspectiva y respuestas”. (Goetz y LeCompte, 1.998, p.55).

Pese a su utilidad manifiesta, no hay que olvidar que la etnografía, incluso tomada como un todo, “constituye un repertorio limitado de estructuras de significado. De esta manera, considerar la investigación cualitativa únicamente como etnografía es limitar lo que puede ser el trabajo cualitativo”. (Eisner, 1.998, p.266–270).

Los **instrumentos** útiles pueden ser: un diario, unas notas de campo, los registros sonoros, dibujos, fotografías, películas, magnetófonos para las entrevistas, textos y música. Para Wilcox (1.993), la variedad en los tipos de recogida de datos y en las técnicas empleadas puede desconcertar a los que no son etnógrafos. Él cita instrumentos de observación estructurada: cassetes, cámaras, películas o vídeos, no obstante dice que estos instrumentos mecánicos de recopilación de datos no se consideran sustitutos de la presencia directa y activa del etnógrafo en el lugar. También comenta la utilización de entrevistas y cuestionarios, el diseño de instrumentos y la recopilación asidua de datos ya existentes en diversas fuentes de información (p. 100). Pero, pese a la variedad de instrumentos es preciso poner de manifiesto que “el etnógrafo no sólo tiene que tender las redes en el lugar adecuado y esperar a ver lo que cae. Debe ser un cazador activo, conducir la pieza a la trampa y perseguirla a sus más inaccesibles guaridas. Y esto nos conduce a los métodos más activos para la búsqueda de documentación etnográfica”. (Malinowski, 1.993, p.27).

## Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación

### 1.4.2. El estudio de casos.

El estudio de casos constituye uno de los modelos tipo generales de investigación en las ciencias sociales, comenta Ruiz (1.995), utilizándose con frecuencia en sociología, antropología, economía, política, etc. En el campo de la educación, sitúa sus raíces en la **Escuela Sociológica de Chicago** de los años 20 (especializando sus primeros trabajos en sociología urbana), inspirada en métodos y técnicas de la antropología social y posteriormente en la corriente etnográfica, a veces descrita como la Escuela Ecológica. En la actualidad se viene considerando el estudio de casos, fundamentalmente desde la perspectiva humanístico-interpretativa; su uso, no obstante, no se limita a esta corriente.

El verdadero poder del estudio de casos educativos radica en su capacidad para generar descubrimientos, centrando su interés en un individuo, evento o institución, así como en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales. Según Ruiz (1.995), en él se afronta la realidad mediante un detallado análisis de sus elementos y la interacción que se produce entre ellos, para llegar a través de un proceso de síntesis a la búsqueda del significado y la toma de decisiones sobre el caso. Luego, citando a varios autores, dice que para Walker es «el examen de un ejemplo en acción»; según Anguera el estudio de casos es «el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno»; indica que Merriam destaca cuatro propiedades esenciales del estudio de casos, la de ser particular, descriptivo, heurístico e inductivo; y finalmente menciona los **objetivos** que plantea Ary (p. 134-135):

- a) Describir y analizar situaciones únicas, como puede ser un alumno superdotado, un programa de innovación educativa.
- b) Generar hipótesis para contrastar posteriormente con otros estudios más rigurosos.
- c) Adquirir conocimientos.
- d) Diagnosticar una situación, para orientar, llevar a cabo un asesoramiento, recuperación acción terapéutica, reeducación.
- e) Completar la información aportada por investigaciones estrictamente cuantitativas.

Otra perspectiva complementaria es la recogida por Vázquez (1.995); sus **notas definatorias** son las siguientes:

- 1) Estudio intensivo, profundizado en cada situación más allá de los rasgos perceptibles a simple vista.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- 2) Se pretende llegar a la comprensión de ese «sistema» en tanto que único pero no descontextualizado, sino que aprehendido en su mismo medio, para no desnaturalizarlo.
- 3) Es patente la diversidad de campos, pero no sólo en los psicológicos, ya que hay una teleo-axiología (Filosofía, Antropología...), elementos (recursos y sujetos: Psicología, Medicina, Sociología...), contexto (Sociología y Etnología...), control / dirección (Docimología, Pedagogía) y el modo «in fieri» de educar.
- 4) Tal vez sea el modo más antiguo de abordar las cuestiones pedagógicas.
- 5) Cada vez hay una mayor depuración metodológica, y
- 6) Tendencia a la superación de la unilateralidad de lo centrado exclusivamente en lo idiográfico, localizado sólo en la comprensión como metateoría.

De forma complementaria, y tomando como punto de referencia las aportaciones de los varios autores, Martínez (1995, pp.51-52) señala cinco **notas características** del estudio de casos, que en síntesis serían:

1. El caso supone un ejemplo. El ejemplo debe mostrar en su evolución cierta estabilidad interna y además, debe situarse en un marco teórico determinado, debe ser un «ejemplo de algo».
2. Exigencia de un examen holístico, intensivo y sistemático.
3. Necesidad de obtener información desde múltiples perspectivas.
4. Consideraciones del contexto.
5. Carácter activo del caso.

En esta misma línea, y de forma sintética, apuntamos las **ventajas** que Ruiz (1.995) expone: conectan directamente con la realidad; por su naturaleza práctica y contextual posibilitan la comunicación entre investigación, teoría y práctica; reconocen la complejidad y variedad del entramado social; pueden constituir una base de datos para múltiples propósitos; inducen a la acción y producen resultados que son accesibles a distintas audiencias, incluso a públicos no especializados.

Seguidamente, el autor citado agrega las indicadas por Pérez Serrano, en relación con la aplicación del estudio de casos en la investigación, que son las siguientes:

- a. “Puede ser un modo de continuar profundizando en el proceso de investigación a partir de un conjunto de datos analizados estadísticamente.

## Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación

- b. Es un método apropiado para investigaciones a pequeña escala en un marco limitado de tiempo, de espacios y de recursos.
- c. Es un método abierto que no cierra en sí mismo la posibilidad de retomar otras condiciones personales e institucionales diferentes.
- d. Resulta de gran utilidad para el profesorado que colabora en la investigación, así como para el propio investigador, ya que planifica situaciones de progreso de la tarea escolar desde parámetros fundamentales en las experiencias prácticas.
- e. Conduce a los participantes a la toma de decisiones..., a reforzar una decisión buscada con objetividad, como integración de la totalidad de la información disponible y dando a cada elemento su lugar dentro del conjunto” (Ruiz, 1.995, p.137).

Finalmente, sobre los **inconvenientes y dificultades**, Walker (citado por Ruiz) considera que la objeción más frecuente suscitada respecto del estudio de casos es el problema de la generalización, considerada en términos de la limitación de su fiabilidad y validez. Otras dificultades son:

- ✓ “Problemas del investigador al quedar implicado en las cuestiones o situaciones sometidas a estudio.
- ✓ Problemas respecto al carácter confidencial de los datos.
- ✓ Problemas surgidos de la pugna por el acceso a los datos y el control de éstos por parte de los diferentes grupos interesados.
- ✓ Problemas relativos a la publicación, como la necesidad de preservar el anonimato de los sujetos.
- ✓ Problemas derivados del hecho de que la audiencia sea incapaz de distinguir entre los datos y sus interpretaciones por parte del investigador”. (Ruiz, 1.995, pp.137-138).

**Recapitulando** este apartado en el que se define el marco científico de la investigación educativa, diremos que primeramente hemos expuesto la problemática epistemológica que afecta a la investigación educativa en particular y a la social y humanística en general. Luego hicimos una pequeña introducción histórica definiendo las tres grandes perspectivas, enfoques o paradigmas, aunque en la práctica se suelen presentar agrupados en dos: cualitativo y cuantitativo. La perspectiva que seguimos se decantó por el conocimiento de los diferentes modelos de investigación y su adecuación a los objetivos de investigación que se fijan. Como el diseño finalmente adoptado incorporó diferentes metodologías, en la exposición sobre los diversos tipos de investigación, desarrollamos algo más las utilizadas en este trabajo: estudios

## **La participación de personas adultas en los procesos formativos**

de tipo encuesta, etnografía y estudio de casos. Este último es el más apropiado para investigar intensivamente una institución, comprendiéndola de forma holística, contextualizada; teniendo siempre presentes sus inconvenientes: implicación del investigador, confidencialidad de los datos, acceso a la información, anonimato de los participantes y diferenciación entre los datos y la interpretación de éstos.

## **2. LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.**

Esta sección dedicada a la Educación de Personas Adultas es la más amplia de toda la fundamentación. Empezamos haciendo un repaso histórico contextualizado del devenir de la EPA, luego nos situamos en una perspectiva internacional para comprender la evolución de su significado, y finalmente dilucidamos su concepto confrontándolo e interrelacionándolo con otros similares. Una obligada deliberación clausura la exposición.

### **2.1. Repaso histórico de la Educación de Personas Adultas.**

Este recorrido histórico plasma diacrónicamente el desarrollo de la EPA en España y Aragón para entender su evolución, aludiendo en diferentes momentos al territorio sobre el que ejerce actualmente su acción educativa el Centro objeto de investigación. Iniciamos su andadura en la época en la que se empezó a vislumbrar la formación del sistema educativo español, sin descuidar las aportaciones de la sociedad civil. Hemos considerado relevantes los siguientes aspectos:

- ✓ Las disposiciones legales, normativas y medidas principales que se toman en cada época.
- ✓ Las líneas, directrices y modelos diferentes.
- ✓ Las acciones, programas, ofertas, aspectos organizativos principales, etc.
- ✓ Las innovaciones pedagógicas en educación.
- ✓ Las conceptualizaciones de la educación y del analfabetismo.
- ✓ Integrar la perspectiva general (estatal, regional y provincial) sin descuidar la concreta (Ámbito Territorial del Centro objeto de estudio).

#### *2.1.1. Los inicios.*

En las sociedades tradicionales, las anteriores al siglo XIX, “hay una acción difusa pero intensa de educación de adultos, en el sentido de que se organiza la transmisión de perfeccionamientos guerreros, artesanales, técnicos, jurídicos y económicos en el seno de las agrupaciones, algunas tan notables como los gremios que regulan estrictamente el acceso y progresión de los artesanos” (Gómez R. de Castro, 1.995, p. 166). Sintetizando, se puede decir que desde la Edad Media, la Iglesia organiza el adoctrinamiento de los fieles para mantener y extender un código moral, a la vez que los estamentos o clases dominantes utilizan la educación como instrumento, fuente o garantía para ejercer el poder. Además, en esas sociedades tradicionales no había diferentes niveles ni compartimentos educativos. Cualquier momento de

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

la vida era bueno para aprender si se tenía la oportunidad, lo cual ciertamente no era muy frecuente.

Probablemente, Comenio (1.592-1.670), padre de la Pedagogía por estructurarla como ciencia y establecer sus principios fundamentales, es el primer pedagogo que plantea una educación permanente durante toda la vida. Desarrolla este pensamiento en su obra *Pampedia*, describiendo las siete escuelas de la vida: Prenatal, Infantil, Puericia, Adolescencia, Juventud, Edad Adulta y Vejez. Al final de ellas está la escuela de la Muerte.

En España, en los albores del siglo XIX, se inicia el largo camino del sistema escolar estatal. Por tanto, en los comienzos se aprecia que hay personas adultas sin el beneficio de la escolarización, se ve como necesario extender los beneficios de la escolarización primaria a los adultos, que no han pasado por el sistema escolar y, en su gran parte, están sumidos en el analfabetismo. Las tres directrices que inspiran la educación de adultos son:

- ✓ Recuperar las deficiencias en la formación general.
- ✓ Facilitar la inserción profesional.
- ✓ Posibilitar la participación en la vida social y política.

De estos apartados el que predomina, en un primer momento y durante muchos años, a veces con exclusividad, es el primero. Además, prácticamente el currículo se reduce a la alfabetización: leer, escribir y contar.

La primera vez que se menciona la Educación de Adultos (EA) en España es en el Reglamento de Instrucción Pública de 1.821 (Gómez R. de Castro, 1.995, p. 169). Además, las primeras escuelas de adultos nacen al amparo de la Ley Provisional de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1.838 o Ley de Someruelos, pero hasta 1.957 no se crea en Zaragoza la primera escuela de adultos, financiada con fondos municipales. Posteriormente surgen otras junto a las escuelas primarias y cumplen la función de segunda red de escolarización para jóvenes humildes. El calendario era de noviembre a marzo y la organización y funcionamiento similar a las escuelas de niños: mismos locales, mismos maestros, contenidos, métodos, materiales y organización. Su principal problema era el absentismo y la masificación, terminando sólo un pequeño porcentaje de los matriculados (Sáez Rodríguez, 2.003).

Según la guía legislativa e inspectora de instrucción primaria de 1.844, citada por J.L. Guereña, "Las escuelas de adultos están destinadas a suplir la falta de instrucción de personas de ambos sexos que no han recibido instrucción primaria en su infancia o que tienen necesidad de

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

perfeccionar la que han recibido y adquirir los conocimientos particulares para ejercer su profesión” (Gómez R. de Castro, 1.995, p. 170).

En la primera mitad del siglo XIX la iniciativa no estatal para la educación de adultos se podía estructurar principalmente en diversos tipos de manifestaciones según el carácter de sus promotores:

- ✓ Las actividades de los Ateneos, cercanas a los intereses de la burguesía ilustrada.
- ✓ Los centros recreativos para obreros.
- ✓ Los ateneos libertarios.
- ✓ Las acciones puntuales del clero rural.
- ✓ Las prácticas de cultura popular del pueblo.

### *2.1.2. Segunda mitad del siglo XIX.*

La ley Moyano (1.857) en el artículo 106 ordena al gobierno que fomente “el establecimiento de lecciones de noche o de domingo para adultos cuya instrucción haya sido descuidada o que quieran adelantar en conocimientos”. En esta ley la enseñanza de adultos está concebida como una enseñanza primaria de sustitución.

Algunos textos pedagógicos de este período histórico van incorporando nuevos conocimientos educativos (Rousseau, Pestalozzi, Locke, Basedow, etc.), sin abandonar la religiosidad propia de la época, que lo impregna todo. Tal como ocurre en otros países: piénsese el carácter religioso del propio Nikoli Frederik Severin **Grundtvig** (1.783-1.872), pastor y escritor danés considerado el ideólogo y padre de la educación popular y la EA, e inspirador de las “escuelas populares nórdicas”; que da nombre al programa de Educación de Adultos de la Unión Europea. En nuestro país, un ejemplo de fusión de modernidad y religiosidad es la Pedagogía de Avendaño y Carderera (1.859), obra aprobada por el gobierno para servir de texto en las Escuelas Normales y Seminarios de maestros del Reino. En ella propugnan que los principios del método que se aplique tendrán que tener en cuenta los siguientes apartados:

- ✓ Conforme a la naturaleza de lo enseñado y a la disposición del que estudia, colocándose a la altura de sus educandos.
- ✓ Orden y apoyado en la analogía real que exista entre las cosas.
- ✓ Sencillo, fácil.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ Punto de partida en lo más sencillo y familiar. Partiendo de lo conocido, las deducciones fundadas en el sentido común y la experiencia habitual, huyendo de principios demasiado abstractos y leyes generales.
- ✓ Claro.
- ✓ Ha de ilustrar la inteligencia y ejercitar su actividad.
- ✓ Debe apoyarse en formas sensibles, en comparaciones, ejemplos o imágenes (principio de intuición de Pestalozzi).
- ✓ Ha de presentar cierta simetría en las formas, favoreciendo la memorización.
- ✓ El método es un instrumento. Debe facilitar la libertad de enseñanza. (pp. 184-187)

Hasta 1.860 “la alfabetización de la población adulta no se contempla como un problema o una preocupación social” (Sáez Rodríguez, 2.003, p. 40). La oferta en Zaragoza tiene un carácter complementario, es una prolongación de la escuela diurna, con contenidos profesionales y tradicionales, llegando a muy poca gente (problemas de asistencia y abandono) y teniendo una matriculación escasa.

A partir de ese año se introduce un nuevo planteamiento, haciendo una división de la oferta:

- ✓ General o básica.
- ✓ Ampliación u ocupacional.

No obstante, las escuelas de adultos están escasamente reglamentadas y poco institucionalizadas, siendo escuelas de segunda oportunidad y teniendo materiales y métodos similares a los de los niños (Sáez Rodríguez, 2003, pp. 61-62).

Una excepción la constituye la Escuela de Adultos de la Escuela Normal Superior de Maestros de Zaragoza, siendo ésta una práctica que funcionó agrupando oficios análogos para concretar conocimientos científicos y ser de mayor aplicación. La organización se establecía en 3 grados: Elemental, Aplicación general y Aplicación especial. Las materias eran de contenido práctico y adaptadas a las necesidades particulares y sociales del momento. El currículo iba de lo básico y fundamentante en el grado elemental a la especialización en el grado de aplicación especial. Herrainz decía de ella que “los que elevan hasta las nubes sus elogios sobre las escuelas alemanas de ampliación y perfeccionamiento para adultos, prescinden –o quizá están en desconocimiento- de que en España existían muy análogas hace ya medio siglo; sólo que se tornaron anémicas y acabaron en desaparición, por carencia de apoyo, si no oficial, particular; y allá se las dispensa resuelta y considerablemente en tal doble concepto” (Herrainz, 1.907, p. 71).

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

En el Sexenio Revolucionario (1.868–1.874) se inicia una primera expansión de las escuelas de adultos que se consolida en las siguientes décadas. En esta época se ponen en marcha diferentes experiencias caracterizadas por su riqueza y variedad, pero también por su falta de continuidad. Se pueden citar las siguientes: escuelas promovidas por el movimiento obrero, ateneos obreros y movimientos de educación popular. El «espíritu del 1.868» aporta a las preocupaciones educativas del país una línea liberal y europeizante; las aportaciones más significativas proceden de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), el movimiento de extensión cultural de algunas universidades y el breve pero intenso resplandor de las universidades populares.

Pese a la incorporación de nuevos conocimientos pedagógicos, como hemos citado anteriormente, la metodología en el siglo XIX seguía unas pautas magistrales. En los textos de Pedagogía de la época son frecuentes las alusiones a transmitir, inculcar o dirigir al alumno hacia una formación intelectual exclusivamente. Hay que matizar que hacia los años 80, la ILE, propone diferentes reformas de la enseñanza, algunas son:

- ✓ Formación integral del alumnado.
- ✓ Desarrollo de todas las facultades y no sólo la razón y memoria.
- ✓ Nuevos métodos de enseñanza. Frente a la enseñanza memorística o de transmisión de datos optan por la enseñanza por descubrimiento e investigación, basada en la curiosidad del alumnado hacia todo lo que le rodea. Así, el profesorado, deberá fomentar el interés y acompañar al alumnado en su descubrimiento, sin dirigir la conducta del alumnado.

A partir de 1.900 se hace obligatoria esta enseñanza en todas las escuelas completas, pero hasta entonces la EA sólo se extendía a localidades de más 10.000 habitantes. Estas escuelas de segunda oportunidad también van cumpliendo la función de ampliación de los contenidos de la enseñanza primaria.

Por otro lado, durante el último periodo del siglo XIX, la progresiva conciencia de la importancia de la educación, junto con su valor estratégico como medio de propagación de ideas y doctrinas, provoca que organizaciones sociales o incluso la sociedad civil en general, promuevan escuelas de adultos con diferentes peculiaridades (adoctrinamiento, ideologización, liberación, concienciación, moralizante, etc.), aunque todas son gratuitas, populares (por el público asistente), con fuerte apoyo social y colaboración altruista. Un ejemplo son las escuelas dominicales dirigidas a las jóvenes obreras y sirvientas; enseñando a leer, a contar y la Doctrina

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Cristiana. A pesar de su marcado carácter moral estas escuelas fueron la única oferta de enseñanza para la mujer adulta de la clase obrera, en Zaragoza, durante más de 40 años. Así pues, todas las ofertas de instrucción popular, a excepción de las Escuelas Dominicales, estaban dirigidas exclusivamente a los hombres. Los contenidos son diferentes dadas las funciones distintas a desempeñar. También hay que destacar que la Escuela de Artes y Oficios de Zaragoza empieza a funcionar en el año 1.894, después de un largo recorrido iniciado en la década anterior, siendo respuesta a una necesidad de formación de la mano de obra de una industria floreciente y una arquitectura modernista. En los primeros cursos contaba con 23 profesores y más de 500 alumnos. Otras experiencias de capacitación profesional son la Escuela Elemental de Comercio (1.887) y la Escuela Regional de Agricultura (1.895).

En 1.893, la universidad de Zaragoza inicia (Gómez R. de Castro, 1995, p. 177) sus «Cursos y Conferencias», siguiendo en esta línea varias de ellas. La universidad de Oviedo, en 1.898, con el concurso de personas de la ILE, organiza intensas actividades de extensión universitaria, no sólo en el recinto universitario sino también en varios espacios externos: Centro Obrero de Oviedo, Sociedad Obrera Industrial de Avilés, Círculo Republicano de Sama, etc.

En el Ámbito Territorial del Centro objeto de investigación la situación escolar global en 1.846, según el estudio de Estarán Molinero (2.005), es la siguiente:

- ✓ Las escuelas existentes en cada pueblo (una de niños) suelen estar instaladas en la Casa Consistorial. Apenas hay locales para las escuelas de niñas, situándose éstas en la casa de la maestra, que a veces era una señora interesada en atender a las niñas.
- ✓ Sólo existía una escuela privada en una de las localidades principales.
- ✓ En dicha localidad funcionaba también la única escuela de Latinidad (estudios que daban acceso a carreras universitarias) con 16 alumnos.
- ✓ La cantidad asignada a los docentes es muy variable de unos pueblos a otros.
- ✓ Todas las comisiones locales de instrucción coinciden en la no necesidad de construir nuevas escuelas. La razón que esgrimen es la no disponibilidad de medios (pp. 28-29).

Desde 1.895 tenemos noticia de la inauguración, en una de las localidades del Ámbito Territorial, del Círculo Católico de Obreros, creándose escuelas nocturnas y dominicales para adultos. Según Estarán Molinero “las crónicas hablan de la asistencia de más de 50 alumnos” (2.005, p.36). No obstante, como se recoge en alguno de los archivos parroquiales, en las

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

escuelas dominicales la población adulta disponía de un espacio con horario determinado para asistir a clases y aprender lo elemental. Las clases eran impartidas por los maestros de la escuela o por los sacerdotes, a veces, según las notas «con poco aprovechamiento» (García Serrano, 2.005, p. 197).

### *2.1.3. Primer tercio del siglo XX.*

En 1.900 Luzuriaga calcula el analfabetismo español en un 63,79%. Éste es un dato a tener en cuenta por la política educativa, ya que el Ministerio de Instrucción Pública, ese mismo año, promulga una serie de disposiciones para hacer efectivas las previsiones de la Ley Moyano, algunas medidas son:

- ✓ Tiempo retribuido para la educación de adultos, la cuarta parte del sueldo.
- ✓ Concesión de una hora de trabajo (obreros menores de 18 años) o de dos horas (menores de 14 años) para instrucción.
- ✓ Clases nocturnas para obreros.
- ✓ Sólo podrán trabajar niños que a los 13 años supieran leer y escribir (Gómez R. de Castro, 1.995, pp. 171 -172).

El Real Decreto de 4 de octubre de 1.906 menciona por primera vez una campaña contra el analfabetismo y extiende el campo de la EA: formar ciudadanos, conocedores de nuestras leyes y respetuosos con ellas. También se precisan aspectos como los siguientes:

- ✓ Las clases de adultos tiene por objeto ampliar y perfeccionar la educación dada en las escuelas primarias, a quienes han cumplido 15 años.
- ✓ Las clases se llevarán a cabo durante 5 meses, durarán como máximo 2 horas y empezarán a las 6 ó 7 de la tarde.
- ✓ Las enseñanzas serán prácticas, intensamente educativas, con aplicaciones a los problemas y cuestiones de la vida.
- ✓ En todos los pueblos se procurará asociar a la enseñanza, en las clases nocturnas de adultos, a personas de notoria cultura, como médicos, abogados, farmacéuticos, agrónomos, etc. (Gómez R. de Castro, 1.995, p. 172).

Aunque la aplicación de lo anterior fue prácticamente nula, merece la pena destacar la nueva concepción de EA y el poso que va dejando la Nueva Educación, que poco a poco muchas de las ideas y experiencias irán calando en los textos y pedagogías del siglo XX. Autores destacados de la Escuela Nueva son, entre otros, Hall, Dewey, Kilpatrick, Claparède,

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Decroly, Montessori y Ferrière. Siguiendo a Delgado (1.984) y Cousinet (1.972), los cambios afectan a alguno de los siguientes apartados:

- ✓ Introducción de métodos activos. Si están basados en las necesidades de los educandos son fuente de placer, desarrollan las facultades mediante su uso, mejoran el carácter apoyando la moralidad, favorecen la adquisición de conocimientos o técnicas (haciendo se debe aprender a hacer), y se conoce al educando, pudiéndose adaptar mejor el currículo a las personas.
- ✓ No sustituye la actividad por el educando, él es el protagonista.
- ✓ No hay división entre trabajo manual y trabajo intelectual.
- ✓ Se hace hueco a la reflexión, observación y el razonamiento personal, el educador pregunta, orienta.
- ✓ La expresión se realiza por múltiples medios: expresión libre en el lenguaje, creación poética, expresión científica mediante objetos reales, imprenta escolar, etc.
- ✓ La escuela (enseñanza) no es una preparación para la vida, sino una vida, una actividad libre, motivada por las necesidades de su naturaleza, fuente de alegría. La escuela no es un auditorio, es un taller, una biblioteca, un laboratorio.
- ✓ Esta pedagogía nueva o moderna introduce ideas y conceptos relacionados con la participación, el principal es tomar al educando (sus necesidades, motivaciones, ilusiones, etc.) como el centro del proceso educativo.
- ✓ La globalización de los contenidos sitúa a éstos de forma similar a como se dan en la realidad, haciéndolos verosímiles.
- ✓ Los centros de interés, proyectos, temas, etc. trabajan en torno a un hilo conductor que tiene gran significado para el educando.

Por otro lado, las ofertas de educación dirigidas a la población adulta en este periodo responden al contexto sociocultural, político y económico (modernización, industrialización, mejora de las vías de comunicación, expansión del ocio, diversificación e innovación de productos, etc.), en especial, a la necesidad, cada vez más sentida, de instruir a toda la población como medio de regenerar la sociedad, tanto desde el punto de vista económico como ciudadano. Estas ofertas educativas estarán promovidas principalmente por el Estado, que debe garantizar una educación básica (alfabetización) para toda la población. Como se ha mencionado anteriormente, otros grupos (Iglesia, iniciativas obreras...) compartirán esta tarea educadora y, además, propagarán sus ideas y formas de entender la sociedad.

Desde finales del siglo XIX a las primeras décadas del XX, debido a diferentes factores (culturales, económicos, sociales, políticos, etc.), todas las fuerzas sociales manifiestan una gran

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

fe en la educación y desarrollan diversas iniciativas, muchas veces disputándose el predominio de la enseñanza. De todas ellas se pueden enumerar las siguientes (Gómez R. de Castro, 1.995, p. 179):

- ✓ Iniciativas conservadoras como la del Padre Manjón o el Padre Vicent, que organiza el Primer Círculo Católico (1.864).
- ✓ La Escuela Nueva de Núñez Arenas (1.910) para la promoción cultural de los obreros según las directrices del PSOE.
- ✓ El anarquismo y luego el anarcosindicalismo, siguiendo la huella de la Escuela Moderna, crearon clubes culturales, ateneos y escuelas para adultos.

Toda esta efervescencia e inquietud cultural, que despierta a España de un profundo letargo, no servirá para que la Educación de Adultos sea algo más que una lucha contra el analfabetismo, salvo raras excepciones. Todavía tienen que pasar muchos años para que la pedagogía moderna sea una realidad, y poder ampliar la perspectiva hacia un enfoque de educación permanente.

Es destacable que como actividad complementaria a la extensión universitaria, la creación, en Oviedo (1.900), de la primera Universidad Popular, con el fin de difundir la cultura y acercar el intelectual al obrero adulto. Su actividad se prolongó hasta el curso 1.908-1.909. Tiene un carácter más práctico que la extensión universitaria, más incardinado en el proletariado emergente, aunque limitándose a una mera información cívica, política, etc.

También hay que añadir, que el Estado desarrolla una segunda red de escolarización con las escuelas de adultos, aprovechando los locales, profesorado e infraestructuras de la escuela diurna, e incorporando un alumnado adolescente y joven en horario nocturno de los meses de invierno, de noviembre a finales de marzo. O sea, se sigue el modelo del siglo anterior pero extendiéndolo a todas las escuelas completas. Sus características son:

- ✓ Ampliación y perfeccionamiento de la educación a los que hayan cumplido 15 años.
- ✓ Contenidos relacionados con la lectura, escritura y cálculo,
- ✓ Al profesorado se le gratificará por esta labor.
- ✓ Las clases duran dos horas diarias, de lunes a sábado.
- ✓ Presupuesto escaso, apenas daba para calefacción y luz.

Así pues, las clases de adultos se extenderán a las localidades importantes de la zona rural y se garantizará su continuidad; aunque con medios muy escasos, que van destinados

## **La participación de personas adultas en los procesos formativos**

principalmente al pago de los maestros. Estas clases nocturnas serán poco atractivas, sin motivación y rutinarias, siendo el absentismo y la escasez de matrícula sus principales problemas. Sólo el buen hacer profesional y humano de algunos maestros lograron superar estos problemas (Sáez Rodríguez, 2.003, pp. 133-137).

El 31 de agosto de 1.922 se promulga el Decreto que crea una Comisión Central contra el analfabetismo y las Misiones Pedagógicas con el fin de intensificar la aplicación de lo legislado. En ésta, el analfabetismo se conceptualizó como epidemia, plaga o lacra social que hay que erradicar. Las clases de adultos, como medida escolarizadora, fueron el principal medio de las primeras campañas de alfabetización en España en la década de los años veinte. La imposición de sanciones y otras medidas coactivas fueron los medios principales para imponer la escolarización de los adultos analfabetos. Planteamiento opuesto al adoptado en la II República, que partieron del respeto y consideración de las costumbres y formas de entender la vida de los propios participantes, como en las Misiones Pedagógicas, la Universidad Popular de Zaragoza, etc.

En la II República, las bienintencionadas normativas sobre EA ven frenada su laboriosa aplicación por los acontecimientos políticos. El Decreto de 27 de mayo de 1.931 crea el Patronato de las Misiones Pedagógicas, y el Decreto de 7 de agosto de 1.931 impulsa la creación de bibliotecas escolares. Éstas son las medidas más originales del Gobierno en relación con la EA. Es necesario reseñar que, aunque “en el contexto republicano germina una concepción nueva y más ambiciosa de EA” (Gómez R. de Castro, 1.995, p. 173), las diferentes problemáticas del momento impiden su realización práctica. Además, la II República presenta el analfabetismo como resultado de la falta de oportunidades educativas que debe remediarse ofreciendo la cultura más selecta al pueblo, desde el respeto a su propia cultura popular. La Orden Ministerial de 1 de diciembre de 1.932 organiza en tres grupos las enseñanzas de adultos:

- ✓ Para los alumnos analfabetos, enseñanza del idioma y nociones de Geografía, Historia y Matemáticas.
- ✓ Ampliación del programa de la escuela para quienes ya están iniciados en las diferentes ramas que aquél comprende.
- ✓ Clases especiales sobre temas de aplicación a las principales actividades, oficios u ocupaciones predominantes en la localidad o región.

Un acercamiento a la realidad zaragozana nos lo aporta Sáez Rodríguez (2.003), siendo los apartados más destacables del período los siguientes:

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

- ✓ La incorporación de la mujer a las instituciones educativas del bachillerato y de la universidad, reservadas hasta ahora exclusivamente a los hombres. Las primeras escuelas de adultas aparecen en Zaragoza en 1.915 (p. 145). Desde este curso funcionaron cuatro escuelas de adultas en Zaragoza, con matrícula numerosa y asistencia regular (parece ser que la oferta estaba bien adaptada a las necesidades e intereses de las adultas, además de la ausencia de ofertas educativas para la mujer hasta entonces). En líneas generales sigue la misma orientación que las de los adultos (aunque la función sea la misma: segunda red de escolarización), se desarrollan en los mismos locales y con las mismas profesoras que la escuela diurna, pero presentan diferencias sustanciales:
  - Cuentan con más personal: directora, auxiliar y especialistas.
  - Plan de estudios más extenso y adaptado a los intereses de las alumnas. Además de cultural general, se imparte clases de Dibujo Artístico y Corte y Confección.
  - El calendario es más amplio, de primeros de octubre a finales de mayo.
  - La edad de ingreso es a los 12 años.
- ✓ Las escuelas dominicales, sostenidas por iniciativa social, principalmente la católica, se mantuvieron y desarrollaron en este periodo manteniendo sus fines de tipo ideológico y moral más que propiamente instructivos.
- ✓ Entre 1.910 y 1.920 (p. 164) se organizaron enseñanzas para la mujer de clase media zaragozana: Corte y Confección, Flores Artificiales, Dibujo Artístico, estudios mercantiles, etc. Estas enseñanzas tuvieron una acogida importante que fue decreciendo conforme la mujer se fue incorporando al bachillerato.
- ✓ Iniciativas sociales de distinto signo trabajaron en pro de la extensión de la educación a todas las clases sociales, especialmente las populares, entendiendo la cuestión como una tarea social no exclusiva del Estado, sino que correspondía a toda la sociedad. En función de sus objetivos, desarrollaron prácticas de educación popular propias.
- ✓ El movimiento obrero tenía la necesidad de formar a sus dirigentes y difundir sus ideas. En Zaragoza, las acciones localizadas y sistemáticas son poco frecuentes, abundando actuaciones difusas y esporádicas. A partir de 1.900, la Federación Local de Sociedades Obreras posee un centro cultural donde se organizan conferencias y se imparte clase para obreros con ayuda municipal. De forma similar desarrolla su labor la Federación Obrera La Autonomía, aunque con menor actividad.
- ✓ Los Sindicatos Obreros Católicos fueron una de las iniciativas de educación popular mejor organizada y más duradera. Se agruparon con otros programas de ayuda, ofreciendo actuaciones más integrales.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ Los programas de Extensión Universitaria organizaron ciclos de conferencias con asistencia numerosa, aunque no dirigidos a las clases populares.
- ✓ La iniciativa católica en educación popular se convirtió en el mayor centro privado de estudios para obreros, ofreciendo una enseñanza más atractiva que las clases de adultos y rivalizando con la Escuela de Artes y Oficios. Además de las clases nocturnas diarias de 7 a 9, graduada en cinco niveles, contaban con escuela dominical, biblioteca, caja de ahorros y préstamos, cooperativa obrera de consumo, conferencias, actuaciones recreativas, etc.
- ✓ La escuela de Artes y Oficios y la Escuela de Artes e Industrias se fusionaron en 1.909, aunque siempre existieron las dos tendencias: artesanal-artística y obrero-industrial. Sus enseñanzas se dirigen al obrero cualificado, manteniendo su carácter popular al recibir a obreros en horario nocturno. Se desarrollan estos estudios como respuesta a las necesidades del mundo productivo, pero sin conexión con la universidad.
- ✓ El Estatuto de Formación Profesional de 1.928 completa el proceso de constitución de un nuevo tipo de enseñanzas, que conectan el final de la escolaridad obligatoria con el mundo productivo creando una vía alternativa a los estudios universitarios. A su vez, las escuelas de adultos dejarán de cumplir la función de formar a los obreros y se reducirán a una función estrictamente compensadora y esencialmente alfabetizadora.
- ✓ Los estudios de comercio, de carácter menos popular, guardan algunas similitudes con los anteriores: clases nocturnas gratuitas dirigidas a comerciantes y empleados de banca, comparten el mismo edificio de la Escuela de Artes y Oficios, etc.
- ✓ Las Misiones Pedagógicas no llegaron a la provincia de Zaragoza, pero sí la realización de los ideales institucionistas con la Universidad Popular de Zaragoza, organizando cursos y conferencias para todas las extracciones sociales. Su objetivo era llevar la cultura a las clases oprimidas y ponerla a disposición del pueblo, con el fin último de transformar la sociedad. La respuesta fue inmensa, pero la duración escasa por los acontecimientos políticos.
- ✓ Las tradicionales clases de adultos y de adultas continuaron en la II República en la misma línea, ya que la reorganización (coeducación, ampliación de los niveles educativos, etc.) no llegó a aplicarse por falta de medios económicos.
- ✓ La Guerra Civil supuso la ruptura de esta orientación de la educación popular. A Zaragoza no llegaron las iniciativas republicanas en el período bélico y prácticamente se paralizaron las clases y ofertas dirigidas a la población adulta. El nuevo régimen, obsesionado por el control ideológico, dejó de lado la educación popular.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

### *2.1.4. La dictadura franquista.*

Después de la Guerra Civil prosiguió una etapa caracterizada por el fuerte control ideológico y un retroceso de la economía, devastada en la contienda. En 1.939 se reanudaban las clases de adultos, aunque en condiciones muy precarias. El Estado muestra una preocupación creciente por la educación que se tradujo en una mayor intervención, sobre todo, dirigida a las clases sociales populares. Durante el franquismo cabe señalar fundamentalmente dos hechos (Gómez R. de Castro, 1.995, p. 174): la lucha contra el analfabetismo y el enmarque de la EA en la estrategia de educación permanente, sobre todo a partir de 1.960, por influencia de organismos internacionales, como la UNESCO.

Hasta 1.945 no hay actividad notable en torno a la EA. Como dice Gómez R. de Castro, “en la Ley de Educación Primaria, publicada el 18 de julio de 1.945, se proclama el propósito de acabar con el analfabetismo y alcanzar un más alto nivel de justicia social-escolar. Se declaran obligatorias las clases nocturnas y se atribuye a la EA un doble objetivo:

- ✓ Sustituir o completar la enseñanza primaria.
- ✓ Orientar y formar profesionalmente” (1.995, p. 174).

Posteriormente, en marzo de 1.950 nace la Junta Nacional contra el analfabetismo (Decreto 10-3-1.950). Su actuación va a cubrir la década de los años 50. En 1.953 (OM 20-7-53) se dispone:

- ✓ “El establecimiento de clases de adultos (hombres y mujeres) servidas por los maestros y maestras de las escuelas nacionales.
- ✓ El establecimiento de escuelas volantes en núcleos de población diseminada.
- ✓ Organización de colonias y campamentos para combatir el analfabetismo en sectores específicos” (Gómez R. de Castro, 1995, p. 175).

La primera campaña de alfabetización franquista se inicia en 1.950 y repite el modelo de las dictaduras para resolver el problema del analfabetismo, reformando las clases de adultos. La Junta Nacional contra el analfabetismo redacta las normas convenientes. Su carácter es propagandístico y de adoctrinamiento político, manteniendo una concepción del analfabeto como ser disminuido y obstáculo para el progreso. Las notas características de estas campañas son (Sáez Rodríguez, 2003, p. 227):

- ✓ Acciones rápidas (alfabetizar en poco tiempo).

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ Masivas (se actuaba en el ámbito escolar, sanitario, cultural...)
- ✓ Intensivas (localizadas en regiones con mayor índice de analfabetismo).
- ✓ Centralizadas (Junta Nacional, Juntas Provinciales, Juntas Locales).
- ✓ Utilización de medidas coactivas para la captación de los analfabetos.
- ✓ Adopción de medidas escolares.

Entre 1.955 y 1.959 se realizaron once campañas, ninguna de ellas en Aragón.

No obstante, las clases de adultos fueron el instrumento real, en la práctica, de intervención del Estado en la alfabetización, asumiendo las mismas características que las campañas. En esta época se definen como especiales, existiendo donde sean necesarias, en función del censo de analfabetos, y mientras persista el problema. El tiempo previsto para la alfabetización son 120 horas en 60 días lectivos. También se contemplan clases de ampliación de conocimientos y perfeccionamiento profesional. Las cuantías que se destinaban eran pequeñas y sin inversión complementaria en recursos didácticos.

A pesar del gran despliegue de fuerzas en clases especiales y campañas de alfabetización y de extensión cultural, en 1.960 “quedaban en España todavía más de un millón y medio de analfabetos según recuentos oficiales” (Gómez R. de Castro, 1.995, p. 1.175).

Por otro lado, a partir de 1.955, la creación de las Universidades Laborales, destinadas a la formación de la clase obrera, dará lugar a la formación profesional del futuro.

En la década de los sesenta el desarrollismo y la emigración masiva de las zonas rurales a las ciudades crean necesidades urgentes de cualificación de mano de obra. La comparecencia del Estado en las Conferencias Internacionales de EA promovidas por la UNESCO le obliga a reconocer que la alfabetización es sólo un estado previo y necesario en la EA. El 5 de septiembre de 1.963 publica el BOE el Decreto de Presidencia que pone en marcha la Campaña Nacional de Alfabetización y de Promoción Cultural de Adultos (1.963-1.968). Es una de las dos medidas más importantes enmarcadas en los Planes de Desarrollo. Se llevó a cabo a través de la red escolar y a cargo del Ministerio de Educación. Esta campaña fue la mayor de las realizadas en España, sólo en la provincia de Zaragoza se llegaron a destinar 125 maestros alfabetizadores. Los principios en los que se inspira son (Gómez R. de Castro, 1.995, p. 176):

- ✓ El derecho de todo hombre a la Educación Permanente.
- ✓ El derecho a la igualdad de oportunidades para alcanzarla.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

- ✓ El reconocimiento de que no hay desarrollo social y económico sin desarrollo cultural.

Aunque la campaña se centró en la alfabetización, quedando relegada la promoción cultural en la práctica, sí que es destacable el gran despliegue de medios.

La otra medida es el Programa de Promoción Profesional Obrera; tenía como objetivo el dotar de una formación profesional de forma rápida a la mano de obra sin cualificar procedente de la zona rural. Los destinatarios eran principalmente varones de 18 a 35 años, con nivel de estudios primarios y sin cualificación profesional. Se llevó a cabo a través del Ministerio de Trabajo y fuera de la red escolar.

En este nuevo contexto, la alfabetización en sentido estricto, entendida como la adquisición rudimentaria de la lectura y escritura aparecía como un objetivo insuficiente, si bien necesario como paso previo. Ahora se demandaba un nivel de formación superior y se establecía como objetivos la “elevación de la cultura mínima de todos los españoles al nivel de Certificado de Estudios Primarios” y la “educación continua y popular de adultos en función de las exigencias de un mundo en transformación y de las necesidades del país”.

Hay que reseñar que se mantuvieron las características básicas de las anteriores campañas, pero ahora se utilizaba otro lenguaje, con un tono más técnico y mesurado, aunque en la práctica se mantuvo el término «redimidos» y se coaccionó a los que se resistían a asistir.

En 1.973 se dio por concluida la campaña, puesto que el analfabetismo dejaba de ser un problema nacional y pasaba a ser un problema residual. A partir de entonces surgen nuevas demandas y necesidades de educación popular: el título de Graduado Escolar.

La Ley General de Educación (1.970) surge en una sociedad en pleno desarrollo económico y en la que se están produciendo importantes transformaciones, pretendiendo adaptar el sistema educativo a las nuevas necesidades tanto del mundo productivo como del nuevo contexto sociocultural, incorporando el principio de educación permanente como respuesta a la celeridad del cambio social, y estableciendo una educación general básica obligatoria y única para toda la población de los 6 a los 14 años. Esta Ley abre el acceso de la población adulta a cualquier nivel del sistema educativo, a través de centros específicos u ordinarios y mediante pruebas libres, incluso a la Universidad. La atención principal se traslada de la alfabetización al Graduado Escolar, haciendo especial hincapié en la actualización y reconversión profesional, ampliando la oferta a actividades de promoción y extensión cultural. También se impulsa la

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

educación a distancia y la creación de centros específicos. La Educación de Adultos supera la función compensatoria y se integra en el marco de la educación permanente. En 1.967 se inauguró la Universidad Laboral Femenina de Zaragoza, teniendo como objetivo principal la promoción social de la clase trabajadora. En un principio se impartieron enseñanzas de tipo profesional, pero a partir de la Ley de 1.970 se incorporaron el BUP y el COU.

En la Universidad Laboral también se desarrollaron cursos de formación de adultos. En un primer momento los del Programa de Formación Obrera u otros profesionales. Con la Ley citada también se impartieron cursos para adultos de Formación Profesional I y de Graduado Escolar.

En esta época, en el contexto español, el desarrollo de la EPA da un gran paso y comienzan las «preocupaciones teóricas» sobre la forma de proceder con personas que son adultas, ya que la Pedagogía, hasta entonces, se había preocupado sobre todo por el mundo infantil. Empiezan los cuestionamientos de trasladar los presupuestos y métodos al mundo adulto. Hasta entonces, en muchas ocasiones, se usaban los mismos materiales y procedimientos que con los niños.

La Pedagogía se entiende como el arte y la ciencia de conducir y guiar a los niños, frente a esto surge la Andragogía. Para Knowles, Holton, y Swanson (2.001) los supuestos andragógicos, centrados en las motivaciones y preocupaciones del mundo adulto, hacen referencia a lo siguiente:

1. **Necesidad de saber** por qué deben aprender, debe surgir la conciencia sobre los beneficios de aprender.
2. Aprendizajes autodirigidos. Necesidad de ser considerados, de ser capaces de dirigirse teniendo en cuenta su **autoconcepto**.
3. Individuación de la enseñanza-aprendizaje por la variedad experiencial del alumnado, técnica que recurre a **la experiencia concreta de los alumnos**.
4. Experiencias de aprendizaje coincidentes con las tareas existenciales del nivel a alcanzar como recurso de la **disposición para aprender**.
5. **Orientación del aprendizaje** hacia la ayuda en el desempeño y trato con los problemas de la vida.
6. **Motivación** de seguir creciendo y desarrollándose (pp. 69-74).

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

Asimismo, los principios didácticos que tendremos en cuenta con los adultos son diferentes, pese a que algunos como la motivación o la actividad son generales y aplicables a niños. No obstante, el énfasis es diferente:

- ✓ Proceso orientado hacia el autoaprendizaje.
- ✓ Participación activa y democrática en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Transferencia práctica de los conocimientos.
- ✓ El éxito personal refuerza la autoconfianza.
- ✓ Acomodación al ritmo individual.
- ✓ Aprovechamiento de la experiencia como punto de partida para la abstracción, generalización y ampliación de conocimientos.
- ✓ Globalización de los saberes en torno a proyectos en los que concurren los nuevos conocimientos y los ya poseídos (Gento Palacios, 1.995 a, pp. 875-878).

Esa preocupación por lograr una forma adecuada de proceder con las personas adultas dio origen a multitud de experiencias como la del Colectivo de la Escuela de Adultos del Centro social de Hortaleza (1.983), o métodos de alfabetización como el de La Palabra (Aviñoa, J y otros, 1.983). El fundamento de muchas acciones y metodologías novedosas de la época de la Transición tienen su base en la Pedagogía del Adulto de Freire y en la Pedagogía de la Comunicación de Francisco Gutiérrez. Los procesos educativos que se desarrollaban estaban orientados por lo siguiente:

1. La participación de todos.
2. La relación horizontal entre educando y educador.
3. La escuela como espacio sociocultural democrático.
4. Se parte de la realidad cotidiana, concreta y experiencial con objeto de transformarla.
5. El trabajo educativo es socialmente productivo.
6. Desarrollo máximo de la creatividad.
7. Posibilidad de modificar el modelo de vida existente.

Para Freire (1.971), la educación es una práctica de la libertad contrapuesta a la práctica de la dominación, que “implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres” (pp. 92-93). En el proceso educativo el diálogo es el medio de realización y transformación del ser humano y el mundo, “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p. 104).

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Asimismo, la Pedagogía de la Comunicación de Gutiérrez implica:

- ✓ Un grupo de personas comprometido.
- ✓ Partir de la realidad «marginal» de los educandos.
- ✓ El educando es el protagonista mediante su participación.
- ✓ La transformación se produce en todos los niveles, potenciando el compromiso social.
- ✓ Los núcleos generadores o temáticas se actualizan en función de la gestión de los participantes.
- ✓ Codificación y decodificación de la realidad, sobre todo de los lenguajes que alienan a los protagonistas.

Su planteamiento metodológico es una alternativa educativa, es un modo de enseñanza que se opone al que mantiene el estatus y la ideología dominante, promoviendo una educación con posibilidad real de movilización y promoción social.

Estos modelos suponen audacia y urgencia ya que surgen con el propósito de luchar contra las estructuras de opresión. Partiendo de una realidad histórica concreta, tratan de recrear una nueva cultura y propiciar la disponibilidad para un cambio de estructuras de una sociedad menos injusta. Para Gutiérrez (1.978), la Pedagogía del lenguaje total “ofrece al hombre las posibilidades de autorrealizarse permanentemente, haciéndose de acuerdo a lo más genuino y personal que cada uno lleva dentro de sí. Pero haciéndose en una forma totalmente consciente, volitiva, responsable y en un clima en donde reine el mayor respeto por la persona” (p. 15). Su desarrollo parte de los siguientes principios:

- ✓ El profesor como animador del proceso, en lugar de transmisor de conocimientos.
- ✓ Aprendizaje dialógico, a través de la utilización del pequeño y mediano grupo.
- ✓ Potenciación de las posibilidades creativas del individuo y del grupo.
- ✓ Enfoque interdisciplinar.
- ✓ Graduación del nivel de dificultad.

Por otro lado, en una línea muy similar, se asienta también el llamado «aprendizaje experiencial». La práctica pedagógica parte del conocimiento, valoración y comprensión de la experiencia anterior de los educandos. Aquí, la experiencia personal del adulto es el principal recurso didáctico. Siguiendo a Díaz González (1.995), el aprendizaje experiencial ha tenido

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

formas muy variadas, desde los diálogos de Sócrates a las teorías de Dewey, y se puede resumir en los siguientes puntos:

- ✓ El conocimiento experiencial se realiza mediante contacto directo pero reflexionando.
- ✓ En el proceso de aprendizaje se tiene en cuenta la totalidad de la persona.
- ✓ Se desarrolla en un contexto concreto.
- ✓ Se realiza hacia el interior y hacia el exterior del sistema educativo formal.
- ✓ Consiste en un quehacer complejo de problematización de la experiencia primera, mediante un proceso de modificación de la representación de las relaciones del sujeto con los otros y el mundo, y por la suspensión de las evidencias que parecen asegurar su comprensión; al final, el sujeto habrá elaborado un nuevo saber donde aparezca lo que es crítico para él y donde expresar las nuevas racionalizaciones que se han tenido que movilizar para hallar las coherencias de lo que ha supuesto una ruptura en su experiencia primera.

### *2.1.5. La Educación de Personas Adultas en la Democracia.*

La Transición democrática se produjo en un momento en el que el desarrollo económico y social había transformado la sociedad española, elevando el nivel de vida de amplios sectores de la población. A las necesidades educativas procedentes del mundo productivo, se sumaron las necesidades propias del nuevo entorno político. En ese momento era necesario fortalecer el tejido social dotando a los ciudadanos con una formación adecuada para desenvolverse en una situación en la que se solicitaba la participación activa de las personas. Había que tomar conciencia de los problemas sociales y estudiar las soluciones propuestas por los distintos grupos. Este nuevo contexto se caracterizaba por lo siguiente:

- ✓ Sociedad de la información y sus consecuencias.
- ✓ Liberación sexual.
- ✓ Igualdad de la mujer (normativa).
- ✓ Respeto por la naturaleza, conservándola para las generaciones futuras.
- ✓ Nuevas necesidades de formación a lo largo de toda la vida.
- ✓ La Constitución Española de 1.978 sitúa la educación como un derecho y no como un deber. Un derecho que contribuiría al desarrollo personal, haciendo posible la participación en los asuntos públicos y configurándose como factor de promoción social.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

En la Transición democrática no se prestó especial atención a la educación de las personas adultas ya que en aquel momento existían otras prioridades.

Los gobiernos centristas (Sáez Rodríguez, 2.003, p. 398) adoptaron las siguientes medidas como respuesta a la fuerte demanda de Graduado Escolar:

- ✓ La creación del Centro Nacional de Educación Básica a Distancia.
- ✓ Durante los cursos 80/81, 81/82 y 82/83 se organizó un sistema de horas extraordinarias para atender a este alumnado, por las tardes, después del horario escolar y en los locales de la escuela diurna.
- ✓ Se estableció un régimen administrativo especial para los Centros de Educación Permanente de Adultos.

Los gobiernos socialistas “tomaron la Educación de Adultos como uno de los ejes de su política educativa e iniciaron una profunda renovación de estas enseñanzas” (Sáez Rodríguez, 2.003, p. 399), aumentando los recursos, el profesorado, desarrollando convenios de colaboración con diputaciones y ayuntamientos o entidades sin fines de lucro, programas de Educación a Distancia, etc. El fundamento de todo ello estaba en los siguientes principios:

- ✓ Igualdad de oportunidades educativas para todos: colectivos con problemas específicos, personas de entornos rurales, etc.
- ✓ Una concepción activa de ciudadanía, considerando a la persona como constructora de la democracia y responsable de su propio desarrollo.
- ✓ Necesidad de formación de la mano de obra de un entorno productivo en transformación.

Las medidas que se adoptaron se aglutinaron en los Planes Provinciales de Educación de Adultos, reuniendo “todos los programas educativos dirigidos a la población adulta de la provincia, con el fin de elaborar un plan de acción conjunto coordinando todos los recursos disponibles de las distintas instituciones o iniciativa ciudadana, con el objetivo último del desarrollo personal y de la comunidad. Se abandonaba el modelo escolar, con un carácter exclusivamente compensatorio o de segunda oportunidad, y se apostaba por un modelo social, abierto a las necesidades de formación de las personas adultas a lo largo de su vida y cuyo fin último era el desarrollo personal y social” (Sáez Rodríguez, 2003, p. 399); (Libro Blanco de Educación de Adultos, 1.986). Se consideraba que en la Educación de Adultos participaban y tenían competencias un conjunto amplio de instituciones y colectivos.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

En la localidad más importante de nuestro *Ámbito Territorial*, como nos recuerda García Serrano (2.005), en el curso 84/85, las clases de Graduado Escolar, que se impartían para los mayores de 18 años, se ubicaron en el edificio actual del Centro objeto de estudio. Ese mismo año la actuación existente de EA se incluyó en el Plan Provincial de EPA. Cuatro profesores empezaron atendiendo la demanda existente y propiciando nuevas actividades, algunas perdidas en los años anteriores. En ese momento sólo 6 localidades se incluían en su *Ámbito Territorial*. Los apartados que se tenían en cuenta son los siguientes:

- ✓ Formación académica: Certificado de Escolaridad, Graduado Escolar y cursos de cultura básica.
- ✓ Formación orientada al trabajo (FP 1), preparándose las materias comunes y algunas específicas: administración, sanitaria, corte y confección, francés, inglés y, a finales de los ochenta, informática.
- ✓ Programas transversales: igualdad entre sexos, salud y consumo, medioambiente, participación ciudadana, etc.

También hay que tener en cuenta actividades diversas de ocio: trabajos manuales, gimnasia de mantenimiento, etc.

A partir de 1.989, los Centros Públicos de Educación Permanente de Adultos dependientes de MEC muestran las siguientes características básicas (Sáez Rodríguez, 2.003, p. 401):

- ✓ Ejercen funciones de coordinación, desarrollo y extensión de la educación de adultos sobre un *Ámbito Territorial* determinado, adscribiendo las Aulas y Círculos ubicados en su ámbito.
- ✓ Están integrados en la Red Provincial de Centros Públicos de Educación de Adultos y la Junta Provincial es el órgano de participación, promoción y extensión de la Educación de Adultos en la provincia.
- ✓ Tienen tres ámbitos de desarrollo de la oferta: académico, profesional y de promoción y extensión cultural.
- ✓ La provisión de puestos de trabajo se establece por concurso de méritos.

Haciendo un repaso de la EPA en Aragón en los años 80 y primeros 90, Machín y Peña (1.996) destacan lo siguiente:

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ Como características generales de la población aragonesa se señala el descenso de natalidad, con el consiguiente envejecimiento de la población (20,5% del total son personas «mayores») y la despoblación sistemática de las áreas rurales. Por su gran incidencia, estos factores junto con una baja densidad demográfica son los más significativos.
- ✓ En términos generales, las carencias educativas ascienden al 58% de la población de 16 años o más (sin completar la formación básica), si hablamos del «nivel LOGSE» se elevan al 75,15%. Sobre el nivel de estudios, la mujer tiene mayores déficits formativos. La población que se declara analfabeta o sin estudios asciende al 16,5 % en el caso de los hombres, y al 21,27% en las mujeres.
- ✓ A partir del curso 84-85 los Planes Provinciales de Educación de Personas Adultas suponen las primeras experiencias de planificación y coordinación de las ofertas formativas dirigidas a la población adulta en el ámbito de la gestión del MEC. La línea que siguen es la de la UNESCO / Consejo de Europa. Estos Planes adquieren fuerte impulso, incrementando de manera notable la participación de la población adulta. El aumento de actividades trae consigo la ampliación de Centros Públicos de EPA, configurando una red pública que, en ese momento, puede considerarse consolidada: 29 Centros Públicos de EPA, 39 Aulas Públicas del MEC, 204 Aulas de convenio MEC-Diputaciones- Ayuntamientos y 31 Aulas de entidades sin ánimo de lucro.
- ✓ La alfabetización en Aragón va dirigida a todas aquellas personas que no tiene dominio suficiente de las técnicas instrumentales básicas de lectura, escritura y cálculo. Aragón cuenta con un total de 19.864 personas que se declaran analfabetas totales en el censo de 1.991 (1,8% del total de población), cifras a las que habría que añadir un número considerable de personas con un dominio insuficiente de dichas técnicas. Para estas personas se organizan grupos reducidos, con atención individualizada y materiales específicos. El período de matrícula para ellas estará abierto durante todo el curso escolar, desarrollándose las actividades en horario flexible, con un máximo de 10 horas semanales. 710 personas cursaban estas enseñanzas cuando se elaboró este texto.
- ✓ Sobre la formación del profesorado de Educación de Personas Adultas en Aragón, destacan que las 3 provincias colaboran con la Universidad de Zaragoza para impartir cursos especializados en esta disciplina.

Los Planes Provinciales han supuesto un movimiento importante de renovación, incorporando las enseñanzas no regladas y situando la Educación de Adultos en el marco de la Educación Permanente. No obstante, la falta de una normativa específica que regulase las

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

enseñanzas y los centros dejó sin completar el proceso de normalización de la red de centros. Asimismo, faltó la búsqueda de un espacio propio en el nuevo contexto social y educativo de la década de los noventa, donde los efectos de la sociedad de la información eran manifiestos y donde habían surgido otras redes de formación dirigidas a la población adulta, muchas veces en competencia con los centros específicos. Pese a esto, los Planes Provinciales (20 años de educación permanente en Aragón, 2.005), a partir de las transferencias educativas, han consolidado 35 Centros Públicos de Educación para las Personas Adultas, además de las Aulas adscritas, colaboraciones con instituciones sin ánimo de lucro, etc. Los apartados a destacar positivamente son los siguientes:

- ✓ En su inicio el Plan fue una herramienta de reequilibrio social.
- ✓ Cooperación entre distintas instituciones y la sociedad civil.
- ✓ Oferta de formación variada, cercana al alumno.
- ✓ Dinamización del entorno local próximo.
- ✓ Integración de población marginal, de diferentes etnias, desfavorecidos socialmente, discapacitados, etc.
- ✓ Personalización de las enseñanzas y proyectos.
- ✓ Incorporación de la formación en Nuevas Tecnologías.

Otros asuntos que se echan en falta y generan problemas que no terminan de resolverse son:

- ✓ La permanente falta de medios y materiales adecuados, suplida muchas veces con imaginación y búsqueda de recursos extraordinarios.
- ✓ Un reglamento de organización de centros apropiado, no adaptado de otros niveles educativos.
- ✓ Un marco educativo-profesional propio, que desarrolle la carrera de los docentes como especialistas en EPA.

La LOGSE (1.990), en su preámbulo, manifiesta que “La educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo”. También dedica enteramente el TÍTULO III a la EPA denominándole: «DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS», y los objetivos que se marca en el artículo 51, punto 2, son los siguientes:

- a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

Como posteriormente no hubo un desarrollo normativo global, les tocó a las comunidades autónomas realizar esta tarea. En Aragón, el comienzo efectivo del ejercicio de las competencias en materia de educación no universitaria fue a partir del curso 1.999-2.000. Dos años después fue aprobada la Ley 16/2.002, de 28 de junio, de Educación Permanente de Aragón. En el TÍTULO PRELIMINAR DISPOSICIONES GENERALES, artículo 1, punto 1, nos apunta la definición y finalidad:

“La educación permanente es un servicio público que se configura como un principio básico de los sistemas educativos y que tiene como finalidad general promover el acceso de sus destinatarios a bienes culturales y formativos en todos los niveles del sistema educativo, la inserción y la promoción laborales, la participación plena en el desarrollo social, económico y cultural, así como la consecución de una igualdad real y efectiva en todos los ámbitos”.

Más adelante, en el artículo 7 (Ámbitos, modalidades y programas de formación), punto 1, nos dice que las actuaciones de educación permanente se desarrollarán en las siguientes áreas:

- a) Formación inicial, orientada a dotar a las personas de los instrumentos básicos.
- b) Profundización. orientada a capacitar a las personas con instrumentos de mayor nivel de especialización.
- c) Desarrollo personal, orientado a la promoción de valores y actitudes que mejoren su relación consigo mismo y con el entorno.
- d) Participación social y comunitaria, orientada al desarrollo de las capacidades que permitan a las personas adultas intervenir activamente en la vida social, cultural, política y económica.
- e) Promoción social, cultural, educativa y laboral de colectivos con especiales características y necesidades de inserción.
- f) Formación, innovación e investigación en los ámbitos, campos o áreas de formación orientados al perfeccionamiento y mejora de la calidad de las actividades formativas.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

Desde el curso 2.004/2.005 viene funcionando el *Plan de Formación para el Desarrollo Rural en Aragón* (Gobierno de Aragón, 2.006). Este Plan se desarrolla conjuntamente por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, las 3 diputaciones provinciales y un buen número de comarcas y ayuntamientos. Su objetivo principal es la mejora de las competencias, habilidades y destrezas generales de grupos desfavorecidos con dificultades de acceso al mercado laboral y la mejora de los procesos de empleabilidad del medio rural que favorezcan su integración sociolaboral. Las actuaciones del Centro objeto de estudio se enmarcan en este Plan, de acuerdo con los Convenios de colaboración para el desarrollo de actividades y programas de EPA, y se encuadran en alguno de los siguientes programas de actuación:

- a) Programa para la mejora de las competencias básicas asociadas a la empleabilidad.
- b) Programa para la integración sociolaboral del colectivo de inmigrantes.
- c) Programa para la prevención de la fractura digital.
- d) Programa para la mejora de la empleabilidad en colectivos en riesgo de exclusión del mercado laboral.
- e) Programa para el fomento de la igualdad de oportunidades.
- f) Programa para la conservación y fomento del patrimonio natural y cultural.

Recientemente, el Gobierno de Aragón (2.006 a) ha puesto en marcha el *Plan General de Educación Permanente de Aragón 2.006-09*, en él parte de un marco de referencia (la educación permanente en el siglo XXI, el informe Delors y el contexto europeo, español y aragonés), realiza un diagnóstico socioeconómico primero, y luego acomete un diagnóstico de la situación de la educación permanente en Aragón por ámbitos (académico, sociolaboral y personal participativo), estudiando posteriormente las necesidades de cada uno de esos ámbitos (dedica también un apartado a la situación en centros penitenciarios), finalmente apunta las líneas prioritarias del Plan General de Educación Permanente de Aragón:

1. Sensibilización de la población: crear una «cultura del aprendizaje permanente».
2. Incremento de los participantes en programas de educación permanente de cara a fomentar la igualdad de oportunidades.
  - a) *Ámbito académico*: elevar los índices de titulación en secundaria no obligatoria y posobligatoria.
  - b) *Ámbito sociolaboral*: elevar la cualificación profesional de los trabajadores y su posterior reconocimiento.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- c) **Ámbito participativo:** incrementar los índices de presencia en actividades formativas destinadas a la mejora de la participación y en el desarrollo de actitudes de integración de todos los ciudadanos.
3. Mejora de la coordinación interinstitucional y con la iniciativa privada con y sin ánimo de lucro.
  4. Aumento de la capacidad de comunicación de los ciudadanos aragoneses a través de una mejor capacitación en lenguas extranjeras y TIC (p. 123).

Como culminación de este repaso histórico vamos a realizar una **remembranza** de los principales acontecimientos e hitos históricos:

- ✓ En las sociedades tradicionales la educación era gremial o se realizaba en el seno de las agrupaciones, sin niveles, cualquier momento era bueno para aprender.
- ✓ En los albores del sistema escolar se aprecia analfabetismo y se ve necesario extender la escolarización primaria a los adultos. De las 3 directrices que inspiran la EA (recuperación de deficiencias en la formación general, inserción profesional y participación en la vida social), la primera es la que predomina muchas veces en exclusividad.
- ✓ Pese a multitud de experiencias promovidas por movimientos, instancias e instituciones diversas se echa de menos cierta continuidad. Además, sus motivaciones son: adoctrinamiento, ideologización, liberación, concienciación, moralizante, etc.
- ✓ Se incorporan nuevos conocimientos pedagógicos durante el siglo XIX, además de la influencia de la Escuela Nueva; pero en la práctica la enseñanza magistral y el memorismo es lo que predomina. Las nuevas concepciones tienen una aplicación casi nula.
- ✓ Aunque se pueda constatar cierta efervescencia de la EA, hasta la Transición es poco más que alfabetización.
- ✓ Sólo el buen hacer profesional y humano de algunos maestros y maestras hicieron superar continuos problemas: pocos medios, desmotivación, absentismo, etc.
- ✓ En las épocas dictatoriales el analfabetismo se conceptualiza como epidemia, plaga o lacra social, y los medios para imponer la escolarización son sanciones y otras medidas coactivas. Las Campañas de Alfabetización tienen un carácter propagandístico y de adoctrinamiento político, en las que el analfabeto es un disminuido y un obstáculo para el progreso.
- ✓ La II República no pudo desarrollar las bienintencionadas normativas sobre EA.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

- ✓ En muchos casos, la mujer está relegada del sistema educativo, además de practicarse generalmente la separación de sexos hasta la Ley General del 70.
- ✓ A partir de los años 70 se desarrolla el sector y aumenta el apoyo estatal para las nuevas necesidades: Graduado Escolar, reconversión profesional, promoción y extensión cultural, educación a distancia y centros específicos. Surgen nuevos modelos y metodologías de EA.
- ✓ Durante los años 80 se incrementa el apoyo estatal, se renueva la organización, mejoran los recursos, aumenta el profesorado y surgen los convenios de colaboración y los Planes Provinciales que coordinan todos los recursos.
- ✓ En los 90, el centro de EA desarrolla su labor en un Ámbito Territorial coordinando todas las actuaciones, se crea la red de centros y se formalizan las diferentes enseñanzas en 3 categorías: Académica, Profesional y Extensión Cultural.
- ✓ Los albores del siglo XXI nos traen la consolidación de un modelo, el gran desarrollo de las Nuevas Tecnologías y la organización del Plan de formación para el desarrollo rural en Aragón, enmarcado en la naciente Ley de Educación Permanente de Aragón.

A pesar de todo lo conseguido y del desarrollo logrado en los últimos años, hay una serie de cuestiones que todavía no han tenido una respuesta apropiada, generando problemáticas recurrentes; entre otras, se pueden destacar las siguientes:

- ✓ La EPA no deja de ser un sector educativo marginal, no tiene los mismos medios ni los mismos recursos que la educación más formalizada.
- ✓ Falta un Reglamento Orgánico de Centro apropiado, adaptado a las peculiaridades de las personas adultas: es un lastre trabajar con formas de organización importadas de otros ámbitos educativos sin ninguna adaptación.
- ✓ Falta un reconocimiento de este sector educativo, siendo necesario un marco educativo propio en todos los aspectos, esto incluye profesionales preparados para desarrollar su labor en EPA.
- ✓ Siguen exportándose metodologías, materiales, textos, etc. que no tienen en cuenta el mundo adulto.

## 2.2. El concepto de Educación de Personas Adultas en un marco internacional.

Por marco internacional entendemos aquellos organismos internacionales que más han influido e influyen en el desarrollo y la orientación de la EPA. Nos centramos en los más relevantes (UNESCO y Unión Europea) por no incrementar innecesariamente la fundamentación con información intrascendente.

El concepto de EPA, visto desde un ángulo cosmopolita, en las cinco últimas décadas ha pasado por diferentes concepciones, transformándose paulatinamente. Durante mucho tiempo se vio la EPA como subsidiaria del sistema escolar, pero, una vez vencida en amplios sectores de la población la «lacra» del analfabetismo, se abrió paso a una nueva idea. Es interesante destacar las variaciones que ha sufrido en las diferentes conferencias realizadas sobre la educación de adultos y convocadas por la UNESCO. En éstas se puede observar una noción originada y catalizada en el marco de la educación permanente. Ellas son los principales hitos que señalan la evolución internacional de la EPA.

Por otro lado, una de las preocupaciones de la Unión Europea es hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida, ya que éste debe acompañar la transición hacia una economía y una sociedad basadas en el conocimiento.

### 2.2.1. Las conferencias de la UNESCO.

LA UNESCO ha organizado cinco conferencias mundiales o internacionales para recomendar acciones, orientar políticas y proponer objetivos respecto al desarrollo de la EPA en los diferentes países.

En la **I Conferencia** (Elsinor, Dinamarca, 1.949) se da por supuesto que la EA, en el sentido moderno del término, aparece más bien en el mundo industrial y democrático, concepción discutible.

Existe consenso en que lo decisivo no es la educación escolar, puesto que la vida es aprendizaje incesante, que se encuentra no sólo en el mundo escolar (y extraescolar), sino también en las más variadas situaciones. Esta concepción se mantendrá invariable a lo largo de todas las conferencias. El objetivo fundamental que se apunta no es sólo la enseñanza de una elemental lectura y escritura. Desde el primer momento se subraya la necesidad de preparar a los individuos para que participen de un modo activo en la vida comunitaria y, en definitiva, que progresen llevando a cabo una existencia más completa en los diferentes ámbitos vitales.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

Destacó que los programas de EA debían partir de las necesidades y de las aspiraciones particulares de cada grupo o de cada comunidad local o nacional, es decir, ceñirse a lo que precisa el educando para un diálogo activo y una participación eficiente en su entorno.

El informe de la I comisión insiste en la necesidad de una nueva educación cívica. De esta forma, la EA se concibe ya como complemento de la escolaridad general en el sentido de inculcar en los individuos adultos los conocimientos indispensables para que puedan cumplir sus funciones económicas, sociales y políticas y, sobre todo, para que sean capaces de llevar una vida más completa y armoniosa. El objetivo de la EA no será tanto dispensar una instrucción cuanto asegurar una formación; tendrá como finalidad crear un clima de curiosidad intelectual, de libertad social y de tolerancia, y suscitar en cada uno el deseo y la posibilidad de participar creativamente en el desarrollo cultural de la época.

No debemos olvidar que el tema central de la conferencia fue la urgencia y necesidad de desarrollar una educación democrática para preservar a las nuevas generaciones de los desastres del totalitarismo y de las guerras (la II Guerra Mundial había terminado hace poco).

La **II Conferencia** (Montreal, Canadá, 1.960) amplía la definición de EA, que no puede reducirse a tareas marginales que atiendan a pocas personas para inmediatos intereses particulares. Por el contrario, es un componente fundamental de toda política educativa, necesario para facilitar el desarrollo y mejorar las condiciones de vida de los pueblos.

En Montreal, la EA no se considera ya sólo como subsidiaria del sistema escolar obligatorio, ni como su complemento a la formación general, sino como parte, y muy importante, de un proceso de educación continuo, permanente. La recomendación que hace a los gobiernos va en la línea de considerar la EA como parte esencial e integrante del sistema de instrucción pública, junto con la inclusión de la EA en el conjunto de un sistema educativo basado en el concepto de la educación permanente (EP).

También se subraya otro aspecto, la relación de la EA y la formación profesional. La vida profesional se vuelve inestable y el desarrollo de las tecnologías exige varios cambios de actualización, incluso de profesión, durante la vida. Además, la formación profesional de los adultos podría constituir el lazo de unión que tanta falta hace entre la vida técnica de trabajo y el patrimonio de la cultura humana.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

La **III Conferencia** (Tokio, Japón, 1.972) sigue manteniendo los grandes ideales del mundo contemporáneo y de la educación en general, vinculándolos a la EA. Por una parte se insiste en la paz mundial (también en las anteriores se aludía por los conflictos latentes o potenciales), y por otra, en el ideal del pleno desarrollo de la persona y su preparación para el cabal cumplimiento de sus tareas sociales. La novedad es la aparición, de manera explícita y fundamental el concepto de educación permanente, que en el año 1.970 ha tenido un claro reconocimiento en diferentes organismos internacionales (en España, la Ley de Educación de 1.970 le concedía un papel clave, si bien con la ambigua expresión: «Educación Permanente de Adultos», propia de estos momentos iniciales, cuando ambos conceptos aparecían indisociados).

En esta época, el desarrollo y el crecimiento se hacen planetarios y, ante los ojos de los delegados, la EA es prioritariamente un factor decisivo del desarrollo socioeconómico y cultural.

Profundizando en algo originado y vislumbrado en la conferencia anterior, se analiza y teoriza sobre las funciones de la EA en el contexto de la educación permanente.

En la **III Conferencia** se defiende una concepción activa y dinámica de la EA, no sólo circunscrita a aprendizajes elementales y a recibir la cultura hecha. Se subraya la necesidad de que esa formación sitúe al sujeto ante el mundo y la historia de un modo reflexivo y crítico, para que contribuya a transformar ese mundo, impulsando nuevas vertientes creadoras. Como el sentido y el concepto de la EA se da por logrado, se perfila como un subsistema dentro de la educación permanente.

Las convocatorias posteriores son variaciones sobre los mismos temas.

La **IV Conferencia** (París, Francia, 1.985) retoma la definición de EA formulada en las recomendaciones aprobadas en la Conferencia General de la UNESCO (Nairobi, Kenya, 1.976). En estas recomendaciones a los estados miembros se definió la EA como “la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente”.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

Este concepto de educación de adultos es uno de los más empleados en la literatura sobre este campo educativo, entre otros autores podemos nombrar a Paz Fernández (1.984, p. 28), Quintana y Sanz (1995, p. 35) y Romans y Viladot (1.998, p. 36). Ante esta definición hay que resaltar tres cuestiones que resultan relevantes: las personas son adultas cuando así las considera la sociedad en la que vive; son sujetos de los programas cuando superan la edad establecida en cada país para la obligatoriedad escolar; la amplitud de la definición elimina la posibilidad de priorizar o identificar como educación de adultos a un solo modelo o prototipo. Es interesante apuntar también las cuatro líneas en las que se suele orientar la EPA:

- 1.- La educación de adultos escolar o académica.
- 2.- La educación de adultos cultural.
- 3.- La educación de adultos profesional.
- 4.- La educación de adultos social (informal, global).

Estos cuatro apartados aparecen en gran cantidad de leyes y normativas sobre EPA, a veces agrupados en tres, como se hace en la Ley de la Comunidad Autónoma de Aragón 16/2002, de 28 de junio, de Educación Permanente de Aragón, que en el Artículo 6 nos dice que los ámbitos de actuación son los siguientes:

- a) Formación dirigida a la obtención de las titulaciones recogidas en el sistema educativo.
- b) Formación para el mundo del trabajo, mediante la adquisición de competencias que permitan a las personas su incorporación a la actividad laboral y la de aquellas otras que supongan mejora de su situación profesional o que permitan la adaptación a nuevas situaciones.
- c) Formación para el desarrollo personal y la participación en la vida social y cultural, con especial incidencia en la cultura aragonesa.

No obstante, la distinción en cuatro tipos es más metodológica que real. Pues la educación de adultos “constituye un todo integral, y fácilmente al desarrollar alguna de esas cuatro modalidades se están desarrollando también, a la vez, otras. De modo que conviene superar el anterior esquema y tomarlo sólo como una referencia” (Quintana y Sanz, 1.995, p.27).

La **Conferencia Mundial de Educación para Todos** (Jomtien, Tailandia, 1.990) fue patrocinada por la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y el PNUD, y copatrocinada por 8

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

gobiernos y 10 organizaciones internacionales (UNESCO, 1.990). Aquí, lo destacable es la superación del concepto tradicional de Alfabetización y Educación Básica. El analfabetismo deja de ser considerado como una «patología social», cuya responsabilidad está localizada en la escuela, para ser comprendido como un fenómeno estructural cuya responsabilidad es social; la alfabetización escolar empieza a dejar de ser considerada como la panacea para la solución de los problemas de desarrollo si no va articulada en un «marco más amplio» (político, económico, etc.); la alfabetización deja de tener un sentido estable y recobra dinamicidad: alfabetizar no es capacitar sino formar. La educación básica afecta a todos, es necesaria para emprender y no sólo para aprender, no es lo mismo que educación escolar primaria, tampoco es educación mínima, ha de responder a las necesidades de los que aprenden centrándose en el aprendizaje, no se desarrolla en un solo sistema sino en una «red de aprendizaje», ha de realizarse en un «contexto intersectorial».

Por lo tanto, sus preocupaciones se centran en la unión entre educación, cultura, economía, política, etc. Hacen incidencia en la necesidad de la planificación de forma global, y también a los diferentes ámbitos que están interconectados en la red social; y a partir de ésta se debe edificar la red de aprendizaje. La EP subyace como referente principal para dar solución a la problemática de concebir los diferentes ámbitos sociales de forma fragmentaria.

Otro concepto de EPA más reciente en el tiempo es el de la **V Conferencia** (Hamburgo, Alemania, 1.997), que por educación de adultos entienden:

“El conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica”.

Esta definición sitúa sin lugar a dudas a la Educación de Personas Adultas en el marco de la educación permanente, entendida como el perfeccionamiento integral y sin solución de continuidad de la persona a lo largo de su vida. La LOGSE, la Ley de Educación Permanente de Aragón y las directrices de la Unión Europea la sitúan en este marco. La última ley española sobre educación (LOE, 2.006) conceptualiza la formación como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

### *2.2.2. La Unión Europea y el aprendizaje permanente.*

Como dice García Aretio (1992), en 1.970, el **Consejo de Europa**, publicó la obra «Educación Permanente», fruto del trabajo de especialistas de varios países. En esta obra, la EA, siguiendo la tendencia generalizada, quedaba englobada en el término educación permanente. Posteriormente, en 1.973 publica «Educación Permanente. Principios de Base», siendo ésta un resumen y sistematización de la obra anterior. Aunque hay incertidumbres y contradicciones en los términos, resumiremos el concepto de EA que se expone:

- ✓ Se contemplan tres dimensiones de la EA: la segunda oportunidad para todas las enseñanzas formales, la actualización profesional y el ocio activo, formativo y cultural, aunque se insista más en la actualización profesional.
- ✓ La EA tiene un carácter globalizante, quiere dirigirse a todos, durante toda la vida, en todas las dimensiones personales y comprende todos los agentes educativos.

En el proceso de evolución de la educación permanente en la Unión Europea podemos distinguir tres grandes etapas. **Primera:** desde sus inicios en 1950-1951 hasta el año 1990, en la que la educación permanente es entendida como alfabetización, formación profesional y formación continua de los trabajadores. **Segunda:** desde 1990 hasta 1996, que aparece como el procedimiento que se extiende a lo largo de toda la vida, dando respuesta a las distintas necesidades humanas. Y **Tercera:** desde 1996 hasta nuestros días, donde se produce el hito más importante de su historia al proclamar 1996 como año europeo de la educación y la formación permanentes. Aquí se definen sus fundamentos y ámbitos de actuación y se marcan las principales directrices a seguir en el futuro. En definitiva, hoy podemos subrayar que la educación permanente se ha convertido en el instrumento más eficaz para preparar a la persona a participar, expresarse y defender sus derechos y valores fundamentales en una sociedad caracterizada por sus continuos cambios.

Por otro lado, el planteamiento de la EP en un primer momento es tan global que comprende todo tipo de aprendizajes dentro o fuera de instituciones escolares. Puede tener un buen valor como impacto teórico y estimulante de acciones y planificaciones, pero queda todavía un modelo demasiado general e idealizado. Se llega a confundir con la educación en su sentido más amplio, pues incluye la formal, la informal y la no formal, la familiar, la ambiental y la que se realiza a través de los medios de comunicación de masas y por los más variados tipos de instituciones. Comprende todas las vertientes de la personalidad, todas las épocas de la vida, todos los campos culturales, todos los valores y todos los individuos.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Así, cuando se hablaba de EP, aun haciendo una rápida referencia a todo el sistema educativo formal, los rasgos, las recomendaciones y las experiencias se referían a la EA en la nueva perspectiva de integrar todo tipo de experiencias formativas y de estar abierta a un aprendizaje permanente.

Sin embargo, el riesgo estaba en dejar el concepto con esta amplitud, y por ello resultaba escasamente orientador para la política educativa, la cual acaba circunscribiéndose a las enseñanzas formales e institucionales.

No obstante, la EP fue y es un principio unificador de todas las modalidades de la educación formal o institucional, de la preescolar a la universidad o la educación de adultos. Así la contempla la Ley de Educación de 1.970, el Libro Blanco de la Educación de Adultos (1.986) y la LOGSE de 1.990.

En los últimos años, se ha producido en el marco de la UE un creciente interés por la EP, las recomendaciones que hace este organismo van en la línea de llevar a la práctica la EPA en el marco de este principio unificador, aunque le haya cambiado el nombre y la llame aprendizaje a lo largo de la vida, posiblemente para darle un matiz más dinámico. Como comenta Sarrate, en torno a la EP es “donde se inscriben y toman auténtico sentido las iniciativas orientadas a propiciar la educación de personas adultas y la formación profesional continua de los trabajadores. La evolución en este sentido ha sido verdaderamente importante, pues si una de las primeras inquietudes en materia educativa de la Unión ha sido la formación profesional, en nuestros días el centro de atención recae en la educación a lo largo de la vida, principio educativo que día a día va retomando la tradición humanista y democrática que la deben caracterizar” (2.000, p. 260). Como ejemplo de todo esto, haremos alusión a las conclusiones del Consejo de Europa de Lisboa (marzo de 2.000). Éstas confirman que el desarrollo con éxito de una economía y sociedad basadas en el conocimiento debe acompañarse con la tendencia a un aprendizaje a lo largo de la vida. Para hacer realidad este objetivo, la Unión Europea recomienda a los estados miembros en el Memorándum sobre el aprendizaje permanente (MECD, 2.000) las siguientes acciones resumidas en seis mensajes clave:

### Mensaje clave nº 1: *Nuevas cualificaciones básicas para todos*

Objetivo: Garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, con objeto de obtener y renovar las cualificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

Mensaje clave nº 2: *Más inversión en recursos humanos*

Objetivo: Aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos, para dar prioridad al capital más importante de Europa: sus ciudadanos.

Mensaje clave nº 3: *La innovación en la enseñanza y el aprendizaje*

Objetivo: Desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para el aprendizaje continuo a lo largo y ancho de la vida.

Mensaje clave nº 4: *Valorar el aprendizaje*

Objetivo: Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal.

Mensaje clave nº 5: *Redefinir la orientación y el asesoramiento*

Objetivo: Lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje.

Mensaje clave nº 6: *Acercar el aprendizaje al hogar*

Objetivo: Ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente tan próximas a los interesados como sea posible, en sus propias comunidades y, cuando proceda, con el apoyo de las tecnologías de la comunicación.

No obstante, no faltan críticas al modo en que se está desarrollando todo esto; Fernández<sup>1</sup>, en un tono irónico, comenta que la EP nació en el contexto de la educación de adultos, pero la finalidad del movimiento reformador de esos años era la transformación del conjunto del sistema educativo y de formación, a partir de la constatación de que las personas adultas necesitan seguir aprendiendo, aunque hayan ido a la escuela o a la universidad; pero en este *redescubrimiento* que hace la Unión Europea en los años 90 “la única novedad es su retraducción a las lenguas latinas. *La educación a lo largo de la vida* es la traducción literal de «*long life education*»” (2.000, p. 26). Este autor, continúa diciendo que a lo largo del tiempo la cosa ha pasado sin pena ni gloria, no habiendo repercusiones en los sistemas de educación y formación. “Las reformas educativas se agotan en modificar la estructura formal de los sistemas y en cambios curriculares, que se reducen al final a cambiar los contenidos de los programas (2.000, p.27). Muchos de los reparos y reproches a las instituciones mundiales se centran en el cariz mercantil y financiero que tienen sus observaciones sobre la educación. Por ejemplo, Requejo Osorio nombra al Banco Mundial por su perspectiva sobre las reformas educativas y su deriva económica, o a la OCDE, con una visión no menos economicista, aunque bastante más amplia, ya que por lo menos reconocen que los modelos orientados al trabajo tienen un papel

---

<sup>1</sup> Coordinador y redactor principal del Libro Blanco de la Educación de Adultos (1.986), ha sido director de EURYDICE y ha desempeñado puestos de asesor y analista.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

importante en la formación, pero “no representan por ello una solución sencilla y única, sobre todo cuando dejan en desventaja a quienes más necesidad tienen de acceder a la educación de manera permanente” (2.003, p. 46).

**Sintetizando**, si a lo largo de las diferentes conferencias de la UNESCO se ha ido desarrollando un concepto de la EPA en el marco de educación permanente, en la actualidad, la Unión Europea, mediante orientaciones, busca la forma de hacer realidad esta idea. Para ella el aprendizaje permanente es la solución para mejorar la empleabilidad y la adaptabilidad de los ciudadanos ante el desempleo estructural, y recalca el movimiento que se está produciendo hacia políticas integradas que combinan objetivos sociales y culturales con el fundamento económico del aprendizaje permanente.

Para concluir este apartado diremos que actualmente la EPA, tanto en España como en Aragón, sigue las líneas que emanan de Europa. De esta forma, la propuesta de recomendación del Parlamento y Consejo europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2.005) realiza diferentes consideraciones, entre las que destacamos las siguientes:

- ✓ La Resolución del Consejo de 27 de junio de 2.002 sobre la educación permanente determinó el carácter prioritario de «las nuevas competencias básicas» e insistió en que el aprendizaje permanente debe comenzar en la edad preescolar y seguir más allá de la jubilación.
- ✓ En el contexto de la mejora del funcionamiento comunitario en materia de empleo, los Consejos Europeos de marzo de y diciembre de 2.003 subrayaron la necesidad de desarrollar el aprendizaje permanente, haciendo especial hincapié en medidas activas y preventivas para los inactivos y desempleados.
- ✓ La participación de los adultos en el aprendizaje permanente no está creciendo lo suficientemente rápido como para alcanzar el nivel de referencia de 2.010 y los datos muestran que es menos probable que las personas poco cualificadas participen en actividades de formación complementaria.
- ✓ Necesidad de que las empresas adapten sus estructuras cada vez más rápidamente con el fin de seguir siendo competitivas.
- ✓ Necesidad de garantizar la dotación a todos los ciudadanos de las competencias necesarias en el contexto de las estrategias de los Estados miembros en materia de aprendizaje permanente.
- ✓ Que los adultos puedan desarrollar y actualizar sus competencias clave mediante una oferta coherente y completa de aprendizaje permanente.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

Además, realiza una serie de recomendaciones a los Estados miembros en el marco de la EPA:

- ✓ Que los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y que se atienda, en particular, a aquellos grupos que se consideren prioritarios en el contexto nacional, regional o local.
- ✓ Que se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación y formación continuas de los adultos, incluidos profesores y formadores, y las medidas necesarias para garantizar el acceso a las mismas, así como los dispositivos de apoyo para los alumnos, que reconozcan la diversidad de las necesidades de los adultos.
- ✓ Coherencia de la oferta de educación y formación para adultos, destinada a ciudadanos particulares, estrechando los vínculos con las políticas sociales y de empleo y con otras políticas que afecten a los jóvenes, así como la colaboración con los interlocutores sociales y otras partes interesadas.
- ✓ Utilizar las competencias clave para el aprendizaje permanente (marco europeo) como instrumento de referencia para desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente.

Finalmente, la citada propuesta presenta las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente en un marco de referencia europeo, definiéndolas como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Hay una serie de temas aplicables a la totalidad del marco y que intervienen en las ocho competencias: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos. Aunque muchas de las competencias se solapan y se entrelazan, se pueden definir de forma individual:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica.
7. Espíritu de empresa.
8. Expresión cultural.

### 2.3. La Educación de Personas Adultas y otros conceptos afines.

En esta sección se pueden distinguir tres partes claramente diferenciadas:

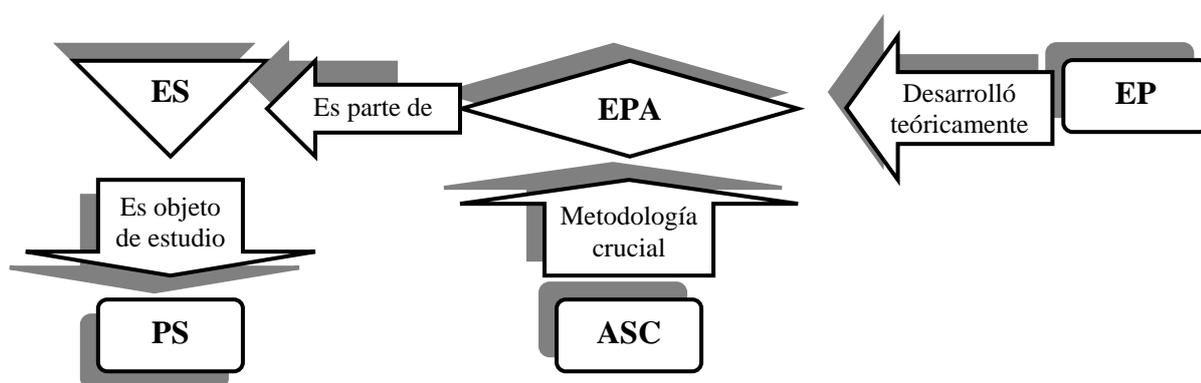
- a) Una primera expositiva y teórica, que abarca el apartado de la clarificación conceptual y el de los fines. En ella se comentan diversos autores y perspectivas para hacer una aproximación a un ámbito complejo.
- b) La segunda se podría llamar constructiva y creativa. Por un lado, constructiva, en lo referente a relacionar los conceptos; por otro, creativa, por la aportación en la conceptualización particular de los términos.
- c) La última, la reflexiva y crítica, la centramos un poco más en la vertiente práctica. Hacemos una reflexión sobre ciertos puntos, importantes a nuestro juicio, que no han dejado implantar, de forma efectiva, los planteamientos sistemáticos incorporados en la teorización conceptual sobre el campo de la educación de personas adultas. Para nosotros, cuando hablamos de educación, teoría y práctica van de la mano.

El concepto y ámbito de extensión de la Educación de Personas Adultas se puede confundir, y de hecho se confunde, con otros conceptos, actuaciones, disciplinas, etc. Creemos necesario delimitarlo mínimamente antes de ponernos a investigar sobre él. Asimismo, poner cada noción en su sitio para evitar errores terminológicos que terminan afectando al campo práctico, percibiendo y viendo todo como un conjunto en el que no se pueden adivinar sus partes integrantes, sin posibilidad de desarrollo reflexivo y teórico de cada uno de esos conceptos, acciones, disciplinas o sectores socioculturales.

La elección de términos relacionados con EPA siempre tiene un cariz subjetivo, particular y circunstancial: ¿por qué se seleccionan estos conceptos y no otros? Si se repasa ampliamente la literatura de EPA aparecen otras conceptualizaciones relacionadas con este campo: *Desarrollo Local*, *Educación Popular*, *Desarrollo Comunitario*, *Desarrollo Rural*, *Gestión Cultural*, *Planificación Cultural*, *Investigación Acción Participativa*, etc. Incluirlos todos hubiera alargado de forma extrema lo que se pretendía: situar la EPA como se entiende fundamentalmente en nuestro contexto, sobre todo lo desarrollado a partir de los Programas Provinciales. En éstos, la *Animación Sociocultural (ASC)* ha tenido un papel relevante (hoy es menor): como contextualización de los aprendizajes más instrumentales del aula en la realidad concreta y como metodología de intervención para la mejora de la participación social. Ha sido y es una metodología crucial para la creación y mantenimiento de un entramado social y asociativo en nuestro medio rural (multitud de asociaciones han partido de experiencias de

## Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación

EPA). Respecto a la educación permanente, sólo recordar el apartado anterior y la extrema vinculación con la EPA, que se entiende como un subconjunto integrado de la EP. Cuando mencionamos educación social (ES) lo más habitual es que tengamos dificultades para definirla unívocamente por la complejidad de este ámbito educativo; los criterios de su elección obedecen a dos grandes motivaciones: la primera valora que desde una óptica docente universitaria la ES engloba a la *Educación de Personas Adultas*, la *Animación Sociocultural*, la *Educación Especializada* y la *Formación Ocupacional*; la segunda tiene en cuenta el campo de acción de los colegios profesionales de ES (en Aragón creado recientemente), uno de los sectores es la EPA. Por último, la ES es el objeto de referencia de la Pedagogía social (PS), para algunos entendidos es ciencia y práctica de la ES.



### 2.3.1. Clarificación conceptual: educación de personas adultas, animación sociocultural, educación permanente, Pedagogía social y educación social.

Este apartado recopila diferentes conceptualizaciones de estos términos, en el orden en que aparecen en el título, y añadimos varios por la riqueza, amplitud, variedad e interrelación de los citados conceptos.

Como se ha expuesto anteriormente, las diferentes Conferencias Internacionales de la Unesco fueron progresivamente configurando el concepto de **educación de adultos**. Recordemos el de la Conferencia de Nairobi (1.976): “designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente”.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

También hemos comentado que este concepto de educación de adultos es uno de los más mencionados en la literatura sobre este ámbito educativo, siguiendo a Sarrate (1.997, pp. 30-31), vamos a sintetizar las consideraciones que extrae de la anterior definición:

- a. Abarca un amplio conjunto de procesos educativos, dotándola de un carácter global.
- b. Admite una pluralidad de métodos y modalidades, acogiendo todos los campos formativos: personal, académico, social, cultural, económico, ciudadano y profesional.
- c. Supera el marco de la educación formal, incluyendo la no formal.
- d. Propicia la democratización educativa y cultural.
- e. Los destinatarios son las personas adultas, consideradas como tales por la sociedad en la que viven.
- f. Su meta es la formación integral de la persona, ayudándole a desarrollar todas sus capacidades.
- g. La dimensión social posibilita la participación de la persona adulta en programas de desarrollo socioeconómico y sociocultural, con miras a lograr la transformación de la realidad.

Además, la EPA, como se dijo, suele presentarse en cuatro apartados: escolar o académico, cultural, profesional y social (informal, global); siendo esta separación más metodológica que real, ya que la EPA, como toda educación que se digne de serlo, es integral y es absurdo plantear el desarrollo de una fracción exclusiva sin verse afectadas las otras.

Otro concepto muy nombrado y más reciente en el tiempo (también aludido antes) es el de la V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (1.997), que por educación de adultos entiende: “El conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica”.

Estas dos definiciones (y su desarrollo) las compara Requejo Osorio (2.003, pp. 57-58) y como él dice: coinciden en ideas básicas, pero habría que hacer alguna matización y aclaración. Mientras la primera es más completa y se inclina por un proyecto global de

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

educación permanente, la segunda propone un abanico de actividades y compromisos en una sociedad «multicultural» en torno a diferentes temas, como por ejemplo: EPA y democracia, mejora de condiciones, garantías de la alfabetización y la enseñanza básica, etc.

Por último, traeremos aquí un concepto de educación de adultos escueto: “es la que se ofrece a los que han pasado el límite de edad escolar y que no han recibido educación escolar suficiente o que desean mejorar lo conseguido. En el primer caso es una forma de educación compensatoria y en el otro de formación continua” (Ander Egg, 1.992, p. 231)

En lo relativo a la **animación sociocultural**, Trilla (1.997) nos ilustra con una serie de caracterizaciones según diferentes autores:

1. Como acción, intervención, actuación, etc.
2. Como actividad o práctica social.
3. Como un método, una manera de hacer o una técnica, un medio o instrumento.  
También como una metodología o una tecnología.
4. Como proceso, destacando aquí la dimensión dinámica.
5. Como programa, como proyecto, etc.
6. Como función social.
7. Como factor, enfatizando el carácter operativo.

Estamos con él en que estas caracterizaciones no necesariamente tienen por qué ser contradictorias entre sí. Lo que sucede es simplemente que con la expresión «animación sociocultural» se están designando aspectos o momentos distintos de las acciones o procesos que se pretenden referir, o se están haciendo énfasis diferentes en cómo debieran ser tales acciones o procesos. Este autor, después de esto, la define como: “El conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad (o un sector de la misma) y en el marco de un territorio concreto, con el propósito principal de promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como cultural” (Trilla, 1.997, p. 22).

Una concepción «tecnológica» muy arraigada es la de Ander Egg: “En cuanto conjunto de métodos y técnicas específicas, la Animación Sociocultural es una tecnología social que, basada en una pedagogía participativa, tiene por finalidad actuar en diferentes ámbitos que hacen a la calidad de vida, promoviendo, estimulando y canalizando la participación de la gente para que logre su propio desarrollo sociocultural” (1.992, p. 212)

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

La animación sociocultural como «método de intervención socioeducativa», vertiente importante de ella que nos interesa particularmente, se podría decir que es “el poner a los individuos en la situación en la que por sí mismos lleguen a conocer el papel que desempeñan y el que deberían desempeñar en la sociedad, y a desear jugar ese nuevo rol social y conseguir efectivamente jugarlo, la Animación Sociocultural se convierte no ya en método de intervención socioeducativa, sino en esa intervención misma” (Quintana Cabanas, 1.996, p.52)

Viché, en una línea «más cultural», define la animación sociocultural “como un concepto sinérgico que asume y combina tres procesos sociales básicos: el de la educación en el tiempo libre, el de la participación social y ciudadana, y el de la creación cultural” (1.999, p.53). Entendiendo los tres de la siguiente forma:

- ✓ La educación social la concibe como permanente, generada a partir de las experiencias y las relaciones comunicativas entre los individuos, los grupos y colectivos sociales y entre éstos y su entorno territorial.
- ✓ La participación ciudadana supone la participación directa del individuo en el seno de los grupos, redes y colectividades donde vive.
- ✓ La creación cultural la distingue como expresión colectiva de respuestas prácticas de adaptación e innovación, repuestas estéticas y emotivas a las relaciones de la vida colectiva. Proceso que supone tanto la recreación de procesos y valores como la creación artística y el diseño y creación colectiva de formas de vida y relación.

Merino Fernández (1.997) se decanta por «una línea programática, reflexiva y realista». Para él tres términos claves en la configuración de la animación sociocultural son:

- ✓ Animar, en el doble sentido: personal y grupal.
- ✓ Intervenir mediante programas de intervención territorial eficaces.
- ✓ Transformar.

Su lema resumen es: “Hacia mentalidades y actitudes solidarias y situaciones menos burocratizadas, centralizadas y jerarquizadas y más descentralizadas y coordinadas” (1.997, p. 35).

Más adelante, la enlaza directamente con el proceso de la investigación-acción y afirma que “la evolución de la teoría y práctica de la animación sociocultural ha subrayado que ésta, es fundamentalmente una práctica reflexiva desarrollada a través del clásico camino de «acción-reflexión-acción». La animación sociocultural se dirige y configura fundamentalmente a través

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

de la acción. Por lo tanto la concreción en programas específicos se percibe como exigencia del propio concepto, y su vinculación a lugares, situaciones y poblaciones concretas constituye consecuentemente una característica de la misma” (1.997, p. 92).

Por último, comenta que hablar de animación sociocultural en general resulta un poco ambiguo, necesitando ésta de un proyecto real y concreto que responda a una concepción y que se fundamente en la realidad específica donde se va a desarrollar, con sus necesidades, sus posibilidades y alternativas.

Por eso propone consecuentemente la formulación de «programas de animación sociocultural» (Merino Fernández, 1.997, p. 94).

Pese a la variedad de definiciones, la mayoría de autores estarían de acuerdo con De Natale en que, en el marco de la educación permanente de adultos, la califica como la antítesis de los métodos tradicionales, describiendo la animación como “un método para vivir la belleza de la apertura y del pluralismo, la plenitud de la vida social, la voluntad del diálogo y la seguridad gratificante que viene del noble ejercicio de la tolerancia. Es un método semi-directivo, no directivo” (2.003, p. 129).

El concepto de **educación permanente**, al contrario de lo que ocurre con el concepto de animación sociocultural, básicamente no ofrece multiplicidad de definiciones, aunque haya pequeñas matizaciones. Como ya hemos señalado anteriormente al definir la EPA en un marco internacional, nos referimos a la educación permanente como un principio unificador de todas modalidades educativas. En sus orígenes éste fue su significado.

La Conferencia de Nairobi (1.976) expresa que la educación permanente “designa un concepto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo:

- ✓ En ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.
- ✓ La educación permanente, lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas del desarrollo de la personalidad.
- ✓ Los procesos educativos que siguen a lo largo de su vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualesquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo”.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Gelpi caracteriza a la educación permanente como un principio que nos ayuda a repensar globalmente nuestras soluciones educativas y no a añadir soluciones al orden existente. También comenta que, en la práctica, puede significar muchas cosas contradictorias, pero la define como “un proyecto educativo que tiene en cuenta los cambios objetivos de la sociedad y las aspiraciones de desarrollo de los hombres y las mujeres (1.990, p.129). Asimismo, considera que la educación permanente no es la educación de adultos, tampoco es una formación vocacional, ni de recuperación escolar. La educación permanente es una política global, es sinónimo de educación en general, sin confundirla con escolarismo.

Para Quintana y Sanz “es un gran principio que introduce nuevas dinámicas educativas con el fin de resolver los grandes problemas de nuestra sociedad, implicando en estas dinámicas a un público, a unos agentes y a una organización educativa distintas de las tradicionales” (1.995, p. 33).

Otra forma de conceptualizarla, similar a las anteriores, es la que nos ofrece González (citado por Jabonero, López y Nieves), para él la educación permanente es un “sistema global e integrador de educación, recurso inagotable, proceso continuo que abarca todas las dimensiones de la vida, con el fin de mejorar ésta” (1.999, p. 27).

Como conclusión final y contrapunto, Trilla nos advierte que “el concepto de educación permanente en su uso descriptivo refiere el universo entero de la educación, mientras que en su uso prescriptivo y proyectivo atesora los mejores deseos gestados por la Pedagogía. Es un concepto que, por querer decirlo todo y todo lo bueno, probablemente acabe por resultar inservible para designar nada” (1.997, p. 25).

Otro concepto relacionado es el de **Pedagogía social**. Para su delimitación seguiremos la definición realizada por Quintana Cabanas. Se refiere a ella como la ciencia de la educación social “que enseña a preparar a los individuos para su vida social y a intervenir educativamente en algunas circunstancias sociales especialmente conflictivas para la calidad básica de la vida humana de ciertos grupos sociales” (García Larrauri y otros, 1.997, p. 13). Estos autores nos dicen que en esta definición se concibe la educación social como el objeto de referencia de la Pedagogía social y “supone la acción educativa desarrollada por distintos agentes, a través de las instancias educadoras de la sociedad” (1.997, p. 13). También añaden que la educación social “además de una dimensión práctica ampliamente reconocida, precisa de reflexión necesaria y continua para realizar una elaboración teórica y normativa, que no es exclusiva de la Pedagogía social” (1.997, p. 13). Esto último no terminan de aclararlo, no definen lo que

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

correspondería a la Pedagogía social como producción teórica y lo que es exclusivo de la educación social.

Para otros la Pedagogía social es o debe ser la ciencia o disciplina de la educación social, por ejemplo, para Ortega “el objeto genérico de la Pedagogía social es la educación social, o si se quiere, la acción o intervención pedagógico social o socioeducativa. La Pedagogía social es teoría y práctica de la educación social” (1.999, p. 21)

Otra definición similar nos la aporta Feroso: “Pedagogía social es la ciencia práctica social y educativa no formal, que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos” (1.994, p. 21).

Desde una perspectiva más analítica, Trilla (1.997) nos expone tres usos de la Pedagogía social:

- ✓ La Pedagogía social como disciplina se ocuparía de la educación social (en tanto que intervención), entendiendo por esta última aquella que se produce en ámbitos no escolares.
- ✓ Como disciplina que tiene como objeto la educación social del individuo.
- ✓ Acotando su objeto sobre todo en función de los destinatarios de la acción educativa: éstos serían aquellos sujetos o colectivos que se encuentran en alguna situación de conflicto social.

Terminaremos la exposición de nociones de Pedagogía social aportando una muy reciente en el tiempo, la de la Asociación Estatal de Educación Social<sup>2</sup> (ASEDES) (2.007), que se inclina por el lado formativo y entienden “que la Pedagogía social es la ciencia y la disciplina que toma como objeto de estudio la educación social, proporcionando modelos de conocimiento, metodologías y técnicas para la praxis educativa. A través de este campo de conocimiento podemos disponer de un corpus sistemático de conocimientos especializados con los que se adquieren competencias intelectuales y técnicas para actuar en un campo de acción educativa”.

---

<sup>2</sup> Definición que ASEDES asumió inicialmente en su Asamblea del 28 de febrero de 2.004 en Toledo.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Para cerrar este apartado conceptual, vamos a tratar la definición de **educación social**, término difícil de concretar por la complejidad y diversidad de los contextos, así como de las «ideologías» subyacentes en las personas que lo definen.

Fermoso la conceptualiza como efecto o consecuencia: “La educación social es el resultado o producto del proceso de socialización, equivalente o traducible en un conjunto de habilidades desarrolladas por el aprendizaje, que capacitan al hombre para convivir con los demás y adaptarse al estilo de vida dominante en la sociedad y cultura a la que pertenece, sin perder la identidad personal, aceptando y cumpliendo, al menos, sus (de la sociedad y cultura) exigencias mínimas” (1.994, p. 134).

Desde una óptica práctica, Ortega dice que “la educación social es una praxis, una acción, una actividad profesional que debe sustentarse o fundamentarse en una *disciplina científica* que teorice y conceptualice, que investigue, organice, recopile y sistematice los conocimientos relativos a esa acción o práctica profesional” (1.999, p. 19)

Una perspectiva amplia puede ser la siguiente: “La educación social, desde la unión entre su dimensión teórica y práctica, prepara a las personas para la vida social y pretende su participación en el bienestar y la mejora de la calidad básica de la vida humana, especialmente para los grupos sociales menos favorecidos o que se encuentran en situación de dificultad; por eso, desde una metodología de intervención propia y con una intencionalidad de aprendizaje social permanente, despliega su actividad para generar procesos de desarrollo en los ámbitos de la Educación de Personas Adultas, la Animación Sociocultural, la Educación Especializada y la Animación Socioeconómica (Formación Ocupacional)” (García Larrauri y otros, 1.997, p. 15).

Como se ve, hay diferentes formas de enfocar o abordar el concepto de educación social. Es un término de difícil precisión, nos dice Petrus, “porque su conceptualización tiende a variar según la ideología, la filosofía y la visión antropológica desde la que se aborda su conocimiento científico. Así, por ejemplo, la educación social realizada y pensada en nuestro país está, todavía, íntimamente ligada a una función de *ayuda educativa a personas o grupos que configuran la realidad social menos favorecida*, mientras que en otras sociedades puede entenderse como el análisis de la influencia de los medios de comunicación o bien como el estudio de los problemas derivados de la interculturalidad” (1.997, p. 12). Como vía de clarificación de este complejo ámbito, este autor expone los enfoques principales de la educación social en nuestro país:

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

1. La educación social como socialización, como correcta inserción del individuo en el grupo.
2. Educación social como adquisición de competencias sociales, acción conducente al aprendizaje de las virtudes o capacidades sociales que el grupo considera correctas.
3. Como didáctica de lo social, sería el conjunto de estrategias e intervenciones socio-comunitarias en un medio social determinado.
4. Como acción profesional cualificada, intervención cualificada de unos profesionales, con la ayuda de unos recursos y la presencia de determinadas circunstancias que afectan al sistema social.
5. Como acción cerca de la inadaptación, sería un instrumento igualitario, un factor compensador y un elemento de mejora de la vida social y personal.
6. Como formación política del ciudadano, pretendería la formación político-social del individuo.
7. Como prevención y control social, es el proceso mediante el cual se pueden prever y contrarrestan las tendencias desviadas.
8. Como trabajo social educativo, es el trabajo social concebido, programado y realizado desde los principios educativos.
9. Como paidocenos, es la acción educadora de toda la sociedad
10. Como educación extra-escolar, actividad educativa que se realiza fuera de la escuela
11. Como generadora de demandas sociales, la educación debe generar nuevas necesidades y nuevas demandas de educación social.
12. Educación social y la estrategia de “prevención de causas”, actuación sobre las causas que generan los desajustes sociales generadores, en gran medida, de la incorrecta integración social.

Petrus termina proponiendo un enfoque integrador y cambiante de la educación social, diciendo que “la educación social debe ser conceptualizada y explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la concepción política, las formas de cultura predominantes, la situación económica y la realidad educativa del momento” (1996, p. 41). O sea, debe ser contextualizada. Su enfoque integrador de la educación social se concreta sintéticamente en dos líneas:

“La educación social es una acción y una intervención cambiante. La educación social es una actividad generadora de nuevos espacios y derechos educativos” (Petrus, 1996, p. 42).

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Culminamos la exposición de educación social aportando la definición «consensuada» de la ASEDES (2.007), esperando que sea un nuevo eslabón en la construcción de la profesión de educador social y que oriente la esencia de su actuación. La definen como “**derecho** de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una **profesión de carácter pedagógico**, generadora de **contextos educativos** y **acciones mediadoras** y **formativas**, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- ✓ La incorporación del **sujeto de la educación** a la diversidad de las **redes sociales**, entendida como el desarrollo de la **sociabilidad** y la **circulación social**.
- ✓ **La promoción cultural y social**, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de **bienes culturales**, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

### 2.3.2. Fines, funciones y objetivos atribuidos a cada uno de los conceptos.

En este apartado, se va a seguir la misma secuencia que en el anterior, en cuanto al orden en el cual van a ser tratados los diferentes conceptos.

Primeramente diremos que: la **educación de adultos** “pretende cumplir una función de igualdad de oportunidades” (Quintana y Sanz, 1.995, p. 25), ésta es la función primordial y que no habría que perderla de vista en ningún momento. No obstante, ésta se puede desglosar en otras que vamos a verlas a continuación.

Según Medina Fernández, tres nuevas funciones educativas, que podrían ser calificadas de específicas en su aplicación a las personas adultas, podrían ser las siguientes:

- ✓ “Una de esas finalidades es la de *educar para el cambio*, en la medida en que el cambio, desde el punto de vista personal y social, afecta de modo especial a las personas adultas.
- ✓ La otra de las finalidades se refiere a las metas de aprendizaje que, en oposición al modelo escolar centrado en el recorrido instruccional, lo que busca también es el *acreditar los aprendizajes* y habilidades obtenidos por otros medios no formales, informales o a través de la experiencia.
- ✓ Y, en tercer lugar, la otra finalidad educativa y específica es la que vincula la Educación de Adultos al *desarrollo local* de las comunidades, considerando éste uno de los objetivos imprescindibles de las políticas sociales y educativas” (1.997, p. 353).

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

Por otro lado, la V Conferencia internacional de Educación de las Personas Adultas (1.997), punto 5, propone los siguientes objetivos: “desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y comunidades, reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto, y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad; en una palabra, entregar a la gente y a las comunidades el control de su destino y de la sociedad para afrontar los desafíos del futuro”.

En el apartado legislativo, y ciñéndonos al ámbito estatal, la LOGSE (1.990), Título III, artículo 51, punto 2., nos señaló los objetivos en la educación de personas adultas:

- a.- Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- b.- Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- c.- Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

La LOE (2.006), ley educativa estatal vigente, cambia algo la forma de exponer los objetivos. En el capítulo IX, titulado Educación de personas adultas, en su Artículo 66, punto 1, nos dice: “La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional”. Luego, en el punto 3 de este mismo artículo desarrolla los objetivos:

- a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.
- b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.
- d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.
- g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

Los objetivos se pueden precisar, concretar y contextualizar en el marco autonómico, por ejemplo, la Ley de Educación Permanente de Aragón<sup>3</sup> (2.002) en el TÍTULO PRELIMINAR, Artículo 2, nos dice que tiene como finalidad general “promover el acceso de sus destinatarios a bienes culturales y formativos en todos los niveles del sistema educativo, la inserción y la promoción laborales, la participación plena en el desarrollo social, económico y cultural, así como la consecución de una igualdad real y efectiva en todos los ámbitos”.

Luego, en el Artículo 4, concreta los objetivos:

- a) Sensibilizar a la población aragonesa sobre la necesidad de la formación a lo largo de toda la vida como instrumento imprescindible para el desarrollo personal, la participación social y la inserción laboral.
- b) Extender las oportunidades de acceso de la población adulta a la educación en todos sus niveles y modalidades.
- c) Impulsar la renovación de los conocimientos y de las competencias profesionales de la población aragonesa, en colaboración con los organismos competentes en materia de empleo.
- d) Promover el conocimiento de la realidad aragonesa, en los ámbitos lingüístico, cultural, histórico, social o ambiental, que favorezca la conformación de la propia identidad personal en un contexto de creciente globalidad, mediante el desarrollo de valores y actitudes de convivencia y tolerancia.
- e) Desarrollar un sistema público de calidad de la formación que garantice la eficacia y la eficiencia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la buena utilización de los recursos públicos destinados a esta finalidad, estableciendo como principios básicos la programación, innovación, investigación y evaluación en las actuaciones y en los procesos de formación.

---

<sup>3</sup> Aunque diga Educación Permanente, está enfocada para garantizar el derecho a la educación y a la formación de la población de Aragón una vez superada la edad ordinaria de escolarización, o sea, Educación de Personas Adultas.

## Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación

f) Definir la formación inicial y el perfeccionamiento profesional de los recursos humanos destinados a este fin, estableciendo un sistema de formación pedagógica y didáctica adecuado a los procesos de formación en educación permanente.

g) Incentivar la participación de la población adulta en la programación y gestión de los programas y actuaciones de formación permanente como sujetos y protagonistas de su propia formación.

Otros objetivos más concretos de la educación de adultos ya estarán en función del contexto de referencia de los educandos, serán los expuestos en los diferentes proyectos educativos.

En el campo de la **animación sociocultural**, Sara de Miguel indica las siguientes finalidades, objetivos y funciones de la misma:

### 1.- Finalidades:

- ✓ *Universalización*: De medios, bienes y acciones sin ningún tipo de discriminación.
- ✓ *Normalización*: Integración de los distintos individuos en su comunidad.
- ✓ *Descentralización*: Toma de decisiones dentro de cada grupo organizado democráticamente.
- ✓ *Participación*: Autogestión en todos los niveles de la vida social.

### 2.- Objetivos:

- ✓ Favorecer que las personas participen en la vida del grupo y de la sociedad intentando la mejora permanente de la calidad de vida.
- ✓ Facilitar la adhesión a objetivos libremente elaborados de acuerdo con las necesidades, las aspiraciones y los problemas de cada miembro y grupo social.
- ✓ Vivir en relación con las otras personas, en la aceptación y el respeto a cada uno, sus valores, sus creencias y las de su medio.
- ✓ Dar a cada uno la ocasión de intercambiar ideas y expresarse libremente de acuerdo con su marco de referencia.
- ✓ Atenuar, para, finalmente, eliminar el *hándicap* sociocultural y dar a todos las mismas oportunidades en este campo.
- ✓ Disminuir, para suprimir finalmente, el vacío sociocultural entre los estratos sociales.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ Crear las condiciones adecuadas que inciten al mayor número de personas a revalorizar plenamente su potencialidad, así como los recursos que pueden encontrar en su asociación con otros.

### 3.- Funciones:

- ✓ Integración y adaptación, corrigiendo los defectos del desarrollo del Sistema Educativo.
- ✓ Desarrollo, elevando la calidad de vida, tanto de forma cualitativa como cuantitativa.
- ✓ Creación, tratando de generar procesos de participación.
- ✓ Regulación social, actuando para conseguir la reinserción” (Merino Ferrández, 1.997, pp. 83-84).

Trilla recoge algunas de las finalidades de la animación sociocultural expresadas en diversas definiciones y dice: “pocas cosas hay social y culturalmente deseables que alguien no se haya propuesto conseguir (o ayudar a conseguir) mediante la animación sociocultural: desde finalidades tan genéricas como la «transformación de la sociedad» o la «formación integral de la persona», hasta propósitos tan radicales como la «autogestión social», pasando por formulaciones tan concretas como «dar a conocer el folklore»” (Trilla, 1.997, p. 20).

De manera similar, Pérez Serrano nos plasma los objetivos y finalidades de la animación sociocultural, según autores relevantes en el tema:

- ✓ “Favorecer que las personas participen en la vida del grupo y de la sociedad, intentando la mejora permanente de la calidad de vida.
- ✓ Facilitar la adhesión a objetivos libremente elaborados, de acuerdo con las necesidades, las aspiraciones y los problemas de cada miembro y grupo social.
- ✓ Vivir en relación con las otras personas, en la aceptación y el respeto a cada uno, sus valores, sus creencias y las de su medio.
- ✓ Dar a cada uno la ocasión de intercambiar ideas y expresarse libremente de acuerdo con su marco de referencia.
- ✓ Atenuar, para, finalmente, eliminar el «hándicap» sociocultural y dar a todos iguales oportunidades en este campo.
- ✓ Disminuir, para suprimirlo, finalmente, el vacío sociocultural entre los extractos sociales.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

- ✓ Crear las condiciones adecuadas que inciten al mayor número de personas a revalorizar plenamente su potencialidad, así como los recursos que pueden encontrar en su asociación con otros” (1.995, p. 603).

Según Ucar, la animación sociocultural persigue fundamentalmente:

- ✓ “El desarrollo de la concientización y el sentido crítico.
- ✓ La participación.
- ✓ La integración social.
- ✓ La dinamización sociocultural
- ✓ La innovación y la creación cultural.
- ✓ La utopía.
- ✓ La intervención sociocultural” (Pérez Serrano, 1.995, p. 603).

También Ucar, en el ámbito de la EPA, nos expone las dos funciones de la animación sociocultural:

- a) “Sirve como complemento a la función básica de adultos y de formación ocupacional, dado que conecta y contextualiza los aprendizajes instrumentales y ocupacionales con la realidad de la calle.
- b) Constituye en sí misma una metodología específica de intervención sobre los adultos. Como tal metodología se propone dotar a los individuos y a los grupos sociales de instrumentos que complementen, aumenten, y/o perfeccionen sus capacidades de participación social” (Pérez Serrano, 1.995, p. 613).

Considerando la animación sociocultural como un método entre la investigación y la formación, De Natale (2.003) nos dice que, desde una óptica pedagógica, “quiere desarrollar en los sujetos el sentido de su identidad y de su autonomía, adoptando una metodología que dista mucho de las distintas formas de «paternalismo», «sugestión», «desprecio», «rechazo», y de conductas protectoras, dogmáticas o sumamente permisivas. Al contrario, quiere favorecer el encuentro, el diálogo, la confrontación de ideas, para comprender mejor los problemas fundamentales de la existencia personal y llegar a formas de solidaridad y de entendimiento, sin excluir divergencia y diversidad de puntos de vista, dentro de un crecimiento auténticamente democrático” (2.003, p. 131).

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Concluyendo esta exposición de la ASC con multitud de objetivos, fines y funciones, es necesario observar que no “debemos considerar la animación sociocultural como un fin en sí misma, sino como un medio de desarrollo social, de participación ciudadana” (Jabonero, López y Nieves, 1.999, p. 31). O dicho de otro modo, consideramos fundamental que la animación sociocultural no sea enfocada como un fin en sí misma, ni como un apartado más de un programa de actividades, sino como una herramienta metodológica de gran importancia que acompañe y fundamente todos los procesos de aprendizaje de las personas adultas.

En relación con la **educación permanente**, los diferentes autores estudiados no desarrollan los objetivos o fines de la EP, aunque estén implícitos, pero de las definiciones y conceptualizaciones planteadas se pueden deducir las siguientes funciones:

- ✓ Replanteo de todo el sistema educativo en función de este principio.
- ✓ Recordatorio permanente, valga la redundancia, para todos aquellos que tienen un concepto limitado de lo que debe ser la educación.

También, es interesante traer aquí los principios de la EP que Requejo Osorio (2.003, pp. 54-55) recoge siguiendo a diferentes autoridades en el tema (P. Legrand, E. Gelpi y M. A. Escotet):

- 1) Proceso continuo a lo largo de la vida.
- 2) Todo grupo social es educativo.
- 3) Universalidad del espacio educativo.
- 4) La EP es integral, busca el desarrollo total de posibilidades y capacidades.
- 5) Es un proceso dinámico y flexible.
- 6) Es un proceso ordenado del pensamiento, con vistas a que la persona organice y se sirva de sus múltiples conocimientos acumulados de manera que pueda comprender su sentido, dirección y utilidad.
- 7) Tienen un carácter integrador y está conectada con otros sistemas dentro del microsistema social.
- 8) Es un proceso innovador, busca nuevas fórmulas para satisfacer necesidades del presente y del futuro inmediato.

Por lo que se refiere al objeto de la **Pedagogía social**, en general, sería: “la dinamización de las condiciones educativas de la cultura y de la vida social y lo educativo del trabajo social. Más en concreto, o dicho de otra manera, la actividad educativa que busca integrar a los individuos en la comunidad mediante su dinamización participativa” (Ortega,

## Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación

1999, p. 26). Esta sucinta definición es la función básica que debe ejercer la Pedagogía social; a partir de aquí se puede establecer una variedad de objetivos en función de los agentes y del contexto. Además, tanto en el concepto de Pedagogía social que se tenga, como en el de educación social, implícitos en él están los fines, que se concretarán en cada intervención, en función de la realidad particular sobre la que se vaya a intervenir.

Teniendo en cuenta lo que se acaba de decir, como culminación de este epígrafe, se van a citar los objetivos mínimos de la **educación social**, que pueden ser los siguientes:

- ✓ “Capacitar para la correcta y adecuada utilización de los componentes del proceso de comunicación, expresión, argumentación y negociación.
- ✓ Formar para poder desarrollar por iniciativa propia la capacidad de análisis y explicación de la propia condición sociocultural y sus determinantes.
- ✓ Potenciar las estrategias necesarias para saber situarse en el tiempo y en el espacio, tanto en la dimensión personal como la grupal.
- ✓ Desarrollar el sentido crítico para facilitar los procesos de selección y elección de ofertas culturales.
- ✓ Capacitar para elaborar propuestas culturales propias de personas y grupos.
- ✓ Analizar y priorizar las ofertas culturales, desde su consideración respecto a la propia dimensión creadora, a las coordenadas del grupo de pertenencia y a los referentes culturales del medio próximo.
- ✓ Orientar el proceso formativo de las personas para que sean capaces de encauzarlo hacia su promoción laboral y su cualificación social” (García Larrauri y otros, 1.997, pp. 13-14).

### 2.3.3. *Interrelaciones entre los conceptos: aspectos diferenciales y convergentes.*

Se puede afirmar que, en el contexto español, “a partir de la década de los setenta, la educación excede los límites de lo escolar para entrar en la dimensión de la educación social” (Petrus, 1.997, p. 10). Cada vez gana la idea de entender la educación de adultos en su sentido «social», aunque ya antes hubiese experiencias implicadas con las comunidades en las que estaban inscritas, lo que acontece es una generalización o extensión de este enfoque por diferentes motivos (ya se dicho más arriba que la educación permanente le dio alas a la EPA y fue un estímulo que abrió el campo conceptual a los sectores no formales e informales). Así pues, se supera el concepto reduccionista de la mera transmisión de conocimientos y facilitación de certificados académicos, y se desarrolla una vertiente “como preparación responsable de los individuos para que sepan y quieran ejercer su papel de agentes sociales en el seno de sus

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

propios grupos, asegurándose así el ejercicio de sus derechos humanos” (Quintana Cabanas, 1.996, p. 52). Esta conceptualización de la educación de adultos en su sentido «social», nos lleva a una relación directa y relevante con la dimensión social de la educación. Al volver la mirada hacia este lado, se está enfocando directamente a la educación social (como parte importante e insoslayable de la educación); a la Pedagogía social (disciplina que tiene por objeto a la anterior), y a la animación sociocultural (complemento y metodología específica de intervención en adultos).

En línea con lo anterior, recordaremos los campos especializados en los que habitualmente se divide la educación social:

- ✓ La educación de personas adultas, que sería el ámbito que incluiría la totalidad de los procesos y campos formativos, con carácter permanente, recogiendo la totalidad de metodologías y modalidades y planteando una política formativa integral que potencie, desde la participación, la vinculación a los procesos de desarrollo.
- ✓ La animación sociocultural.
- ✓ La educación especializada, que se desarrolla en el marco de la vida cotidiana con personas que se encuentran en situación de riesgo o dificultad consigo mismas y con el entorno en el que viven.
- ✓ La formación ocupacional, que mediante la adquisición o mejora de una cualificación profesional facilitaría y aumentaría las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo.

Subrayaremos, como dice Trilla, que nos fijemos en la implantación de la diplomatura en educación social, que incorpora como uno de sus itinerarios curriculares o de especialización la animación sociocultural. Pero por otro lado también expresa que la animación sociocultural constituye “un objeto extraordinariamente polidimensional, lo cual aconseja un abordaje nada exclusivista, muy abierto y, en definitiva, pluri e interdisciplinar” (1.997, p. 27). O sea, que aunque se integre dentro de la ES esto no debe suponer un corsé que oprima desarrollos aperturistas, ya que la animación sociocultural entraría a formar parte de la educación no formal, aunque considerada en un sentido más amplio y teniendo en cuenta sus diversos tipos, se podría considerar vinculada a la educación informal, o incluso a la formal.

Por otro lado, la relación entre educación de adultos y animación sociocultural se hace cada vez más íntima, y en el futuro todavía debe serlo más. “La educación formal, la no formal o la informal de ninguna manera han de ser entendidas o utilizadas como si se tratara de cánones metodológicos o de compartimentos estancos. Precisamente se ha insistido mucho en la

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

conveniencia de forzar en lo posible las interrelaciones entre los tres sectores educativos y permeabilizar la frontera (en gran parte administrativa y burocrática) entre, sobre todo, la educación formal y la no formal. La antedicha versatilidad de la animación sociocultural puede precisamente colaborar en esta tarea” (Trilla, 1.997, p. 28). En la práctica, multitud de experiencias de EPA trascienden los límites de los diferentes ámbitos ya que la educación es una y, cuando se desarrolla un proyecto de ASC, los procesos educativos que implica dicha actividad se transfieren a la vida cotidiana, siendo imposible delimitar exhaustivamente las necesidades que han dado lugar al proyecto, su desarrollo en el contexto concreto y las relaciones cotidianas de los integrantes.

Como vemos, la educación de adultos tuvo la «necesidad» de hacerse más social, de contar con el entorno, de abrirse a él. Desde una noción actual, no puede permanecer encerrada entre cuatro paredes ya que tiene una función primordial que cumplir que, como ya hemos dicho, es la igualdad de oportunidades. Para que esto se lleve a cabo de la forma más organizada, reflexiva y efectiva hace falta desarrollar o adaptar metodologías y disciplinas que nos puedan ser útiles. Así pues, la educación de adultos, por sus nuevas características, entre las que predominan las sociales, implica a la Pedagogía social como disciplina reflexiva sobre ella; por último, una de las metodologías específicas de intervención (por no decir la principal) es la animación sociocultural. Sintéticamente, ésta es su vinculación.

Finalmente el concepto de educación permanente se suele entender que es un término amplio que engloba al resto de las modalidades educativas; casi se puede decir que coincide con el concepto de educación. El desarrollo de esta noción implicó la apertura de la definición de la educación de adultos más allá de su función compensadora. Enfocar la educación desde todos los ámbitos y dimensiones, con la consiguiente reestructura del sistema educativo, planteó numerosas y nuevas posibilidades para la educación de adultos; muchas de ellas son realidad.

Sobre la relación entre animación sociocultural y educación permanente hay que citar de forma breve que “ambos conceptos han nacido y se han desarrollado con un mismo objetivo, promover la democracia cultural o, lo que es lo mismo, la creación de una sociedad democrática.” (Pérez Serrano, 1.995, p.608). La ASC es una metodología que por sus características desarrolla pautas culturales democráticas: relación de tú a tú, extensión de la cultura a todas las capas sociales, creación cultural para todos, la persona concreta como protagonista de su proceso de desarrollo cultural, etc. La EP es una idea, como nosotros la entendemos, que sólo se puede dar en una sociedad democrática (abierta, cambiante, próspera continuamente), con apertura de miras a diferentes espacios, momentos evolutivos, sectores... y

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

su interrelación. En el fondo presupone una forma de correspondencia horizontal: la democrática.

Concluyendo, como hemos visto, la vinculación de estos concepto es íntima; se han desarrollado y evolucionado de forma conjunta; y en nuestro contexto, sobre todo a partir de la Transición democrática. Siendo apropiado cerrar este apartado con una cita que nos ilustra sobre el soporte donde se sujetan las citadas nociones. "Formación permanente, educación de adultos, animación sociocultural son conceptos insertos en otro más amplio: cultura. Pero no sólo en la cultura histórica, en el acervo cultural de los pueblos, es decir, en hábitos, costumbres, formas de vida materiales e intelectuales de una sociedad, sino como un proceso consciente que analice, critique, desarrolle y cambie ese patrimonio colectivo" (Jabonero, López y Nieves, 1.999, p. 31). Si la cultura es un conjunto de diversos contenidos, la sociedad es la red donde se asientan dichos contenidos, al mencionar sociedad estamos aludiendo implícitamente a la educación social y a la Pedagogía social.

### 2.3.4. *Propuesta de una definición integradora de cada uno de los conceptos.*

Muchas veces, diversos autores centran la educación social en los contextos formales e informales, esto sólo sirve para encasillar «las educaciones» en determinados compartimentos. Si se está por la superación de los contextos o ámbitos, la educación social y toda educación debe tender sus miras también fuera de los límites en los que está encasillada. La educación de las personas no se lleva a cabo en unos determinados ámbitos, tiene lugar en cualquiera de ellos, ya que la persona, que es la que porta la educación, pasa de uno a otro continuamente con toda naturalidad.

Falta una reflexión total sobre la educación, vale la delimitación de los contextos para su análisis, pero no creemos que sea correcto perder de vista la idea global: las causas originarias de los problemas, los objetivos humanos imprescindibles, las tendencias de los procesos educativos, los vínculos de todas las dimensiones humanas, etc.

Un enfoque corto adolecerá siempre de deficiencias: unas veces faltará una visión antropológica, otras conocimientos psicopedagógicos, sociológicos, fisiológicos, etc. La educación aporta la reflexión total, global, unitaria, multidimensional, etc.

Desde estas observaciones se plantean los conceptos siguientes, ya que, en función de cómo se conceptualice la educación, se definirán los demás conceptos.

## Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación

Previamente, hay que reseñar, como ya se habrá visto en la conceptualización, que educación de personas adultas y educación permanente se influyen mutuamente en sus conceptualizaciones; lo mismo podría decirse de Pedagogía social y educación social, que ésta es fundamentalmente el objeto de aquélla.

Una definición integradora de **educación de personas adultas** es la siguiente:

*Es la llevada a cabo por las personas consideradas adultas por el contexto en el que están inscritas. Abarca todas las dimensiones humanas y ámbitos sociales y culturales. Su único requisito básico es el desarrollo personal.*

Sus notas más representativas aluden a estas cuestiones:

- ✓ La edad adulta la define el contexto socio-político-cultural en el que están inscritas las personas.
- ✓ Todas dimensiones pueden ser, por ejemplo: la familiar, la formativa, la básica, la profesional, la ciudadana, etc.
- ✓ Todos los ámbitos son: los formales, no formales e informales, y los que vertebran el paso entre ellos; hay continuidad o debe haberla entre unos y otros ámbitos.
- ✓ El desarrollo personal se refiere a la mejora humana. Que alguien asista a un curso, o lleve a cabo unos estudios, no significa que se esté educando; puede que esa persona haya recibido la docencia, pero si no se ha desarrollado humanamente, si en ese transcurso no ha mejorado integralmente la persona, no hay educación que valga.

Respecto a la **animación sociocultural**, pensamos que cualquier conceptualización es parcial; como diría Trilla (1.997), cada una hace énfasis en momentos o aspectos diferentes, o miran hacia fines diversos. Desde nuestra perspectiva particular y experiencia práctica esto es una evidencia (Pérez Longares, 2.004 y Pérez Longares, 2.006). Además, la ASC enmarcada en la Educación de Personas Adultas, en muchas ocasiones, como se puede ver en los dos trabajos citados, está asociada y diluida en experiencias más amplias como pueden ser el Desarrollo Rural o el Desarrollo Comunitario, lo cual hace más complicado aún su determinación. Así pues, siendo sensibles ante lo dicho, para conceptualizarla en el campo de la educación de adultos, vamos a seguir de cerca la definición de Merino Fernández (1.997) por acercarse más a lo experimentado por nosotros:

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

*Son los programas de intervención sociocultural que estimulan a las personas a la participación como agentes activos y autónomos en su realidad social particular. Esta participación tiene por objeto la transformación y mejora de esa realidad.*

En relación con la **educación permanente**, poco se puede decir que no se haya dicho, no obstante, la definiremos de la siguiente manera:

*Es el principio reorganizador de concepciones parciales de lo que es o debe ser la educación. Este principio implica a todas las dimensiones y ámbitos humanos.*

Matizándola un poco, añadiremos lo siguiente: que las personas puedan educarse en todo momento y situación es algo que se constata a diario. Uno de los problemas de la aceptación de este concepto es la equiparación de educación a docencia, o la confusión de educación con formalidad.

**Pedagogía social** fundamentalmente es:

*La disciplina que tiene por objeto la educación social del individuo. Puede enfocarse en cualquier ámbito en los que se lleve a cabo la educación social.*

En **educación social**, cualquier definición también deja aspectos sin cubrir, la conceptualizaremos de forma escueta para que esté abierta a las otras dimensiones humanas con las que se funde. La dimensión social es importante, pero es una más en educación. Educación social es:

*La mejora de la relación e inserción social de la persona.*

Esto significa:

- ✓ Educación, como proceso y producto, es mejora, desarrollo humano, perfeccionamiento, etc.
- ✓ Ser social es implicarse, participar, relacionarse, compartir, etc., eso sí, de forma plena, sintiéndose integrada la persona.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

- ✓ La mejora puede ser de niños inadaptados, egocentristas; de jóvenes orgullosos, violentos; de adultos solitarios, insolidarios, etc. Puede abarcar contextos de socialización primaria, secundaria o terciaria.
- ✓ Los motivos de una falta de educación social y los recursos para mejorarla, muchas veces, están fuera del contexto inmediato que originó la causa, considerado el problema de forma unilateral y siendo difícil romper el círculo antisociable. Por tanto, hay que tender la vista, la reflexión, la intervención, etc. hacia todas las dimensiones y ámbitos por los que discorra la persona concreta. Es necesario crear una red social para que los educandos se sujeten y no caigan en la soledad, la incomprensión y otras problemáticas que nos hacen marginales, asociales o antisociales.

### *2.3.5. Reflexión crítica y conclusiones.*

En este punto vamos a plasmar los problemas, diagnósticos, posibles soluciones, esperanzas, objetivos futuros, etc. de este complejo ámbito. Las reflexiones son producto de la elaboración del marco conceptual, de las lecturas, de transitar y observar los espacios de educación de adultos, etc. Los puntos que se van a tratar son los que consideramos más cruciales, teniendo en cuenta también los que diversos autores reseñan a menudo. Algunos de ellos se han ido perfilando a lo largo de esta exposición; otros, son lugares comunes a menudo recurrentes, sobre los que no se pone solución práctica, no se analizan profundamente ni se enfocan prospectivamente. Esta reflexión no deja de ser una visión particular sobre el tema.

**Los objetivos básicos de la acción e investigación prospectiva** en educación, según Husén, citado por Jabonero, López y Nieves (1.999), no pueden limitarse sólo a identificar, valorar y criticar las consecuencias o efectos de la planificación o las decisiones políticas ya adoptadas por otros en cualquier aspecto: currículo, organización escolar, construcciones, políticas de becas o aspectos afines. Es preciso no confundir la prospectiva con la rutina de la educación planificadora. Ésta última recaba datos de manera cotidiana y con ellos realiza estudios que le sirven para su habitual e imprescindible acción planificadora; en el análisis prospectivo, los valores sociales y políticos son objeto legítimo de investigación. Creemos que esta cuestión es uno de los apartados ineludibles de todo investigador que se aventure por los estudios sociales. Desde el inicio del marco conceptual se ha tenido presente, pero aquí toma relevancia.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Algunas de las **principales disfunciones y problemas** de la educación de personas adultas, de forma sintética, son las siguientes: “1) la existencia de una concepción restringida de la Educación de Adultos; 2) la negación por parte de las autoridades educativas a diferenciar este sector educativo; 3) cierta incapacidad por parte de la Educación de Adultos para responder a los problemas locales; 4) escasa contribución de la Educación de Adultos a la formación de las personas más necesitadas; 5) desajuste que desde hace años se viene produciendo entre el incremento de las necesidades y de la demanda frente a lo limitada de la oferta; 6) escasez de investigaciones y problemas de formación específica del profesorado; 7) en el fondo, problemas de orden práctico que desvelan un cierto subdesarrollo teórico existente en este campo de la educación” (Medina Fernández, 1.997, p.341).

Estas contrariedades tienen mayor o menor peso en función del contexto particular en el que ejercemos la acción educativa, sin embargo todas tienen relación entre sí y afectan en un momento u otro a la práctica diaria, por muy abstractas que puedan parecernos. Teniendo en cuenta los problemas citados, iniciamos la deliberación en torno a una serie de tópicos enrevesados y perdurables por controvertidos valores sociopolíticos imperantes.

- A) La **autoformación**. En muchas ocasiones, por una concepción errónea de lo que debe ser la educación, no tiene un tratamiento apropiado en ningún nivel ni ámbito educativo. Toda educación debería tender hacia el desarrollo de personas capaces de aprender por sí mismas. Cosas tan simples como la utilización de un mapa cognitivo o el plasmar por escrito las diversas cogniciones en torno a un concepto o tema para su mejor reflexión y clarificación, no son utilizadas habitualmente ni por los propios docentes de forma efectiva. No se impulsa adecuadamente una de las claves formativas de hoy en día: falta preparación profesional, los materiales no son adecuados, la enseñanza-aprendizaje bebe demasiado del pasado, no se practica la reflexión sobre la práctica cotidiana, etc.
  
- B) El problema del **escolarismo**. Como se puede constatar, en muchos textos y prácticas, esta traba no termina de solucionarse; no cuaja en las personas encargadas de impulsar las prácticas educativas adultas que no se puede trasladar, sin más, un modelo de un ámbito particular y específico, a otro ámbito tan particular y específico, o más, que el primero. Son dos conceptos diferentes de hacer educación que no están nada claros en la práctica. La administración tiende a organizar todos los sectores de forma homogénea, creyendo que el profesional que trabaja bien en un campo lo hará en los demás. Por ejemplo, la EPA es un mundo diferente a la educación infantil, el profesorado de cada ámbito desarrolla métodos, pautas, contenidos, objetivos o actividades muy diferentes.

**Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

- C) Las **nuevas tecnologías**. El desarrollo futuro de la formación de adultos va a estar condicionado de manera directa “con el uso sistemático de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y, especialmente, con el uso de los sistemas multimedia y la televisión. (...) La expansión, extensión y diversificación de la formación de adultos se producirá de acuerdo con sistemas presupuestarios, organizativos, pedagógicos y tecnológico-didácticos distintos de los que son habituales en los sistemas escolares y formales, buscando soluciones más abiertas, conjugando el efecto multiplicador de las nuevas tecnologías con la adaptación de los currículos y apoyándose en entornos reales y virtuales” (Jabonero, López y Nieves, 1.999, pp. 185-186). Es lamentable que, en muchos espacios educativos, todas estas cuestiones ni se lleguen a plantear. El retraso respecto a otros países de nuestro entorno es considerable. Existe una necesidad creciente de alfabetización informática (a veces no sentida), la «fractura digital» se constata a diario y la escasez de medios es una constante en gran parte de centros y aulas de EPA.
- D) La **falta de integración de todos los ámbitos educativos de los adultos**. Es necesaria la incorporación de la educación de adultos al sistema educativo (no sistema escolar) respetando sus peculiaridades. Se ve necesario también el aprovechamiento efectivo de los espacios informales para crear red socio-educativa. A todo esto hay que decir que “al menos tres ámbitos se identifican como espacios naturales para el desarrollo futuro de la formación de adultos: el académico-escolar, el entorno local, ya sea barrio, municipio o comarca y, cada día con mayor interés, el mundo de la empresa. El previsible modelo de educación a lo largo de toda la vida suprimirá la clásica compartimentación que definiría a la escuela como un lugar para trabajar, al entorno como espacio de relación y convivencia y a la empresa como un lugar de trabajo. Siendo todos ellos contextos educativos, se hará realidad el modelo futuro de formación” (Jabonero, López y Nieves, 1.999, p. 186). En línea con esto, la actualidad nos depara un desplazamiento “del Universo Educativo hacia sectores no formales e informales y es precisamente en este contexto donde la educación social adquiere una relevancia especial. Su importancia es fundamental en la planificación y desarrollo del proceso educativo. La influencia que para la formación de la personalidad tiene la familia, el grupo de amigos y, sobre todo, algunos medios de comunicación, hace que suene dentro de la sociedad una voz de alarma crítica sobre la ineficacia de ciertos modelos educativos; al tiempo que se exige un mayor acercamiento a la realidad y a las necesidades sociales, para la creación de proyectos educativos más eficaces” (Yubero, 1.996, p. 10). Como conclusión, la realidad educativa ha roto el margen de la escolarización y ha accedido a otros ámbitos: empresa, barrio, calle, asociaciones, medios de comunicación, etc.; desde

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

ellos, a partir de ellos y con ellos se pueden pensar actividades educativas innovadoras y atrayentes. Algunas propuestas para la educación de personas adultas pueden ser:

- “La salida del círculo endogámico de la educación escolarizante y la propuesta de alternativas que resuelvan problemas reales.
- El entroncamiento con la actividad y los procesos cotidianos.
- La búsqueda de los recursos técnicos y de infraestructuras que permitan formular propuestas imaginativas.
- La interconexión entre diferentes experiencias.
- La definición de la orientación de cada acción educativa y la gestión consensuada por parte de los agentes que participan en el proceso.
- El uso de la educación como factor no sólo de aprendizaje de nuevas estrategias sino también como correctivo de aquéllas que dificultan la adaptación y el progreso de la persona y la comunidad” (Marzo, 1.998, pp.11-22).

A estas cuestiones habría que añadir la formación de diferentes perfiles profesionales en EPA, teniendo en cuenta una base común que dé relevancia a la practicidad, al currículo básico y una perspectiva amplia y fundada para definir correctamente el ámbito, detectar necesidades emergentes o reformular proyectos en función de un contexto cambiante.

- E) La **definición de estos espacios educativos como socioculturales**. Las diversas experiencias que se lleven a cabo deben programarse y estar abiertas a todo el público, sobre todo a los más necesitados, cosa que no siempre se tiene en cuenta. Éste es el principal objetivo, como se señaló anteriormente: la igualdad de oportunidades. “La mayoría de los adultos con bajo nivel de educación, según estudios presentados por la Oficina Europea de Educación de Adultos, pertenecen a las categorías más discriminadas del «prepúblico» o el «no público» en el ámbito cultural. Todo ello quiere decir que no es suficiente la inversión en infraestructuras culturales si no van también acompañadas de un esfuerzo e inversión en formación, y de otras contraprestaciones para hacer de la cultura una realidad más viva y activa a la que todos puedan acercarse, participar y generar en las diversas situaciones y tiempos de su espacio vital. En el caso de este particular colectivo de personas adultas es necesario vincular los proyectos de la animación sociocultural a espacios determinados. El modelo de «ciudad educadora» y el espacio administrativo municipal como instancia política más cercana al ciudadano son los instrumentos más adecuados para las acciones y proyectos de animación sociocultural con las personas adultas” (Requejo Osorio, 1.997, p. 253). Para construir unos ámbitos más aperturistas, no olvidaremos las posibilidades de esta metodología:

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

- "El individuo adquiere la conciencia de pertenencia a un grupo, a un colectivo con inquietudes similares a las suyas.
- Crea y desarrolla una vida colectiva dentro de la comunidad a la que pertenece.
- Desarrolla potencialidades que estaban ocultas y de las que hace participe al grupo" (Jabonero, López y Nieves, 1.999, p.31).

- F) La **poca implicación de los poderes públicos y políticos**. En el capítulo de las transferencias de la educación a las Comunidades Autónomas, y en el desarrollo de la educación de adultos por parte de las Diputaciones Provinciales se pueden constatar descoordinaciones y falta de valentía por impulsar y tratar a esta educación como una más, entre las otras. No se acaba de trasladar poder y responsabilidad a los contextos más cercanos. "La experiencia actual nos dice que la implicación territorial municipal, en lo que es un proyecto de educación de adultos para una comunidad determinada, ha sido escasa" (Requejo Osorio, 1.997, p. 249). Esta desvertebración manifiesta nos constata que el principio de educación permanente no ha sido asimilado todavía por quienes deben impulsar esta parte del sistema educativo.
- G) La **descoordinación de la formación profesional**. Se puede constatar una multiplicidad de ámbitos que desarrollan esta modalidad educativa con poca conexión entre ellos. Por otro lado, está la falta de certificación de ciertas experiencias formativas, y la poca integración con una educación básica de calidad. No se puede olvidar que "tanto por motivos de búsqueda del bienestar como por mejora de la competitividad, los contenidos de la formación de adultos van a estar, cada vez más, relacionados con la formación profesional, concepto que debe incorporar a las formaciones básicas, comunes y polivalentes, la formación profesional de base, la formación profesional específica y la ocupacional" (Jabonero, López y Nieves, 1.999, p. 187).

Ante estas consideraciones, por su actualidad, nos vemos inducidos a traer la propuesta de la III Conferencia Europea de Educación de Adultos (1.995), ya que se encuentra íntimamente relacionada con la reflexión recién hecha. Serían las metas hacia las que tienen que enfocar la mirada los agentes con mayor responsabilidad en el desarrollo pleno de la educación de las personas adultas. Esta propuesta es para hacer frente a los desafíos del futuro y para alcanzar los objetivos previstos en el Tratado de la Unión y en otros documentos y programas comunitarios, declara y propone una serie de puntos (9-17), que de forma sintética los resumimos en los siguientes:

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ Consideración de las personas adultas como sujetos genuinos de educación y formación a lo largo de toda su vida, teniendo en cuenta los sectores de riesgo de exclusión social.
- ✓ Diseño de sistemas integrados y flexibles, prácticas innovadoras y cooperación entre instituciones.
- ✓ Compaginar los objetivos generales de socialización con los de aumento y cualificación de recursos humanos, integrando en todos los niveles de formación los aspectos tecnológicos.
- ✓ La formación básica integrará tanto los objetivos relacionados con el desarrollo personal y social, como los relativos a la formación instrumental, profesional y tecnológica.
- ✓ La práctica de la educación de personas adultas debe acomodarse al contexto, empleando todos los recursos tecnológicos disponibles.
- ✓ Es necesaria la coordinación territorial para las políticas de educación de adultos.
- ✓ Integrar la dimensión europea de la formación, valores democráticos, tolerancia, etc.
- ✓ Desarrollar la observación y comunicación de experiencias nacionales, regionales y locales, y prácticas innovadoras en educación de adultos en el ámbito de la Unión Europea.

Como culminación de este apartado incorporaremos dos aportaciones diferentes: una realista y otra optimista. La una nos hace tener los pies en el suelo, la otra nos dará esperanzas de mejora de la educación de personas adultas y sectores adyacentes. Una, que se acerca al realismo diagnóstico de la situación y la otra, al camino de mejora, son las dos caras de una misma moneda.

Obrador propone la recuperación de la iniciativa social organizada en base a valores, y parte de las siguientes premisas en cuanto a diagnóstico social:

- ✓ “la iniciativa social es débil;
- ✓ sus organizaciones, que podrían estructurarla y dotarla de proyecto propio, se encuentran enormemente fragmentadas;
- ✓ las instituciones parten de una falta de credibilidad democrática y ahogan y/o dividen la iniciativa social de carácter transformador-alternativo;
- ✓ los valores-contravalores dominantes no facilitan el cambio de rumbo de la sociedad y dificultan la emergencia de nuevos valores que moralicen la vida y siembren en el seno de la sociedad un rayo de esperanza” (1.998, p. 82)

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

La iniciativa social tiene unas debilidades que son: el individualismo, el consumismo, la delegación de responsabilidades y la desvertebración de la sociedad. Entre otros, todos estos puntos tienen bastante que ver con la realidad actual; no obstante, Viché (1.999) dice que, a la animación (y a la educación de personal adultas, en general) se le presenta un brillante futuro por varios motivos:

- ✓ La crisis del liberalismo traerá consigo la revitalización de la animación en tanto que práctica del cambio y de la organización social.
- ✓ La desideologización de las estructuras sociales traerá procesos de búsqueda de valores compartidos.
- ✓ La atomización e incomunicación social de la comunicación de masas, hacen necesario la búsqueda de fórmulas y estructuras para la comunicación interpersonal, grupal y local.

### *2.3.6. Extensión actual de la EPA en Aragón.*

Hemos creído conveniente incluir un punto en el que se mostrara la amplitud de la EPA en Aragón, haciendo un apunte sintético del campo educativo, una «imagen general» que nos sirva de referencia integral.

La educación de personas adultas, hoy en día, abarca un gran número de experiencias, programas, cursos, etc. Las entidades que las ofertan, ofrecen u organizan son múltiples. El principal apoyo o financiación es público; hay muchas instituidas por administraciones públicas, y gran parte del resto reciben apoyo mediante subvenciones o fórmulas similares.

Un número importante de las realizadas en el «mundo del trabajo» están promovidas por el INAEM, las empresas, los sindicatos, las cooperativas, los representantes patronales, etc.

Otro conjunto no desdeñable sería el enmarcado en el «mundo de la asistencia social y cultural». Las entidades que se pueden englobar en este grupo son: Administraciones Públicas (sobre todo Asuntos Sociales), oenegés, Obras Sociales de las Cajas de Ahorro, Fundaciones, etc.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Finalmente, un grupo muy relevante se incluiría en el «mundo educativo y cultural»; en algunos ámbitos rurales este tipo de actividades son las únicas a las que puede acceder la población adulta.

Toda esta distribución es más bien didáctica, clasificatoria y clarificadora. En la realidad, el mundo de la EPA, en numerosas ocasiones, es un entramado complejo; por ejemplo, muchas actividades realizadas desde la EPA se fusionan o convergen con las promovidas por otras instancias culturales o sociales.

Fundamentalmente vamos a investigar un Centro de EPA que se encuentra encuadrado en el último grupo que hemos apuntado. Como expresamos más arriba, sus actuaciones se enmarcan en el convenio entre el Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la DGA, las tres diputaciones provinciales y diversas entidades locales (ayuntamientos, comarcas, etc.). Sus actividades tienen que ver con la educación, la cultura, lo asistencial, la promoción profesional, etc. La extensión de este sector de EPA, en el que se incluye el Centro, según el Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2.006), se resume en los siguientes datos (curso 2.004/05):

Cuadro 1.1.

### Centros y Aulas Públicas de Educación de Personas Adultas

Centros Huesca	10
Centros Teruel	8
Aulas Teruel	3
Centros Zaragoza	16
Total Centros Aragón	34
Total Aulas Aragón	3

Cuadro 1.2.

### Aulas de teleformación: Proyecto Aularagón

Provincia	Centros Públicos	Aulas	Total
Huesca	10	15	25
Teruel	11	2	13
Zaragoza	16	41	57
Aragón	37	58	95

**Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

Cuadro 1.3.

Localidades que han desarrollado actividades de Educación de Personas Adultas

<b>Número de Localidades</b>	
Huesca	148
Teruel	45
Zaragoza	108
Aragón	301

Cuadro 1.4.

Oferta y matrícula en Educación Permanente (presencial)

<b>Modalidad presencial</b>				
<i>Enseñanzas</i>	<i>Huesca</i>	<i>Teruel</i>	<i>Zaragoza</i>	<i>Aragón</i>
EBPA - Nivel I o Alfabetización	326	260	786	1.372
EBPA - Nivel II o Consolidación	155	233	594	982
EBPA - Nivel III o ESPA	612	330	1.922	2.864
Prep. Prueba libre GES	21	0	110	131
Prep. Acceso Ciclos FP	217	33	10	260
Prep. Acceso Universidad	65	24	161	250
Tutorías Aularagón	145	292	433	870
Garantía Social	0	10	26	36
Español para Inmigrantes	2.487	809	2.262	5.558
CNR: Formación para el Empleo	663	991	931	2.585
CNR: Promoción y Extensión Educativa	3.373	1.158	4.864	9.395
<b>Totales</b>	<b>8.064</b>	<b>4.140</b>	<b>12.099</b>	<b>24.303</b>

Cuadro 1.5.

Oferta y matrícula en Educación Permanente (a distancia)

<b>Modalidad a distancia</b>				
<i>Enseñanzas</i>	<i>Huesca</i>	<i>Teruel</i>	<i>Zaragoza</i>	<i>Aragón</i>
EBPA - Nivel III o ESPA	0	0	1.049	1.049
Bachillerato	136	60	559	755
Ciclos de Formación Profesional	49	0	220	269
Programa <i>That's English!</i>	298	181	1.573	2.052
Proyecto Mentor	618	569	1.712	2.899
<b>Totales</b>	<b>1.101</b>	<b>810</b>	<b>5.113</b>	<b>7.024</b>

Como **resumen** de este apartado diremos que primeramente hemos clarificado el concepto de EPA junto a otros que consideramos cercanos: ASC, EP, PS y ES, viendo sus diferencias y vinculaciones en relación con su conceptualización, funciones y objetivos. Después de estudiar su interrelación propusimos una definición integradora de cada uno de ellos. Concluimos con una reflexión crítica sobre aspectos cruciales de la EPA y añadimos un apunte sobre su extensión en Aragón.

### **3. LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA.**

Esta sección comienza con una exposición amplia del concepto participar, en función de diversas fuentes, teniendo muy presente el apartado educativo y el social, y culmina con una síntesis de sus notas características. A partir de aquí, se define lo que se entiende por participación educativa, aludiendo a toda la normativa que la sustenta, desde la Constitución a las regulaciones del Gobierno de Aragón. Seguidamente distinguimos lo que significa participar en EPA, haciendo una elaboración teórica que trata preferentemente la forma de estimularla, por la importancia que los autores consultados daban a ello. También definimos dos apartados relevantes: el de la formación participativa para mejorar la comunicación interna y la resolución de conflictos, y el de la coordinación de la institución de EPA con el entorno o Ámbito Territorial. Un capítulo que no pasamos por alto es el de la pedagogía participativa, principalmente por la importancia teórica que tuvo a partir de los años 70 en España, y por la huella que ha dejado en muchos de los métodos pedagógicos actuales. Al final se incluye un sumario de la revisión de investigaciones sobre EPA y participación educativa, ciñéndonos a las que nos han sido de verdadera utilidad para definir los objetivos y líneas de acción de nuestra investigación.

Usher y Bryant (1.992), en su trabajo sobre la educación de adultos como teoría, práctica e investigación, plasman los diferentes puntos de vista entre los profesores (prácticos) y los sociólogos (teóricos). Para ilustrarlo eligen el tema de la participación. Las diferentes cuestiones las articulan en los siguientes apartados:

1. La prominencia de la participación como «cuestión».
2. El significado de la participación.
3. Las características de los participantes y los no participantes.
4. Los motivos para la participación.
5. El control de la participación.
6. La experiencia de la participación.
7. Las consecuencias de la participación (pp. 66-69).

Todas estas cuestiones son relevantes para nuestra investigación, de una forma u otra, estando incluidas en los objetivos que nos guían en este estudio. En este apartado desarrollamos de forma teórica los temas básicos, como por ejemplo el significado de participación, ya que si no, podríamos estar manejando diferentes conceptos y hablando de distintas cosas. Así,

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

exponemos ampliamente lo que entendemos por participar: concepto, vías, metodologías, etc.; sin dejar de lado las disposiciones legales que influyen en la vida de los centros docentes.

### 3.1. El concepto de participación.

Participar y compartir son conceptos que están muy relacionados. ¿Qué significa participar? ¿Qué significa compartir?

El diccionario enciclopédico Larousse (1.990) nos da las siguientes acepciones: 1. Dar parte, avisar, comunicar; 2. Tener una parte en una cosa, intervenir; 3. Tener en común una cualidad, opinión, etc. Muy relacionado con el anterior concepto está el de compartir, que significa: 1. Usar, participar en alguna cosa; 2. Poseer conjuntamente.

De forma complementaria, el diccionario enciclopédico Salvat/Uno (1.985) nos dice que participar es “tener una parte en una cosa o tocarle algo de ella”, y «participar de» significa “compartir las ideas, ventajas, etc. de otra persona o cosa”. Asimismo, compartir nos lo define como: “participar en algo de otro, por ejemplo una opinión o sentimiento”; “tener o usar una cosa entre varios”.

El Diccionario de la Lengua Española (22ª edición) también aporta varios sentidos del término participación, pero sólo los dos primeros tienen relación con nuestro tema: 1. Acción y efecto de participar; 2. Aviso, parte o noticia que se da a alguien. Asimismo, participar tiene una variedad de significados: 1. Dicho de una persona: Tomar parte en algo; 2. Recibir una parte de algo; 3. Compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc., que otra persona. *Participa de sus pareceres*; 4. Tener parte en una sociedad o negocio o ser socio de ellos; 5. Dar parte, noticiar, comunicar. Por colaborar entiende: 1. Trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra; 2. Ayudar con otros al logro de algún fin (contribuir).

En el terreno educativo, el diccionario Santillana de las Ciencias de la Educación (1.983) nos dice lo siguiente acerca de la participación:

- a. “Dentro del sistema educativo, la participación implica la colaboración activa – según los distintos modelos y grados – en el planeamiento, gestión, desarrollo y evaluación del proceso educativo de todos los elementos personales que intervienen en dicho proceso”, y, en relación con esto, tenemos que, paralelamente al sistema educativo se halla la organización de la comunidad social, existiendo una red de múltiples influencias y conexiones entre ambos, y unas formas estructuradas de

## Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación

participación de la comunidad local en las instituciones educativas inmersas dentro de ella. Algunas de estas organizaciones son las asociaciones de padres y madres, las de alumnos, etc.

- b. En el terreno didáctico, participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje, sobre todo cuando se trata de autoformación de la persona, “implica una nueva concepción de la relación educativa, que abre paso a la iniciativa y responsabilidad individual y a un compromiso recíproco entre el profesor y el alumno para lograr unos objetivos fijados de común acuerdo”

Perea Moneyo nos enmarca su definición dentro de la temática «procesos socioculturales y participación», y la expone en cinco puntos:

- a) “Una participación en sentido progresista y en la línea de participación directa, tiene que ver con el poder real de decidir y, sobre todo, con las posibilidades de control y con los efectos que produce en la organizaciones ciudadanas y de vecinos.
- b) La participación es cosa de dos. Participar de alguna cosa o tomar parte en alguna cosa es reconocer la no–posesión de esta cosa. No se participa de aquello que uno mismo es (lo posee).
- c) La participación real es algo más que la consulta respecto de medios y de fines. Es un proceso en el cual dos partes o más se influyen mutuamente en la realización de planes, programas y objetivos.
- d) Debe haber un compromiso de compartir el poder de decisión.
- e) Previamente a la participación hay la información que la estimula, la favorece y la promueve” (Federación de Asociaciones de Vecinos de Palma de Mallorca, 1989, pp. 22).

A continuación, nos previenen sobre los obstáculos a la participación, que son la tecnocracia o el interés del técnico por la perfección del producto acabado y no tanto por el proceso que la participación pone en marcha, y la resistencia a compartir el poder.

Para Formariz, cuando hablamos de participar nos estamos refiriendo “al hecho de **sentirse** miembros de una sociedad dinámica y en cambio, a la pretensión de ser **conciencias actuantes**, a acercarse a la **capacidad de determinar conjuntamente los procesos** que nos afectan, su **dirección y proyección**, y colaborar para que las decisiones que se tomen sean activadas por la mayoría implicada, de manera que en los resultados se pueda hablar de un patrimonio de energía común” (1.997, p. 51).

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Desde la óptica de la EPA, varios autores, educadores de adultos, realizando una síntesis de teoría y práctica, definen la participación educativa de las personas adultas como “un proceso activo en el que el protagonismo de los sujetos que intervienen en él ha de ser cada vez más potenciado, de forma que haya una implicación en las tareas que les ocupan, y que haya una organización para asumir responsabilidades y conseguir los objetivos previstos” (VVAA, 2.004, pp. 194).

En **resumen**, el concepto participación tiene unas notas características que atienden a los siguientes puntos:

- ✓ La información es el primer paso.
- ✓ Participar es algo más que asistir.
- ✓ Es cosa de dos o más.
- ✓ Es un proceso activo.
- ✓ Hace falta un compromiso explícito de las partes, una implicación en las actividades.
- ✓ La colaboración activa es una cualidad primordial y debe ser potenciada.
- ✓ Es necesaria una organización que asuma responsabilidades y se proponga seriamente lograr las metas fijadas.

### 3.2. La participación educativa.

Desde la llegada de la democracia a España, uno de los principales objetivos educativos ha sido la participación educativa. Por diferentes razones, en muchos contextos educativos no ha llegado a cuajar. Un ejemplo de queja habitual en los medios de comunicación es la manifestada por Frutos Contreras (2.004), de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE); partiendo del compromiso social que tiene la comunidad educativa y de la importancia de la escuela, manifiesta que “la participación de los y las integrantes de esta comunidad responde al principio de democracia, responde a la necesidad de progreso conjunto de los sectores y, más aún, debe satisfacer la demanda de quienes son el eje de las políticas educativas de cualquier país, los estudiantes”. Luego comenta que la CANAE ha mantenido una actitud positiva, sobre todo en la implantación de la «cultura participativa», considerando el papel de la delegación del alumnado y la junta de delegados y delegadas como un factor importante para ello, pero asevera que “esta figura de delegación, que ha sido vetada, denigrada y mal utilizada por gran parte del profesorado, es de las pocas herramientas que proporciona el sistema a favor de la participación y, no obstante, en muchas ocasiones, ha estado supeditada a

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

las apetencias de quienes dominan los centros”. Posteriormente aboga por un Consejo Escolar más representativo, como una comunidad que acuerda “políticas educativas con un «tira y afloja» que termina en un pronunciamiento conjunto y en una idea consensuada”. Concluye con que algunas deficiencias en nuestro sistema educativo “responden a la falta de implicación social en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se desarrollan por la falta de vías para participar de ellos y porque nos encontramos ante un sistema educativo cada vez más segregador, elitista y competitivo; en él, los valores de compensación de desigualdades, participación, democracia y solidaridad no se ven primados en el fundamento del sistema, sino que, al parecer, se dejan al libre albedrío del educador/a y el educando”; siendo imprescindible que las administraciones educativas adviertan la necesidad de reconocer la participación como marcador eje a la hora de organizar el sistema educativo.

Esta queja introductoria se justifica en el afán de ser realistas, ya que en este apartado se expone la diferente normativa sobre participación educativa, pero queremos dejar claro que una cosa son los aspectos legales, administrativos y burocráticos escritos y otra es la realidad cotidiana.

Por otro lado, la normativa que vamos a citar es la que ha estado vigente durante la investigación y de alguna forma persiste, al menos su filosofía, hasta que no se desarrolle la última ley educativa (LOE). No obstante, aunque la Ley de Calidad de la Educación implicaba cambios en la participación, especialmente en lo relativo a la dirección y gobierno de los centros, su aplicación, en este aspecto, ha sido prácticamente nula en la realidad. Además, aunque derogó el articulado LODE sobre este contenido, los derechos que recoge en su artículo dos coinciden prácticamente con los desarrollados por la normativa LODE. Lo mismo ocurre con los deberes básicos recogidos en el RD 732/95.

La participación en los centros educativos constituye una exigencia que en la mayoría de los países, entre los que debemos incluir el nuestro, se plantea con mayor intensidad. Las razones son de tipo pedagógico (en la educación intervienen agencias múltiples), sociopolítico (una sociedad democrática tiene que serlo en todos los ámbitos, y la educación es uno de los más importantes) o normativo (se recoge en la Constitución española en sus artículos 23 y 27 y en diversas leyes orgánicas).

Además, la democracia implica participación en la toma de decisiones, pero también compromiso por el desarrollo de las medidas que se derivan de esas decisiones; compromiso colectivo, no sólo individual. Sólo en entornos participativos es posible la educación

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

democrática. Los centros educativos, además de preparar para la vida mediante la transmisión de conocimientos, deben “educar para la participación, para el ejercicio autónomo de los derechos y deberes en un marco colectivo de libertad. La escuela debe ser una organización democrática y participativa, el primer eslabón para influir en la transformación cultural y para corregir las desigualdades que se dan en la sociedad” (Lores Peco y Ruesca Navas, 2.004, p. 15).

Así pues, en función de los párrafos anteriores hay que entender toda la normativa que se expone a continuación.

La **Constitución española** (1.978) vigente reconoce el derecho a la Educación en el marco de los derechos humanos y asigna a los poderes públicos el papel que tienen que desempeñar, en el **CAPÍTULO SEGUNDO** (Derechos y Libertades), Sección 1.<sup>a</sup> (De los derechos fundamentales y de las libertades públicas), en el artículo 27, punto 5, nos dice lo siguiente: “Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (**LODE**) reglamenta por vez primera en nuestro país cómo se ha de entender el derecho a la educación en nuestro sistema y articula la programación de la enseñanza, el principio de participación y lo referente a los centros de enseñanza. También desarrolla los principios de pluralismo y equidad que la Constitución española contemplaba para el sistema educativo. Consagra la autonomía pedagógica de los centros, que son gobernados por un órgano con representación democrática en el que participan todos los sectores sociales implicados en el Centro: profesorado, padres, alumnado, administración local y personal de administración y servicios. En el artículo segundo, que trata sobre los fines de la Ley, el apartado f) nos expone el siguiente fin: “La preparación para participar activamente en la vida social y cultural”; más adelante, en el artículo sexto, que trata sobre los derechos básicos de los alumnos, el apartado e) expone lo siguiente: “Derecho a participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en la presente ley”. A continuación, el artículo séptimo se expresa así:

“1. Los alumnos podrán asociarse, en función de su edad, creando organizaciones de acuerdo con la Ley y con las normas que, en su caso, reglamentariamente se establezcan.

Las asociaciones de alumnos asumirán, entre otras, las siguientes finalidades:

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

- a) Expresar la opinión de los alumnos en todo aquello que afecte a su situación en los centros.
- b) Colaborar en la labor educativa de los centros y en las actividades complementarias y extraescolares de los mismos.
- c) Promover la participación de los alumnos en los órganos colegiados del centro.
- d) Realizar actividades culturales, deportivas y de fomento de la acción cooperativa y de trabajo en equipo.
- e) Promover federaciones y confederaciones, de acuerdo con el procedimiento establecido en la legislación vigente”.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (**LOGSE**) concretó el Sistema Educativo español, integrándolo en las corrientes de los sistemas educativos europeos por la condición de estado miembro de la Unión Europea. Recoge en su articulado un nuevo principio de la educación como proceso permanente que se da a lo largo de toda la vida. Regula las etapas y enseñanzas de régimen general, las de régimen especial y la EPA. En el artículo 1, nos recuerda los fines expuestos en la LODE, entre ellos el que hemos citado anteriormente. Más adelante, en el TÍTULO III, DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS, el artículo 51, punto 2, que cita los objetivos, el apartado c) recoge el siguiente: “Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica”.

El **Real Decreto 732/1995**, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, en diferentes artículos expresa el derecho a participar del alumnado, por ejemplo, el artículo 19, punto 1, dice lo siguiente: “Los alumnos tienen derecho a participar en el funcionamiento y en la vida de los centros, en la actividad escolar y en la gestión de los mismos, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación y en los respectivos Reglamentos orgánicos. Algunos de los deberes del Título III hacen referencia a la participación y tienen que ver con los siguientes apartados: asistir a clase y ser puntuales, participar en las actividades y participar en la vida y funcionamiento del Centro.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (**LOPEG**) responde a los cambios profundos producidos por la LOGSE en el sistema educativo. Regula la participación de la comunidad educativa en la organización, en el gobierno y en la definición del proyecto educativo, así como la autonomía de los centros en lo pedagógico, lo organizativo y en la gestión de los recursos. También

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

articula los órganos de gobierno de los centros, el ámbito de la evaluación y la Inspección educativa. El artículo 2, que trata sobre la participación en los centros docentes, nos dice lo siguiente:

- ✓ El punto 1.: “La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar”.
- ✓ El punto 2.: “Las Administraciones educativas reforzarán la participación de los alumnos y alumnas a través del apoyo a sus representantes en el Consejo Escolar”.
- ✓ El punto 3.: “Las Administraciones educativas fomentarán y garantizarán el ejercicio de la participación democrática de los diferentes sectores de la comunidad educativa”.

El artículo 3, que trata sobre la participación en actividades escolares complementarias y extraescolares, en el punto 2, se expresa así: “La organización y el funcionamiento de los centros facilitará la participación de los profesores, los alumnos y los padres de alumnos, a título individual o a través de sus asociaciones y sus representantes en los Consejos Escolares, en la elección, organización, desarrollo y evaluación de las actividades escolares complementarias”.

El **Real Decreto 83/1996**, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, que en la Comunidad Autónoma aragonesa afecta a los Centros Públicos de Educación de Personas Adultas, en el artículo 76, que trata sobre los delegados de grupo, el punto 1 dice que: “Cada grupo de estudiantes elegirá, por sufragio directo y secreto, durante el primer mes del curso escolar, un delegado de grupo, que formará parte de la junta de delegados”. También nos recuerda, en el artículo 78, que las asociaciones de alumnos estarán reguladas por el Real Decreto 1532/1986 de 11 de julio.

El anexo III de la **Orden de 16 de agosto del 2000 del Gobierno de Aragón**, que trata sobre las INSTRUCCIONES QUE REGULAN LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DEPENDIENTES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA DIPUTACIÓN GENERAL DE ARAGÓN, en diferentes apartados nos remite a los Reales Decretos citados: el 83/1996, de 26 de enero, y el 732/1995, de 5 de mayo. No obstante, el apartado 33, que trata sobre el Reglamento de Régimen Interior del Centro, nos dice que éste puede contener la siguiente precisión; “La organización práctica de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa”.

## Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación

Aunque la LOE (2.006) ha derogado parte de la normativa anteriormente expuesta, la filosofía y las líneas rectoras de la participación en los centros educativos se mantienen. Los grandes apartados en los que se puede resumir la normativa participativa son los siguientes:

- ✓ Los **centros educativos públicos** están sujetos a normas legales en todos los aspectos relativos a gobierno, coordinación, participación, evaluación, supervisión... Además de estar organizados de forma que su funcionamiento se halla supeditado al control de la sociedad, es decir los miembros de la comunidad educativa, siendo el Consejo Escolar del centro el órgano de control y gestión a través del cual participa toda la comunidad. Este tipo de organización permite a los centros un cierto grado de autonomía en la gestión, concretándose en el Proyecto Educativo, los Proyectos Curriculares y la Programación General Anual, que se aprueban por medio de sus órganos de gobierno.
- ✓ En el ámbito estricto de la acción docente dentro del **aula**, relativo a la materia específica y con los alumnos a su cargo, el profesor mantiene en alto grado su capacidad de «autogestión» en cuanto a tratamiento metodológico: en defensa de tal reconocimiento se esgrime en situaciones conflictivas el derecho a la «libertad de cátedra» del profesor. Fuera de este ámbito de estricto de acción metodológica, nuestros centros educativos prevén acciones participativas de los diversos miembros y sectores que se sitúan dentro de la «cogestión» (como intervención plena compartida en todas las fases de un determinado proceso) o de la codecisión (como intervención plena y compartida en la decisión de acciones que, luego, ejecutan otras instancias).
- ✓ El **equipo directivo** está integrado por los órganos unipersonales de gobierno: Dirección, Jefatura de Estudios y Secretaría (habitualmente), algunas de las funciones de la dirección tienen que ver con: impulsar la colaboración del Centro con las familias y el entorno escolar, fomentar un clima que favorezca el estudio y la formación integral de los alumnos y favorecer la convivencia en el Centro y resolver los conflictos.
- ✓ El **profesorado** puede formar parte del Consejo Escolar (cuando haya sido elegido para ello), tener funciones directivas (cuando haya sido acreditado para ello, elegido por el Consejo Escolar (LOPEG) y nombrado por la Administración educativa correspondiente), además de la actuación compartida en diversos órganos de coordinación docente.
- ✓ Con el fin de garantizar el derecho a la información y orientación escolar y profesional cada grupo de alumnos cuenta con la figura del **tutor**. La tutoría forma

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

parte de la función docente del profesorado y algunos de sus cometidos son los siguientes:

- Llevar a cabo el Plan de acción tutorial.
  - Facilitar la integración de los alumnos en su grupo y fomentar la participación en las actividades del Centro.
  - Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades.
  - Informar en todo lo concerniente a las actividades docentes y al rendimiento académico.
  - Facilitar la cooperación entre alumnado y profesorado.
  - Encauzar los problemas e inquietudes del alumnado.
- ✓ Los **alumnos**, como agentes y protagonistas fundamentales de su propia formación, tienen reconocido el derecho y la obligación a participar activamente en la organización y gestión del marco institucional donde este proceso formativo se lleva a cabo. Esta participación resulta ser más necesaria en sociedades democráticas, en las cuales los estudiantes han de ser formados, no sólo para la democracia, sino a través del ejercicio activo de la misma. En coherencia con tales exigencias de carácter social y de acuerdo a los requerimientos pedagógicos de lograr que los alumnos asuman la iniciativa y el propósito de su propia formación, nuestro ordenamiento jurídico recoge la intervención participativa de los alumnos en las instituciones educativas. Los ámbitos participativos son los siguientes: 1. En el Consejo Escolar, 2. En la Junta de Delegados, 3. En las Asociaciones de Alumnos, 4. Otras opciones (cooperativas escolares y similares).
- ✓ Los **representantes de los alumnos** en el Consejo Escolar y los de cada uno de los grupos forman la Junta de Delegados. Funciona en pleno o en comisiones. Debe “ser oída por los órganos de gobierno en asuntos de su incumbencia: exámenes, actividades recreativas y culturales, reclamaciones sobre tareas educativas o sobre la valoración del rendimiento escolar, propuestas de sanciones disciplinarias, libros...” (Lores Peco y Ruesca Navas, 2.004, p. 86).
- ✓ El **alumnado miembro del Consejo Escolar** representa a todo el colectivo al que pertenece, debe ser portavoz de todos los alumnos y de sus propuestas. Su papel consiste en colaborar crítica y activamente para que lo programado salga adelante, recogiendo las inquietudes con el fin de elaborar propuestas e influir en la toma de decisiones, pero al mismo tiempo tienen que informar a su colectivo, mediante los cauces oportunos, de los asuntos que se tratan y de las decisiones que se toman en el Consejo.
- ✓ El **PEC** es un documento público aprobado por el Consejo Escolar en el que se muestran los elementos esenciales que identifican a un centro (objetivos,

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

prioridades, procedimientos de actuación...). Es aprobado a través del Consejo Escolar y “los centros tienen obligación de hacerlos públicos y de facilitar a los alumnos y padres cuanta información favorezca la participación de la comunidad educativa” (Lores Peco y Ruesca Navas, 2.004, p. 76). Su contenido debe incluir, entre otros apartados, las normas de convivencia (Reglamento de Régimen Interior) y los medios que se utilizarán para facilitar e impulsar la colaboración entre los sectores de la comunidad educativa.

- ✓ El **Reglamento de Régimen Interior** contiene las normas de convivencia del centro en referencia a los derechos y deberes de los alumnos. También se refiere a las normas de organización y participación en la vida del centro.
- ✓ La **Programación General Anual**, además del horario, las modificaciones del PEC, los proyectos curriculares y la memoria administrativa, debe contener el programa anual de actividades complementarias y extraescolares.

### **3.3. La participación y la Educación de Personas Adultas.**

La normativa anteriormente expuesta fue pensada principalmente para niños, adolescentes y jóvenes en proceso de formación, personas que están sometidas a unos procesos de enseñanza-aprendizaje en los que es necesario experimentar paulatinamente nuestro sistema político-democrático. Los adultos, por norma general, en su conducta cotidiana y habitual ya tienen incorporados los procedimientos democráticos, ya que el uso de actuaciones con tendencia al autoritarismo son contraproducentes. De esta forma, además de lo comentado anteriormente, es necesario que los centros de EPA desarrollen **un modelo comunitario y democrático de convivencia** en todos los sentidos, garantizando que el adulto que realiza cursos o experiencias formativo-culturales disponga de los cauces de participación idóneos para influir en la toma de decisiones y colaborar en la programación y desarrollo de actividades, sin olvidarnos que la participación es un medio, no un fin de la educación. Así, la participación será legítima si con ella se intenta mejorar la gestión interna del Centro y otorgar el razonable protagonismo que los miembros de la comunidad educativa reclamen, nunca elevando la conflictividad y el enfrentamiento entre sus partes.

Moreno Olmedilla (1.995) nos dice que las recomendaciones de los Organismos Internacionales de Educación solicitan a las Administraciones Educativas de los distintos países potenciar al máximo el desarrollo de la Comunidad Educativa Democrática y extender el campo de participación no sólo a aspectos académicos y culturales, sino incluso a los financieros y de proyección social, y nos recalca que “garantizar la participación de las personas adultas en la

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

planificación y desarrollo de las actividades del Centro Educativo en el que se encuentran situadas supone:

- a) El reconocimiento del derecho que la persona adulta tiene a intervenir en los programas que inciden sobre su propia existencia y singularidad dada su madurez y experiencia.
- b) La oportunidad de que la persona adulta no sea reducida al mero papel de consumidor de cultura, sino que también encuentre oportunidades para influir en su producción.
- c) La aceptación, vehiculización y dinamización de las fuerzas sanas del adulto (ideas, creencias, experiencias, sentimientos, normas...) a favor de sí mismo y del resto de sus compañeros de experiencia". (p. 1.355).

No se puede olvidar que dentro de los sistemas de educativos, la democratización implica enfatizar el carácter social del aprendizaje, fuente de participación en la definición y consecución de los objetivos grupales. En los ámbitos sociales, muy relacionado con la participación está la democratización, y más en la educación de personas adultas, siguiendo a Ferrández (citado por Sarrate) diremos que el alumnado o "el ciudadano no participa sólo mediante el voto, que sería resolución final a un proceso crítico y de activa participación en las instituciones ciudadanas; la verdadera democracia es participación diaria en el microgrupo", (Sarrate, 1997, p. 118), entendiendo como microgrupo la institución educativa en la que se llevan a cabo procesos formativos o, en palabras de la autora, "el propio centro como espacio que debe hacer viable e impulsar las vías o canales de participación, máxime si se tiene presente la responsabilidad y autonomía propias de un alumnado en edad adulta" (Sarrate, 1997, p.118).

Así pues, entendemos la participación dentro del grupo como la intervención de los miembros en la toma de decisiones, y no sólo como el establecimiento de canales multidireccionales de comunicación y consulta. Nos unimos así a la concepción que considera que la participación completa sólo se da cuando las decisiones se toman por las personas que han de ponerlas en acción. Ya hemos dicho que participar es tomar parte activa, asumiendo la correspondiente parcela de poder o ejercicio en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento del grupo: desde la constitución del mismo, pasando por su estructuración, la toma de decisiones, la puesta en práctica de las mismas, y la valoración de resultados. En relación con esto, Gento Palacios comenta que "para que se produzca una auténtica participación de los individuos dentro del grupo deben cumplirse algunos supuestos, tales como los que mencionamos seguidamente:

## Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación

- ✓ El grupo ha de estar formado por individuos que tienen intereses comunes.
- ✓ Los miembros han de estar dispuestos a lograr conjuntamente determinados objetivos.
- ✓ Estos objetivos han de integrarse en un proyecto común.
- ✓ La actitud de los miembros asumirá principios de tolerancia, respeto, pluralismo ideológico y libre expresión de ideas (este clima actitudinal se define, a veces, en conjunto como cultura participativa).
- ✓ Para lograr los objetivos comunes debe producirse un reparto de tareas y que cada persona se responsabilice de realizar las atribuidas.
- ✓ Las decisiones han de llevarse a cabo con la colaboración de todos.
- ✓ Debe existir un marco de gratificación individualizada que recompense los esfuerzos individuales y permita una estructuración espontánea y solidaria del grupo" (1.995 a, p. 900).

Para **impulsar la participación** existen una serie de recursos y vías que no podemos olvidar por ser de uso más o menos habitual en función de los centros, profesionales y gestores. Antes nos hemos referido a las vías más bien burocráticas y legales, ahora nos referimos a las metodologías y cauces pedagógicos, cotidianos, sociales, etc.:

- ✓ Muchos de ellos se englobarían en lo que se viene denominando animación sociocultural (ASC). Aunque en el apartado que hacemos referencia a la conceptualización de la EPA y otros conceptos afines ya nos hemos explayado, aquí nos centraremos en la estimulación de la participación mediante ASC. Recordemos la definición de Pérez Serrano, que propone una síntesis que abarca diferentes enfoques: “podemos afirmar que desde una vertiente práctica, la animación sociocultural se entiende como un estímulo que incita a la gente a iniciar una gama de experiencias; como una acción o conjunto de acciones dirigidas a la elaboración y desarrollo de un proyecto esencialmente práctico; como un elemento técnico que permite ayudar a los individuos a tomar conciencia de sus problemas; como conjunto de prácticas sociales que estimulan la iniciativa y la participación de la comunidad; como tecnología social basada en una pedagogía participativa; como transformación social y proceso de liberación que lleva a los pueblos a la creación de su propia cultura y, en suma, a la construcción crítica de la realidad. (1995, pp.600-601).

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ Otra hace referencia a la metodología de intervención transversal que la propia institución pone en marcha para realizar una administración integral y exhaustiva de las relaciones del gobierno de una entidad y sus integrantes.
- ✓ Finalmente están las relaciones que la institución teje con las diversas entidades externas que operan principalmente en su *Ámbito Territorial*, con objeto de organizar redes y planes de actuación conjuntos.

Estos puntos son los que vamos a desarrollar en los siguientes apartados, el primero hace referencia a la actividad con un grupo que comparte aprendizajes, el segundo a lo interno de la institución y el tercero a lo externo.

### *3.3.1. Estimulación de la participación mediante la animación sociocultural.*

De la animación sociocultural (ASC) ya hemos hecho algunas referencias en el apartado de la EPA, pero aquí vamos a exponer unas notas centradas en la motivación de la participación.

El sentido común y los especialistas en motivación están de acuerdo en que cuando participamos estamos más motivados que cuando estamos en situaciones obligadas. Una nota común en la literatura sobre ASC es la consideración de la participación como un subproceso de la ASC. Las personas que a diario trabajan en entornos socioculturales manifiestan que a participar se aprende participando. Aunque estas aseveraciones puedan parecer obvias muchas veces no son tenidas en cuenta, siendo la base para estimular una participación efectiva. Una acción sin participación, como dice Merino Fernández (2.002), se puede observar en: programas impuestos y actividades asistenciales. El autor también distingue entre una participación pasiva (asistencia) y una participación activa (intervenir, actuar, mediar, implicarse o tomar parte en la acción (p. 107). En los casos pasivos vemos que hay imposición, que la verdadera participación es algo secundario y nunca se llega a aprender a participar.

La interacción didáctica en el aula (en el trabajo con un grupo de ASC) se puede ver, al menos, de tres formas diferentes:

- a) Como una situación de colaboración y empatía que surge de la cultura interpretativa de los miembros del aula y centro, viendo el aula como un ecosistema cultural donde se da un clima social empático y colaborativo, y donde los agentes intervinientes demarcan fines, tareas, estados de opinión, etc. que orientan el trabajo del aula.
- b) Como una realidad de confrontación institucional entre los agentes.
- c) Como una realidad institucional que determina el trabajo de los agentes del aula.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

Los componentes de esta interacción son: los agentes con sus roles y funciones; el discurso que guía la actividad; la cultura grupal, configurada por el encuentro, la participación y la reflexión de los miembros; y el contexto (el espacio del aula y el centro). No obstante, el profesor o el animador es el principal responsable para que la primera situación sea la que prevalezca ante las otras. El aula o el grupo-clase, como esfera de realización social, es el marco donde el profesor, mediante el tipo de relación que desarrolle, puede o no impulsar:

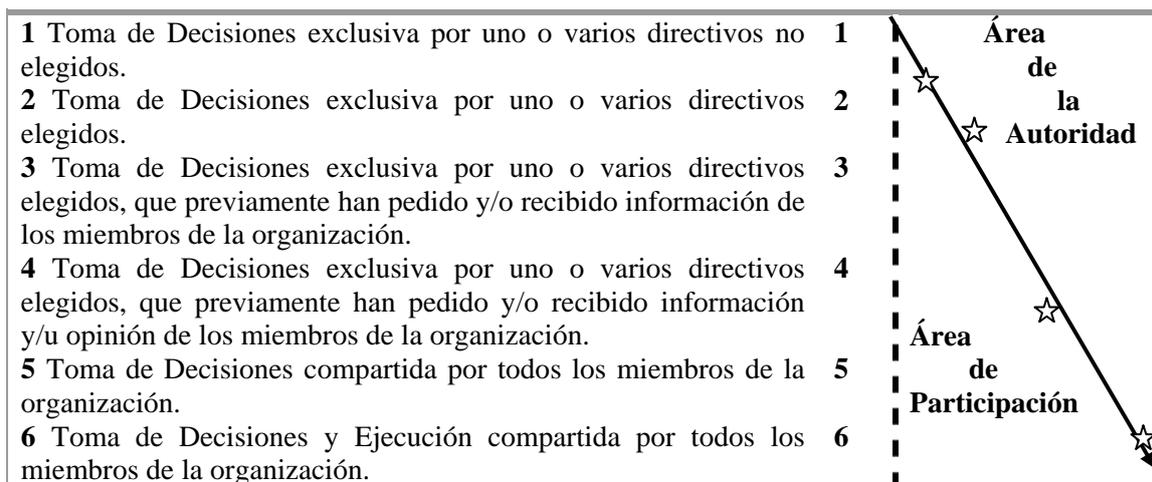
- ✓ La participación y el intercambio comunicativo.
- ✓ La creación y respeto a las normas de trabajo.
- ✓ La reflexión compartida.
- ✓ Estilos de relación democráticos.

Todo lo anterior tiene una gran incidencia en el aprendizaje social, estando las técnicas de participación relacionadas con la pedagogía grupal y la definición de objetivos comunes. Además, no podemos olvidar que entre los principios generales metodológicos que todo educador debería observar, hay cinco, como mínimo, relacionados directamente con la participación:

- ✓ Socialización.
- ✓ Personalización.
- ✓ Autonomía.
- ✓ Actividad.
- ✓ Creatividad (García Aretio, 1.992 a, pp. 233-244).

En la práctica y teoría de las organizaciones la participación está cada día más presente. De una forma esquemática, siguiendo a Sánchez Alonso (1.991) exponemos los diferentes procesos participativos en el seno de los grupos, van desde una toma de decisiones realizada por los directivos de la entidad exclusivamente (autoritaria) a una toma de decisiones y ejecución compartida por todos los miembros (participativa):

Cuadro 1.6



Está claro que las relaciones más participativas se darán en el supuesto 6. Para llegar a ello, más que aconsejar cómo hay que concebir el proyecto de ASC, enumeraremos una serie de supuestos operativos básicos sin los que es muy difícil llevar a cabo una «participación real»:

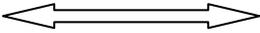
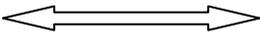
- a) Democracia: implica pluralismo y capacidad de participar.
- b) Descentralización.
- c) Nexos entre los diferentes agentes/agencias para una mejor fluidez de la información y la comunicación.
- d) Responsabilidad personal y grupal. Cada agente que asuma la función y el protagonismo responsable que supone y exige la participación.
- e) Actitud ética y sincera de participación, actitud positiva y sin criticismos.
- f) Cauces reales de participación que faciliten la participación real de todos.
- g) Recursos económicos y técnicos, el voluntarismo acaba cansando a los agentes.
- h) Cultura organizacional participativa (Merino Fernández, 2.002, pp. 111-112).

### 3.3.2. Los cauces y la metodología de participación interna.

Uno de factores que debemos tener en cuenta a la hora de establecer y mejorar los cauces de participación interna es el ambiente relacional de las diferentes personas que conviven en un centro educativo, tanto en el plano del grupo clase como el institucional globalmente considerado. El clima es consustancial a cualquier institución social y a la educativa-escolar en particular. Cada grupo humano como envolvente y resultante del conjunto de interacciones-relaciones creadas entre los docentes-discentes y Comunidad Educativa emerge de una síntesis de actuaciones, estilos de vivenciación y valoración de la realidad. Estos estilos relacionales se

**Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

pueden confrontar ya que se viven entre situaciones dicotómicas, Medina (1.995, p. 592) destaca los siguientes:

Colaboración		Competitividad
Confianza		Desconfianza
Satisfacción		Insatisfacción
Empatía		Rechazo
Autonomía		Dependencia
Igualdad		Desigualdad
Apertura		Cerrazón

Para diagnosticar el ambiente educativo se puede enfocar como lo hace Sabirón Sierra (1.990, pp. 182-183) en la Guía para la Evaluación de Centros Docentes. Los rasgos bipolares se exponen en dos escalas, una real y otra ideal. Los números 1 y 2 están próximos al rasgo considerado bueno y los números 3 y 4 al rasgo considerado negativo. Los rasgos bipolares que incluye en su instrumento son los siguientes:

Confianza	1	2	3	4	Susplicacia
Domina la rutina	1	2	3	4	Innovador
Rígido	1	2	3	4	Flexible
Cooperativo	1	2	3	4	Competitivo
Seguro	1	2	3	4	Inestable
Agradable	1	2	3	4	Desagradable
Gratificante	1	2	3	4	Frustrante
Anima	1	2	3	4	Desanima
De ayuda	1	2	3	4	Coarta
Desearía mantenerlo	1	2	3	4	Desearía cambiarlo

No obstante, el autor considera la posibilidad de calificar el clima con los adjetivos que se consideren más pertinentes en función del contexto particular.

Estas situaciones de relación dicotómica, casi contradictorias, nos evidencian un perfil multirrelacional que será descrito por cada persona, equipo y microsociedad al interactuar en el aula y centro, en el que el predominio de unas sobre otras, global y recíprocamente vividas, marcará la tendencia general en la que se situará el clima de la institución.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Los componentes básicos del clima positivo irán en la línea de una cultura de diálogo y apertura, en la que las relaciones que se configuren respondan a metas compartidas, compromisos de reciprocidad y a un sistema de toma de decisiones participativo, cuyo sistema de intercambios, simbolizaciones y valores se explicita en un discurso coherente y claro con la visión colaborativa y el proyecto de implicación profunda entre diferentes agentes. De esta forma, las actitudes que se vivan en un grupo creador de un clima social positivo reflejarán valores de cooperación, apertura, disponibilidad, solidaridad, respeto, reciprocidad, confianza, crítica, esfuerzo, etc.

Lograr un clima participativo no es algo que surja espontáneamente, en las instituciones educativas, sociales o culturales, además de contar con metodologías como la animación sociocultural para dotar a las personas y grupos de instrumentos que complementen, aumenten y perfeccionen sus capacidades de participación social, son necesarios procedimientos (comunicación, negociación y resolución de conflictos fundamentalmente) que transversal y auxilariamente pueden ayudar a que los diferentes proyectos de educación de personas adultas cuenten con una participación cuantitativa y cualitativa aceptable y equilibrada. Esta metodología de intervención hace alusión a la administración completa de las relaciones del gobierno de una entidad y sus integrantes. La propuesta de Sánchez Alonso (1.991) es una de las más citadas en la literatura sobre la participación y su gestión en las instituciones socioculturales. Vamos a seguirla de cerca por lo realista y reflexiva que es. Los contenidos de ésta se pueden agrupar y escalonar en siete grandes apartados, que serían los que vertebrarían tal metodología. Los referidos al grupo o primer ámbito o nivel de participación son: Información, Opinión y Decisión; los referidos a la organización como conjunto o segundo ámbito o nivel son: Participación y Eficacia de la Organización, Motivación o Querer Participar, Formación o Saber Participar y Cauces o Poder Participar. A continuación los expondremos sucintamente:

- ✓ La obtención o elaboración de **información** es la primera fase para la resolución de un problema, y debe recogerse la suficiente. Su transmisión será de arriba abajo y horizontalmente, siendo importante el canal utilizado. Habrá que hacerla cálida e interesante, comentar su importancia, etc. Se dedicará tiempo y técnica para conocer las necesidades que se quieren resolver. La información tiene poder y si es de todos habrá que transmitirla a todos. Existen una serie de prácticas o experiencias que facilitan la información.
- ✓ En el caso de la **opinión** es importante clarificar el enfoque desde el que se expresa la persona que opina: datos, normas o valores. Los obstáculos concretos que deben superar el intercambio de opiniones o comunicaciones pasa por la creación de un clima de aceptación de las personas. También es importante la codificación o el

## Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación

acuerdo conceptual sobre las nociones fundamentales que maneja toda organización.

- ✓ Sobre la toma de **decisiones** se reseñará que “el tomar parte o no en la adopción de decisiones es el indicador más importante y riguroso para conocer el grado de participación” (Sánchez Alonso, 1991, p. 35). Será preciso pues elaborar diferentes estrategias de promoción de la participación en función de la actividad que desarrolla la organización y, asimismo, seleccionar las técnicas adecuadas. Hay que reconocer que el grupo de trabajo tiene unas características que le definen como tal, analizar éstas es tomar conciencia de la tendencia y el nivel de participación del equipo.
- ✓ La **participación y eficacia de la organización** constituyen dos criterios o claves inseparables del funcionamiento democrático de una institución. La eficacia es el logro de los objetivos propuestos por una «dirección participativa» mediante un estilo de dirección competente y eficiente. Las cuatro formas: 1. Conducir, 2. Persuadir, 3. Participar y 4. Delegar, se corresponden respectivamente a personas que: 1. No saben y no quieren, 2. No saben pero quieren, 3. Saben pero no quieren, 4. Saben y quieren. Esto en la práctica no se da de forma «pura» pero puede servir como orientación. Las tareas principales serán correspondientemente: 1. Los responsables actuarán de forma técnica y fomentando la formación y la motivación (de carácter y de mantenimiento) de los socios, 2. Criterios técnicos y fomento de la formación, motivándolos hacia la seguridad emotiva, 3. Motivar a compartir la dirección técnica mediante una motivación social y de estima, 4. Dirigir técnicamente en equipo o con autonomía personal.
- ✓ **Motivación o querer participar.** El enfoque general de la jerarquía de necesidades de Maslow (más didáctico que real) es una ayuda importante para desvelar aspectos y problemas motivacionales: 1. Fisiológicas, 2. Estabilidad o seguridad, 3. Sociales o de afiliación, 4. Estima o del yo, y Autorrealización. Existe un paralelismo entre los grados de madurez del participante y la jerarquía de necesidades. A medida que avanza en la madurez laboral, del 1 al 4, el tipo de motivación que conviene es otro. Debiendo haber concordancia entre las ofertas y servicios de la organización y los niveles de necesidad de los asociados, una forma de aproximar los objetivos de la organización y las individuales son los centros de interés del asociado. Finalmente, las elites cooperativas o los líderes deberán estar definiendo situaciones, avivando la conciencia latente de la colectividad sobre la posibilidad de ofrecer un tercer camino alternativo a las opciones tradicionales (capitalismo y socialismo); y presentando escenarios de actuación económica y social novedosos.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ **Formación o saber participar.** Una educación de calidad exige preparación para la acción, para la vida... La participación en una entidad será tanto más eficaz, cuanto mayor capacidad de gestión tengan sus miembros. El modelo de aprendizaje por experiencias es comparable al «Proceso de solución de Problemas», pudiéndose concebir como un ciclo de 4 fases: 1. a la experiencia real y concreta, 2. le sigue la observación y reflexión, 3. que incita la formación de conceptos abstractos y generalizaciones, 4. y éstos nos llevan a la elaboración de hipótesis a contrastar con la acción futura. Este ciclo es recurrente a lo largo de toda la vida. Conviene que el estilo individual predominante se abra a los otros estilos y complete el círculo. Las actividades de formación deben planificarse, los pasos pueden ser los siguientes: 1. Papeles de los participante, 2. Necesidades, 3. Meta, 4. Contenido, 5. Objetivos (conocimientos, prácticos, actitudinales), 6. Métodos, 7. Programa, 8. Evaluación.
- ✓ **Cauces o poder participar.** Los cauces establecidos en la legislación (estatutos, normativa, etc.) son los derechos escritos de los socios. Los derechos «no escritos» de los miembros deben estar en relación con el cumplimiento de los fines de la organización. Se deben optimizar los factores del individuo y la organización. Existen unas condiciones que influyen en que una mayor o menor participación afecte positiva o negativamente a la calidad de la decisión: importancia de la calidad de la decisión, información del directivo sobre el problema, etc. No todas las tareas permiten el mismo grado de participación, unas dan más facilidades que otras por la estructura y objetividad de la tarea. Los grupos de trabajo son oportunidades de participación. Los comités o comisiones son grupos temporales compuestos por colaboradores de distintas áreas. La asamblea es una ocasión de plena participación. Las etapas de la historia de una organización suelen ser: Inicio, Crecimiento, Madurez y Cambio. La trayectoria influye en la estructura, funcionamiento, procesos, etc. Las actividades de solidaridad, aceptación y relajación-fiesta facilitan la creación de un clima de equipo.

La óptica de lo expuesto en estos puntos, según el autor citado, es de opinión, contar una experiencia; aconsejar no es netamente democrático.

Finalmente, además de la teoría y la práctica (abstracción y realidad concreta) hay que tener en cuenta la **organización**: ser capaz de «verla». Un mismo análisis y diagnóstico de una situación pueden dar conclusiones diferentes, en función de que la perspectiva perciba o no la organización de acciones sobre la situación; por ejemplo, ante una comunidad con poco interés por la cultura, unos abandonan diciendo que «no hay nada que hacer», y otros ven una oportunidad de trabajo porque «está todo por hacer».

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

### *3.3.3. La coordinación en el territorio y sus áreas más importantes.*

Complementariamente a la labor realizada en el marco de la organización o el centro, en nuestro caso, hay que llevar a cabo acciones sobre el entorno o territorio. Es necesario colaborar en el tejido de la red asociativa local o comarcal.

Sobre el territorio operan diferentes instituciones, entidades, etc. con distintas potencialidades y dificultades. Son las organizaciones de la sociedad que tienen la obligación y el derecho de intervenir en relación con diferentes cuestiones, aspectos o problemas de la sociedad. El Centro educativo de EPA debe y puede realizar la labor de ser un servicio básico de los ciudadanos y sus instituciones y entidades para la mejora continua que supone la educación permanente.

Lancho (1.995) nos muestra los requisitos básicos para llevar a cabo un proyecto educativo de base territorial:

- ✓ **Horizontalidad** como ausencia de relaciones jerárquicas entre las instituciones y entidades actuantes. Procediendo mediante compromiso de corresponsabilidad efectiva en llevar adelante un proyecto común.
- ✓ **Corresponsabilidad** como participación solidaria en las realizaciones, fracasos y logros del proyecto considerado en su conjunto.
- ✓ **Realismo** como análisis de recursos disponibles y necesidades detectadas (pp. 1.249-1.252).

Los procesos de educación y formación en el *Ámbito Territorial* son un “conjunto de actuaciones dispersas que trascienden lo «pedagógico» y se enraízan en «lo social» y «lo personal», permitiendo a la población adulta poner sólidas bases formativas que le ayuden a dar respuesta a sus necesidades vitales” (Formariz, 1.997, p. 49).

Pensar y organizar redes educativas locales es pensar y organizar la participación de todos a distintos niveles y ámbitos. La organización interna exige un plan, la externa, además del plan implica la creación de una red. La comunicación y la participación en el entorno no se pueden dejar en el aire o establecerse de cualquier manera. Igual que la participación interna debe organizarse, la externa implica la coordinación con instituciones sociales, administraciones educativas, entidades culturales, etc. Hay que tener en cuenta que la trama asociativa

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

acostumbra a ser débil y muy sectorializada. La población adopta normalmente un papel insuficiente de espectador demandante.

Según Formariz (1.997, pp. 63-64), los criterios metodológicos mínimos para la elaboración de redes y planes locales tendrán en cuenta los siguientes puntos:

- ✓ Conseguir la máxima participación y cooperación posibles.
- ✓ El proceso tiene que constituir una actividad formativa - práctica para todos los participantes.
- ✓ Tiene que haber una constante interacción entre teoría/práctica, búsqueda/acción, organización/difusión, rigor/sencillez y complejidad/eficacia.
- ✓ Garantizar la evaluación retroalimentada del proceso.
- ✓ Se debe combinar el nivel de decisión, el de realización y el de universalización de la coordinación, de la red o del plan, definiendo correctamente la tipología de las diferentes sesiones de trabajo y el organigrama conveniente.

Formariz (1.997) también nos señala esquemáticamente las «etapas» de toda coordinación local y/o territorial: Iniciación, Estudio previo, Elaboración de objetivos concretos, Temporalización y calendario, Criterios de organización, Organigrama y Criterios de evaluación. Este autor dice que las realidades sociales fluyen y nosotros con ellas ya que son procesos abiertos y dinámicos. En esta tesitura nos recuerda que “la participación en sí misma no es la panacea a todos los problemas. La participación se debe plantear como una lucha de tendencias que pretende **devolver el protagonismo** a todos los sectores sociales. Busca fundamentalmente que no se enquite aquella postura consistente en reivindicar un servicio ante una necesidad para, una vez conseguido, desentenderse de la respuesta que aporta, sea esta social, o educativa/formativa en nuestro caso” (1.997, p. 67).

### 3.4. La pedagogía participativa en EPA.

Como se ha comentado en el apartado histórico, a partir de los años 70, en España, comienza una serie de preocupaciones teóricas sobre la forma de enfocar la enseñanza-aprendizaje con personas adultas. Las experiencias y las fundamentaciones teóricas fueron cuantiosas. Diferentes agentes se pusieron de acuerdo para desarrollar proyectos y metodologías diferentes a las que hasta entonces se utilizaban, muchas de ellas basadas en el trabajo con personas de menor edad. Uno de los elementos comunes a gran parte de la producción teórica y práctica era el desarrollo de la participación. Alguno de los grupos comprometidos con prácticas novedosas como el Colectivo de educación de adultos de Hortaleza (1.988), siguiendo el Libro

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

Blanco de la Educación de Adultos (1.986), nos recuerda las cuatro áreas esenciales en las que se suele distribuir la EPA en clave participativa:

- ✓ La participación para el desarrollo personal.
- ✓ La participación para la formación general de base.
- ✓ La participación para el ejercicio de los derechos y deberes cívicos.
- ✓ La participación para la producción.

Para este colectivo, la educación para la participación es el nudo gordiano de los procesos endógenos, tanto personales como interpersonales, que hacen de la persona un ser más consciente de sí mismo y del medio donde se desarrolla su vida, diciéndonos que la participación no se puede dar en solitario, sino en comunidad, “pues dada en solitario la podremos llamar, quizás, consumo cultural en unos casos, acción individualista en otros, pero nunca participación” (1.988, p.p. 10-11). Y nos siguen aclarando que, en comunidad, se van haciendo conscientes “tanto la persona como el grupo, de los valores, recursos y dificultades que posee y es ahí donde se puede ir iniciando la salida de dichas dificultades, igualmente de forma comunitaria” (1.988, p. 11).

Acercándonos a este enfoque podemos observar las características de una pedagogía participativa, entendiéndola como la que sienta las bases para desarrollar metodologías con las que el alumnado se siente parte responsable de su propio proceso formativo, siendo consciente de la dimensión social y colaborativa que dicho proceso implica, convergiendo todo hacia una madurez paulatina individual y grupalmente.

Así pues, de manera didáctica, podríamos configurar dos formas de proceder o dos sentidos de la acción educativa en el ámbito de la EPA; la desarrollada por Paulo Freire, Francisco Gutiérrez u otros, la desarrollada por seguidores de éstos y las desarrolladas según planteamientos similares tenderían hacia una pedagogía participativa, y sus opuestas se inclinarían hacia una pedagogía no participativa. En función de esto podríamos enumerar una serie de notas características, tanto de una como de otra. De modo esquemático exponemos las siguientes para hacernos una idea aproximada:

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Cuadro 1.7.

	<b>Pedagogía participativa</b>	<b>Pedagogía no participativa</b>
<b>1.</b>	La educación no es neutral	La educación es neutral
<b>2.</b>	Los seres humanos tiene la libertad de actuar sobre su mundo	Los seres humanos no tienen libertad de actuar sobre su mundo
<b>3.</b>	Los objetivos de la educación incluyen cambiar la estructura de la sociedad	Los objetivos de la educación incluyen transmitir la estructura de la sociedad
<b>4.</b>	Enfoque dialéctico: oprimidos/opresores	Enfoque directivo
<b>5.</b>	Proceso de educación integral	Proceso de educación parcial
<b>6.</b>	El conocimiento surge en el proceso	El conocimiento se distribuye
<b>7.</b>	El educador guía y anima el proceso	El educador dirige y dispone
<b>8.</b>	Educación democrática	Educación impositiva y autoritaria
<b>9.</b>	Relación horizontal (educador-educando)	Relación vertical
<b>10.</b>	Se parte de la realidad de los educandos para cambiar esa realidad	Se parte de la realidad institucional
<b>11.</b>	La creatividad de los participantes se desarrolla al máximo	La creatividad de los participantes se restringe

Raramente se aplican en la realidad educativa, de forma íntegra, los principios de una u otra pedagogía, pero sí que las notas expuestas nos marcan unos criterios para identificar una educación más o menos aperturista y democratizadora.

### **3.5. Investigaciones sobre participación educativa.**

Aquí exponemos una revisión de las investigaciones y trabajos más significativos sobre EPA y participación educativa. Sólo citaremos los que más hemos tenido en cuenta en la realización de este estudio.

#### *3.5.1 Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos de los centros docentes.*

Aguado Odina y otros, a partir de la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), confeccionan una serie de instrumentos para evaluar la participación. Esta ley surge como un intento de lograr la democratización de la enseñanza, y poner las bases de la tolerancia, participación y respeto al pluralismo, propios de una sociedad justa y libre. Con ella se pretendió lo siguiente:

- ✓ Fomentar la participación de profesores, padres, alumnos y Ayuntamientos en la gestión democrática de la educación, a través del Consejo Escolar del Centro.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

- ✓ Reconocimiento de competencias de los Claustros de profesores en la programación de las actividades docentes, orientación, tutorías y experimentación educativa.
- ✓ Preparar a los estudiantes para la participación social, política y cultural.
- ✓ Fomentar el asociacionismo juvenil.
- ✓ El reconocimiento pleno del papel de las APAS para la mejora del sistema educativo, estableciendo facilidades para la realización de sus fines propios, tanto dentro como fuera del Centro.

Así, los autores, mediante los cuestionarios de padres, profesores, alumnos y miembros del Consejo Escolar, pretendieron analizar el grado y el tipo de participación que se había generado, dos años después de promulgarse la ley, en la gestión democrática de los centros de enseñanza. Abordaron el estudio desde tres perspectivas complementarias: cómo se percibe, cómo incide y qué caminos está abriendo, y partieron de un concepto de participación amplio: desde lo orgánico e institucional a lo informal.

También se centran en analizar la percepción de los diferentes agentes, cómo se han formado el concepto, el conocimiento que tienen sobre competencias, si existe una aceptación de responsabilidades y una participación activa, y la imagen de participación que tienen unos agentes de otros.

Aunque se tiene en cuenta todo el entramado institucional, el Consejo Escolar es donde confluyen y participan los distintos sectores de la Comunidad Educativa, es el órgano al que se le da mayor relevancia.

Los problemas sobre participación y relación de poder los articulan en torno a las siguientes cuestiones: la renovación de personas en la estructura de poder; circulación o secuestro de la información; el respeto a las minorías; y la actitud ante la normativa y la interpretación que de ella hacemos.

La participación y su relación con la innovación educativa observa el grado de sensibilización del centro con el entorno escolar y su adaptación curricular para responder a las problemáticas concretas. Los sistemas de trabajo como opciones metodológicas y la consideración de los diferentes espacios como lugares de aprendizaje también se tienen en cuenta.

## **La participación de personas adultas en los procesos formativos**

Los cuestionarios que aportan nos han sido de gran utilidad por ser exhaustivos en sus respectivos apartados; son una base importante para hacerse una idea diagnóstica amplia, sin descartar ningún punto o tema, por muy irrelevante que sea. Además, para la confección de los diferentes instrumentos de investigación que hemos utilizado, los diversos elementos de los cuestionarios nos han sido de una ayuda apreciable.

### *3.5.2. La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar.*

San Fabián Maroto (1.997) se pregunta en su investigación lo siguiente: si diez años después de la aprobación de la LODE, dicha ley ha servido para cambiar las relaciones entre los diferentes sectores y grupos que componen los centros, si la participación es un principio que informa no sólo de los proyectos y programas escolares sino también la vida cotidiana en las aulas, en los equipos docentes y en las relaciones con el entorno, en definitiva, si la estructura democrática de la LODE ha modificado la cultura escolar.

Este autor parte de un concepto de participación amplio: porque contempla un gran abanico de posibilidades por las diferentes personas implicadas, por los diferentes niveles educativos y administrativos, por dar importancia a lo formal y a lo informal, por caracterizarla objetiva y subjetivamente, etc. Además, apunta el fenómeno de la «desmovilización» social en los países democráticos.

Primeramente aborda el significado de la participación en las organizaciones educativas y luego su evolución y contexto, el segundo apartado hace referencia al marco jurídico y legal, y en el punto tres expone las dificultades para una participación efectiva del alumnado en la realidad escolar. Todos estos apartados nos han sido de gran ayuda tanto en la fundamentación de la investigación como orientación del trabajo.

En el punto cuarto plantea el estudio empírico y varios de los objetivos que propone también los contemplamos en nuestra investigación. La población objeto pertenece al Ciclo Superior de EGB, FP I, Bachillerato y ESO; el instrumento básico es un cuestionario, que incluye preguntas de tipo cerrado y abierto; y el enfoque combina técnicas cuantitativas y cualitativas. El cuestionario tiene gran cantidad de preguntas abiertas y nos ha sido de utilidad en todo lo relativo a los apartados más institucionales, que están bien representados. Aunque está pensado para otros niveles educativos, creemos que es un buen instrumento ya que lo hemos considerado como referente.

## Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación

En el apartado quinto describe los resultados. Destacamos los siguientes de manera escueta:

- ✓ El 40% vincula la participación con criterios de responsabilidad directa.
- ✓ El 60% desconoce la LODE; de los que la conocen, la mayoría la califica como buena.
- ✓ El 43% señala el funcionamiento del centro como democrático, pero un 31% no opina.
- ✓ En la valoración de la participación del alumnado en el centro el calificativo «buena» es el más relevante: 39% en los centros privados y 31% en los públicos.
- ✓ Respecto al Consejo Escolar, el 23,5% no conoce a ningún miembro, mientras que el 60% conoce a algún representante. El 40% no recibe ninguna información y el 52% dice que sólo en ocasiones esporádicas se da esa información.
- ✓ El 32% desconoce el procedimiento de elección de los representantes al Consejo Escolar, y un 67% no sabe o no contesta a si se consulta al alumnado antes de reunirse dicho órgano, el 15,80% no es consultado en ningún tema. El 28,10% no recibe información después de reunirse el Consejo, el 16,30% alguna vez y el 25,21% regularmente.
- ✓ Respecto a los derechos y deberes, el 31% los desconocen o entienden que no se respetan sus derechos en el centro, el 43 entiende el derecho en un sentido humano (respeto, libertad, participación, etc.), el 12% se centran en el derecho a la educación y a una plaza escolar y el 14% lo entiende como recibir clase, estudiar, trabajar en grupo, etc.
- ✓ Respecto al delegado de clase, sólo un 11% no tiene o no contesta, el 36% opina que su principal función es la de representar al alumnado.
- ✓ Sobre el compromiso participativo general, el 52% dice no pertenecer a ninguna asociación; de los que pertenecen, el 33,9% dice que es deportiva, el 8% es sociocultural y el 4,2% religioso. El 24% asiste siempre a las reuniones, el 40% bastante y el 27% a veces.
- ✓ Respecto al compromiso participativo escolar, el 9,7% lo califica como bueno o amplio, el 38,7% bueno, el 41% escaso, regular, malo o mínimo y el 7% irregular. El 56% no se reúne nunca, salvo temas puntuales de clase, el 16% asiste a alguna reunión extraordinaria o asamblea y el 11,5% responde que este tipo de reuniones o asambleas es poco frecuente.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ Respecto a la participación deseada, el 63,70% desearía participar más, un 15,30% no se encuentra entusiasmado en participar más y el 21,10% se opone a una mayor participación.

A partir de los resultados enfatizaremos algunas cuestiones que se comentan en la investigación, sobre todo las más relacionadas con nuestro trabajo:

- ✓ En general, el alumnado muestra un gran desconocimiento de las estructuras formales y demás cauces de participación.
- ✓ Desconocen normas generales y la propia normativa del centro.
- ✓ En ocasiones confunden deberes y derechos, poniendo de manifiesto sumisión.
- ✓ Existe poca conexión entre alumnado y representantes.
- ✓ Una parte del alumnado se manifiesta en contra de participar más, aludiendo comodidad o desmotivación.
- ✓ Se muestran conformistas o poco vehementes en sus reivindicaciones.
- ✓ Los problemas tienen que ver con la falta de información, la poca organización e interés del alumnado, el trato recibido de los profesores, etc.
- ✓ Casi todos admiten la necesidad de participar en actividades extraescolares.
- ✓ El alumnado desconoce las competencias del Consejo Escolar.

### 3.5.3. Educación de adultos. Evaluación de Centros y de Experiencias.

Sarrate (1.997) realiza una evaluación de varios centros de EPA como consecuencia de la escasez de investigaciones que aborden el tema de la evaluación de forma específica en los centros de adultos, además de la constatación de una ausencia de modelos y pautas para efectuarla. Los centros que selecciona dependen y están adscritos al MEC o a sus Administraciones educativas autonómicas. La muestra es la siguiente: 161 profesores y 1.690 alumnos, de 15 centros diferentes (3 CCAA).

De los objetivos que la autora propone, nosotros nos centraremos en los que tienen relación con:

- ✓ El clima interno.
- ✓ Los perfiles del alumnado que asiste a los centros.
- ✓ Las motivaciones para emprender o retomar procesos de aprendizaje.
- ✓ La participación del alumnado en el funcionamiento de los centros.

## Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación

- ✓ Las dificultades de los centros.
- ✓ El nivel de satisfacción del alumnado.

En la investigación se recurre a diversas técnicas de recogida y estudio de la información: análisis de contenido, entrevista, cuestionario y escalas de estimación.

Los resultados son los siguientes:

- ✓ El **clima interno** de los centros, contemplado a través del tipo de relaciones entre docentes-educandos y entre los propios alumnos, es altamente positivo, ya que las respuestas positivas alcanzan valores muy elevados, más del 90%.
- ✓ El **perfil del alumnado** asistente es el siguiente:  $\frac{3}{4}$  del alumnado es mujer; algo más de la mitad está comprendido entre los 25 y 44 años y los menores de 25 años suponen un 15%; los casados son más numerosos; su lugar de nacimiento suele ser la zona donde se ubica el centro y los extranjeros son todavía escasos; algo más de la mitad tienen un máximo de dos hijos; el 80% asistió a la escuela 7 ó más años; un 65% dejó más de 9 años sin estudiar, pero el 25% recientemente dejó la escuela o el instituto; es bastante frecuente permanecer al menos dos cursos al centro; finalmente, la ocupación mayoritaria es el trabajo del hogar y el 25% está parado.
- ✓ Las **motivaciones** del alumnado se clasifican en tres apartados: el personal comprende la adquisición o ampliación de conocimientos (96%); el laboral abarca la obtención de un título y encontrar trabajo (80%); el social abarca la relación con otras personas y la ocupación del tiempo libre, pero no logra alcanzar los altos porcentajes de las otras opciones.
- ✓ Respecto a la **participación**, la asistencia o colaboración en actividades no obligatorias (charlas, exposiciones, excursiones, etc.) es muy alta (70-80%), los grupos más participativos son el de las mujeres y el matriculado en niveles básicos. Respecto a la participación en la gestión y funcionamiento del centro pueden destacarse dos posturas diferenciadas: 1. «El alumnado adulto es más bien conformista y prácticamente no interviene. Le cuesta formular propuestas y prefiere que sean los docentes los que tomen la iniciativa» (puede ser por estar centrados en sus estudios y por el poco tiempo disponible). 2. «Hay un nivel aceptable de participación y es alto en temas como la planificación de actividades o la decisión de opciones curriculares. Además, se observa que el alumnado reelegido como representante, al contar con mayor experiencia, participa más activamente y ejerce mejor sus funciones en los órganos colectivos» (incluso en centros sin Consejo

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Escolar consideraron que se producía dicha participación). Por otro lado, en la planificación de actividades, en sugerir contenidos y en opinar sobre sus propios trabajos, prácticamente la mitad del alumnado cree participar, pero no más de un tercio considera que participa en el resto de las facetas del funcionamiento del centro (proponer objetivos, colaborar en la elaboración de programas, en la elección de métodos, en la organización, en el PEC u opinar sobre los resultados del Centro. Las tres cuartas partes estiman que deberían participar. Para el profesorado, sin embargo, la participación de los alumnos es, casi siempre, muy superior a la expresada por éstos. Además, el alumnado considera que la estructura de participación es todavía insuficiente.

- ✓ Las **dificultades de los centros** se sistematizaron en tres bloques:
  - Las relativas al sistema hacen alusión a la falta de atención por las autoridades educativas (85% de los consultados), la ausencia de un marco normativo propio (85% de los consultados) y la escasez de recursos.
  - Las relacionadas con la institución tienen que ver con la falta de organización, el excesivo número de alumnado, el escaso interés de los mismos y la inadecuación del currículo.
  - En el apartado docente se incluye su insuficiente especialización y su falta de motivación.
  
- ✓ Respecto a la **satisfacción**, el 90% se encuentra satisfecho de lo aprendido y un porcentaje menor afirma que “el curso ha contribuido a mejorar su vida”. La satisfacción es mayor en los mayores de 45 años, las mujeres, los que tienen hijos, los que asistieron menos años a una institución educativa, los que han estado más años sin estudiar y los que trabajan en el hogar.

### 3.5.4. Motivación y barreras ante la participación en educación de adultos.

El FOREM (2.000) participó en una investigación realizada en tres países europeos. El proyecto fue financiado por el Programa Leonardo, con las correspondientes aportaciones económicas de los socios y en él han participado las siguientes entidades:

- ✓ España: Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera (FOREM).
- ✓ Noruega: Norwegian Institute of Adult Education (NVI) y Statistics Norway (SN).
- ✓ Reino Unido: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).

## Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación

El proyecto MOBA (Motivación y Barreras ante la Participación en Educación de Adultos) tenía como **objetivo general** analizar, en cada uno de los países participantes, la participación de una muestra de personas adultas en iniciativas educativas y de formación, con el fin de obtener una mejor comprensión de los motivos y procesos subyacentes a la participación y a la no participación de los adultos en este tipo de iniciativas.

La **metodología** aplicada fue de tipo cuantitativo en función de un cuestionario estructurado, con respuestas cerradas y precodificadas, administrado a través de una entrevista personal realizada en el hogar del entrevistado. El **colectivo** del que se obtuvo información estaba formado por:

- ✓ Población general: hombres y mujeres.
- ✓ De 18 a 79 años.
- ✓ Residentes en todo el territorio nacional peninsular.
- ✓ Laboralmente activos y no activos.
- ✓ Con y sin una experiencia de formación reciente.

La muestra se diseñó siguiendo el criterio de representatividad estatal a partir de las Comunidades Autónomas, a excepción de Canarias y Baleares, con el fin de obtener una lectura estadística independiente para cada una de las áreas territoriales. Las características de la muestra obtenida son las siguientes:

	%
✓ <b>Género:</b>	
▪ Hombres	49,5
▪ Mujeres	50,5
✓ <b>Edad:</b>	
▪ De 18 a 29	27,1
▪ De 30 a 45	30,1
▪ De 46 a 59	20,8
▪ De 60 a 79	22,1
✓ <b>Tamaño del Hábitat:</b>	
▪ De 2.000 o menos habitantes	3,5
▪ De 2.000 a 20.000 h.	29,9
▪ De 20.001 a 100.000 h.	23,6
▪ De 100.001 a 200.000 h.	8,8
▪ De 200.001 a 500.000 h.	14,8
▪ Más de 500.000 h.	19,5

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

### ✓ Áreas territoriales:

▪ Sur (Andalucía y Extremadura)	23,0
▪ Madrid	14,3
▪ Cataluña	16,4
▪ Levante (País Valenciano y Murcia)	13,9
▪ Noroeste (Galicia y Asturias)	10,7
▪ Norte (P. Vasco, Navarra y Cantabria)	8,3
▪ Aragón y Rioja	3,3
▪ Castilla y León	5,8
▪ Castilla La Mancha	4,1

Los **resultados**, en varios apartados, se comparan con el estudio realizado por O'Connell (1.999)<sup>4</sup>, en su explotación de los datos aportados por el International Adult Literacy Survey (IALS), el trabajo de este autor da como resultado un informe comparativo de once países. Las conclusiones se presentan en las líneas siguientes.

Según este estudio, la **participación en iniciativas de educación de adultos** durante los tres últimos años, en España, es inferior (33%) a la encontrada en los otros países participantes en el proyecto MOBA (Noruega: 69,5%; Reino Unido: 45%). Asimismo es inferior a la señalada por estudios como el realizado por O'Connell (1.999). Este informe señala que alrededor del 36% de los adultos habían participado en el último año en algún tipo de formación; la discrepancia sería aún mayor si se tiene en cuenta que en las muestras recogidas por dicho informe se correspondían con el intervalo de edad 25-64 años.

Tanto la tasa de participación global como en los diferentes tipos de cursos, los **porcentajes correspondientes a hombres y mujeres** no presentan diferencias significativas. Este dato concuerda con lo señalado por el IALS, pero, al menos en lo referido a la formación profesional, la información aportada por otras fuentes españolas sí señalan diferencias significativas en cuanto a la participación masculina y femenina.

En relación con la participación aparecieron dos variables claramente significativas: la edad y el nivel previo de estudios. Por lo que respecta a la **edad**, y dejando a un lado a la población estudiante que en su mayoría realiza estudios reglados, los resultados han mostrado una clara tendencia: a menor edad, mayor nivel de participación. Como señala O'Connell (1.999) esta correlación de la formación con la edad está relacionada, al menos en parte, con una fuerte correlación existente entre formación y nivel académico alcanzado, ya que los grupos más jóvenes tienden a tener niveles de educación académica más altos. La participación en la

---

<sup>4</sup> O'Connell, P.J. (1.999). Adults in training: An international comparison of continuing education and training. OCDE: Documento no clasificado.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

educación de adultos se concentra en la población económicamente activa, y especialmente en personas que se encuentran entre 30 y 45 años. A partir de esta edad, la participación en iniciativas de formación se reduce prácticamente a la mitad, y sólo un 7% de las personas mayores de 60 años ha realizado alguna iniciativa formativa, preferentemente de carácter lúdico o relacionada con el tiempo libre.

En el caso del **nivel de estudios**, son las personas empleadas con un mayor nivel de estudios (titulación secundaria superior o universitaria) quienes presentan:

- ✓ Una mayor tasa de participación.
- ✓ Una demanda mayor de acreditación de los cursos realizados.
- ✓ Una mayor participación de formación relacionada con la profesión o el trabajo.

Tomando en conjunto **edad y nivel de estudios**, se produce una segmentación en la participación entre las personas adultas mayores y los jóvenes con estudios. La no participación es prácticamente total entre las personas jubiladas, los mayores de 60 años y las personas económicamente inactivas. Una importante proporción de las personas encuadradas en estos colectivos, manifestaron tener **dificultades de lecto-escritura** que les habían impedido acceder a cursos. Esta relación entre la participación en la educación de adultos y la capacidad de lecto-escritura coincide de nuevo con el IALS.

En función de la **situación laboral**, las tasas de participación encontradas en la población ocupada y la población desempleada fueron similares, y descienden drásticamente en el caso de la población económicamente inactiva. Este dato discrepa de la información recogida en el IALS, según el cual la participación de las personas empleadas en formación es superior a la de las desempleadas, y la de ésta supera a la participación de las personas económicamente inactivas.

Por **tipo de ocupación**, fueron los técnicos profesionales de nivel superior y medio, junto con los trabajadores del sector servicios quienes mostraron unas tasas de participación más altas; en el otro extremo se situaron los operarios de instalaciones y los miembros de empresas familiares (previsiblemente pequeñas y medianas).

En el caso específico de la **formación relacionada con el empleo**, de nuevo es el grupo comprendido entre los 30 y 45 años quienes participaron más activamente en la formación, sobre todo en cursos de corta duración (menos de cuatro semanas). Esta duración es

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

sensiblemente inferior a la de los países recogidos en el IALS (desde 8,2 a las 20,9 semanas de duración media). Sólo un 25% de las personas jóvenes realizaban estudios de carácter profesional, frente al 72% que seguía estudios académicos. Al igual que ocurría con la formación en general, la participación de las personas mayores de 45 años en iniciativas de formación profesional desciende drásticamente, aunque la formación profesional sea la opción más frecuente entre las personas de esta edad que continúan formándose. Entre las personas desempleadas, la participación en iniciativas de formación se repartió, por igual, entre la formación específica profesional y la formación de carácter general, con una duración media, máxima, de las iniciativas formativas de tres meses.

La **previsión de continuar la formación** en el futuro, sigue un modelo similar al de la participación actual o pasada, con la salvedad de que en este caso, las mujeres expresaron una disposición ligeramente superior a la de los hombres. La probabilidad de hacer algún curso:

- ✓ Desciende a medida que aumenta la edad, significativamente entre los mayores de 45 años.
- ✓ Está más presente entre las personas desempleadas, los trabajadores por cuenta ajena y los trabajadores autónomos, respectivamente.
- ✓ Hace referencia a cursos relacionados con el trabajo o la profesión.

Entre los **motivos para participar en iniciativas de formación**, se encontraron sobre todo razones relacionadas con el empleo (bien encontrar un empleo, bien mejorar la cualificación), incluso cuando se están realizando cursos de tipo académico o general. Parece que por parte de la muestra se asume el discurso de que actualmente la formación es importante para la incorporación o mantenimiento en el mercado laboral. Sin embargo, conviene no olvidar que: a) especialmente en el caso de las personas más jóvenes, la formación también es percibida como un medio de espera hasta encontrar un trabajo, b) el cumplimiento de la expectativa de conseguir un trabajo a través de la formación, es sensiblemente inferior al cumplimiento de otras expectativas.

En general, los entrevistados que habían participado en iniciativas de formación, hacen una **valoración** positiva de dichas iniciativas, especialmente cuando se trata de aspectos referidos al desarrollo personal, el aumento de la autoconfianza o el incremento del interés por el tema estudiado. Este tipo de expectativas se ven satisfechas, con ligeras variaciones, tanto en los cursos generales como profesionales y relacionados con el ocio.

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

Por lo que se refiere al **apoyo recibido** a la hora de participar en alguna iniciativa de formación, sólo un 30% de la muestra realizó su actividad formativa en horas de trabajo, aunque dicho porcentaje asciende hasta un 40% en el caso de los cursos profesionales y desciende sensiblemente en el caso de los cursos académicos. La presencia de los hombres en la formación realizada durante horas de trabajo es superior a la de las mujeres, lo que de nuevo coincide con lo señalado por el IALS. También es ligeramente superior el porcentaje de hombres que recibió su salario completo durante el curso.

En lo que concierne a las **razones para la no participación** en educación de adultos, el 67% de los no participantes alegó como razón fundamental la falta de tiempo, especialmente las personas que están trabajando por cuenta ajena y, sobre todo, de los trabajos autónomos. Por su parte, la falta de interés fue la razón más alegada por las personas jubiladas y los mayores de 60 años.

Por lo que respecta a las **entidades que gestionan la formación**, y dejando a un lado a las instituciones académicas (escuela, instituto y universidad), son las entidades privadas y las empresas quienes aparecen con las principales entidades gestoras. En la formación relacionada con el trabajo, las empresas tendrían un papel claramente más significativo que otros agentes sociales como los sindicatos. Como era de esperar, el público que acude, principalmente, a los centros de educación de adultos, son las personas sin estudios reglados, mayores de 60 años, las personas jubiladas y el colectivo económicamente inactivo, en especial amas de casa. Estas últimas, junto con las personas desempleadas, acuden también a cursos gestionados por entidades locales o el Instituto Nacional de Empleo, previsiblemente, por el papel que estas instituciones tienen en la gestión de la formación ocupacional.

En lo que afecta a las **estrategias preferidas para el aprendizaje**, las opciones señaladas por las personas entrevistadas variaron ligeramente en función de los contenidos, si bien la formación presencial fue claramente mayoritaria. Este dato resulta interesante ya que pone de manifiesto que el modelo habitual de formación presencial sigue manteniéndose en el discurso social como la principal vía para el aprendizaje, sin que aparecieran diferencias significativas en función de las distintas variables sociodemográficas analizadas. El uso de nuevas tecnologías, como estrategia de aprendizaje por parte de la muestra, resultó claramente minoritario a pesar de la creciente implantación que, en el ámbito de la formación, estas tecnologías están teniendo.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Por último, la existencia de una necesidad percibida de aprendizaje junto con una actitud positiva ante el hecho mismo de aprender, se mostraron como los dos **factores «psicológico-actitudinales»** con mayor capacidad de discriminación de la participación de las personas adultas en la educación.

### 3.5.5. *La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad.*

Velázquez Buendía (1.997), en su investigación, parte de la posibilidad que se le ofrece al alumnado de participar en el funcionamiento de su centro, que ha de ser considerada más allá de sus aspectos meramente organizativos y funcionales, ya que va a constituir para ellos y para ellas un aprendizaje que puede condicionar, en gran medida, sus actitudes y conductas posteriores como ciudadanos y ciudadanas integrantes de una sociedad democrática. Esta perspectiva educativa es recogida por la LODE en la determinación de sus fines, por lo que **la participación del alumnado debe ser, o debería ser, objeto de una atención especial.**

Por otro lado, considera la importancia y el significado que se atribuye al aprendizaje y desarrollo de actitudes participativas y responsables en alumnos y alumnas desde un **punto de vista social y político**, por coherencia con la naturaleza de los sistemas democráticos y porque supone, a largo plazo, un factor estabilizador de las sociedades plurales.

Las **preguntas** que se hace son las siguientes:

- ✓ En la realidad, ¿la experiencia democrática de los alumnos en los institutos de educación secundaria supone ciertamente un aprendizaje y un desarrollo de actitudes responsables y participativas?
- ✓ ¿De qué forma y hasta qué punto ello es así?

La **investigación** fue realizada durante 1.994, en seis institutos de educación secundaria situados en zonas urbanas y periféricas de Madrid, y se emplearon instrumentos cuantitativos y cualitativos. La idea central que ha orientado el planteamiento de la investigación responde no sólo al estudio del grado de idoneidad y adecuación teórica y empírica del marco legal que regula la participación de alumnos y alumnas, sino también al intento de averiguar, como hecho sustancial, cuáles son sus actitudes, conductas y expectativas al respecto, así como el porqué de las mismas, a través de las observaciones, opiniones, descripciones de hechos y conceptos que ellos y ellas manifiestan desde su propio punto de vista o, mejor dicho, desde el punto de vista

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

de sus propias vivencias, que son las que, de forma más o menos consciente, van configurando de forma paulatina su mentalidad participativa.

Para la exposición del **marco legal** de la participación del alumnado se utilizan los niveles de significación «macro», «meso» y «micro» del término «escuela» (en este caso «instituto de educación secundaria»). Así, el nivel «macro» se aplica al sistema educativo considerado como un todo; el nivel «meso» se utilizará en relación a las instituciones docentes y a sus características; y el nivel «micro» comprenderá el grupo de clase al que pertenecen el alumno y la alumna, con sus estructuras particulares de relaciones interpersonales y su propia rutina cotidiana.

El sistema educativo español (**nivel «macro»**) en general, y la LODE en particular, ofrecen unas condiciones favorables para proporcionar a los estudiantes la adquisición y desarrollo de las actitudes y hábitos participativos necesarios como preparación para la vida democrática y social.

Aunque son amplias e importantes las atribuciones del Consejo Escolar (**nivel «meso»**) al que pertenecen alumnos y alumnas como miembros de pleno derecho, las posibilidades de participación en la actividad docente cotidiana son con mucho las más relevantes para ellos. Además, la posibilidad que tienen alumnos y alumnas de constituir asociaciones puede quedar, en muchas ocasiones, en una mera posibilidad. Por otro lado, tanto los representantes del alumnado como los propios alumnos y alumnas, constituyen una parte de la organización escolar, y, como tal, deben disponer formalmente de una estructura y de unos canales de comunicación que posibiliten un modo eficaz de transmisión de información, de intercambio de opiniones, de elaboración de propuestas, etc., como condición indispensable para asegurar un funcionamiento realmente democrático de los centros, al menos en lo que a alumnos y alumnas se refiere.

El aula y el grupo-clase (**nivel «micro»**) es el principal ámbito de relación de alumnos y alumnas, donde pasan la mayor parte de su jornada escolar, y donde el clima de relaciones, el ofrecimiento y la asunción de responsabilidades, la participación en las actividades de clase, la interacción con otros grupos a través de sus delegados y delegadas, constituyen factores que pueden influir de forma decisiva en el desarrollo de sus actitudes y hábitos participativos y democráticos. No obstante, la distribución de espacios y períodos lectivos siguen configurados en función de clases magistrales dirigidas a grupos homogéneos, y sigue existiendo una

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

ausencia de responsabilidades docentes para el desarrollo de actitudes y hábitos participativos y democráticos.

Respecto a los **efectos del marco legal en la práctica participativa** de alumnos y alumnas, se puede afirmar que la fractura en la estructura organizativa, entre representantes y alumnado, no sólo ha minimizado en gran medida su representatividad en el Consejo Escolar, sino que ha dificultado su práctica participativa en aspectos tales como la adquisición y transmisión de información, la elaboración y presentación de propuestas al Consejo Escolar desde el ámbito del grupo de clase o de curso, la realización de debates sobre determinados problemas... Por otro lado, la falta de asignación de responsabilidades específicas en el estamento docente respecto al fomento y desarrollo de actitudes participativas en el alumnado como elemento importante de su formación, ha supuesto dejar este relevante aspecto educativo abandonado a las escasas iniciativas y posibilidades de los propios alumnos y alumnas, o a los esfuerzos individuales de algunos profesores y profesoras. En este sentido, se ha podido comprobar que la principal preocupación institucional en todos los centros estudiados ha consistido en desarrollar los aspectos formales de la participación del alumnado, obviando dotarlos de un sentido formativo y social sin el cual tienden a ser percibidos por alumnos y alumnas como meros rituales carentes de significado real para ellos mismos. La misma actitud institucional puede explicar, al menos en parte, la limitada implantación de las asociaciones de alumnos en los centros; la poca influencia que, en general, poseen en el colectivo de alumnos y alumnas las escasas asociaciones que han sido creadas; y las resistencias y dificultades que parecen encontrar en sus acciones cuando tratan de incidir en determinados aspectos de la vida escolar. A este respecto, se puso de manifiesto la existencia de una correlación positiva entre la existencia de asociaciones de alumnos en los centros y un mayor nivel de participación en los mismos.

En relación con los **aspectos organizativos y funcionales** de la participación, a partir de los resultados obtenidos en los tres niveles de la investigación (alumnos y alumnas, delegados y delegadas de grupo y representantes del alumnado en el consejo escolar), puede afirmarse que no se ha podido observar, en ninguno de los centros estudiados, una estructura organizativa determinada que posea un funcionamiento mínimamente sistemático y regular, ni acorde con el marco legal existente o con otro tipo. Ahora bien, de este hecho no puede deducirse la idea de que alumnos y alumnas no participen en el funcionamiento de su centro, sino que dicha participación se produce, en general, de manera informal y esporádica, ya sea a instancias de algún miembro del estamento docente (profesor-tutor, jefe de estudios, profesor o profesora) o de los propios alumnos y alumnas; en este caso, de forma espontánea y por alguna cuestión específica que afecte a un sector más o menos grande del alumnado. No obstante,

## Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación

desde un punto de vista más analítico, también se ha podido observar que dicha participación, además de ser por lo común baja, presenta un perfil irregular en cada uno de los centros estudiados. Dicha irregularidad refleja las diferentes actitudes que se dan entre alumnos y alumnas que tienen un cargo representativo, en función de su motivación inicial, los apoyos motivacionales externos y la influencia de algunos miembros del estamento docente con actitudes favorables hacia la participación del alumnado. Por otro lado, en relación al «ámbito de participación», ésta tiene lugar, de forma más acusada, en aquellos aspectos que alumnos y alumnas perciben que les afectan de forma más directa, específica y cotidiana, disminuyendo en gran medida cuando se trata de temas que afectan al instituto en un sentido más amplio. No obstante, se debe señalar el hecho de que son muy pocos los alumnos y las alumnas que afirman que no estarían dispuestos a asumir mayores responsabilidades si se les ofrecieran cauces de participación más adecuados a sus intereses y necesidades. Además, la ausencia de una infraestructura organizativa definida y estable en el colectivo de alumnos y alumnas se corresponde, tanto en el ámbito teórico como en el empírico, con unos bajos niveles de información y de comunicación, lo que incide sobre dicho colectivo en una cuádruple dimensión:

- 1ª. El desconocimiento y la falta de comunicación que se da entre representantes y representados incide directamente en el grado de representatividad de dichos delegados, lo que, en términos absolutos, significa reducir la práctica democrática a la convocatoria y realización formal de elecciones.
- 2ª. La falta de comunicación y de información disminuye la capacidad de crítica, de negociación y de intervención de alumnos y alumnas para participar en la solución de problemas o en la toma de decisiones que les afecten como colectivo.
- 3ª. El aspecto formativo de la participación se ve afectado en gran medida por la falta de comunicación y de información en un doble sentido.
- 4ª. La falta de comunicación y de información incide en el componente psicoafectivo de la participación.

Tanto del contexto general descrito en el apartado anterior como de las respuestas y manifestaciones directas de alumnos y alumnas sobre el tema, se deduce que sus **expectativas de participación** en la actividad escolar son, en líneas generales, bajas e irregulares. A lo largo de la investigación se pone de manifiesto, en varias ocasiones, que ambos hechos parecen ser debidos a la acción conjunta de diversos factores, por lo que su explicación debe plantearse desde una perspectiva multidimensional:

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- 1<sup>a</sup>. Las posibilidades de participación que el alumnado ha tenido a lo largo de su experiencia escolar pueden calificarse de bastante escasas.
- 2<sup>a</sup>. El reconocimiento formal del derecho de alumnos y alumnas a participar en el Consejo Escolar, a constituir asociaciones de alumnos, etc. no ha tenido continuidad y desarrollo en un plano pedagógico.
- 3<sup>a</sup>. A la complejidad que de por sí tiene el proceso participativo, especialmente grande en un colectivo tan numeroso como el de alumnos y alumnas, hay que añadirle su escasa o nula experiencia participativa, su falta de madurez intelectual debida al período evolutivo en que se encuentran y el casi total abandono pedagógico por parte del estamento docente.
- 4<sup>a</sup>. El poco interés que parece existir entre los estudiantes hacia los cargos representativos y el escaso número de éstos motivados para presentarse como candidatos a delegados de grupo o a miembros del consejo escolar; cargos para los que no son preparados.
- 5<sup>a</sup>. Los alumnos y alumnas poseen mayores expectativas sobre los resultados de su participación cuando ésta se circunscribe al ámbito de la clase o grupo que cuando se trata de participar en asuntos de índole más general, en cuyo caso dichas expectativas parecen disminuir sensiblemente. Se observan también diferencias importantes sobre las expectativas de participación entre los diferentes grupos de clase de un mismo centro que pueden ser debidas tanto a las diversas actitudes del profesorado como de los delegados. Otro aspecto que también parece repercutir en las expectativas de participación que tienen alumnos y alumnas está relacionado con el tipo de materia, y, más concretamente, con la naturaleza de las asignaturas que conforman el plan de estudios; desde esta perspectiva, alumnos y alumnas parecen encontrar más posibilidades de participar en aquellas áreas de conocimiento relacionadas con el campo de las ciencias sociales (humanas), que con las que se sitúan en el terreno de las ciencias naturales (experimentales o tecnológicas).

La LODE no parece haber impregnado demasiado las **actitudes docentes** de la mayor parte del profesorado hacia la participación de alumnos y alumnas, con excepción de los aspectos estrictamente formales de la misma. Aunque no se han observado indicios que permitan hacer pensar en una oposición directa del estamento docente hacia la participación del alumnado en ninguno de los ámbitos estudiados —sino más bien una cierta tolerancia y aceptación al respecto—, sí se ha puesto de manifiesto un notable abandono pedagógico en este sentido, tanto en lo que se refiere a la actividad escolar que tiene lugar dentro de las aulas como a la que afecta a cuestiones más generales que rebasan el marco de la clase. En relación con la participación de alumnos y alumnas en el ámbito de su grupo de clase, ésta puede situarse en

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

torno a dos ejes, definidos, por un lado, por los aspectos en los que dicha participación es permitida con mayor facilidad o más frecuencia por los profesores y profesoras, y, por otro, por el tipo de materia o asignatura de que se trate. Por otro lado, a partir del trabajo realizado, el autor se pregunta si realmente el estamento docente posee una cultura participativa que transmitir a sus alumnos y alumnas, y una formación didáctica en técnicas y estrategias participativas que posibilite dicha transmisión, o si, por el contrario, la escasa preocupación que en general existe entre los profesores por fomentar y facilitar la participación de los alumnos constituye, no tanto una desidia profesional consciente, sino más bien un reflejo de sus limitaciones técnico-pedagógicas, y, sobre todo, de sus valores personales y de su cultura profesional. Teniendo en cuenta que la introducción de la participación en las instituciones escolares ha supuesto un auténtico choque cultural que, para que ejerza los resultados esperados, requiere cambios que afecten a niveles muy profundos de las personas y de los grupos implicados, tales como sus creencias ideológicas, sus valores y normas, sus relaciones interpersonales, y su sentido profesional. Por último, si bien las dos leyes educativas que configuran el substrato legal de la participación escolar (LODE y LOGSE) constituyen las bases normativas de la misma, se hace necesario promover, además, un cambio en la cultura profesional que dé sentido y significado a dicha participación, haciendo viable el surgimiento de una auténtica cultura participativa entre los profesores y profesoras (como docentes y como componentes de equipos directivos) que pueda ser transmitida a alumnos y alumnas.

### *3.5.6. La comunidad escolar y los centros docentes; estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa.*

Elejabeitia (1.987) dirige esta investigación apoyada por el concurso público para contratar diversos estudios (convocatoria de 1.986). Los resultados tienen ciertas similitudes a la anteriormente expuesta, y a otros estudios y análisis realizados tanto en los primeros momentos del desarrollo del sistema participativo formal en los centros educativos españoles (Fernández Enguita, M., 1.987; Pascual Pacheco, R., 1.988; Mayordomo, A., 1.992; Gil Villa, F., 1.993) como en otras instituciones educativas de países con más tradición participativa (Ball, S., 1.989; Bates, R., 1.989). Todos ellos aportan datos o argumentos respecto a las contradicciones y disfunciones que se dan en los centros docentes en torno a la práctica participativa del alumnado, mostrando la falta de isomorfismo y paralelismo entre los efectos teóricos y normativos que se pretenden, las acciones que cotidianamente se profesan y los resultados reales que se obtienen.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

El **objetivo general** es conocer la dinámica de la democratización real del sistema educativo español en sus niveles no universitarios y la incidencia en este aspecto de la LODE, en cuanto reguladora de los cauces formales de participación de la comunidad escolar en los centros. Como objetivos concretos el trabajo propone:

- ✓ Conocer el proceso y resultados de las primeras elecciones a consejos escolares de centros no universitarios.
- ✓ Conocer la dinámica de dichos consejos y el nivel de cumplimiento de la LODE.
- ✓ Buscar indicios del grado de participación informal en los centros.
- ✓ Identificar en los centros algunas experiencias significativas para el fomento de la participación de la comunidad escolar.

Respecto a la **metodología**, para cubrir el primer objetivo se realiza un **análisis de los datos** proporcionados por distintas fuentes de información del MEC acerca de la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa en las primeras elecciones a consejos escolares, tanto en centros públicos como en privados concertados, de EGB, BUP y FP. La vida participativa de los centros se estudia por medio de los **datos** obtenidos de una muestra de 32 centros, estratificada según dependencia del MEC o Comunidad Autónoma, titularidad, nivel educativo, tamaño y carácter socioeconómico de su lugar de ubicación. En estos centros se aplica una **encuesta** a un profesor miembro del Consejo Escolar (preferentemente el Secretario), y se analizan las **actas** de las reuniones de los consejos escolares (208) y sus acuerdos o actuaciones (701). También se tienen en cuenta los **datos** proporcionados por las APAs y por el Servicio de Inspección Técnica del MEC. Para obtener mayor información se organizan **dos grupos de discusión** del profesorado, dos del alumnado de Enseñanzas Medias y otros dos de padres.

En los **resultados de la investigación** primeramente se destaca la **participación general** de los distintos estamentos de la comunidad educativa en las elecciones a consejos escolares de 1.986, tanto en centros públicos, como en privados concertados: entre profesorado y personal no docente, 90%; entre alumnado, 80% en centros privados y 75% en públicos con gran diferencia en ambos casos entre el alumnos de EGB (casi 90%) y los de Enseñanzas Medias (en torno al 60%); los padres son el colectivo menos participativo (35% en colegios privados y 30% en públicos, con mucha más participación entre los padres de EGB que entre los de Medias). Antes y después de las elecciones se constata una **desconexión entre los representantes y los colectivos que los eligieron** (desprovistos de toda organización sistémica). Las organizaciones intermedias (cuando existen) pueden considerarse unos «sucedáneos» de los colectivos a los que representan, negativos en cuanto a la «fricción

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

democrática», pero positivos en la medida que constituyen el único elemento de participación real. La encuesta respecto al **desarrollo en la vida diaria de los consejos escolares** revela un cierto acuerdo acerca de su significado: suponen un avance en la democratización de los centros, pero son insuficientes como instrumentos de participación. El profesorado es el elemento más activo de los consejos; los padres sitúan su actuación más bien en el campo tradicional de las actividades extraescolares y servicios complementarios; y el alumnado es, en realidad, el «pretexto» de la conversación de los otros. Respecto a **la participación no normalizada** (tal como la ve el profesorado), las experiencias renovadoras son protagonizadas por profesorado «innovador», que intenta encauzar la participación de los padres más allá de los cauces institucionales, pero como colaboradores (no como coagentes de la tarea educativa), y sitúa la participación del alumnado en la intervención en sus propios procesos de aprendizaje. **Los padres**, por otro lado, son ambivalentes respecto a su participación en la vida de los centros escolares: manifiestan verbalmente su gran interés por el tema, pero se desentienden en la práctica de toda implicación concreta. **El alumnado** en el último curso se moviliza, participa, negocia, pero, en cambio, dice desinteresarse del centro escolar y lo que en él pasa, tiene claro lo que debe hacer (estudiar) y lo que no puede hacer (decidir, mandar).

### *3.5.7. Más allá de las palabras: políticas y práctica de la educación de adultos.*

Éste es el título que la OCDE (2.003) puso a un estudio sobre la participación en EPA. El propósito fue documentar la experiencia en este campo en nueve países: Canadá, Dinamarca, España, Finlandia, Noruega, Portugal, Reino Unido (Inglaterra), Suecia y Suiza. El motivo principal fue la constatación de que la educación y formación de adultos ha adquirido una mayor importancia en la última década, por el hecho de que las economías y las sociedades crecientemente envejecidas de los países de la OCDE se basan cada vez más en los conocimientos.

La mayor tasa de desempleo entre las personas con baja cualificación, el creciente y reconocido impacto del capital humano en el crecimiento económico—junto con el interés público en desarrollo social y personal— hacen necesario incrementar las oportunidades de educación de adultos dentro del contexto más amplio de la educación a lo largo de la vida.

En este trabajo, la participación es la clave en la que gira todo el diagnóstico de la situación.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Los resultados de este estudio nos van a servir par compararlos con los que obtengamos nosotros, de esta manera confrontaremos dos perspectivas una macro (países) y una micro (ámbito territorial).

Las principales fuentes utilizadas son: International Adult Literacy Survey (1994-98) [IALS] y Eurostat, European Union Labour Force Survey (2001) [ELFS].

*La participación en la educación de adultos varía considerablemente en los distintos países.* En los países nórdicos, Reino Unido, Suiza y Canadá, uno de cada tres adultos participa en alguna actividad de formación a lo largo del año (IALS). España y Portugal tienen tasas de participación más bajas.

*La participación en la educación es dispar entre subgrupos específicos de la población.* Los adultos más jóvenes, aquéllos con mayor nivel educativo, con empleo o con puestos de alta cualificación sacan mayor provecho de estas oportunidades o tienen más acceso a estos cursos. En la mayoría de los países, las personas entre los 25 y 29 años son los que más participan, pero la participación activa se mantiene hasta los 50, punto en el cual se experimenta un notable descenso.

*Las personas que más se benefician de la educación de adultos son las que tienen un nivel de formación más alto.* Estas personas continúan su formación a lo largo de su vida. Son conscientes de las ventajas que ello supone, de la necesidad de actualizar y ampliar sus conocimientos, y tal vez, estén más motivados debido a los beneficios potenciales. En resumen, las personas que aprenden suelen estar convencidas del valor del aprendizaje.

*Una alta proporción de la educación para adultos se centra en la promoción profesional, puesto que la empresa es uno de los principales catalizadores de la formación.* Más del 50% de los que recibieron formación lo hicieron gracias al apoyo del empleador, y los empleadores tienden a elegir inversiones de las que esperan grandes beneficios. De esta manera, la formación a menudo se concentra en trabajadores ya cualificados que disfrutan de un estatus profesional relativamente alto en grandes compañías. Esto descarta a los trabajadores mayores o poco cualificados, los que desempeñan su labor en empresas pequeñas y los que tienen contratos temporales.

*Hay diferentes razones, como son las barreras de tiempo o financieras, para unas tasas de participación bajas o dispares.* La falta de tiempo es una de las razones más citadas por los adultos para no poder asistir a los cursos de formación, especialmente para aquéllos no

## **Primera Parte: Fundamentación Científica, Educación de Personas Adultas y Participación**

vocacionales. Además, con los compromisos familiares y laborales es difícil encontrar tiempo para dedicarlo a la formación, especialmente para los que no están convencidos de sus beneficios. Las limitaciones financieras también se encuentran entre las barreras que dificultan la formación.

*A menudo, aquellos adultos más necesitados de educación y formación son los menos conscientes de dicha necesidad o de sus beneficios.* Muchos individuos de nivel educativo bajo o con poca cualificación creen que su formación es buena o excelente y que, por lo tanto, no ven la necesidad de mejorar. Uno de los principales desafíos a los que deben enfrentarse los responsables de estas políticas es concienciar a la población de los beneficios de la educación, al tiempo que facilitar el acceso de los adultos a la misma, especialmente a los de bajas cualificaciones.

*Aunque existe inversión en la educación para adultos de los sectores público y privado, no es suficiente.* Incluso en el caso de trabajadores altamente cualificados, el rendimiento de la inversión para las empresas es arriesgado; teniendo en cuenta la posibilidad de utilizar la mano de obra capacitada en mercados laborales imperfectos, las compañías prefieren, por lo general, «adquirir» esta mano de obra en lugar de invertir en formación. La falta de visibilidad de los beneficios de la formación, tanto para las empresas como para los trabajadores, también puede ser un factor de peso.

*En general, se encuentran barreras a la participación en la educación de adultos.* Existen pruebas que revelan una demanda no satisfecha, como la existencia de listas de espera para cursos de educación básica para adultos en algunos de los países visitados. La demanda no satisfecha oculta no es tan evidente: las personas poco capacitadas o con bajos niveles de educación, los segmentos de población que viven en zonas rurales o alejadas y las personas con barreras psicológicas para la participación, no suelen hacer oír sus necesidades. Además, existen barreras institucionales: la oferta fragmentada de oportunidades de formación significa que hay una compleja diversidad de instituciones –empresas, asociaciones comerciales, los sistemas de educación pública e instituciones privadas– que ofrecen formación pero no de una manera transparente o coherente. Existe una gama de oportunidades educativas, pero la oferta está fragmentada y no se han implantado los incentivos suficientes para llegar a los más necesitados.

**Finalizamos** con la realización de una **síntesis de este capítulo**, relacionado con la participación educativa. Distinguimos dos grandes secciones, una más bien teórica o fundamentante y otra recopilatoria sobre la investigación en EPA y participación educativa.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Partiendo de la conceptualización del término participación, fuimos especificándolo hasta llegar a la participación en EPA, destacando las principales líneas de ésta concretadas en un centro educativo: dinamización, mejora interna y coordinación externa. Lo conceptual concluyó con la distinción entre pedagogía participativa y no participativa. De los estudios e investigaciones relacionados con el tema destacamos la siguiente recapitulación:

- ✓ *La evaluación de la participación* nos proporcionó un estructurado y completo abanico de temas relevantes relacionados con la participación educativa, prácticamente no quedaba nada en el aire; en la confección de instrumentos nos fue de gran apoyo.
- ✓ *La experiencia participativa* nos ayudó en la fundamentación, en la selección de objetivos apropiados y en la definición de tres ámbitos participativos diferentes: institucional, grupal y contextual.
- ✓ *La evaluación de centros y experiencias* también nos fue útil en la elección de objetivos y líneas de acción relevantes.
- ✓ *Motivación y barreras* nos abrió el enfoque, ofreciéndonos pistas para precisar las características más significativas de los perfiles participativos, también nos orientó en la búsqueda de razones a favor o en contra de la participación.
- ✓ *La participación del alumnado* nos afianzó y fundamentó los tres ámbitos participativos, y nos puso de manifiesto las carencias y los puntos fuertes de la participación en la práctica institucional.
- ✓ *La comunidad escolar* nos ilustró sobre dinámicas democratizadoras, participación informal y experiencias participativas.
- ✓ *Más allá de las palabras* nos ofreció una perspectiva amplia, y nos instruyó sobre el diagnóstico de posibles causas de una baja participación de sectores deficitarios.

**SEGUNDA PARTE:**

**EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**



**SEGUNDA PARTE:**  
**EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

Como su nombre indica, esta segunda parte está dedicada a la descripción del proceso de investigación realizado. La plasmación de toda esta progresión, además de servir de ilustración del progreso seguido, es útil para determinar la validez y fiabilidad del estudio.

En la primera parte se fundamentó teóricamente el punto de partida, los referentes, las concepciones previas, etc. La tercera hará alusión a la composición de los resultados y a la elaboración de las conclusiones. Aquí relatamos la evolución seguida. Empezamos describiendo el contexto social en el que está enclavado el Centro objeto de investigación, destacando sus necesidades, organización, etc. Luego planteamos el problema de investigación en función de una serie de motivaciones, su planteamiento se hace en forma de preguntas; también definimos una serie de términos empleados para evitar confusiones. Las cuestiones las traducimos a objetivos de investigación con capacidad de guiar el proceso. En función de las metas, entre otros criterios, determinamos el modelo y las metodologías de investigación, que incluye un diseño multimétodo junto a su temporalización. El punto más extenso está compuesto por las técnicas, instrumentos y el procedimiento seguido en la recogida de datos. Seguidamente nos ocupamos de la población, muestras y las diferentes técnicas de selección utilizadas. También se incorpora un apartado que especifica el acceso al campo, a las fuentes de datos y los participantes; y otro que detalla la experiencia del investigador y sus roles en el estudio, por las relaciones con los participantes y el conocimiento de la institución. Las secciones finales exponen la evaluación del diseño junto a los criterios de validación y las consideraciones éticas.

**1. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.**

Este apartado se ha realizado a partir del estudio de diversa documentación del Centro. Destacamos de ésta el Proyecto de Base Territorial, la Programación General Anual, el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular y diferentes programaciones de Aula y cursos.

Este Centro Público de Educación de Personas Adultas fue creado para dar respuesta educativa a las necesidades de la población adulta de un **Ámbito Territorial** (dos comarcas,<sup>5</sup> en

---

<sup>5</sup> Las especiales características del territorio aragonés (baja densidad de población, elevado número de pequeños municipios y fuerte concentración de población en la ciudad de Zaragoza) dificultan la prestación de servicios públicos. La comarcalización tiene como objetivo esencial mejorar el desarrollo y vertebración de Aragón. La **comarca** se presenta como el medio más adecuado para complementar o subsanar las carencias municipales y elevar la calidad de vida de los ciudadanos, por su funcionalidad, por su adaptación al territorio, por su cercanía y por su idoneidad para la organización de muchos servicios. Así pues, **la comarca es una entidad local** territorial, con personalidad jurídica propia, que goza de capacidad y autonomía para el cumplimiento de sus fines, y con competencias propias.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

la actualidad). Tiene como **objetivo prioritario** contribuir al desarrollo integral de las personas que pertenecen a ese territorio, propiciando herramientas que contribuyan a superar las desigualdades. Tiene Aulas adscritas en 15 localidades (curso 2.004/05). Estas Aulas desarrollan, además del PEC, un proyecto educativo propio, adaptado a las peculiaridades de cada población. La plantilla habitual la componen: profesorado funcionario (4); profesorado contratado generalista (15) y profesorado especialista variable (para cursos de 25, 50, 75 ó 100 horas). Estos datos numéricos pueden sufrir alguna variación, en función de la incorporación de algún ayuntamiento al Plan de EPA o la remisión de más o menos profesorado funcionario por parte de la Consejería de Educación.

En el **aspecto demográfico**, diremos que la densidad de población del Ámbito Territorial es alta, si la comparamos con otras zonas aragonesas, ya que en ella habitan unos 23 hab./km<sup>2</sup>. La población está en ascenso por el paulatino asentamiento de personas inmigrantes, sobre todo en los últimos años. Si en los primeros momentos la mayoría venía de forma temporal y procedía del norte de África, hoy en día tienen un carácter más sedentario y su lugar de origen son los países del este de Europa, principalmente Rumanía. Últimamente, también se van estableciendo, aunque en un número más reducido, de América latina. Por otro lado, es significativa la presencia de población de cultura gitana en algunos municipios.

Es una **zona de poco paro**, sobre todo en el sector primario. Ésta es una de las zonas más importantes de Aragón en cuanto a la producción final agraria, fundamentalmente frutera. Respecto a la industria, destacan algunos polígonos industriales relevantes, estando en proyecto alguno más.

En lo relativo a la actividad sociocultural destacaremos la diversidad de instituciones, asociaciones o entidades, que en la mayoría de las ocasiones son de carácter local.

Algunas de las **necesidades educativas** más apremiantes son: evitar la disociación de la oferta formativa y sociocultural de los pueblos, responder de forma efectiva a las carencias de desarrollo educativo y sociocultural de grupos marginales, educación en hábitos de vida y patrones conductuales saludables, relanzar la educación ambiental y ecológica, etc.

La **estructura organizativa** del Centro puede variar en función de las unidades reconocidas. Entre otras cuestiones, la coordinación docente la asume fundamentalmente el claustro (ORDEN, de 16 de agosto de 2.000, del Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón, Anexo III). Atiende a una gran diversidad de estudios, que se clasifican según los apartados siguientes: Académico-reglados, Técnico-profesionales y Animación

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

socio-cultural. Además, participa en programas institucionales de teleformación como Proyecto Aularagón o Mentor.

Otros apartados del PEC son los siguientes: principios educativos, objetivos, métodos con que enseñamos y aprendemos, medios del Centro para impulsar la participación y colaboración de los distintos sectores de la comunidad educativa, cooperación con otras instituciones y reglamento de régimen interno.

### 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Las preguntas que nos formulamos en la investigación están influidas, explícita o implícitamente, por las experiencias personales y orientaciones filosóficas; otras cuestiones también brotan de fenómenos cotidianos observados o prácticas que despiertan la curiosidad del investigador, así como la lectura de fuentes diversas. Dicho de otra forma, estamos plenamente de acuerdo con Goetz y LeCompte en que “la formulación de los fines y cuestiones de las investigaciones y las orientaciones teóricas que los informan están influidas por varios factores: experiencias vitales, ideologías culturales y compromisos filosóficos y éticos del investigador, así como por las cuestiones y problemas señalados por otros miembros destacados de las comunidades científicas y de la sociedad en general. La reflexión sobre la propia actividad, las reacciones de los colegas y un deliberado cuestionamiento (en los ámbitos empírico y abstracto) de ciertas premisas y supuestos implícitos, hacen posible que el investigador se haga consciente de dichas influencias y las considere de forma explícita” (1.988, p. 65).

De este modo, a partir de la lectura sobre EPA, la observación de la experiencia y la reflexión sobre ellas, se tiene una percepción e idea cercana a cierta insuficiencia sobre la puesta en práctica de una efectiva participación. Por diferentes motivos creemos que no se trabaja o no se le da toda la importancia que se le debería dar a este apartado educativo que, pese a todo, no deja de ser uno de los grandes objetivos de la EPA. Recordemos que la participación es especialmente importante, según Le Boterf, en los siguientes aspectos: “*como respuesta a las exigencias de desarrollo; en la relación de experiencia educativa - experiencia social y laboral; para la superación de diversas formas de analfabetismo (sensorial, social, político y de otro tipo), y no sólo de lectoescritura; en la utilización de la experiencia para renovación de conocimientos y solución de problemas; como aportación, a través de los no enseñantes, de una visión social exterior del sistema educativo*” (Gento Palacios, 1.995, p. 157). Esta preocupación por su mejora nos crea la necesidad de abordar su estudio empíricamente.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

También se pretende dar respuesta al déficit de investigaciones que aborden el tema de la participación educativa de forma exclusiva. Escasez mayor si nos referimos a este campo (Educación de Personas Adultas), y al hacerlo sobre un Ámbito Territorial (Centro) con sus particularidades (investigación cercana a los participantes tomando como referencia la institución global). O sea, creemos que el Centro es el sector más adecuado para llevar a cabo investigaciones, ya que si se hace sobre una experiencia concreta (un grupo, curso o programa) faltará la contextualización, la relación con la comunidad educativa en la que está inscrita, y si se toma como referencia un gran número de centros corremos el riesgo de descontextualizar las diferentes comunidades educativas.

Por otro lado, la valoración de la participación en los diferentes proyectos y cursos de EPA, se suele repetir continuamente, es uno de los apartados más relevantes y tenido en cuenta a la hora de evaluar dichos proyectos y cursos. Al hilo de todo esto, muchas veces nos faltan referencias rigurosas sobre las líneas de acción que deben regir la definición y valoración de la participación educativa en toda su extensión (clase, centro y contexto) para poder realizar cotejos paralelos entre grupos, experiencias, participantes, etc. Todo ello para que este sector educativo vaya avanzando progresivamente con el fin de crear un cuerpo de saberes rigurosos, contrastados con la práctica, que nos permita encaminar su mejora continua.

Además, cuando hablamos de participación surgen muchas dudas acerca del significado de dicho término y, conceptualizaciones diferentes, llevan a valoraciones divergentes sobre un mismo significante. Tan interesante e importante es recoger, plasmar y analizar la definición institucional que sirve para organizar la vida del Centro como descubrir el significado que los participantes dan a este término.

A lo largo de toda la investigación, un capítulo de especial importancia que no se puede dejar al margen es la variada diversidad de los participantes, destacando diferencias significativas en:

- ✓ Procedencia (rural, semi-urbana, urbana).
- ✓ Nivel de instrucción (de analfabetos a estudios superiores).
- ✓ Edad (de adolescentes a personas mayores).
- ✓ Cultura.
- ✓ Nivel socioeconómico.

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

Asimismo, el período por el que atraviesa la EPA en Aragón hacen interesantes los estudios sobre este ámbito educativo. Algunas de sus características destacables son las siguientes:

- ✓ Puesta en práctica de nuevas enseñanzas en todo el territorio: ESPA, Módulos de FP reglada, telemáticas (Proyecto Mentor y Aularagón), etc.
- ✓ Incorporación de nuevos profesionales.
- ✓ Tratamiento de este ámbito educativo mediante una ley.
- ✓ La integración de la dimensión europea.
- ✓ La sociedad de la información y las nuevas tecnologías.
- ✓ La acogida de la inmigración (muy significativa en algunas zonas).
- ✓ Las grandes diferencias entre entornos urbanos y rurales (con una despoblación enorme).
- ✓ La multitud de agencias de educación permanente para adultos.

En resumen, partiendo de la observación, del contacto con otros profesionales, la lectura de diferentes publicaciones relacionadas con la temática y la reflexión sobre todo ello, se puede concluir que:

- a) Existe una falta de investigación empírica y tratamiento del tema de la participación de manera central.
- b) Se aprecia cierta insuficiencia en cuanto a participación efectiva.
- c) En la literatura sobre EPA es un concepto vago, con diferentes significados.

Por todo lo expuesto hasta aquí, se hace obligatorio dar la importancia que merece la Educación de Personas Adultas, y aportar luz y rigurosidad sobre un término o concepto que tiene un peso relevante sobre la fundamentación y teoría de la EPA, principalmente en todo lo relacionado con la metodología y procedimientos. Muchos autores le dan una importancia en grado elevado. Las diferentes normativas educativas, proyectos y reglamentos de régimen interno también se hacen eco de ello, incluso una ley orgánica ha tratado de la participación, entre otras cosas. No obstante, en muchos casos, toda esta documentación es un producto más teórico y burocrático-normativo que otra cosa; otras veces se incorporan prácticas de otros niveles educativos; o se hacen referencias a experiencias, ámbitos y poblaciones muy particulares y singulares. Pero, ¿el apartado teórico y normativo es lo que prima en la práctica? En la realidad, ¿se le da esa importancia a la participación? O dicho de otra forma, los

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

interrogantes generales o preguntas que nos planteamos contestar mediante la realización de la investigación son los siguientes:

*¿Qué elementos inciden en la participación educativa de las personas adultas que desarrollan procesos formativos en el marco de los cursos y proyectos de un Centro de Educación de Personas Adultas y sus Aulas adscritas?*

*¿Cómo perciben y conceptualizan estas personas las prácticas participativas en los diferentes ámbitos del Centro?*

La descomposición de estas preguntas generales en subpreguntas se expone en la tabla que viene a continuación.

Cuadro 2.1.

A 1	¿Cuál es el nivel de participación del alumnado en el funcionamiento del gobierno del Centro?
A 2	¿Cuál es el nivel de participación del alumnado en el desarrollo de la actividad académica?
A 3	¿Cuál es el nivel de participación del alumnado en el contexto comunitario?
A 4	¿Existe relación entre la participación del alumnado y su grado de satisfacción?
B 1	¿Cuál es el grado de participación del alumnado en las diferentes enseñanzas que se imparten en el Centro?
B 2	¿Existen diferencias entre la participación mostrada por el alumnado en unas u otras enseñanzas?
C 1	¿Cuál es el grado de participación del alumnado en función de los diferentes tipos de Aulas?
C 2	¿Existen diferencias entre la participación mostrada en unas u otras Aulas de EPA?
D 1	¿Qué experiencia participativa tiene el alumnado en los diferentes ámbitos del Centro?
D 2	¿Qué compromiso participativo tiene el alumnado en los diferentes ámbitos del Centro?
E	¿Cuál es el conocimiento que tiene el alumnado sobre las estructuras y normas organizativas del Centro?
F 1	¿Qué diferencias hay entre la participación real del alumnado y la participación deseada?
F 2	¿Cuáles son los obstáculos (o fuentes de conflicto) al ejercicio de la participación en los diferentes ámbitos educativos?
G	¿Cuáles son los factores personales, familiares, académicos o socio-laborales que afectan a la participación?
H	¿Cuáles son los principales perfiles socio-culturales del alumnado en relación con el grado de participación mostrado?
I 1	¿Cuál es clima interno del Centro y las Aulas de EPA?
I 2	¿Cuál es el clima interno de las clases de EPA?
J	¿Qué elementos serían los más sensibles sobre los que poder actuar para potenciar la participación y prevenir su fracaso?

Estas son las cuestiones que se abordarán en la investigación y, en función de ellas, formulamos los objetivos. En realidad son dos formas de exponer lo mismo, las cuestiones son

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

interrogativas y los objetivos guían el proceso, cada una de ellas nos ayudará en diferentes momentos de la investigación.

A partir de aquí se pueden anticipar algunos aspectos relativos al tipo de investigación respecto al grado de abstracción. Creemos que los resultados que se obtengan llenarán un vacío teórico y enriquecerán el cuerpo de conocimientos sobre EPA (cometidos de la investigación pura o básica), pero la perspectiva que se busca es principalmente aplicativa: orientar el estudio hacia el descubrimiento de un apartado enfocado como problemático y, a partir de la descripción de la práctica participativa del Centro, buscar la resolución o mejora de lo incorrecto (investigación aplicada), previa comunicación a todos los agentes implicados en la innovación educativa. Éstas serían las intenciones últimas respecto a los resultados finales. Al ser una investigación cercana a la experiencia cotidiana, la utilidad de las conclusiones y orientaciones será más factible (para implementar cambios viables) que en los casos de investigaciones de mayor abstracción o lejanía de la práctica diaria. Asimismo, pensamos que abrirá nuevas líneas de investigación cercanas a los participantes.

Aunque las cuestiones de investigación sean más bien concretas es necesario realizar una definición de términos, en el marco de este estudio, para evitar equívocos:

- 1) *La asistencia* es el mero hecho de asistir a clase o no.
- 2) *Participar* es la colaboración activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje, responsabilizándose del logro de objetivos propuestos de común acuerdo con el profesor, habiendo un compromiso de ambos por compartir las decisiones sobre las diferentes actuaciones en la práctica educativa. A mayor responsabilidad y poder de decisión más participación.
- 3) *Niveles de participación*. En esta investigación vamos a tener en cuenta cuatro niveles bien diferenciados y perfectamente definidos. Esta clasificación está basada en la bibliografía consultada sobre diferentes autores que han estudiado la participación desde diferentes ángulos y con cierto grado de profundidad y rigurosidad, principalmente Sánchez Alonso (1.991). Los niveles 1 y 2 definen una conducta más bien pasiva, mientras los niveles 3 y 4 es activa, cada conducta se clasificará en uno de estos niveles en función de la opinión mostrada. Son los siguientes: **Nivel 1 ó Información**: es la transmisión de un contenido sin más, la posible intervención de los que reciben la información responde al mencionado propósito. El participante suele aceptar las disposiciones, informaciones o los contenidos provenientes del profesorado o equipo directivo; **Nivel 2 ó Consulta**: aquí se pide opinión a los interesados en torno a diversos aspectos sobre los que

puedan emitir algún tipo de resolución, sin que haya necesariamente de ejecutarse lo propuesto. El participante suele expresar su punto de vista cuando se le solicita, pese a que los consultantes deciden unilateralmente; **Nivel 3 ó Propuesta:** se requiere una mayor implicación de los proponentes, las propuestas deben ser motivadas y quien la recibe está obligado a tomar una decisión sobre el asunto. El participante hace propuestas por iniciativa propia ya que se suelen tener en cuenta, siempre que sean razonables; **Nivel 4 ó Cogestión:** los implicados en la ejecución de una determinada tarea intervienen tomando parte activa de modo compartido con otras personas o sectores en todas las fases que supone la gestión o realización. El participante suele responsabilizarse concertando acuerdos con otros agentes sobre los ámbitos que conciernen a su proceso educativo.

Así pues, la mera asistencia junto con la recepción pasiva de contenidos e información estaría en el menor nivel de participación, y la toma de decisiones y ejecución compartida por todos los miembros de un centro u organización sería el mayor nivel de participación.

- 4) *Centro de EPA (CPEA o CPEPA).* Centro Público de Educación de Personas Adultas, es una institución dependiente del Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón.
- 5) *Aulas de EPA.* Son Aulas adscritas a un Centro de EPA, mediante convenios de colaboración con entidades locales o con entidades privadas subvencionadas (de iniciativa social). En esta investigación, cuando nos referimos al concepto Aula de EPA estamos reseñando la estructura organizativa de de una entidad menor (local), sinónimo de mini-centro; no el lugar físico donde se imparten enseñanzas, sinónimo de clase.
- 6) *Profesorado.* Profesionales que imparten enseñanza presencial, entre otros cometidos, en los Centros y Aulas anteriores.
- 7) *Alumnado.* Son, en este estudio, las personas que están matriculadas en el Centro y Aulas anteriores, en cualquiera de las enseñanzas, cursos, programas, talleres, etc.; en modalidad presencial o a distancia.
- 8) *Elemento.* Cualquier instancia, apartado, concepto o variable susceptible de definición, con capacidad de influir significativamente sobre la conducta participativa del alumnado, en el marco de su proceso educativo.
- 9) *Cursos, proyectos o talleres de Educación de Personas Adultas.* Son las diferentes enseñanzas, aprendizajes o acciones educativas que se llevan a cabo, en el marco del Centro y Aulas adscritas, en modalidad presencial o a distancia.

### 3. OBJETIVOS.

Las cuestiones o preguntas anteriores hay que traducirlas a objetivos de investigación, que serán los marquen la pauta en el desarrollo de la investigación. De esta manera, los objetivos generales que se persiguen adoptarán la formulación siguiente:

*Establecer los elementos que inciden en la participación educativa de las personas adultas que desarrollan procesos formativos en el marco de los cursos y proyectos de un Centro de Educación de Personas Adultas y sus Aulas adscritas.*

*Descubrir el punto de vista o perspectiva participativa de estas personas en los diferentes ámbitos del Centro.*

Cuando hablamos de procesos formativos entendemos todos los que tienen que ver con la actividad del Centro y Aulas, los que se dan en el marco estrictamente interno (institucionales y pedagógicos), y los relacionados con el contexto en el que está inscrito (socioculturales).

Los fines anteriores los vamos a precisar y detallar en otros objetivos más específicos y concretos, que son los presentados en la tabla 2.2. Como podemos observar en dicho cuadro, la determinación de la participación en cada uno de los tres contextos (**Centro**, **Clase** y **Comunidad**) y su relación con la satisfacción mostrada comprende los objetivos del apartado **A**. La identificación del grado de participación en cada una de las enseñanzas y sus diferencias, o no, integran el **B**. De la misma forma, en el **C**, se pretende averiguar el nivel de participación en las diferentes Aulas de EPA y sus divergencias. El bloque **D** se centra en la experiencia y el compromiso participativo que muestra el alumnado, y el **E** en la percepción y apreciación que tiene sobre las diferentes normas que imperan en el Centro. La discrepancia, o no, entre la participación mostrada por los discentes y la deseada, junto con la delimitación de los obstáculos principales integran el **F**. Si el objetivo **G** pretende escrutar los elementos que afectan a la participación, en función de éstos, el **H** definirá los perfiles participativos. Dar a conocer el ambiente del Centro y las clases es lo que se concibe en el objetivo **I**. Por último, en el **J**, se proyecta precisar los elementos que serían deseables de reorientar o cambiar para la mejora de la participación.

Cuadro 2.2.

<i>A 1 - Determinar el nivel de participación del alumnado en el funcionamiento del gobierno del Centro. Contrastando la opinión de alumnado, profesorado y equipo directivo.</i>
<i>A 2 - Verificar el nivel de participación del alumnado en el desarrollo de la actividad académica. Contrastando la opinión de alumnado y profesorado.</i>
<i>A 3 - Determinar el nivel de participación del alumnado en el contexto comunitario.</i>
<i>A 4 - Averiguar la relación existente entre la participación del alumnado y su grado de satisfacción.</i>
<i>B 1 - Identificar el grado de participación del alumnado en función de las diferentes enseñanzas.</i>
<i>B 2 - Precisar las posibles diferencias de participación mostrada en las diversas enseñanzas.</i>
<i>C 1 - Concretar el grado de participación del alumnado en las diferentes «Aulas de EPA».</i>
<i>C 2 - Comprobar las posibles diferencias de participación mostrada en las distintas Aulas.</i>
<i>D 1 - Describir la experiencia participativa del alumnado en los diferentes ámbitos del Centro.</i>
<i>D 2 - Conocer el compromiso participativo del alumnado en los diferentes ámbitos del Centro.</i>
<i>E - Indagar el conocimiento que el alumnado tiene de las estructuras y normas organizativas del Centro.</i>
<i>F 1 - Analizar el desajuste entre la participación real del alumnado y la participación deseada.</i>
<i>F 2 - Identificar los obstáculos (fuentes de conflicto) al ejercicio de la participación en los diferentes ámbitos educativos.</i>
<i>G - Descubrir los factores (personales, familiares, académicos, relacionales, laborales, etc.) que afectan a la participación.</i>
<i>H - Caracterizar los principales perfiles socioculturales del alumnado en relación con el grado de participación mostrada.</i>
<i>I 1 - Averiguar el clima interno del Centro y Aulas.</i>
<i>I 2 - Averiguar el clima interno de las clases.</i>
<i>J - Definir los elementos sensibles sobre los que poder actuar, tanto para potenciar una participación efectiva y equilibrada, como para prevenir el fracaso de la misma.</i>

#### **4. MODELO DE INVESTIGACIÓN.**

Creemos que el criterio principal para la selección, desarrollo y puesta en práctica de un modelo de investigación es si permite abordar eficazmente los fines y cuestiones que se han propuesto. No nos hemos centrado en un formato determinado o en modelos ya predefinidos por otros investigadores sino que en la definición del modelo de investigación utilizado hemos tenido en cuenta, además de los objetivos de investigación, las características de los diferentes modelos indicados en la fundamentación, la triangulación y los recursos con que contamos (tiempo, financiación, personal, instrumentos, etc.). Es frecuente, por otra parte, “que el diseño óptimo incluya la utilización de dos o más modelos ideales/típicos en el proceso de triangulación. El investigador que busque armonizar los objetivos y el diseño de su investigación debe considerar las características fundamentales de los distintos modelos y sus puntos fuertes y débiles que afectan a la fiabilidad, validez, credibilidad y autenticidad” (Goetz y LeCompte, 1.988, p. 71).

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

Así pues, se han tenido muy en cuenta los siguientes apartados para definir el modelo de investigación:

1. Vamos a estudiar fundamentalmente un Centro educativo y sus Aulas Adscritas, **sin pretensiones de intervenir** sobre él, con el objeto de clarificar la participación del alumnado, tanto desde su punto de vista, como desde el de otros agentes de la comunidad educativa, para su comparación.
2. El problema se estudia en su **situación real**, puesto que el fenómeno no puede comprenderse al margen de la situación contextual en la que se desarrolla.
3. El objeto de la investigación abarca a **todo el fenómeno en su conjunto**: clase, comunidad educativa y contexto sociocultural. Lo importante es el alumno o alumna particular (junto con su grupo) y, además, su relación con el profesorado, las instituciones de referencia (Centro y Aula) y el entorno; siendo relevantes **los significados que para los participantes** tiene este fenómeno.
4. **Los objetivos son variados**; algunos aluden a medidas que hay que determinar o verificar, teniendo un matiz estable, de cuantificar algo fijo, de realizarlo en un momento determinado; otros, por el contrario, sugieren conocer, indagar o descubrir, con un componente más dinámico, de descripción de un proceso, debiendo realizarse a lo largo de un tiempo, mediante la consulta a informantes no determinados a priori.
5. También hay objetivos que incluyen **contraste entre puntos de vista** de diferentes agentes, implicando triangulación de perspectivas.
6. **Los recursos son limitados**; aunque desde la posición del investigador se puede tener acceso a mucha información ya que es profesor de Aula e integrante del Claustro; ha sido miembro del Consejo Escolar y Jefe de Departamento ocasional; tiene acceso al Equipo Directivo, PEC, Proyecto Curricular, memorias, estadísticas, Proyecto de Base Territorial, proyectos de Aula, programaciones, actas diversas, etc.; participa o ha participado en diferentes actividades extraescolares, proyectos de investigación del Centro, grupos de trabajo, seminarios, revisión documentos, etc.; y conoce a alumnado de diferentes Aulas para evitar posibles recelos.
7. Al trabajar en el Centro, de una u otra forma **está inmerso e implicado** en su vida educativa, pese a que su faceta de investigador empezó al poco tiempo de llegar a él. Así pues, se puede correr el riesgo de que la información y los datos que se buscan son los que se prevean y no aportar el rigor que merece toda investigación.
8. **Caracterizar perfiles socioculturales** implica estudiar un grupo de personas bastante extenso y, en la medida de lo posible, representativo de la población.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

9. Se prevé recoger **gran cantidad de información** de las diferentes Aulas y enseñanzas para cotejarlas.
10. Hay que **medir la participación** de los sujetos (objetivamente) **y, a la vez, definir desde el punto de vista de los participantes** su propia experiencia (subjétivamente).

Como se ha comentado en la fundamentación, el debate sobre la aplicación de un método u otro se halla en estos momentos más relajado. La complejidad de la sociedad en general y de la comunidad educativa en particular choca con la existencia de un único método. Así pues, teniendo en cuenta que el objeto de estudio es complejo, vemos que el pluralismo metodológico es una opción adecuada para este tipo de investigaciones. Más aún cuando hoy en día el uso de diferentes metodologías en una misma investigación ha logrado un reconocimiento por la comunidad científica.

Reichardt y Cook (1.986) destacan que la división de la ciencia social en los dos paradigmas es una dicotomización injustificada de los diseños de las investigaciones, atrayendo más lo cualitativo, al parecer, a quienes asumen que la realidad está en movimiento constante, que el conocimiento es comprensión y que los fines de una investigación han de referirse al análisis de procesos; y lo cuantitativo, por el contrario, a quienes suponen que la realidad es algo fijo, que el conocimiento consiste en la explicación y la predicción y que los fines de la investigación deben hacer inteligibles los resultados. Los paradigmas no son prácticas mutuamente excluyentes.

Considerando lo anterior y previendo cierta complejidad por el empleo de diferentes técnicas e instrumentos, el estudio de casos es adecuado para un análisis intensivo y profundo del fenómeno participativo, en el marco de un Ámbito Territorial de un Centro de EPA. Sabirón Sierra (1.990, p. 27) siguiendo a Nisbet y Watt nos dice que es una investigación sistemática sobre una instancia específica y “con independencia de la variedad de técnicas que se usen (observación, entrevistas, análisis de documentos, etc.), sean o no propias de un paradigma u otro; el estudio de caso focaliza la investigación en una situación real, particular y única (un centro docente, por ejemplo) y de forma sistemática, aunque flexible”.

Como fundamentalmente se pretende hacer una descripción, en toda su extensión, del fenómeno; y el diseño demanda flexibilidad: tendremos en cuenta que los estudios descriptivos que adoptan alguno o todos los métodos de la etnografía clásica, pero que no utilizan los marcos interpretativos, conceptuales y teóricos de la antropología cultural se puede denominar cuasi-etnografías; “al igual que a la investigación que, aun empleando conceptos y métodos

## **Segunda Parte: el Proceso de Investigación**

etnográficos tradicionales, los combina con otros métodos y marcos teóricos en un enfoque interdisciplinar” (Goetz y LeCompte, 1.988, p. 42)

También hay que apuntar que, en la práctica, el investigador competente dedicado al estudio de la educación, que trabaja en un contexto interdisciplinar activo, individualiza los diseños de sus investigaciones. “La gran mayoría adaptan sus diseños para optimizar el cumplimiento de sus objetivos, incorporando en cada momento los elementos útiles del estudio de casos, el análisis histórico o de fuentes documentales, el análisis de muestras, la experimentación o la simulación (Goetz y LeCompte, 1.988, p. 73).

Vemos que se puede armonizar la recogida etnográfica de información con estrategias del modelo de análisis de encuestas. Su combinación constituye la opción más adecuada para abordar las cuestiones de la investigación. La utilización de diversas técnicas e instrumentos provenientes de diferentes modelos proporcionará una profundidad mayor a la investigación. El cuestionario es el medio más adecuado para minimizar el posible problema de que la información y los datos que se buscan son los que se prevean. Además, los objetivos que hacen referencia a lo «cuantitativo» y la necesidad de recoger gran cantidad de información a un número elevado de personas para la definición de perfiles, entre otras cuestiones, exigen un instrumento de este tipo, validado por el sistema de «jueces».

Como conclusión de este apartado definimos el modelo como estudio de caso único para describir el fenómeno de la participación en un centro de EPA, adoptando básicamente un diseño cuasi-etnográfico porque nos aporta la flexibilidad para captar el proceso; y combinándolo y triangulándolo con la técnica de las encuestas.

### **5. METODOLOGÍA.**

Como la realidad educativa, en la mayoría de las ocasiones, es compleja y diversa; y muchas investigaciones obligan a adoptar estrategias de estudio diferentes, desde una opción metodológica que admite el uso «combinado» de varias metodologías, resultan de gran interés las aportaciones de autores que, desde planteamientos globales, ofrecen una visión amplia de los diferentes métodos en la investigación educativa. Entre otros autores, podemos citar a Bisquerra (2.000) o Corbetta (2.003), que explican las bases filosóficas y analizan los diversos métodos y técnicas de investigación sociales, defendiendo la complementariedad.

Así pues, como el diseño multimétodo admite estrategias de complementación, combinación y triangulación, y muchos abogan por una combinación de metodologías ya que

## **La participación de personas adultas en los procesos formativos**

“no existe nada, excepto quizá la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los dos paradigmas (cualitativo y cuantitativo) para logra la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio con se cuenta” (Cook y Reichardt, 1.986, p. 40), la metodología se apoya en:

- ✓ La conceptualización de la investigación como un estudio de caso único.
- ✓ El empleo de metodología cualitativa-etnográfica (entrevista, observación y estudio de documentos) que ayude a describir e interpretar la información obtenida.
- ✓ El análisis de los datos recogidos mediante cuestionario (más bien cuantitativo), como estrategia exigida por los objetivos y la necesaria triangulación como medida que incrementa el rigor y la validez de la investigación.

Si la «metodología» es el conjunto de estrategias, tácticas y técnicas que permiten descubrir, consolidar y refinar un conocimiento, el «diseño metodológico» supone especificar la estructura, procedimientos y sistemas de control que vamos a llevar a cabo para obtener evidencia empírica (cualitativa o cuantitativa) a partir de la cual podemos dar respuesta a los objetivos planteados.

### **5.1. El diseño metodológico y su temporalización.**

Hay que tener en cuenta que el proceso de investigación cualitativo no lleva una secuencia fija de acciones, ya que el empleo de la metodología cualitativa exige la posibilidad de reunir nueva información en función de la deriva de la investigación por las cuestiones que puedan surgir en el análisis. La flexibilidad también la aplicamos en la recogida de datos, según quién aportó la información la técnica de recogida varió. Cuando se trató de conocer la perspectiva de los participantes, la entrevista no estructurada fue la técnica más utilizada, pero dependiendo del tipo de persona entrevistada se optó por hacerla individual o colectiva. En cambio, si se trata de recoger la respuesta de los participantes según la perspectiva del marco de investigación que se ha plasmado previamente, el cuestionario es el medio ideal.

La recogida de la información se ha realizado durante los cursos 04-05, 05-06 y 06-07. Previamente a todo se habló con la dirección del Centro para explicarle los objetivos de la investigación, el trabajo que se iba a llevar a cabo y la solicitud de colaboración.

El diseño metodológico, junto con su temporalización, se puede vislumbrar en las fases del proceso de investigación que se han seguido:

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

1. Explorar el problema objeto de estudio: el contexto, literatura, investigaciones, etc.
2. Solicitud de permiso y colaboración a la autoridad educativa y negociación del proceso como vía de participación de toda la comunidad educativa: para acceder a las fuentes de información particulares que se consideren necesarias y tener libre entrada a clases y Aulas, evitar recelos respecto a la utilización de la información recogida, aumentar la validez interna de las técnicas (por ejemplo la sinceridad en la entrevista) y utilización del espacio escolar incluso fuera del horario normal.
3. Posibilidades reales de realización, nueva lectura de fuentes, estado de la cuestión, fundamentación del marco teórico, planteamiento del problema, objetivos, preparación y estudio del diseño de investigación.
4. Finalidad, metodología e instrumentos, tratamiento y uso posterior de la información, confidencialidad, tareas previstas, temporalización de las distintas fases. Estudio de las técnicas a utilizar y confección de instrumentos. Elaboración del cuestionario. Acercamiento a las experiencias concretas (Centro y Aulas) solicitando colaboración.
5. Prueba piloto del cuestionario en diciembre de 2.004.
6. Muestreo para los cuestionarios: selección de grupos, participantes, etc.
7. Recogida y tratamiento de la información de las entrevistas. La metodología cualitativa trata de forma conjunta estos dos apartados. Se desarrollaron en paralelo la sistematización en la recogida y el consiguiente tratamiento de la información (primera clasificación y categorización); así, la reorientación fue inmediata, en función del progreso del estudio. La recogida de información implicó estar inmerso en la vida del centro, como observador privilegiado de la situación, dirigiéndola de forma sistemática y, en muchos casos participante. Se tuvo especial cuidado en no alterar el normal funcionamiento de la comunidad educativa ya que como hemos dicho se trata de describir lo que hay. De este modo, aquí es donde se pusieron en práctica las diferentes opciones técnicas: cuestionario y entrevista (principales); y observación, diario de campo y estudio de documentos (complementarias). En la entrevista se recurrió a todos los agentes, entidades y órganos de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, representantes del alumnado, representante de ayuntamientos, Equipo Directivo, Consejo Escolar, alumnado agrupado en asociaciones que colaboran con el centro, etc. Todo ello como vía de contraste y confrontación de información y resultados (triangulación de metodologías, agentes, etc.). Las fechas fueron abril, mayo y junio de 2.005, transcribiendo las entrevistas según se realizaban, haciendo un análisis primario de datos y tomando decisiones sobre los siguientes entrevistados.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

8. Recogida de información mediante el cuestionario. La metodología cuantitativa distingue las dos fases: aplicación de las encuestas y la posterior codificación y análisis. Los cuestionarios se pasaron en los meses de abril y mayo de 2.005, salvo unas pocas personas, como los matriculados en cursos a distancia, que se rellenaron después de este periodo.
9. Observación y análisis de documentos. Durante toda la recogida de información principalmente y en momento puntuales.
10. En el verano de 2.005 se valoró toda la información recogida y los análisis realizados, decidiendo ampliar la recogida (durante el curso 05-06); incluyendo al representante local, además de profesorado y alumnado.
11. Tratamiento de datos y análisis de la información del cuestionario.
12. Elaboración del informe cualitativo. La tarea más exigente, delicada y costosa de todas las que se llevan a cabo, incluso pese a la brevedad de su extensión. Reflejar por escrito y resumir en unos folios la información expuesta y analizada a lo largo de las fases anteriores es “problemático, pues se corre el riesgo de caricaturizar la realidad del Centro. Este informe implica condensar el contenido en una visión, que puede resultar deformadora de la vida del Centro. Pero existe un segundo riesgo, más grave, si cabe, que el primero: no reflejar la particular e irreplicable evolución de la comunidad escolar a lo largo del estudio de caso” (Sabirón Sierra, 1.990, p.p. 45-46). También se indican en el informe las dificultades que surgieron.
13. Comparación de resultados y síntesis.
14. Presentación de resultados (resumen del análisis de la información) a cuatro grupos de alumnado para su confrontación durante el curso 06-07, con objeto de comprobar la correspondencia entre resultados de la investigación y opinión del alumnado.
15. Conclusiones. Se dedica un apartado a las triangulaciones entre métodos e instrumentos, entre participantes (contraste de perspectivas) y contextos. También se exponen las implicaciones que la investigación genera, integrando los resultados en marcos más amplios y proponiendo vías de generalización.
16. Comunicación de resultados a las partes implicadas como vía de continuidad, mediante un proceso de investigación e innovación en forma de bucle o espiral auto-reflexiva.

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

El diseño se puede esquematizar de la siguiente manera:

Cuadro 2.3.

<b>Marco teórico</b>			
Contexto de investigación		Planteamiento del problema	
Cuestiones de investigación			
Objetivos			
Modelo: estudio de caso cuasi-etnográfico			
<b>Triangulación</b>			
Metodologías:		Contextos:	Agentes:
Principales:		Aulas, y ámbitos	Profesorado, alumnado, representantes...
Cuestionario (centrado en variables)	Entrevista (centrada en participantes)	Observación y análisis de documentos	15 Aulas participantes en encuestas
1. Diseño	Cuestiones y preguntas		173 alumnos encuestados
2. Cuestiones	Entrevistar a:		10 Aulas participantes en entrevistas (alumnado 7)
3. Validación	✓ Alumnado		60 alumnos entrevistados
4. Modificación 1ª	✓ Repr. Alumnado		10 profesores entrevistados
5. Prueba	✓ Profesorado		1 representante local entrevistado
6. Modificación 2ª	✓ Equipo directivo		
7. Encuestas	✓ Consejo Escolar		
8. Codificación	✓ Repr. Ayuntamientos		
9. Análisis	y análisis primario de la información		
Descripción cualitativa e Informe			
Triangulación, Síntesis y Contrastación de resultados			
Conclusiones y Propuestas Pedagógicas			

### 6. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS E INFORMACIÓN.

Como se ha expresado anteriormente, las técnicas de recogida de datos están siempre condicionadas por los objetivos de la investigación, la metodología, la población y las características de la muestra, el contexto, etc. Las utilizadas son las siguientes:

- ✓ Cuestionario al alumnado. Se encuestó a una muestra representativa del alumnado del Centro, considerando importante la inclusión en la muestra de alumnado de todas la Aulas y enseñanzas.
- ✓ Entrevista al alumnado (individual o grupo de discusión). Teniendo en cuenta las diferentes Aulas, enseñanzas que realiza, grupo, sexo, edad, etc. También se considerará si representan al alumnado o desarrollan algún rol social destacable, ya

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

que los «informantes clave» son personas de las que se puede obtener información valiosa.

- ✓ Entrevista al profesorado (individual o grupo de discusión). Sirve para confrontar diferentes puntos de vista. Es relevante su pertenencia a diferentes Aulas, si son representantes en el Consejo Escolar, si ocupan puestos en el Equipo Directivo del Centro o si tienen cierta antigüedad en el Centro.
- ✓ Entrevista al representante de las entidades locales en el Consejo Escolar. Su cometido también es la triangulación de diferentes puntos de vista.
- ✓ Observación. Su utilización será como auxiliar de la técnica de la entrevista.
- ✓ Análisis de documentos. Aporta la información relativa a la descripción institucional del Centro y los apartados relacionados con la participación, y también sirve como auxiliar a la técnica de la entrevista.

O sea, se ha recogido información y percepciones que sobre una misma realidad tienen los diferentes agentes implicados para ampliar la perspectiva sobre los elementos investigados, todo ello mediante técnicas diversas.

### 6.1. El cuestionario.

El cuestionario y la entrevista son las técnicas más relevantes en la investigación. Entre las ventajas principales de la técnica de las encuestas está el acceso a una gran muestra, la comparación estadística y, si la muestra es significativa, la extrapolación de los resultados al conjunto de la población. También se puede citar el anonimato, la objetividad y la cuantificación.

El empleo de encuestas y otros procedimientos relacionados es una estrategia de investigación bastante difundida pero, antes de aplicar una encuesta, se deben considerar ciertos aspectos. El principal es que entrevistadores y entrevistados tienen que compartir supuestos comunes sobre el significado y la estructura de los protocolos y los ítems del instrumento.

Este instrumento sirve para triangular información, junto a otras técnicas, y para validar apartados teóricos de la fundamentación. Incluye los indicadores relativos a todos los objetivos de la investigación y es el resultado de operativizarlos en variables útiles para la recogida de información relevante. Nos proporciona respuestas mediatas, asociadas directamente a las preguntas, a la vez permite al que responde una reflexión personal no mediatizada por nadie en ese momento. Las preguntas deben tener sentido para los participantes y suscitar los datos

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

buscados. La encuesta se basa en informaciones reunidas previamente: fundamentación teórica, consulta de expertos, conocimiento de la problemática, experiencia en el ámbito de estudio, etc.

Para operativizar los indicadores hemos seguido tres pasos:

1. Traducción empírica de los conceptos, aplicándolos a objetos concretos.
2. Definición operativa para establecer las reglas que hagan posible su traducción empírica.
3. Aplicación de las reglas a los casos concretos, llamando variable a la propiedad operacionalizada.

De esta forma, al nivel de participación, por ejemplo, le hemos asignado finalmente 4 valores, siguiendo la fundamentación teórica. Además, el estudio de diferentes instrumentos nos ha ayudado a la operacionalización de muchos de los indicadores incluidos en el cuestionario, siguiendo las mismas reglas, o similares. La indagación en la bibliografía sobre instrumentos parecidos evita realizar un trabajo ya hecho, y nos orienta y facilita algunas cuestiones. A continuación se citan las fuentes de procedencia de los principales instrumentos que nos han sido de utilidad:

- ✓ El cuestionario cualitativo utilizado por San Fabián Maroto (1.997) en la investigación: “La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar”. Los apartados más destacables son: delegados, asociaciones, Consejo Escolar, reuniones, derechos y deberes, participación en general, problemas participativos y sugerencias.
- ✓ La guía para la valoración y el desarrollo de la institución escolar (DIE) de Sabirón Sierra (1.990) nos ha servido principalmente en los siguientes apartados: clima del Centro y la clase; organización, funcionamiento y procesos del Centro, la participación en general, Consejo Escolar, toma de decisiones y planteo de cuestiones.
- ✓ Los cuestionarios utilizados por Sarrate (1.997) para la evaluación de centros de adultos (tesis doctoral). Su utilidad ha sido sobre todo en lo relacionado con la participación en el aula, la participación en actividades, los problemas o dificultades para participar, los datos personales y los motivos participativos.
- ✓ El texto de Sánchez Alonso (1.991), relacionado con la metodología y práctica participativa. Su uso fundamental ha tenido que ver con el proceso participativo, la medición de la participación, el clima y la forma de informar.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ Los cuestionarios elaborados por Aguado Odina y otros (1.988) para evaluar la participación de padres, profesores y alumnos de los centros docentes. Los puntos más destacables han sido: Consejo Escolar, representantes de los alumnos, información para participar, asistencia, sugerencias, dificultades y participación en general.

Las etapas por las que hemos pasado en la elaboración de este instrumento siguen de cerca las propuestas por De Ketele y Roegiers (1995, pp. 202-215), teniendo como finalidad garantizar mínimamente su validez y fiabilidad. Los diferentes pasos se exponen a continuación:

1. Tomamos como referencia los objetivos de la investigación para seleccionar variables en torno a ellos.
2. Del estudio conjunto de la fundamentación, contexto, planteamiento del problema y cuestiones de la investigación, definimos una serie de indicadores, lo más representativos posible de las dimensiones de los conceptos a estudiar.
3. Selección de los indicadores más apropiados en función del curso, modalidad educativa, marco contextual, etc.
4. Estudio de diferentes métodos de recogida de información y formatos de cuestionarios.
5. Revisión de la literatura científica y consulta a especialistas del ámbito a investigar.
6. A partir del marco teórico y de los apartados anteriores operacionalización de los indicadores o su transformación en variables.
7. Sucesivas redacciones del cuestionario para su mejora, en función de las indicaciones del director de la Tesis, expertos, profesorado del Centro objeto de estudio y recomendaciones de manuales de recogida de información como el recién citado, entre otros, para construir un instrumento lo más pertinente, válido y fiable posible. Los principales aspectos que se tuvieron en cuenta son los siguientes: extensión (número de ítems); tipo de pregunta, su disposición u orden en el cuestionario, elección del registro de respuesta; modalidad de aplicación y presentación; poder cumplimentarse en menos de 45 minutos; situación de las preguntas que requieren menos reflexión en primer lugar, alternación de las preguntas complejas con las de resolución simple; expresión clara, evitando términos muy técnicos; utilización de frases cortas, con palabras inteligibles para todos; formulaciones con baja inferencia, etc.
8. Recogida de sugerencias del profesorado tutor sobre el modo más viable y riguroso de recogida de información.

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

9. Validación por 14 «jueces». Durante el procedimiento los expertos estimaron los diferentes ítems encuadrados en indicadores y variables, también puntuaron globalmente el instrumento y anotaron las consideraciones que consideraron oportunas. Las personas que participaron se encuadran en alguno o algunos de los siguientes apartados:
  - Profesorado que está en contacto con el alumnado de EPA (teniendo muy en cuenta la opinión del que imparte español para extranjeros).
  - Profesorado de EPA experto en este tipo de instrumentos, por experiencia y conocimientos.
  - Profesorado de EPA de diferentes países europeos, participantes en el programa Grundtvig.
  - Profesorado universitario.
  - Asesor de EPA.
10. Eliminación de los ítems menos valorados y realización de correcciones en función de los aportados por los expertos.
11. Prueba piloto a diferentes participantes (43) para ensayar el instrumento y detectar posibles equivocaciones.
12. Redacción final mediante pequeños ajustes y corrección de errores de expresión en algunos elementos o ítems.

En resumen, una vez definido previamente lo que hay que precisar y medir, se determinaron las dimensiones, indicadores y variables mediante el procedimiento citado. Luego se especificó el tipo de preguntas, forma, relación con las variables y aplicación del cuestionario, cuidando la redacción y ordenación de las preguntas, de tal manera que tuviesen todo el sentido posible para el encuestado. Se cuidó que el lenguaje se aproximase al del sujeto guardando las preguntas relación con el marco de referencia de la persona. No se incluyeron sugerencias de contestación. La mayoría de las preguntas tenían amplia gama de respuestas. Se estudió el formato más adecuado, la redacción de las preguntas, se puso título, se dividió en apartados lógicos, constó el nombre del autor, el título de la investigación... Las recomendaciones para la composición de las cuestiones fueron las siguientes:

1. Sólo se formularon preguntas relacionadas con el problema estudiado.
2. Las preguntas se establecieron teniendo en cuenta el modo en que iban a codificarse o tabularse las respuestas.
3. En la medida de lo posible, se planificó el cuestionario de modo que los resultados permitiesen establecer comparaciones con otros estudios sobre el mismo tema.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Finalmente, como se contó con ayuda para encuestar al alumnado, asesoramos a los encuestadores en los términos en que se debía realizar la recogida de información, y se redactaron una serie de instrucciones (anexo 2) para leerlas y tenerlas presente en los momentos previos a la realización de las encuestas.

### 6.1.1. Análisis del cuestionario.

La portada del cuestionario tiene el título de la Tesis, el nombre del autor y del Grupo de Investigación Aplicada de la Unizar, y la contraportada el depósito legal. La página siguiente encabeza el objetivo del cuestionario, sugerencias para su contestación y los cuatro apartados de que consta. Las primeras respuestas hacen referencia a las claves de curso y Aula que debe rellenar el encuestador según unas instrucciones precisas que debía tener muy en cuenta (ver anexo), además de la fecha. Tiene 42 ítems en total, muchos tienen 4 respuestas para facilitar su contestación, en otros se utilizan filtros muy similares (Sí, No) para lo mismo. De vez en cuando se alternan preguntas abiertas para evitar la monotonía de la uniformidad. Finalmente hay un espacio reservado para comentar aspectos que cambiaría el encuestado para mejorar la participación.

Respecto a la valoración, los expertos estimaron cada elemento con una puntuación: Inadecuado (1), Poco Adecuado (2), Bastante Adecuado (3) o Muy Adecuado (4). La media del total de puntuaciones daba un número entre 1 y 4 según el siguiente formato:

<b>1</b>	<b>1,75</b>	<b>2,5</b>	<b>3,25</b>	<b>4</b>
<b>MAL</b>	<b>REGULAR</b>	<b>BIEN</b>	<b>MUY BIEN</b>	

De esta forma, un resultado calificado como Mal está entre 1 y 1,75, Regular de 1,75 a 2,5, Bien de 2,5 hasta 3,25 y Muy bien de 3,25 a 4.

La valoración global del cuestionario fue calificada como Bien (3,13) por los expertos, faltando todavía los últimos ajustes o mejoras de la redacción final. Los ítems referidos a cada indicador y objetivo, junto con su puntuación están en la tabla 2.4. Como se puede ver, todos tienen una valoración adecuada o buena como mínimo y la mayoría están por encima de 3,25 (Muy Bien o Muy Adecuado).

Segunda Parte: el Proceso de Investigación

Cuadro 2.4.

Objetivo		Indicador/Variable	Ítem	Valoración media		
<b>B</b>		Enseñanzas	Clave	3,33		
<b>C</b>		Aula	Clave	3,33		
<b>A 1</b>	<b>Centro</b>	Nivel de participación	1	3,60		
			3	3,60		
<b>A 4</b>		Grado de satisfacción	7	3,50		
<b>I 1</b>		Clima interno	11	3,10		
<b>D 1</b>		Experiencia participativa	2	3,87		
			10	3,10		
<b>D 2</b>		Compromiso participativo	5	4,00		
<b>E</b>		Conocimiento de normas	4	3,75		
			9	3,28		
<b>F 1</b>		Participación deseada	6	3,28		
<b>F 2</b>	Obstáculos a la participación	8	3,14			
<b>A 2</b>	<b>Clase</b>	Nivel de participación	14	3,25		
			15	3,25		
			16	3		
<b>A 4</b>		Grado de satisfacción	17	2,60		
<b>I 2</b>		Clima interno	21	2,87		
<b>D 1</b>		Experiencia participativa	12	3,50		
<b>D 2</b>		Compromiso participativo	13	3,75		
			19	3,12		
<b>F 1</b>		Participación deseada	20	3,25		
<b>F 2</b>		Obstáculos a la participación	18	3,25		
<b>A 3</b>	<b>Contexto</b>	Nivel de participación	22 B	3,75		
			22 C	3,75		
24			3,75			
<b>A 4</b>		Grado de satisfacción	26	2,87		
<b>D 1</b>		Experiencia participativa	22	3,00		
			23	3,50		
<b>D 2</b>		Compromiso participativo	22 A	3,25		
			25	3,25		
			25 A	2,63		
<b>F 1</b>		Participación deseada	28	3,12		
<b>F 2</b>	Obstáculos a la participación	27	3,00			
<b>G</b>	<b>Datos personales</b>	Factores afectan participación	29	3,87		
			30	4,00		
			31	4,00		
			32	3,75		
			33	3,50		
			34	3,75		
			35	3,50		
			36	3,75		
			<b>H</b>	Perfiles socioculturales	37	3,50
					38	3,67
39	3,75					
40	3,75					
			41	3,75		
<b>J</b>		Elementos Sensibles	42	3,87		

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

### 6.1.2. Fiabilidad y validez del cuestionario.

El cuestionario, como se ha dicho, hace que se evite la subjetividad de un investigador inmerso en el medio objeto de investigación e implicado en su desarrollo. Sobre todo si se mejora técnicamente mediante la validación por el sistema de «jueces», que es la **validez de contenido**. Además, la **validez de constructo** o construcción “suele fundarse sobre la opinión que emiten sus propios autores o jueces externos en relación con la acomodación del instrumento al modelo teórico en el que pretende basarse” (Gento Palacios, 1.994, p. 395). Sobre este aspecto, solamente señalar el marco teórico expuesto en el inicio, éste se ha seguido de cerca en la construcción del cuestionario y creemos que se acomoda suficientemente el instrumento al marco conceptual. O sea, la validez se ha procurado por una doble vía: en primer lugar, acudiendo a una amplia revisión bibliográfica que asegure la adecuada selección y representación de las variables, así como la coherencia del cuestionario con la teoría; y, por otro lado, con el propósito de verificar el ajuste del cuestionario al campo de estudio, se acudió a la consulta a expertos, solicitándoles su juicio sobre la adecuación de cada ítem del cuestionario a los campos de variables objeto de estudio.

Por otro lado, la **fiabilidad** del cuestionario aumenta mediante los criterios que hemos seguido en su confección y teniendo presente los siguientes puntos:

- ✓ Colaboración de los sujetos.
- ✓ Estudio de la situación de encuesta y del proceso.
- ✓ Instrumento con un contenido interpretable, buenos enunciados e indicadores, texto con poca inferencia, traducible si hay dudas (instrucciones a los entrevistadores), palabras concretas e inteligibles unívocamente, buena estructuración, etc.

Además, se puede utilizar algún índice. Nosotros recurrimos a uno de los más conocidos, el coeficiente alfa de Cronbach, que resume la coherencia interna global del cuestionario. Lo calculamos según la siguiente fórmula:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} * \frac{(1 - \sum S^2_i)}{S^2_T}$$

Donde K es el número de elementos de la prueba,  $S^2_i$  la varianza de cada ítem y  $S^2_T$  la varianza de las puntuaciones totales de la prueba.

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

No es un coeficiente de correlación, aunque tenga esa apariencia. El umbral para aceptar el instrumento se suele fijar en 0,70 (Corbetta, 2.003, p. 238), un alfa inferior significa que los elementos tienen poco en común o su número es demasiado bajo. Según los resultados del cuestionario piloto (antes de introducir las últimas mejoras técnicas), el cálculo nos dio un coeficiente global de 0,908.

### 6.2. La entrevista.

En cuanto a metodología cualitativa, nos decantamos preferentemente por la entrevista como una de las técnicas principales por economía de medios (tiempo y recursos), la posibilidad de obtener referencias al pasado, una mejor viabilidad por las características de las personas y los grupos a estudiar, una mayor productividad en cuanto a la comprensión del punto de vista de los participantes y, finalmente, porque se adaptaba mejor a los objetivos de la investigación.

Esta técnica se ha utilizado para contrastar, triangular y obtener información relevante que por otros medios es difícil de conseguir.

La entrevista, individual o colectiva, no es un cuestionario estandarizado, tiene que reflejar el punto de vista de los entrevistados, cómo ven su mundo, sus palabras, conceptos y su modo de sentir. Tiene que sobresalir la voz del entrevistado, viendo su perspectiva. O sea: lo que ha guiado principalmente el desarrollo de las entrevistas es la creación de un clima apropiado para que los entrevistados se sintiesen cómodos, usando un lenguaje cercano a los entrevistados y motivando adecuadamente.

Si en el cuestionario nos centrábamos en las variables, en este caso el criterio está centrado en la persona o personas, reconstruyendo historias o experiencias vividas; revisando modelos o casos analizados en su totalidad. Así pues, la persona o el grupo es el punto de partida para el análisis de datos y reflexión teórica, buscando su comprensión, haciéndoles hablar y entendiéndoles, mediante una recogida intensiva de la información de forma empática, y situándose ante un contexto de descubrimiento, no de verificación o refutación de una teoría o hipótesis.

Asimismo, a diferencia del cuestionario, en la entrevista semi-estructurada, que es la que se ha seleccionado, el orden y modo de preguntar se altera. Pero, aunque existe libertad de diálogo, hay que discutir o tocar todos los temas del guión (ver anexo 3), teniendo en cuenta la profundidad de cada apartado.

### 6.2.1. Los criterios adoptados en la entrevista.

Las directrices para la realización de las diferentes entrevistas se acomodan bastante a los siguientes apartados (Goetz y LeCompte, 1.988, pp. 138-145):

- ✓ La tipología de Spradley divide las preguntas primarias en tres grupos: descriptivas (¿Me puedes hablar de tu participación en las actividades culturales?); estructurales para verificar constructos de los participantes (¿Qué tipo de personas participan con ustedes/con vosotros?) y de contraste para obtener los significados que asignan a los constructos y sus relaciones (Diferencia entre alumnado participante y no participante).
- ✓ Una vez determinadas las preguntas hay que desarrollar un guión orientativo.
- ✓ Utilizar un lenguaje claro y significativo para los respondientes.
- ✓ Dependiendo de los datos utilizar preguntas abiertas o cerradas.
- ✓ Preferencia de preguntas simples.
- ✓ No hablar más que los participantes.
- ✓ Primero se expondrán los fines, las garantías del anonimato e interacción preferente.
- ✓ La secuenciación debe asegurar la exhaustividad de las repuestas y, al mismo tiempo, minimizar la repetitividad, la fatiga y el aburrimiento del entrevistado.
- ✓ Las preguntas complejas, controvertidas o difíciles para los momentos intermedios o finales de la entrevista.
- ✓ 5 posibles contingencias: duración, sesiones necesarias, escenario, identidad de los individuos implicados y modos o estilos comunicativos del grupo.
- ✓ Cuando hay limitación de tiempo optar por entrevistas grupales.
- ✓ Algunos datos se obtienen más eficazmente en situaciones de grupo (descubrir diferencias y controversias).
- ✓ La mayoría prefiere el estilo conversacional de la interacción cotidiana (comunica empatía, estímulo y comprensión; favorece la confianza y naturalidad necesarias para que los datos que se obtengan sean elaborados, matizados y válidos).

Además, según los diferentes tipos de pregunta, las «primarias» nos introducen en un nuevo tema o interrogante, las «secundarias» articulan y profundizan el tema anterior, y las «exploratorias» animan sin influir al entrevistado, quitan la defensiva y estimulan mediante alguno o algunos recursos: repetición de pregunta, solicitud de repetición de respuesta o síntesis de respuestas, estímulo o expresión de interés, pausas, solicitud de profundización, lenguaje claro y correcto, etc.

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

Las orientaciones de Sabirón Sierra (1.990, pp. 53-62) también nos han sido muy útiles:

- ✓ En las entrevistas con alumnos priman las colectivas, en pequeños grupos de un mismo curso. El proceso no es costoso ni en tiempo ni en recursos y ofrece mayores garantías que si se procede con entrevistas individuales.
- ✓ Las entrevistas a los compañeros profesores conviene realizarlas individualmente.
- ✓ Como norma se puede pretender usar grabaciones magnetofónicas puesto que, con ellas, no se produce ningún tipo de pérdida de información explícita, a la vez que permite observar con tranquilidad las distintas reacciones del entrevistado.

Así pues, al alumnado lo hemos entrevistado preferentemente en grupo y al profesorado y representante local individualmente, aunque en algunos casos nos hemos saltado esta norma (ha habido alumnado, como por ejemplo algún representante, que sólo se ha podido entrevistar de forma individual; y se nos planteo la posibilidad de hacer una entrevista conjunta a tres profesores, observando la confrontación de sus puntos de vista, y la mayor fluidez y extensión en el tratamiento de los contenidos por la retroalimentación que ejercían sus diversas apreciaciones). También, las entrevistas se han grabado ya que el uso de los magnetófonos permite recoger todo el diálogo y repetirlo para cuantos análisis se precise. Junto a las ventajas de este procedimiento, se ha tenido en cuenta siempre el consentimiento de las personas entrevistadas.

Por otro lado, no es necesaria una muestra representativa, se busca reproducir situaciones, eligiendo casos conforme va avanzando la recogida de información o investigación, seleccionando observadores privilegiados, representantes, o personas que están en una situación relevante y conocen el ámbito de estudio de forma amplia o mejor que otros actores. También estos informantes clave pueden ser individuos en posesión de conocimientos, «status» o destrezas comunicativas especiales y estar dispuestos a colaborar, teniendo acceso a datos inaccesibles para el investigador (tiempo, espacio, perspectiva). Entre ellos podemos citar los siguientes tipos:

- ✓ Alumnado que conoce el Aula desde hace tiempo o la dinámica de EPA, participantes en cursos o enseñanzas con alguna problemática participativa, inmigrantes integrados en la vida de la comunidad y representantes del alumnado.
- ✓ Profesorado con dilatada experiencia en el Centro, representantes del profesorado e integrantes del Equipo Directivo.

## **La participación de personas adultas en los procesos formativos**

Para identificar a los informantes clave, buscar y mantener contactos con diversidad de participantes o para obtener información oculta realizamos lo que se llama diagramación. Cuando la entrevista es una de las técnicas principales de la investigación se realiza mediante preguntas para obtener los perfiles generales y planteando cuestiones amplias y abiertas para la obtención de datos no buscados. Previamente hay que reconocer a los participantes, registrar sus características demográficas y crear una descripción del contexto. De manera más formal, la diagramación consiste “en la realización de un censo de los componentes de un grupo o colectividad (lo que incluye la determinación de factores como su número, edades, formación, status socioeconómico, sexo, identidad racial y étnica y posiciones relevantes, formales e informales, en la organización)” (Goetz y LeCompte, 1.988, pp. 108-109).

### *6.2.2. El proceso de la entrevista.*

**La relación** durante el proceso es el núcleo de la entrevista. Cada una es un reto ya que no se pueden prever las posibles situaciones, no se puede acudir con esquemas rígidos confeccionados a priori, salvo el guión y las orientaciones anteriores. Es necesario reducir al máximo los bloqueos de comunicación y aceptar a las personas y sus opiniones. Se debe establecer una relación de cordialidad y un clima de confianza mutua para facilitar la actitud de apertura, la comunicación y la relación interpersonal. Para ello hace falta una preparación previa personal, ambiental y de contenido. La iniciación comprende el saludo, si no nos conocemos la presentación será por medio de una persona de confianza (en el caso del alumnado el profesor tutor es el ideal), la exposición del objetivo de la investigación y el «romper el hielo» para superar los primeros momentos de retraimiento (tratando un tema trivial, cortés, conocido por todos, etc.). Para estructurarla adecuadamente el entrevistado debe saber la duración de la entrevista y el proceso. En todo caso, la estructuración se adaptó a las personas sin olvidar todos los apartados del guión. La preparación del proceso supuso: estudio del local y la disposición del mobiliario, observación de las características de los hechos que comunica el entrevistado analizando el sentido, toma de notas, utilización de un lenguaje cercano a las personas, ser observador «participante» del proceso, facilitación de actitudes de apertura y expresión, y desarrollar transiciones suaves entre los diferentes apartados de la entrevista.

Las técnicas de aceptación implicaron: expresión y movimientos de afirmación mostrando verdadero interés por todo lo dicho por los entrevistados, tono e inflexiones de la voz adecuados (ni alto ni bajo), distancia media y posición de escucha activa (huir de posiciones relajadas que se interpretan como escaso interés).

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

El buen uso del silencio facilitó la expresión, aumentó la comprensión de la aceptación y estimuló la reflexión. El protagonista fue el entrevistado y hubo que evitar hablar demasiado, aparentar prisa, preocupación o hacer juicios. Al contrario, procuramos que los participantes estuviesen tranquilos, suprimiendo protocolos innecesarios, llevando buena preparación, poniéndonos en su lugar, oyéndolos atentamente y guiándolos sin autoridad; también nos despedimos apropiadamente.

### 6.2.3. *La entrevista en grupo o grupo de discusión.*

Es la manifestación de una experiencia común en un acontecimiento; haciendo aflorar diferentes interpretaciones; reacciones emotivas y valoraciones críticas diversas.

Normalmente, el número de personas estará entre 7 y 10 (en algún caso el número ha sido menor por ser el grupo reducido). Se requiere cierta preparación y profesionalidad para desentrañar el problema y controlar la dinámica; impidiendo el monopolio personal de algún entrevistado, y estimulando la participación de todos. Se busca provocar un relato fluido, canalizando emociones, sentimientos y pensamientos.

En las explicaciones preliminares, al igual que en las entrevistas individuales, se expuso el objetivo de investigación, por qué hemos elegido al grupo, por qué hacemos preguntas personales, la justificación de la grabación para un análisis adecuado, garantizar el anonimato y uso correcto de la información (deontología), etc.

Siguiendo a Krueger (1.991, p. 26), el grupo de discusión se podría definir según lo siguiente:

- ✓ Es una conversación cuidadosamente planeada.
- ✓ Diseñada para obtener información de un área definida de interés.
- ✓ En un ambiente permisivo, no directivo.
- ✓ Participan de siete a diez personas.
- ✓ Guiadas por un moderador experto.
- ✓ Discusión relajada, confortable y satisfactoria.
- ✓ Se exponen ideas y comentarios en común.
- ✓ Los miembros se influyen mutuamente, existiendo interacción en la discusión.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Las características de los grupos de discusión llevados a cabo han sido las siguientes:

- ✓ Los participantes gozan de cierta homogeneidad.
- ✓ La meta no es el consenso, sino la elaboración de propuestas o decisión entre diferentes alternativas, comprendiendo los procesos mentales de los participantes en discusión.
- ✓ Aportan material cualitativo: actitudes, percepciones y opiniones.
- ✓ Las preguntas suelen ser abiertas, escogiendo la forma de contestar.
- ✓ Observación de los participantes durante la discusión grupal.
- ✓ El investigador alcanza una comprensión basada en la discusión, no comprueba hipótesis o teoría.
- ✓ Los temas a tratar están escogidos cuidadosamente y ordenados de antemano, existiendo un análisis previo de la situación.
- ✓ La espontaneidad e improvisación del moderador es sólo aparente.

### 6.3. La observación.

La observación se ha utilizado como técnica auxiliar de la entrevista. Los principales ámbitos y situaciones observadas son los accesos y los diversos escenarios (Aulas y grupos sobre todo) en cuanto a la realización de encuestas y entrevistas; además de clases, actividades diversas, reuniones, claustros o consejos escolares cuando lo que se trataba tenía que ver con la temática objeto de estudio.

Esta técnica nos permite obtener información sobre un acontecimiento tal y como se produce, proporcionándonos información difícil de obtener por otros medios. Los datos se obtienen sin necesidad de acudir al lenguaje hablado y permite suplir a otros métodos de investigación que pueden producir rechazo entre los sujetos.

Se suele distinguir entre observación participante y no participante. La observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo. Se precisan largas estancias en el campo para poder observar y registrar los datos relevantes y adquirir una conciencia suficiente de lo que incluyen en sus registros y lo que dejan fuera de ellos. Uno de los problemas de la observación participante es el riesgo de una implicación interesada y partidista de lo observado, teniendo que recurrir a personas externas al Centro en algunos casos. Otro problema es el registro de la información. Éstas fueron algunas de las causas que hicieron que nos decantásemos por la entrevista como técnica cualitativa principal.

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

La observación no participante consiste en contemplar lo que está sucediendo y registrar los hechos sobre el terreno, reduciendo al mínimo sus interacciones con los participantes para centrar su atención en el flujo de los acontecimientos, sin ser un intruso. La observación no participante observa la situación desde fuera, aquí la implicación subjetiva y el problema del registro de la información quedan sustancialmente reducidos

Pese a esta distinción que hacen los manuales de recogida de información, la observación desarrollada a lo largo de la investigación está a caballo entre una y otra. Aunque se ha intentado que fuese no participante, las circunstancias (ser parte del Centro) hacen difícil que se dé de forma pura.

Las principales cuestiones que nos propusimos observar se pueden encuadrar en las siguientes categorías:

- ✓ Contexto físico: ambiente, decoración, orden, áreas definidas, estado de las estancias y materiales. Aquí primó la descripción más que la valoración.
- ✓ Contexto social: tipos de personas (alumnado, voluntarios, trabajadores...), organigrama, interacciones y grupos.
- ✓ Interacciones formales: preestablecidas, sociales (género, edad, etnia, clase...), decisiones (individuales o colectivas) y cauces de comunicación.
- ✓ Interacciones informales: lugar, actores y actividades.
- ✓ Interpretaciones de los actores sociales.

Por otro lado, para registrar la observación, distinguimos en las notas dos componentes diferentes: la descripción y la interpretación. Describimos principalmente hechos, acontecimientos, lugares y personas de la forma más pormenorizada posible, incluyendo los detalles sobresalientes. En las interpretaciones englobamos las impresiones, reflexiones y reacciones que nos provocaron diferentes eventos, situaciones, etc.; pudiendo, a su vez, diferenciarse las reflexiones teóricas de las reacciones emotivas. Se registró la información lo antes posible, mientras los hechos tenían lugar o inmediatamente después. Un punto que también distinguimos es la interpretación que cada uno de los participantes estudiados realizó sobre cualquier contenido relacionado con la investigación. De forma sintética, tuvimos presente dos principios: «diferenciación» de los componentes, separando los detalles de un acontecimiento de los comentarios que nos sugerían; y «fidelidad» en el registro anotando las expresiones verbales exactas de los actores.

## **La participación de personas adultas en los procesos formativos**

El diario de campo se puede definir como observación ya que es fruto de ella. En él hemos ido registrando cuantos acontecimientos sustanciales han ido ocurriendo. Permite «llevar al día» todos y cada uno de los sucesos acaecidos, procurando no descuidar el registro de los datos, ya que posteriormente va a permitir, en la redacción del informe, apoyar el establecimiento de descripciones contextualizadas con mayor riqueza; y también presta colaboración para satisfacer el criterio de validación de coherencia interna.

Además, en el diario se ha recogido todo lo que se consideraba relevante para el seguimiento de la investigación; cuestiones relacionadas con la implementación del proceso investigador y la dinámica en la que derivaban; o la diferencia entre hechos y valoraciones consiguientes para reducir inferencias, explicitando de inmediato los propios conceptos implícitos.

Las notas de campo también han incidido sobre los aspectos estructurales del Centro y Aulas: tablón de anuncios, infraestructura, edificio, mantenimiento y conservación, distribución y uso de los espacios, decoración, horarios, permanencias, etc. Son las que implican menos dificultades.

### **6.4. Análisis de documentos.**

La lectura y el análisis de documentos hacen referencia principalmente a documentación sobre organización institucional. Ha sido útil para fundamentar mejor la investigación, recoger datos pasados, cotejar información por diferentes fuentes, elaborar los cuestionarios, etc., plasmándolo todo en la definición del contexto, en el análisis de la información y en las conclusiones.

Los documentos estudiados son los siguientes: Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular, programaciones de los diferentes cursos, Programación General Anual, datos estadísticos del año en curso y anteriores, estudios e investigaciones realizadas por o sobre el Centro, actas y memorias. Todo ello para clarificar las distintas dimensiones interactivas del funcionamiento formal del Centro, reflejar la historia de la Institución, grado de autonomía, gobierno y gestión, normas de actuación, etc.

## **7. POBLACIÓN, MUESTRAS Y TÉCNICAS DE SELECCIÓN UTILIZADAS.**

El Centro Público de Educación de Personas Adultas, hemos dicho más arriba, está enclavado en un ámbito rural disperso, imparte 11 tipos de enseñanzas y sus 15 Aulas están diseminadas por diferentes localidades del territorio. Las características generales de las personas matriculadas son las siguientes:

- ✓ Buena matriculación en las diferentes enseñanzas, destacando en Alfabetización, Cursos de Promoción Educativa (salud, desarrollo cultural y personal, etc.) y Formación para el Empleo (Informática, Idiomas, etc.). La Educación Secundaria Para Adultos y los cursos de teleformación junto con el acceso a titulaciones regladas son los menos demandados.
- ✓ El número de matriculaciones, en función de las Aulas, es muy variado ya que los pueblos en los que están inscritas tienen poblaciones muy diferentes.
- ✓ Respecto al sexo, las mujeres rondan el 75 % de la matrícula.
- ✓ Por edades los porcentajes son los siguientes: de 16 a 19 años (10%), de 20 a 29 (17%), de 30 a 39 (20), de 40 a 49 (17%), de 50 a 64 (21%) y de más de 64 años (15%).
- ✓ La población inmigrante y de etnia gitana en algunos pueblos es muy relevante, asimismo su matriculación.

La selección y el muestreo son métodos de toma de decisiones relacionados. El muestreo es la forma especializada de un proceso más general de enfoque y elección: la selección.

La población suele referirse a los participantes potenciales de un estudio, pero en nuestro caso también los fenómenos no humanos, los períodos de tiempo y los objetos inanimados constituyen poblaciones, por ejemplo las Aulas o los grupos clase. Así pues, escenarios, sujetos, circunstancias y contextos pueden ser perfilados y seleccionados o sometidos a un muestreo (sistemático o no).

Para reducir sesgos, identificamos y describimos los escenarios y circunstancias de los participantes, y explicamos la influencia de las selecciones y muestras en la recogida; todo ello se expone en los apartados siguientes.

## **La participación de personas adultas en los procesos formativos**

La voluntariedad de los participantes es algo que se ha mantenido en todo momento ya que la credibilidad de las inferencias depende, entre otras cosas, de la medida en que la participación sea voluntaria.

La selección basada en criterios es el punto de partida de toda investigación y antecede al muestreo probabilístico, en la práctica real, la mayoría de los investigadores utilizan ambos procedimientos. La selección basada en criterios “requiere únicamente que el investigador confeccione un listado de los atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada para, a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos” (Goetz y LeCompte, 1.988, p. 98). En nuestro caso, los criterios que hemos seguido son los siguientes:

- ✓ Que haya participantes del mayor número de Aulas posible.
- ✓ Que haya participantes del mayor número de enseñanzas o cursos posible.
- ✓ En el caso de la encuesta que las variables Aula y enseñanza en la población y la muestra sean lo más parecidas posible para buscar su generalización.

### **7.1. La muestra encuestada.**

En el caso de las encuestas, después de estudiar la población, el muestreo estratificado es obligado porque las poblaciones están compuestas por grupos separados y diferenciados (Aulas y grupos-clase). En este caso, las unidades pueden ser seleccionadas por igual entre los estratos, pero también es posible realizar algún tipo de ponderación, a fin de que la muestra se ajuste a los subgrupos de la población, o para conseguir una mínima representación de los subgrupos pequeños, que, de otra forma, se perderían. En nuestro caso, una vez definidas las características más relevantes de la población, buscamos que el subconjunto seleccionado (muestra) pusiera de manifiesto las propiedades de la población, siendo una parte típica de ella (por lo menos respecto a las variables Aula y Enseñanza).

No hemos hecho una selección totalmente aleatoria ya que hay Aulas y enseñanzas con pocos sujetos y queríamos que todas estuviesen representadas. La aleatorización total tiene el inconveniente de poder dejar fácilmente a alguno de los grupos pequeños fuera de la muestra. No obstante, dentro de cada estrato hemos seleccionado de forma aleatoria, siempre que ha sido posible, un número de elementos proporcional a su tamaño en el conjunto de la población. Así pues, el muestreo estratificado proporcional cuasi-aleatorio nos aseguró la representatividad en, al menos, las dos variables citadas, ya que la representatividad “es la característica más importante de una muestra. El generalizar a la población a partir de la muestra sólo tiene sentido si ésta representa realmente a la población” (Jiménez Fernández, López-Barajas Zayas y Pérez

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

Juste, 1.991, p. 247). Lograr la representatividad requiere conocer qué variables están relacionadas con el problema que se estudia, la medida de esas variables y poseer datos de la población sobre dichas variables para usarlos como base de comparación. Posteriormente vimos que otras variables, como por ejemplo el sexo, tenían similares proporciones, ya que las mujeres en la población representan el 72,6 % y en la muestra el 75,1; esto afianza y orienta la selección realizada hacia una adecuación óptima.

Por otro lado, el tamaño de la muestra es menos importante que la representatividad, en educación muchas veces “el tamaño de la muestra se fija arbitrariamente seleccionando un número o una proporción de elementos de la población tal como el 10 ó el 25 %.” (Jiménez Fernández, López-Barajas Zayas y Pérez Juste, 1.991, p. 250). A partir de la tabla de Bujeda (1.974, p.60), utilizada para la determinación de una muestra sacada de una población finita, para un margen de error del 10% en la hipótesis de  $p = 50\%$  (caso más desfavorable), con un margen de confianza del 95,5% y una amplitud de la población de 1.000 sujetos la muestra debe ser de 91. Como al final nuestra muestra incluyó 173 individuos (17,3 % de la población), esto supuso rebajar el margen de error a menos del 7% (169), eso sí, en su caso más desfavorable ( $p = 50\%$ ) y mediante la siguiente fórmula:

$$n = \frac{4 * N * p * (1 - p)}{(N - 1) * K^2 + 4 * p * (1 - p)}$$

Las poblaciones y muestras se plasman en la siguiente tabla, adelantando las de la entrevista, que se exponen en el apartado siguiente:

Cuadro 2.5.

CONCEPTO	POBLACIONES	MUESTRAS CUESTIONARIO	MUESTRAS ENTREVISTA
Alumnado	1.000	173	68
Profesorado	19		10
Representante local	1		1
Aulas	15	15	7

Para seleccionar la muestra del alumnado que respondió al cuestionario distinguimos una serie de etapas en el muestreo o ciclo de muestro, ya que ha habido que realizar un estudio de la población. Siguiendo a Fox (1.981, p.367), matizamos las poblaciones y las muestras de la siguiente manera:

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

1. El universo designa a todos los posibles sujetos y la población es la parte del universo a la que se tiene acceso, en este estudio son sinónimos.
2. La población total, en un principio, se podría confundir con el número de matrículas del Centro, que asciende a 1.546. Como hay personas matriculadas en más de un curso, descontamos las matrículas dobles o triples, contabilizándolas como una sola. También excluimos las personas que por motivos justificados (trabajo, familia, enfermedad) asisten a pocas clases, y las que su grado de comprensión y expresión es bajo (inmigrantes de los cursos iniciales de Español principalmente), todos ellos por tener un conocimiento del Centro y su dinámica reducido (este criterio se adoptó por consejo de diferentes profesionales de la educación).
3. De esta manera, la población de trabajo se definió como las personas que asisten con regularidad y tienen un conociendo aceptable del funcionamiento del Centro, pudiendo responder con propiedad a las preguntas del cuestionario. De ella extrajimos las muestras. El número de esta población se estimó en 1.000 sujetos después de consultar a la dirección y a diversos profesores.
4. La muestra invitada son los alumnos que asistieron a clase (en los estratos seleccionados) durante el tiempo que duró la recogida de información mediante este instrumento en cada una de las Aulas. Nos propusimos una muestra mínima de 150 sujetos y para ello se invitó a participar a un total de 182.
5. La muestra aceptante es la parte de la muestra invitada que accedió a rellenar la encuesta, que asciende a 173.
6. La muestra productora de datos es el número de participantes que ha cumplimentado el cuestionario, son también 173.

La muestra productora de datos (encuestas) se organiza según el cuadro de doble entrada de la tabla 2.6.

Cuadro 2.6.

		AULAS														Total	Y	
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	O	P		
ENSEÑANZAS	1	12	0		3		0	6	0	4	0	0	3	3	0		31	23
	2						4							1			5	6
	3	4															4	2
	4	3	1	0	2	2	0	3	3	2							16	12
	5	0									3	3					6	8
	6							1									1	1
	7						2	2		0						0	4	6
	8	15	0	0			0	6	6		0		0	0	7	3	37	40
	9	2	3	6	1	8	4	5	0		14	7	0	6	1	0	57	62
	10	7	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0			8	9
	11	1			0						3						4	4
Total		44	4	6	6	11	10	23	9	9	17	10	3	10	8	3	173	
X		46	3	6	6	6	17	17	9	9	17	13	3	8	9	4		

A cada Aula (columnas) le corresponde un código representado por una letra mayúscula (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, O, P), en total 15. A cada enseñanza (filas) le corresponde un código numérico que va del 1 al 11 (en la tabla 2.7 está la clave). En la **columna Total** figura el número de sujetos seleccionados de cada una de las enseñanzas, en la **fila Total** los correspondientes a cada una de las Aulas, y **en el cruce** de ambas el total de la muestra productora de datos del cuestionario, que es 173.

En los cruces de las filas y columnas están anotados los sujetos seleccionados en cada uno de los grupos, donde hay un cero (0) significa la existencia de ese grupo en ese Aula, si por el contrario no hay ninguna cifra quiere decir que en ese Aula no se imparte esa enseñanza

En la fila **X** y en la columna **Y** están anotados un número de sujetos proporcional a la población en cada uno de los estratos (Aulas/enseñanzas). Nos ha servido para realizar la prueba de bondad de ajuste chi cuadrado ( $\chi^2$ ) a estas dos variables y observar las discrepancias entre población y muestra. En el caso de las enseñanzas el valor  $\chi^2$  que nos ha dado es 8,189. En la distribución teórica -modelo- debemos buscarlo con 10 grados de libertad a un nivel de significación estadística  $\alpha = 0,05 \%$  (Nivel de Confianza = 95 %). La tabla correspondiente a este tipo de distribuciones (Jiménez Fernández y Pérez Juste, 1.991, p.90) nos informa de que tal valor estadístico es 18,307, como  $8,189 < 18,307$  vemos que tal discrepancia entre los valores teóricos y empíricos no va más allá del azar y se puede afirmar que no hay diferencias significativas. Igualmente, en el caso de las Aulas, el valor obtenido es 11,138. Mirando la tabla, el valor teórico para el mismo  $\alpha$  y 14 grados de libertad es 23,685. Como  $11,138 < 23,685$  aquí

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

tampoco las diferencias son significativas. Se puede aseverar que la muestra seleccionada, respecto a estas dos variables, no ofrece discrepancias más allá del azar, garantizando su representatividad.

Por último, a continuación presentamos una tabla en la que reflejamos la codificación de las diferentes enseñanzas, el número de grupos de que consta esta población y la muestra extraída, consignando en cada una de las enseñanzas los grupos correspondientes.

Cuadro 2.7.

ENSEÑANZAS	CÓDIGO	Nº DE GRUPOS	
		POBLACIÓN	MUESTRA
Nivel I Alfabetización	1	12	6
Nivel II Consolidación	2	2	2
Nivel III Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA)	3	1	1
Nivel III Educación Secundaria para Personas Adultas a Distancia (ESPAD)	4	9	7
Preparación para Pruebas Libres. Graduado en ESO	5	3	2
Preparación Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Formación Profesional	6	1	1
Preparación Pruebas de Acceso a la Universidad para Mayores de 25 años	7	4	2
Formación para el Empleo (Informática, Idiomas, Corte y confección, etc.)	8	11	5
Promoción y Extensión Educativa	9	14	11
Español para Inmigrantes	10	13	3
Cursos Mentor	11	3	2

### 7.2. La muestra entrevistada.

Hemos tenido en cuenta que el muestreo estadístico puede no ser apropiado en ciertas circunstancias, por ejemplo, “cuando sólo uno o unos pocos subconjuntos o características de una población son relevantes para el problema a que intenta responder la investigación” (Goetz y LeCompte, 1.988, p. 92). Es el caso del muestreo para la realización de las entrevistas. Además, el proceso de selección en la metodología cualitativa no es algo estático sino dinámico y secuencial, es un proceso abierto y «ad hoc». De esta manera, la selección ha obedecido a los criterios arriba citados junto con el intento de incluir **casos reputados** o participantes con un conocimiento relevante en cuanto al aporte de información importante para los objetivos de la investigación, además de sujetos que están en una posición privilegiada o desempeñan algún rol exclusivo. No obstante, antes de seleccionar participantes se estudiaron las diferentes Aulas:

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

características, enseñanzas que imparte, entorno en el que está ubicada, tipología de los matriculados, etc.

Así pues, el desarrollo de las entrevistas al alumnado no tuvo un formato previamente definido, se pretendió cumplir los criterios manifestados y llegar a las personas que tuviesen conocimientos diversos sobre la temática, con ópticas diferentes, características variadas; en suma: llegar a la variabilidad de opiniones que pudiese haber. La primera selección abarcó 4 Aulas y 6 grupos. Después de cada entrevista se transcribía y se sometía la información a un análisis primario para tomar nuevas decisiones. Paulatinamente se fueron seleccionando más grupos, personas y Aulas (en función de los resultados). En total se realizaron 10 entrevistas grupales más 5 individuales, la muestra final fue 68 participantes de 7 Aulas diferentes. La mayoría de las entrevistas se realizaron entre abril y junio de 2.005. La **descripción de los entrevistados** es la siguiente:

- ✓ Los grupos que se buscaban preferentemente debían incluir personas (aunque no fuesen todas) con un conocimiento bueno de lo que es la dinámica de EPA en su localidad en todos los aspectos, de los dos sexos, antigüedad de varios cursos y matriculadas en diferentes enseñanzas.
- ✓ Los participantes son variados y hay representación de todas las enseñanzas que imparte el Centro.
- ✓ Como el grupo de Español para inmigrantes (iniciación) no aportó toda la información esperada, por la cuestión idiomática, se seleccionó a dos personas (una norteafricana y otra del Este de Europa, varones y jóvenes) para sendas entrevistas. Son individuos con un conocimiento sociocultural amplio y están perfectamente integrados en la vida local.
- ✓ Tres representantes del alumnado también fueron entrevistados, dos de forma individual y uno grupal (dos hombres y una mujer, uno joven y dos de mediana edad).
- ✓ Uno de los grupos estaba formado por personas de etnia gitana, de ambos sexos, abundando los jóvenes, aunque con dos individuos de mediana edad.
- ✓ La muestra tuvo una mayoría de mujeres, igual que la matrícula del centro, pero hubo varones en 6 de los 10 grupos.
- ✓ Aunque se incluyó personas de todas las edades, fueron mayoría las de mediana edad y maduras.
- ✓ También se puede observar variabilidad en cuanto a estudios cursados, procedencia, estado civil o profesión u ocupación habitual.

## **La participación de personas adultas en los procesos formativos**

La descripción del representante local obedece a las siguientes características: mujer, de mediana edad, ocupa el puesto de concejal de educación, conoce la EPA desde hace años y ha estado matriculada en diferentes cursos. En la asistencia a los consejos escolares y otras reuniones demuestra interés por la vida del Centro. Se entrevistó en enero de 2.006.

Aunque todo el profesorado del Centro ha colaborado de una forma u otra (aportando información sobre su alumnado y Aula, ayudando en las encuestas o confrontando pareceres con el investigador), el participante en las entrevistas ascendió a 10 sujetos, de 10 Aulas diferentes. Su caracterización comprende diferente edad, sexo, formación, especialización, tiempo en EPA, vinculación (funcionario o contratado) y enseñanzas que imparte. Se empezó con la dirección y profesorado con cierta antigüedad en el Centro. Se puede destacar una entrevista grupal a 3 personas con buena disposición a participar en la investigación. Durante las mismas fechas en las que se entrevistaba al alumnado, se llegó a entrevistar a 5 profesores de 5 Aulas diferentes, analizando la información de igual forma. Aunque la información aportada era valiosa, para tener más puntos de vista de otras Aulas, después del verano de 2.005 se decidió ampliar las entrevistas a otros 5 docentes.

### **8. EL ACCESO AL CAMPO, A LAS FUENTES DE DATOS Y A LOS PARTICIPANTES.**

Respecto a este apartado, primeramente decir que se ha tenido en cuenta, en todo momento, una extrema consideración hacia los informantes, cuidando la relación interpersonal con el fin de que la colaboración pudiera ser efectiva y veraz.

Para acceder al Centro fijamos una reunión con la dirección, mediante la remisión de una carta, para exponer los objetivos de la investigación y otros pormenores.

Una vez estudiado el Centro en su conjunto y localizadas las fuentes potenciales de datos (escenarios, grupos o individuos) nos enfrentamos al problema de acceder a ellas, decidiendo con quién entablar contacto, cómo hacerlo y cómo mantener esa relación para que la disposición de los participantes fuese lo más positiva posible. El mantenimiento de la relación no se refiere sólo a un momento puntual ya que es muy posible (como así ha sido en algún caso) que haya que volver a solicitar información a alguno de los participantes.

Para acceder al alumnado se ha considerado importante: con quién establecer el primer contacto (profesor tutor), cómo iniciar la relación, cómo mantener la comunicación y el estudio de la situación de encuesta y de entrevista, adaptándonos a su dinámica en todo momento.

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

Cuando un grupo, como por ejemplo el de los inmigrantes del curso de español, no aportaba información suficiente, se identificó a las personas (en este caso, uno de los profesores) que pudiesen facilitar el acceso a una serie de potenciales participantes con conocimientos relevantes, estudiando la situación de entrevista nuevamente.

### 9. LA EXPERIENCIA DEL INVESTIGADOR Y SUS ROLES EN EL ESTUDIO.

La relación del investigador con el Centro de EPA objeto de estudio viene de lejos. Durante la realización de la carrera de Ciencias de la Educación, en la asignatura Educación Permanente, realizó un trabajo sobre una de sus Aulas: **Una experiencia de alfabetización en un Aula de EPA** (Pérez Longares, 1.999). Más tarde, inició su relación laboral en el citado Centro como profesor y, a la vez, cursaba los estudios de doctorado. En ese momento ya tenía decidido que la futura Tesis iba a versar sobre una temática de EPA. El primer año en el Centro coincide con la realización del trabajo de investigación del periodo de doctorado, su título fue: **La participación de las personas inmigrantes en la Educación de Adultos** (Pérez Longares, 2.002); a partir de entonces maduró y enfocó el tema de la Tesis. Un año después, la UNIZAR (Universidad de Zaragoza) admitió el proyecto de Tesis y dio la oportunidad de realizarla en el tema deseado.

En toda investigación educativa el rol del investigador, implícita o explícitamente, forma parte del diseño por las relaciones que se establecen con los participantes y por su conocimiento sobre el objeto de estudio. A lo largo de esta exposición ya se han ido definiendo temas relacionados con el estatus del investigador, pero aquí lo vamos a tratar de forma central por la importancia que tiene en el diseño de investigación elegido.

En relación con esto, somos conscientes de la admisión e incorporación de la subjetividad de todos los participantes en la investigación; de la recogida de información en escenarios naturales; de la búsqueda del equilibrio entre agentes y objetividad. En fin, que estamos comprometidos en la comprensión de los participantes para reflejar una situación verdadera y verosímil para ellos mismos, mediante una comunicación eficaz con los diferentes interlocutores.

Por otro lado, la **experiencia** de la persona que ha llevado a cabo la investigación, en relación con el conocimiento del campo de estudio, se puede resumir en los siguientes apartados:

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ Lo estudiado durante la carrera de Ciencias de la Educación, sobre todo el trabajo realizado sobre una de las Aulas del Centro estudiado en el marco de la asignatura de Educación Permanente.
- ✓ Conocimiento de la dinámica de la EPA como alumno, ya que gran parte de los estudios los realizó en la madurez o paralelamente a su actividad laboral.
- ✓ Estudios de doctorado relacionados totalmente con la temática, el trabajo de investigación versó, como se ha dicho, sobre el alumnado inmigrante del Centro.
- ✓ Desarrollar la labor docente en el mismo Centro.
- ✓ Participar en una investigación conjunta (dos años) sobre las necesidades educativas de la población inmigrante del Ámbito Territorial.
- ✓ Publicación de diferentes trabajos sobre experiencias asociativas vertebradas mediante la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario.
- ✓ Ponencias en Jornadas como la de la Educación Rural en Aragón que trató sobre las metodologías y organización en el Aula de EPA.
- ✓ Actividades formativas diversas como cursos, talleres o la asistencia al 1<sup>er</sup> Congreso de Educación Social en Aragón.

Todo lo anterior hay que matizarlo ya que la formación investigadora durante la carrera fue más bien cuantitativa, pero en los estudios de doctorado se centró en las metodologías cualitativas.

Finalmente, el **papel del investigador** se puede definir, en función de las relaciones interpersonales que establece con los diferentes agentes, en los términos siguientes: naturalidad, sinceridad y compromiso en el estudio de las personas y los grupos; documentándose previamente al uso de las técnicas de recogida de información; madurez y experiencia en relaciones humanas; actitud atenta y empática; intuición; creación de un clima propicio (similar a las clases de desarrollo personal); exposición de los fines valiosos que se persigue; aclarando los principios éticos que rigen la actividad; dando libertad para hablar pero ordenadamente; confidencialidad y anonimato; sensibilidad y respeto a todas las opiniones (tratando a todas las personas como importantes, aunque no lo parezcan); motivar, comentando que el uso de la información redundará en la mejora del centro; etc. Sin olvidar la redacción de unas instrucciones para los encuestadores (ver anexo 2).

## 10. EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y CRITERIOS DE VALIDACIÓN.

Este apartado hace referencia al control de calidad de la investigación. Los criterios de validación se seleccionan en función del modelo epistemológico. Como el diseño por el que optamos es un estudio de caso único, en el que se utiliza una variedad de metodologías, lo más apropiado es enfocar este tema de forma comprensiva, teniendo en cuenta los criterios de diferentes tradiciones investigadoras.

En los manuales de investigación sobresalen dos conceptos que se repiten a menudo, sobre todo en lo relativo a lo cuantitativo: fiabilidad (precisión) y validez (exactitud). También se suele agrupar otros tres criterios de excelencia, algo menos mencionados, que en Ciencias Humanas y Sociales, deberían tenerse en cuenta: consistencia interna, parsimonia y precisión.

La **consistencia interna** garantiza que los resultados de una parte de la investigación concuerdan con los de otra parte de la misma. En nuestro caso, la comparación de los resultados obtenidos mediante las dos vías metodológicas haría referencia a esto.

La **parsimonia** se aplica para medir el grado de racionalidad de los recursos empleados en una investigación. En esta investigación, como los recursos eran limitados, la razón, la lógica, la reflexión y la prudencia han guiado el uso de las técnicas y la selección de participantes principalmente. Las muestras, como se puede ver no son desproporcionadas, sino que se ajustan bastante para obtener información y resultados válidos.

La **precisión** se utiliza para «medir» el margen de error con el que una investigación afirma o niega unos resultados. Esto es más propio de la investigación cuantitativa y, cuando hemos utilizado diferentes funciones estadísticas, aludimos al nivel de significación o riesgo que estábamos dispuestos a correr ( $\alpha = 0,05$ ) y al consiguiente nivel de confianza (95%). Respecto a la cualitativa, la triangulación aumenta la precisión y reduce los posibles errores.

Lincoln y Guba comparan diferentes criterios de validez entre los dos paradigmas o perspectivas (1985, p. 104). Los presentamos la tabla 2.8 para aclarar la correspondencia y variedad de conceptos.

Cuadro 2.8.

Aspecto	Positivismo	Naturalismo
Veracidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferencia
Consistencia	Confiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmación

En los apartados siguientes vamos a hacer traducibles las anteriores nominaciones, en función de las medidas que hemos adoptado, relacionadas con el control de calidad de la investigación.

### 10.1. Fiabilidad.

Somos conscientes que ninguna investigación puede ser replicada con exactitud, que las situaciones únicas no pueden ser reconstruidas con precisión milimétrica; el alumnado, profesorado, estudios, etc. son provisionales, momentáneos y cambiantes. Además, los resultados, dependiendo de la persona o personas que realicen la recogida, el análisis de la información y el informe, podrían sufrir alguna variación.

La fiabilidad garantiza que otro investigador llegue a los mismos resultados. Respecto al cuestionario, el instrumento es tanto más fiable cuanto sus resultados son más coincidentes unos con otros. Como hemos visto, nos dio un índice de fiabilidad bastante aceptable, además lo construimos según una serie de criterios expuestos en su apartado correspondiente. En los diseños cualitativos la fiabilidad se logra incluyendo la presentación de los resultados, citando los métodos de recogida y análisis, el estatus del investigador, la selección de informantes, etc. O sea: todo lo reflejado en los apartados anteriores y los que vienen a continuación, para describir pormenorizadamente todo el proceso y decisiones tomadas. Algunos autores (Goetz y LeCompte, 1.988) distinguen dos tipos de fiabilidad: la externa y la interna.

La **fiabilidad externa** (dependencia, confiabilidad, estabilidad o replicabilidad de los datos) se relaciona con la cuestión de si un investigador independiente descubrirá los mismos fenómenos o elaborará idénticos constructos en el mismo escenario u otro similar. Para ello hemos tenido en cuenta principalmente los siguientes puntos:

- ✓ Descripción del rol y estatus del investigador, sobre todo en referencia a los grupos estudiados.
- ✓ Descripción de los participantes.

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

- ✓ Descripción del contexto en que tiene lugar la recogida de información.
- ✓ Definición de conceptos clara, que sean inteligibles para otros investigadores, e incluso para los participantes.
- ✓ Identificación precisa de las estrategias de recogida de datos y de análisis.

La **fiabilidad interna** (confirmabilidad, objetividad o neutralidad del investigador) se refiere al grado en que un segundo investigador, a partir de un conjunto de constructos elaborados previamente, ajustaría a ellos sus datos como se hizo en la investigación original. Las principales acciones que hemos llevado a cabo para evitar el riesgo de interpretaciones personales son:

- ✓ Triangulación de metodologías y técnicas de recogida y tratamiento de la información.
- ✓ Trabajo prolongado en el escenario y observación constante.
- ✓ Transcripciones palabra por palabra de las conversaciones de los participantes.
- ✓ Recurrir a diferentes fuentes para confirmar determinados registros: informantes clave, profesorado en posición privilegiada, etc.
- ✓ Registrar datos mediante grabadora de audio principalmente.

### 10.2. Validez.

La validez de la investigación es mayor cuanto más se demuestre que los resultados obtenidos (proposiciones generadas) se ajustan a la realidad, a las condiciones causales que rigen la participación del alumnado en el contexto estudiado. Para ello, hay dos preguntas que se han tenido presentes a lo largo de todo el trabajo: ¿observamos o medimos realmente lo que creemos observar o medir? y ¿en qué medida los resultados son aplicables a otros grupos?

De forma general, la validez alude a si lo averiguado es verdadero, es decir, si se corresponde con la realidad. La validez de un instrumento de medida es mayor cuanto mejor mida lo que se supone pretende medir. Respecto al cuestionario, en su apartado correspondiente, hemos hecho referencia a esto (fundamentación teórica y validación mediante expertos). En la investigación cualitativa, la validez es uno de los puntos fuertes por las técnicas de recogida y análisis de datos (cercanas a la realidad estudiada), y la triangulación mejora la validez de los resultados.

La **validez interna** (credibilidad, correspondencia de lo interpretado con lo que se expresó o valor de veracidad de los datos) se refiere a la medida en que las observaciones y

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

mediciones científicas son representaciones auténticas de alguna realidad, resaltando si participantes e investigador llegan a compartir los mismos significados conceptuales. Las posibles amenazas que tuvimos en cuenta son las siguientes:

- ✓ Los efectos de la historia, mortalidad y maduración son evidentes en las comunidades humanas; no obstante, la mayoría de los grupos permanece bastante estable respecto a las pautas participativas. A ello contribuye, por un lado, la estabilidad de la mayoría del profesorado, y por otro, la matriculación de un número importante de personas en sucesivos cursos; sin olvidar que la característica principal del alumnado es la madurez, etapa evolutiva en la que los cambios son algo menos evidentes para un mismo período de tiempo.
- ✓ Para evitar la influencia del observador la estrategia principal es la prolongación de la estancia del investigador en el campo. De esta manera la búsqueda de informantes es más completa para confirmar o refutar los datos que se van obteniendo. Además, la presencia del investigador se hace menos visible en el escenario (menos reactiva) y se facilita la reanudación de las actividades habituales del grupo.
- ✓ Respecto a la selección y regresión en el apartado sobre el muestreo hemos definido procesos y grupos. Solamente recalcar el inventario previo realizado sobre grupos y enseñanzas principalmente.
- ✓ La medida en que los fenómenos expuestos están relacionados causalmente aumenta teniendo en cuenta las explicaciones de los participantes, y realizando estancias prolongadas en el escenario de investigación.

La **validez externa** (transferencia o aplicación a otros contextos) hace referencia al grado en que los resultados de la investigación (observaciones y mediciones) son comparables legítimamente si se aplican a diversos grupos. Una solución parcial a los problemas de traducibilidad (grado en que el marco teórico, técnicas, etc. resultan comprensibles) y comparabilidad (grado en que la definición y la descripción de los componentes de un estudio permiten comparar resultados con otro) la ofrece un diseño de escenarios múltiples. La credibilidad en lo que se refiere al establecimiento de comparaciones intergrupales está afectada por los siguientes apartados:

- ✓ Algunos constructos pueden no ser comparables cuando se aplican a varios grupos porque son específicos. Es necesario determinar el grado de ajuste entre dichas categorías y la realidad del grupo investigado.

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

- ✓ Si el constructo está en función de la interacción observador-escenario, sólo podrá considerarse equivalente en grupos observados de forma comparable, teniendo que identificarse con claridad la dinámica interactiva.
- ✓ Respecto a la historia, repetimos lo manifestado más arriba. Centros (incluyendo Aulas, grupos, etc.) con una historia muy diferente a la del estudiado puede que no compartan algunos de los resultados.
- ✓ Los efectos del constructo hacen referencia fundamentalmente a las explicaciones consideradas válidas por unos grupos, pero rechazadas por otros. También se refiere al grado en que la instrumentación es inteligible del mismo modo tanto para investigador como para investigados. Las disparidades se deben reseñar como atributos de los grupos analizados. En el caso en que un grupo exija una adaptación de los instrumentos o los constructos iniciales, las modificaciones se incorporan a la presentación de resultados.

En lo relativo a la validez externa, al final de la parte III hacemos referencia a la transferencia de los resultados a todo el Centro (la transferibilidad tiene sentido por la muestra empleada, por su representatividad, cuestionarios aplicados, personas entrevistadas, observación prolongada, etc.), y a otros centros de Aragón.

### 10.3. La triangulación.

Muchos autores han defendido la utilización conjunta de metodologías cualitativas y cuantitativas, pero Cook y Reichardt (1986) son quienes mejor se expresan en relación con las ventajas que supone a la investigación:

1. Posibilita la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación.
2. Se vigorizan mutuamente brindando puntos de vista y percepciones que ninguno de los dos podría ofrecer por separado.
3. Contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos depurados.

Siguiendo a Glaser y Strauss “la triangulación impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales: amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación, y ayuda a corregir los sesgos cuando el fenómeno es examinado por un solo observador” (Goetz y LeCompte, 1.988, p. 36). En otras palabras, es la decisión principal en relación con la validez de la investigación. En este caso,

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

fundamentalmente significa la recogida de información (dimensiones semejantes) mediante diferentes metodologías y la comparación de resultados, incluyendo las perspectivas de los diferentes agentes.

Aunque en otras secciones ya hemos hablado de ella, le hemos dedicado un apartado a la triangulación porque es la pieza clave en nuestro diseño, es la principal disposición que hemos tomado en relación a la fortaleza y rigor de la investigación, la que aumenta las garantías de fiabilidad y validez. La utilización de diferentes técnicas mejora considerablemente la validez de la investigación, ya que cada una de ellas por separado supone distintos tipos de amenaza a la validez del estudio. No obstante, como bien exponen Hammersley y Atkinson, “la triangulación no es una prueba simple. Incluso cuando los resultados encajen, ello no significa ninguna garantía de que las inferencias implicadas sean correctas. Puede ocurrir que todas las inferencias no sean válidas, que, como resultado de un error sistemático o casual, lleven a la misma conclusión incorrecta. Lo que la triangulación implica no es la combinación de diferentes tipos de datos *per se*, sino más bien el intento de relacionar tipos de datos de forma que contrarresten varias posibles amenazas a la validez de nuestros análisis” (1.994, pp. 250-251). En relación con esto, consideramos conveniente sopesar las diferencias en los resultados entre variados tipos de información, realizando una triangulación reflexiva para desvelar las inferencias más válidas cuando los resultados no fueran coincidentes; teniendo presente que la forma de plantear las preguntas, por ejemplo las formulaciones que varían en el grado de abstracción o concreción, pudiesen dar respuestas algo diferentes; y que cuando los resultados fuesen similares, repasar los procedimientos analíticos seguidos para desechar posibles errores sistemáticos.

Por último, recordar que la triangulación implica diferentes metodologías, pero no sólo eso, también incorpora a diversos agentes o perspectivas y contextos; en otras palabras, es una triangulación múltiple: metodologías, datos e información, observadores, participantes y escenarios.

## 11. CONSIDERACIONES ÉTICAS.

En epígrafes anteriores ya se han mencionado algunas consideraciones éticas a lo largo de esta exposición. Serían las decisiones y medidas que hemos tomado para que la investigación adquiriera cierto estatus ético. Entre las nombradas destacamos las siguientes:

- ✓ Comunicación, en todo momento, a los participantes los objetivos que pretendíamos conseguir.
- ✓ Respeto del anonimato de las personas, e incluso de los ámbitos: clases, Aulas, grupos, localidades, etc.

También hemos distinguido tres momentos con propósitos distintos: antes, durante y después de la recogida de información.

**Antes** de acceder al campo y empezar a recoger diferente información nos centramos en dos aspectos principalmente:

- ✓ Las técnicas e instrumentos se deben preparar para obtener la misma información que se pudiese obtener en condiciones normales.
- ✓ A los participantes se debe comunicar los objetivos y los pormenores de los instrumentos y técnicas de recogida de información, asimismo el uso que se va a hacer con los resultados, garantizando el anonimato y la confidencialidad.

**Durante** el trabajo de campo nos impusimos el cumplimiento de las dos cuestiones anteriores, preparando el ambiente y la situación para obtener las conductas y respuestas que habitualmente darían los participantes.

**Después** de la recogida de información y el oportuno tratamiento remitiremos los resultados a las personas e instituciones que han participado. Concretamente, se enviará, al menos, a los siguientes agentes: alumnado, profesorado, representantes locales, equipo directivo del Centro y otros responsables de EPA que directamente estén involucrados en la mejora de la práctica educativa. Todo ello se presentará en un lenguaje comprensible sin perder el rigor.

La cuestión ética es para nosotros un apartado primordial en la investigación. Consultando y repasando diferentes autores y manuales nos hemos sentido más cercanos a Fox

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

(1.980, pp. 436-441). Basándonos en este autor destacamos los siguientes puntos por su importancia:

1. Se le debe decir a los participantes la finalidad de la investigación y el uso que se les va a dar a los datos e información que se solicita.
2. Los participantes deben conocer la naturaleza de los instrumentos y técnicas, y las condiciones de la investigación, hasta el grado máximo posible, antes de la recogida de información.
3. El hecho de participar en el proyecto no ha de tener ningún efecto desagradable sobre los sujetos o sobre su ambiente.
4. Tienen derecho a que su confianza se respete. Se les debe informar plenamente de la naturaleza de la posible identificación de los individuos y las instituciones que hayan participado.
5. Los instrumentos y técnicas no deben solicitar información que, en condiciones normales, no se esperaría obtener, y que la situación de investigación no debe exigir una conducta que no se debe esperar habitualmente en el participante, o que no se le permitiría.
6. La situación de investigación debe permitir que las personas colaboradoras obtengan el máximo provecho de su participación.

En fin, nuestro compromiso ético se ha basado en la honestidad; veracidad; creación de un clima de aceptación mutua; definir condiciones normales para responder sin ataduras lo que realmente pensarán los participantes, sin querer «quedar bien»; evitar la deseabilidad social, etc. Creemos que todo esto ha tenido una prevalencia elevada y, aunque ha habido cuestiones y apartados que les decían poco, en otros se volcaban y no tenían reparo en expresarse. La confrontación de diferentes perspectivas y su sintonía en las respuestas, aunque no fuesen idénticas, es una muestra de la sinceridad aportada por los diferentes agentes.

En todo momento se ha evitado caer en el «colegueo» por el hecho de tener amistad con algunos participantes, se expuso claramente lo que se demandaba, recalando que no se debía de quedar bien y mostrar una realidad algo dulcificada o deformada.

En todo momento se ha tenido claro que el objetivo no era describir «lo que va mal», se ha buscado plasmar una realidad tal y como la viven las personas implicadas en ella, definiendo sus dimensiones y trayectorias principales, y los «hilos» con los que tejen la interpretación de sus vivencias, el significado que para ellos tienen.

## Segunda Parte: el Proceso de Investigación

En todo momento se ha evitado caer en el «corporativismo», los diferentes agentes han tenido claro que la investigación es **educativa**; y que la pretensión última es mejorar una práctica, teniendo como condición insoslayable la representación más fiel posible de ella.

Como **recapitulación** de esta segunda parte diremos que se comenzó describiendo el contexto social e institucional del Centro objeto de estudio. El planteamiento del problema se expuso de forma interrogativa, definiendo los términos para evitar imprecisiones. Los objetivos orientaron el proceso de investigación y básicamente establecieron el modelo y las metodologías. Las técnicas, instrumentos y la recogida de datos es el apartado más profuso por la diversidad empleada. A partir de la definición de la población escogimos las muestras mediante diferentes técnicas de selección. El acceso al campo, a las fuentes de datos y a los participantes expone el inicio y el mantenimiento de la relación investigadora. La experiencia del investigador, y sus roles en el estudio, precisan aclaración por las relaciones con los participantes y el conocimiento de la institución. La evaluación del diseño y los criterios de validación informan sobre el control de calidad seguido en la investigación. Finalmente, se recogen las consideraciones éticas que se han tenido en cuenta en diferentes momentos del trabajo.



**TERCERA PARTE:**

**RESULTADOS,  
TRANSFERIBILIDAD,  
CONCLUSIONES  
Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS**



**Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y  
Propuestas Pedagógicas**

**TERCERA PARTE:**

**RESULTADOS, TRANSFERIBILIDAD Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS**

Esta parte es consecuencia de las anteriores: en la primera se plasmó el marco conceptual y referencial desde el que básicamente partimos, en la segunda detallamos el proceso de investigación seguido, a veces recurrente, para obtener los datos e informaciones de la forma más válida y fiable posible, y en ésta se muestran los resultados, sus posibilidades de transferibilidad, las conclusiones finales y una serie de propuestas pedagógicas.

Los tres primeros capítulos se centran en la presentación de datos e información, una vez analizada, interpretada y organizada. En el primero describimos estadísticamente los datos aportados por el cuestionario. En el segundo incorporamos la información recogida mediante técnicas cualitativas, pero categorizada deductivamente en función del marco de referencia (objetivos de investigación), para poder establecer comparaciones con los resultados del primer capítulo. El tercero es un informe de investigación en el que se refleja la perspectiva del alumnado sobre este tema (la participación en EPA), describiéndola en torno a los temas culturales (o temas de interés) por los que los propios participantes (alumnado) se decantan; la elaboración del sistema de categorías ha seguido un proceso inductivo.

En el capítulo cuarto valoramos las posibilidades de generalización o transferencia de los resultados a todo el contexto estudiado y a otros entornos y realidades de EPA

En el quinto y último reconsideramos todo el camino recorrido desde el inicio o planteamiento del problema hasta las conclusiones finales; y planteamos una relación de propuestas de trabajo, de cara a la mejora de la participación educativa en el Centro objeto de estudio en particular, y en la Educación de Personas Adultas en general.

**1. DESCRIPCIÓN ESTADÍSTICA DE LOS DATOS APORTADOS POR EL CUESTIONARIO.**

En este apartado se exponen los datos extraídos de los cuestionarios. Están ordenados en función de los objetivos de la investigación principalmente. Se ha realizado un análisis y tratamiento estadístico de los datos, mostrándolos mediante su expresión numérica y, en muchos casos, en formato gráfico o mediante tabla. Todo ello en función del tipo de resultado obtenido con vistas a realizar una comunicación clara. El nivel en el que se ha trabajado fundamentalmente es el descriptivo, aunque en los casos en los que los objetivos de investigación lo requerían se han realizado correlaciones de variables o contrastes entre grupos.

**1.1. Objetivo A 1 - Determinar el nivel de participación del alumnado en el funcionamiento del gobierno del Centro.**

El primer grupo de objetivos (A1, A2, A3 y A4) se centra en describir estadísticamente el nivel de participación del alumnado en los tres ámbitos educativos (Centro, Aula y Contexto). Cada uno de los encuestados (y grupos), en función de sus respuestas a los ítems correspondientes, obtiene un nivel de participación. También se detalla la relación entre la participación discente y su grado de satisfacción.

Para determinar el primer objetivo (A1) se empezó preguntando al alumnado **si realizaba algún tipo de reunión** para informarse o tratar diferentes asuntos relacionados con el funcionamiento del Centro: el 5,2% no respondió, el 72,8% dijo que sí y el 22% manifestó que no. Seguidamente debían marcar el ámbito de reunión más habitual, y un 76,9% no contestó, el 10,4% respondió que alumnado de una clase o aula, el 9,8% dijo que alumnado de varias clases y el 2,9% que alumnado de todo el Centro. Dentro del mismo ítem también se preguntó por las **reuniones convocadas por o para el alumnado** a las que se acude normalmente, y se exponen en el gráfico 3.1.

Gráfico 3.1.

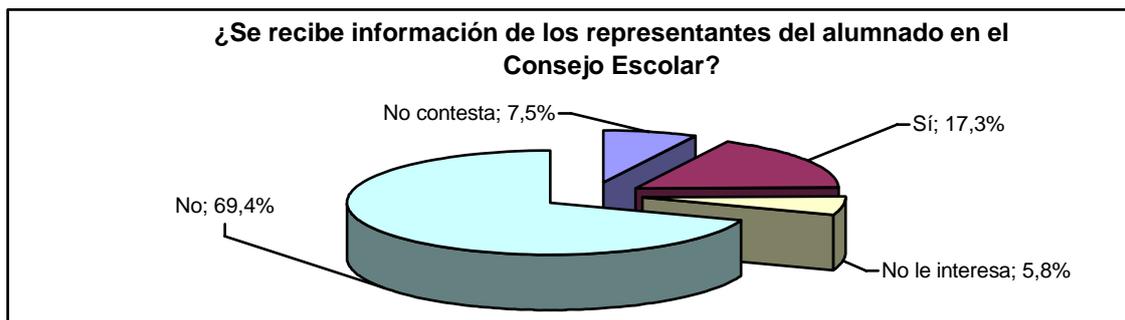


Como se puede ver, pese a que una mayoría (72,8%) manifiesta que hace reuniones, pocos son capaces de definir el tipo de reunión, relacionada con temas del Centro, al que asisten (23,1%), y algo menos (19%), los que positivamente dicen asistir.

Por otro lado, cuando se preguntó si les **llega información sobre lo que se trata en el Consejo Escolar del Centro** o el órgano que orienta la actividad educativa del Centro, las respuestas (porcentajes) fueron las expuestas en el gráfico3.2.

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

Gráfico 3.2.



O sea, muy pocos se manifiestan positivamente (17,3%); de éstos, cuando se les pregunta la frecuencia con la que les llega la información el 20,52% dijo que siempre, un 40,17% que generalmente y el 30,35% alguna vez.

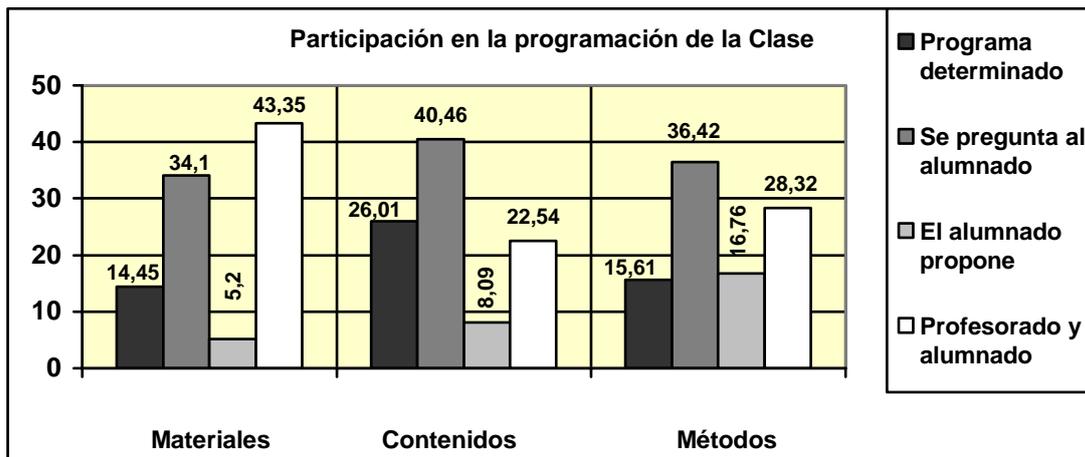
La **forma de informar al alumnado** arroja los siguientes porcentajes: el 4% tiene plena confianza con los representantes, un 3,55% dice que mediante reuniones, al 1,25% le solicitan opinión sobre algunos asuntos y al 8,1% le trasmiten la información y punto; en definitiva, sólo el 7,55% del alumnado expresa una forma de participar activa en el ámbito del Centro.

#### 1.2. Objetivo A 2 - Verificar el nivel de participación del alumnado en el desarrollo de la actividad académica.

Este objetivo se indagó a través de tres elementos del cuestionario (15,16 y 17), en ellos se le preguntaba al alumnado sobre su participación en diferentes apartados de la programación (materiales, contenidos y métodos de trabajo).

Los resultados por apartados están expuestos en el gráfico 3.3, y la media de las puntuaciones obtenidas en estos tres apartados es la siguiente: un porcentaje muy pequeño (2,89%) no contestó a ninguna de las tres preguntas, un 18,69% manifiesta que el programa está determinado, el 36,99% dice que se pregunta al alumnado, un 10,02% apunta que el alumnado suele hacer propuestas y el 31,41% señaló que profesorado y alumnado colaboran en la programación del currículum. O sea: el 55,68% se encuadra en los apartados menos activos o percibe el desarrollo de las tareas de clase de forma pasiva, y el 41,43% lo aprecia de manera activa.

Gráfico 3.3.

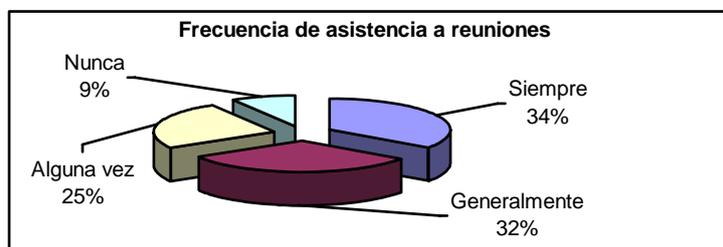


En la gráfica se puede observar que el **apartado que mejor puntúa** es el de los materiales, el 48,55% participa activamente; a continuación vienen los métodos (45,08%) y finalmente los contenidos (30,63).

### 1.3. Objetivo A 3 - Determinar el nivel de participación del alumnado en el contexto comunitario.

Para este objetivo hemos requerido información acerca de la asistencia, pertenencia, colaboración o gestión que presta el alumnado en las diferentes entidades, asociaciones o grupos socioculturales o comunitarios, desde políticos a religiosos, desde deportivos a recreativos. Sólo el 1,16% no contestó, un 33,53% dijo no pertenecer y el 65,32% manifestó pertenecer a algún grupo asociativo; de estos últimos, unos pocos menos (60,12%) respondieron a la pregunta sobre **la frecuencia de asistencia a las reuniones**, los porcentajes son los siguientes:

Gráfico 3.4.

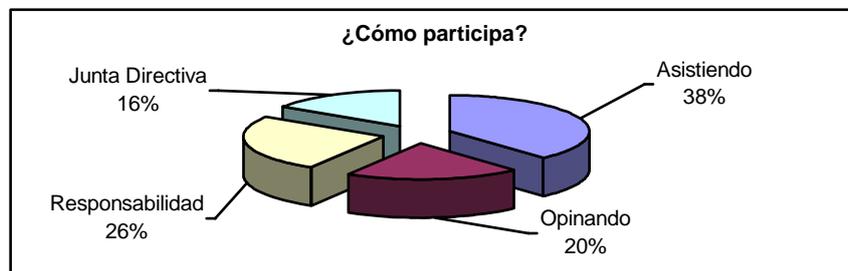


Otra de las cuestiones aludía a la **forma de participar**; respondieron 94 personas (54,3%), de éstos, 36 dijeron que asistiendo a alguna reunión o acto, 19 opinando en reuniones o

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

actos, 24 responsabilizándose de la realización de tareas o actividades y 15 estando en la Junta Directiva o en la organización. Los porcentajes de este grupo son los siguientes:

Gráfico 3.5.



Si tomamos el total del alumnado consultado (173), el porcentaje de asistencia a los grupos es la siguiente: 20,81% Siempre, 19,08% Generalmente, 15,04% Alguna vez y 5,20% Nunca (el 39,88% no pertenece a ninguna asociación o no contesta). Asimismo, la forma de participar arroja estos porcentajes: en la Junta Directiva el 8,67%, Responsabilizándose de actividades un 13,87%, Opinando el 10,98% y Asistiendo solamente a reuniones el 20,81% (el 45,67% no pertenece a ninguna asociación o no contesta). Resumiendo, en torno al 40% de los encuestados asiste frecuentemente, pero algo más del 20% participa activamente en las asociaciones a las que pertenece.

Por otro lado, preguntamos por la **participación en actividades propuestas por el Centro** pero realizadas fuera de su ámbito, 8,7% de encuestados no respondieron, el 52% respondió que no y un 39,3% dijo que participó en ellas. Las principales preferencias de estos últimos son las siguientes: 43% visitas culturales, 27% muestras o exposiciones, 16% viaje de estudios.

#### 1.4. Objetivo A 4 - Averiguar la relación existente entre la participación del alumnado y su grado de satisfacción.

La **satisfacción del alumnado respecto a la gestión y gobierno del Centro** es la siguiente: 10,40% no contesta, 19,65% la califica como muy buena, 60,69% dice que buena, el 6,94% manifiesta que es regular y el 2,31% como mala. O sea, como se puede ver en el gráfico 3.6, el 80,34% se muestra positivo.

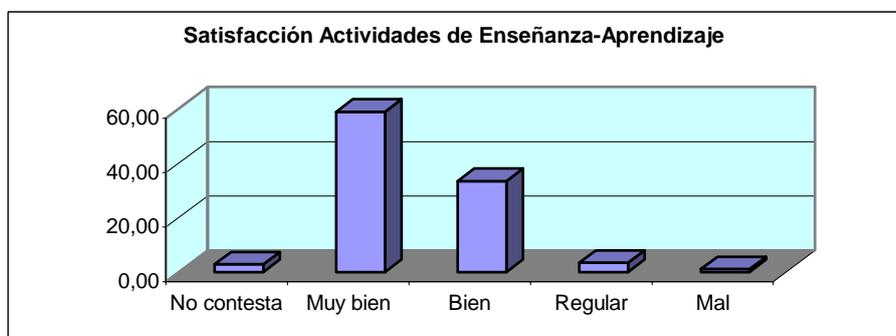
Gráfico 3.6.



La «relación» entre la participación institucional y la satisfacción por la gestión del Centro es muy baja, aplicándole un coeficiente de correlación<sup>6</sup> a ambas variables obtenemos un 0,18. En este ámbito, parece ser que el alumnado participa más o menos independientemente de lo complacido que esté con la organización de la institución, teniendo que ver poco una cosa con otra.

La satisfacción del alumnado en las **actividades de enseñanza-aprendizaje** (Clase) es la siguiente: 2,89% no contesta, 58,96% la califica como muy buena, 33,53% dice que buena, el 3,47% manifiesta que es regular y el 1,16% como mala. Así pues, el 91,49% está satisfecho.

Gráfico 3.7.



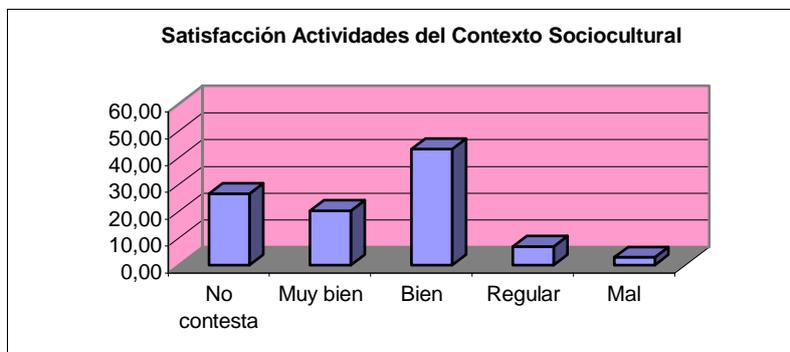
La «relación» es algo apreciable, aplicándole un coeficiente de correlación a la participación en la actividad de clase y la satisfacción obtenemos un 0,23, es mayor que el anterior índice y se puede interpretar la relación como baja. Aquí existe algo más de relación que en el apartado Centro, pero sigue siendo escasa.

<sup>6</sup> Los coeficientes de correlación van de 1 a -1 (de uno a menos uno), el 0 (cero) significa no relación; es un índice que señala la relación existente entre dos variables o la variación concomitante (si una varía la otra también); la relación es positiva cuando al aumentar una variable, aumenta la otra también. Pese a todo, una relación alta no supone necesariamente causalidad; su interpretación es la siguiente: 0,8 – 1 muy alta; 0,6 – 0,8 alta; 0,4 – 0,6 moderada; 0,2 – 0,4 baja y 0 – 0,2 muy baja.

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

La satisfacción del alumnado en las **actividades culturales** es la siguiente: 26,59% no contesta, 20,23% la califica como muy buena, 43,35% dice que buena, el 6,94% manifiesta que es regular y el 2,89% como mala. Aquí, sólo el 63,58% se decanta por una satisfacción buena o muy buena.

Gráfico 3.8.



Aplicándole un coeficiente de correlación a la participación en las actividades del contexto sociocultural y la satisfacción obtenemos un 0,23. Es evidente que la relación es igual a la obtenida anteriormente (Clase).

Como **conclusión** de este grupo de objetivos (A1, A2, A3 y A4) diremos lo siguiente:

- ✓ El nivel de participación en el ámbito del **Centro** es bajo ya que aunque casi tres cuartas partes del alumnado identifica diferentes reuniones informativas o similares, sólo la quinta parte manifiesta positivamente su asistencia. En relación con el Consejo Escolar, menos de la quinta parte del alumnado (17,3%) se interesa y recibe información de este órgano de participación, y sólo el 7,55% la recibe de forma activa.
- ✓ Respecto al desarrollo de la actividad académica o la participación en el espacio de la **Clase**, el 55,68% percibe el desarrollo de la programación docente de forma pasiva, pero un 41,43% se manifiesta activo realizando propuestas o colaborando.
- ✓ La participación en el **Contexto comunitario** se indagó a través de la pertenencia e implicación en los diferentes grupos socioculturales del entorno (asociaciones, entidades diversas, etc.). Un 65,32% del alumnado manifestó pertenecer a alguno de estos grupos; asimismo, el 40% de los encuestados dice asistir frecuentemente a las reuniones que convoca el grupo al que pertenece, y algo más del 20% lo hace participando activamente.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ En cuanto a la **relación** entre la **participación** del alumnado en cada uno de los tres ámbitos y su grado de **satisfacción**, como hemos podido apreciar, los mejores resultados se dan en el apartado Enseñanza o Clase, el 91,49% muestra una satisfacción positiva (buena o muy buena) frente al 80,34% (Centro) o 63,58% (Contexto); además, si nos fijamos en cada una de las tres gráficas en las contestaciones relativas al «muy bien», vemos claramente que en el ámbito de la Clase llegan casi al 60%, mientras en los otros dos (Centro y Contexto) sólo están cercanos al 20%. Respecto a la relación entre la participación y la satisfacción, los ámbitos de la Clase y el Contexto obtienen índices de correlación algo mayores que el Centro (0,23 frente 0,18), aunque ninguno llegue a moderado o bueno.

### 1.5. Objetivo B 1 - Identificar el grado de participación del alumnado en función de las diferentes enseñanzas.

En estos dos objetivos (B1 y B2) primeramente determinamos la participación del alumnado en cada una de las diferentes enseñanzas, en las cuales se engloban los diferentes cursos que se imparten en el Centro objeto de estudio. La clasificación que exponemos, bastante lógica, esta basada en la mostrada por la Administración educativa aragonesa. Además, precisamos las disimilitudes participativas entre tipos de enseñanza; señalando, en algunos casos, las diferencias significativas entre los mismos.

En la tabla que viene a continuación se exponen las diferentes enseñanzas y las medias de participación en cada uno de los ámbitos.

Cuadro 3.1.

ENSEÑANZAS	Medias de Participación		
	Centro	Clase	Contexto
1. Nivel I Alfabetización	1,57	2,67	2,24
2. Nivel II Consolidación	-	2,93	3,5*
3. Nivel III (ESPA)	4*	3,08	3,5*
4. Nivel III Distancia (ESPAD)	2,33	2,07	2,75*
5. Prep. Pruebas Libres ESO	-	2,83	2,8
6. Prep. Pruebas Ciclos Formativos F P	2,50*	2,33*	-
7. Prep. Pruebas Acceso Universidad + 25	2,75*	2,67	3
8. Formación para el Empleo	2,65	1,95	2,38
9. Promoción y Extensión Educativa	2,68	3,00	2,66
10. Español para Inmigrantes	4*	2,00	2*
11. Cursos Mentor	3*	2,93	1*

Las celdas marcadas con un asterisco tienen una persona o dos, por lo cual son resultados menos significativos estadísticamente.

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

La escala valorativa<sup>7</sup>, para interpretar las puntuaciones medias, está basada en los niveles participativos (formas de participación) expuestos en la definición de términos del planteamiento del problema (segunda parte).

Respecto al **Centro**, las cuestiones relativas a la participación en este ámbito fueron contestadas por sólo el 28% de los encuestados. Parece ser que es poco conocido o poco interesante para el alumnado, ya que en los otros dos hubo unos porcentajes más elevados (97% en la **Clase** y 60% en el **Contexto**). Así, las conclusiones que saquemos respecto al Centro no serán tan relevantes como las de los otros dos apartados. No obstante, está claro que el *Nivel I* tiene un grado de participación muy bajo, moviéndose en la mera asistencia; los otros grupos tienen unos resultados más elevados, pero hay que reconocer que en la mayoría respondieron muy pocas personas a estas cuestiones, pudiendo ser que los que contestaran fueran los únicos que reconociesen este ámbito participativo. Es llamativo también que en casi todas estas enseñanzas, con bajo nivel de respuesta a estas cuestiones, predomina un alumnado más bien joven, inmigrante o de etnia gitana, aunque no exclusivamente.

El apartado **Clase** tuvo una participación muy elevada respecto a los que contestaron, y aquí sí que se pueden sacar conclusiones sólidas, aunque algún grupo conste de pocos sujetos (en *Preparación Pruebas FP* la matrícula es muy baja). Los grupos más participativos son *Nivel II*, *ESPA*, *Extensión educativa* y *Mentor*. Las posibles causas de resultados bajos en algunos grupos pueden ser las siguientes: *ESPAD* (enseñanza a distancia muy estructurada, académica y reglada), *Formación para el Empleo* (enseñanzas muy estructuradas) y *Español para Inmigrantes* (poco dominio del idioma y por lo tanto bajo nivel de comunicación).

En el **ámbito contextual**, local o de barrio, la participación no es tan elevada como en el ámbito Clase pero es buena. Respondieron a la cuestión más de la mitad de los encuestados. Se puede ver que la mayoría de los grupos están en los niveles denominados colaboración o propuesta, o cercanos a ellos, aunque haya varios grupos con pocos componentes. En éstos también predominan personas jóvenes, inmigrantes y de etnia gitana, aunque no exclusivamente<sup>8</sup>; o sea, que más que el tipo de enseñanza, parece que lo que influye en la participación, sobre todo en este ámbito, es el tipo de alumnado.

<sup>7</sup> 1	1,75	2,5	3,25	4
<b>ASISTENCIA</b>	<b>CONSULTA</b>	<b>PROPUESTA</b>	<b>COLABORACIÓN</b>	

<sup>8</sup> En algunas Aulas, el alumnado inmigrante o el perteneciente a la etnia gitana es significativo, existiendo diferentes grupos integrados completamente por este tipo de alumnado (inmigrante o gitano), porque se ofrecen enseñanzas demandadas por ellos o enfocadas hacia sus necesidades: español, alfabetización,

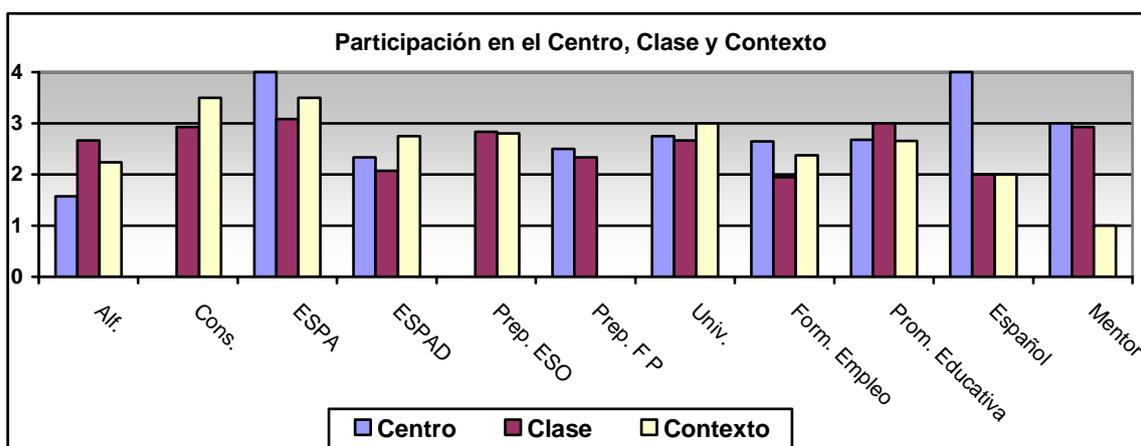
**1.6. Objetivo B 2 - Precisar las posibles diferencias de participación mostrada en las diversas enseñanzas.**

Partiendo de lo expuesto en el punto anterior, entre algunos grupos hemos realizado pruebas de contraste, en concreto la prueba F, para un  $\alpha = 0,05$  (nivel de significación). En la selección de los grupos hemos tenido en cuenta que hubiese cierto número de integrantes, para que los resultados fuesen más sólidos y fiables; además, elegimos los que tuviesen puntuaciones medias distantes o cercanas:

- ✓ En el ámbito del **Centro** obtuvimos diferencias significativas (nivel de confianza del 95%) entre *Nivel I Alfabetización y Promoción y Extensión Educativa* (dos grupos con puntuaciones medias distantes), a favor de éste último; por lo tanto no se deben al azar sus diferentes puntuaciones.
- ✓ En el apartado **Clase** también se dieron diferencias significativas entre *Promoción y Extensión Educativa y Formación para el Empleo* (puntuaciones distantes), a favor del primero. También entre *Formación para el Empleo y Español para Inmigrantes* (puntuaciones cercanas), a favor del segundo; pero no hubo entre *Nivel I Alfabetización y Nivel II Consolidación* (puntuaciones cercanas).
- ✓ Respecto al **Contexto** no hallamos diferencias entre *Nivel I Alfabetización y Prep. Pruebas Acceso Universidad + 25*, siendo grupos con unas puntuaciones medias muy alejadas.

A continuación presentamos los datos de la tabla 3.1, en cada uno de los ámbitos.

Gráfico 3.9.



preparación para el carné de conducir, etc. Asimismo, en algunos pueblos, las personas encuadradas en las etnias citadas constituyen un porcentaje del padrón municipal muy superior a la media nacional, por ejemplo, una de las localidades del Ámbito Territorial tiene empadronados un 40% de inmigrantes, y en otra un 15% de vecinos son de etnia gitana.

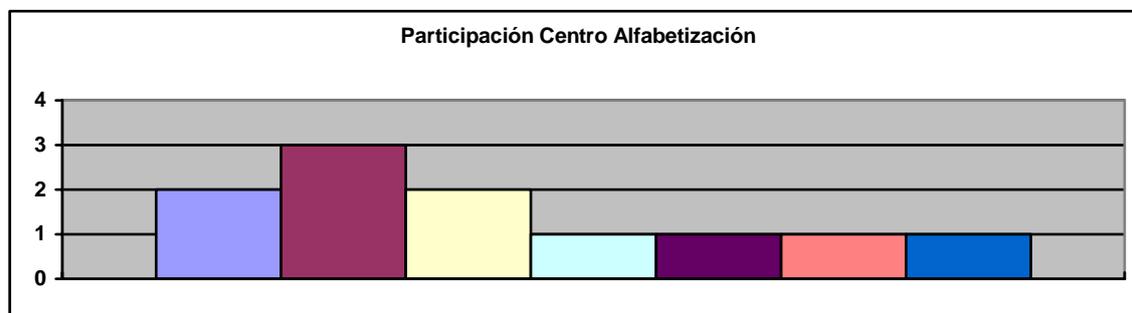
### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

Recordemos que el ámbito de la **Clase**, frente a los otros dos, goza de cierta relevancia respecto a aportar mayor número de datos; de esta manera, sus análisis son más rigurosos. Además, existen diferencias significativas entre algunas enseñanzas (sus diferentes puntuaciones no se deben al azar), o sea, que se dan *grados de participación* desiguales en función de unos cursos u otros, o el alumnado de algunas enseñanzas se muestra menos participativo. Con los datos que poseemos constatamos baja participación en las siguientes enseñanzas: *Nivel I Alfabetización (Centro)* y *Formación para el Empleo (Clase)*. Esto no quiere decir que sean los únicos, ya que ha habido enseñanzas que han aportado pocos datos (respondieron pocos encuestados los ítems correspondientes) y no se pueden sacar conclusiones definitivas; pero, si se observa el gráfico anterior (3.9) y la tabla 3.1, sí que se puede percibir una panorámica conjunta y las orientaciones de unas enseñanzas u otras.

Seguidamente, como complemento a lo expuesto hasta aquí, indagaremos el grado de variabilidad de algunas enseñanzas, en función de las puntuaciones de cada uno de los participantes. El objeto de esto es observar los grupos que tienen cierto número de sujetos, y determinar si una mayoría de ellos puntúa de forma similar o unos puntúan alto y otros bajo, ya que la puntuación media de los grupos (lo que se ha tratado en este objetivo hasta el momento) no nos dice nada sobre lo diferentes que pueden ser las puntuaciones dentro de cada grupo por los distintos integrantes. Esto lo vamos a mostrar de forma gráfica (cada gráfico muestra las puntuaciones directas de los sujetos que componen el grupo) y numérica (mediante el cálculo de la varianza)<sup>9</sup>.

Primeramente nos ocuparemos de los 4 grupos que más información nos aportan en el apartado **Centro**.

Gráfico 3.10.



<sup>9</sup> La varianza nos dice en realidad cuánto se han dispersado las puntuaciones del grupo, y así, por ejemplo, cuando un grupo es muy homogéneo (puntuaciones próximas a la media) su varianza será pequeña, y cuando sea muy heterogéneo (puntuaciones alejadas de la media) ésta será grande.

Gráfico 3.11.

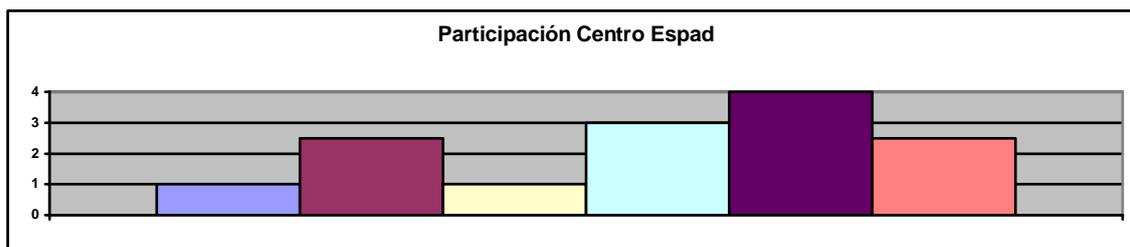


Gráfico 3.12.

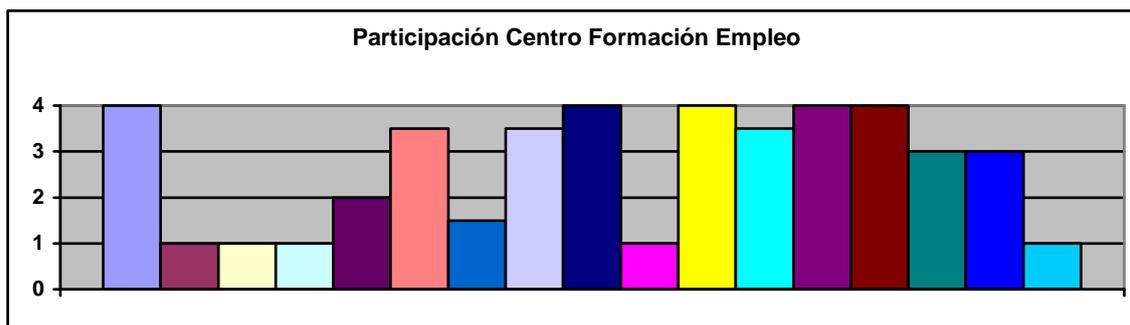
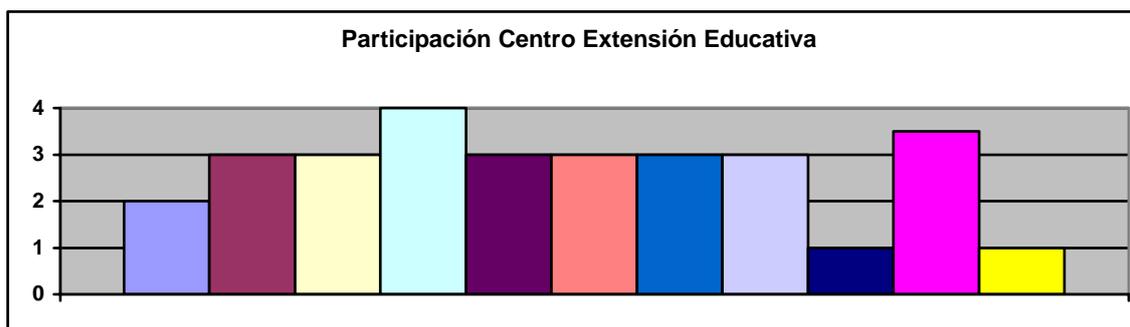


Gráfico 3.13.



Como se puede apreciar, el grupo que más variabilidad tiene es el de *Formación para el Empleo* (varianza = 1,68), después tenemos a *ESPAD*, le sigue *Extensión Educativa* y finalmente *Nivel I Alfabetización*. Es destacable que este último grupo obtuvo los valores más bajos (media 1,57) y ahora los menos dispersos, su tendencia es a tener puntuaciones bajas. Asimismo, *Extensión Educativa* tiene una tendencia a tener puntuaciones medias; y los otros dos grupos, sobre todo *Formación para el Empleo*, aunque obtengan unas buenas puntuaciones medias, su tendencia es a la dispersión, habiendo numeroso alumnado con participación baja.

A continuación mostramos los cinco grupos más relevantes, en cuanto a integrantes, en el **ámbito participativo de la Clase**.

Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

Gráfico 3.14.

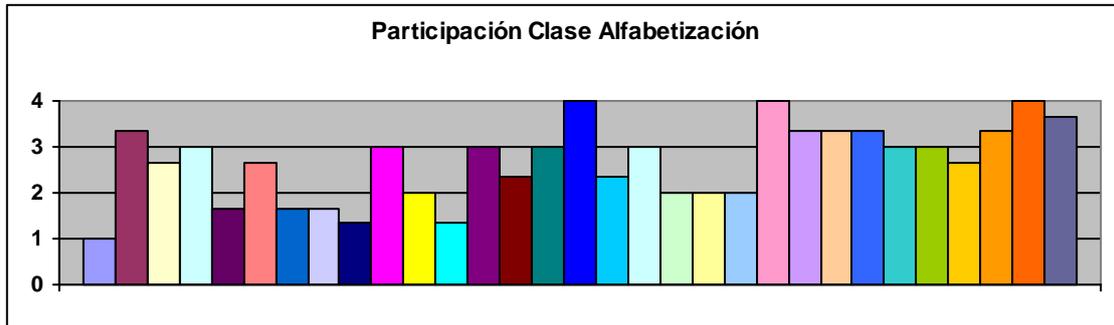


Gráfico 3.15.

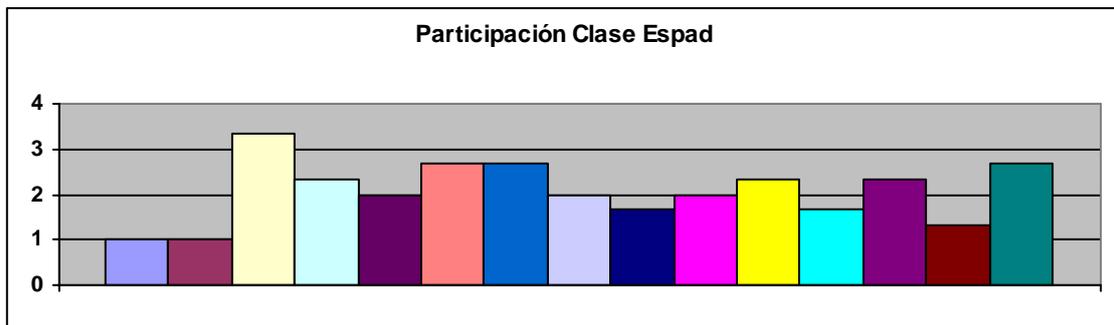


Gráfico 3.16.

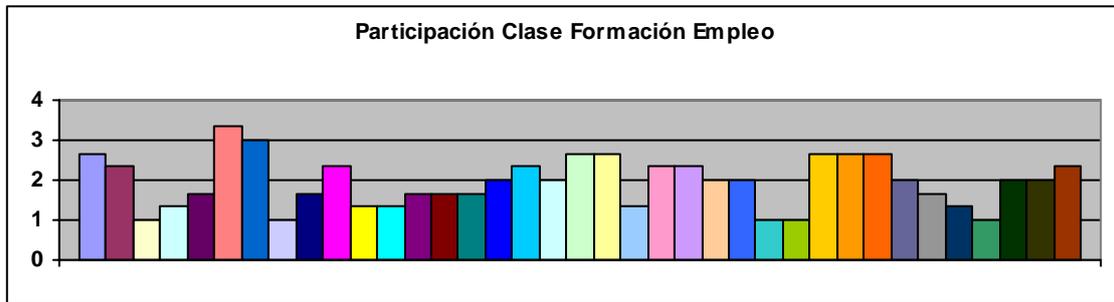
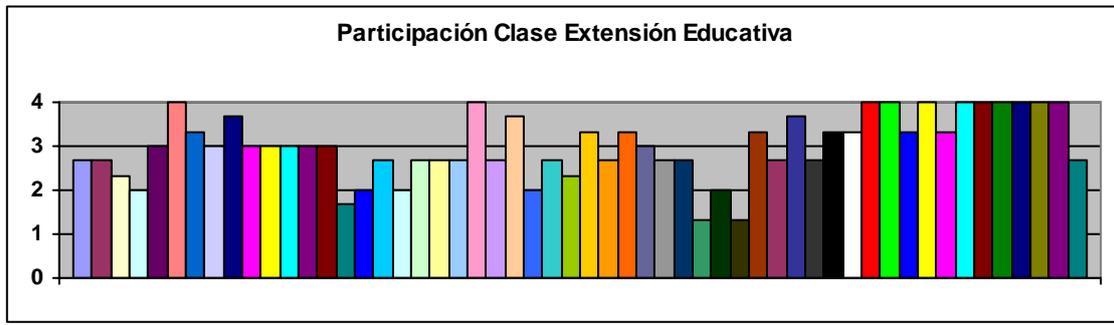
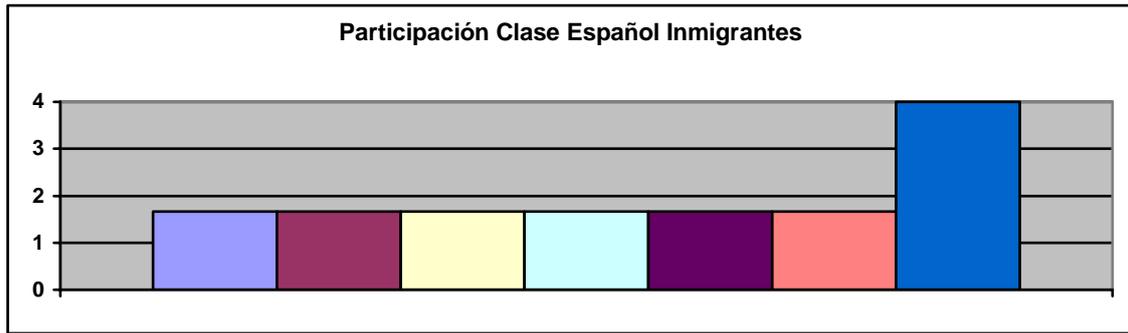


Gráfico 3.17.



La participación de personas adultas en los procesos formativos

Gráfico 3.18.



Respecto al apartado **Clase**, el grupo más disperso es el de *Español para Inmigrantes* (varianza = 0,78), a su vez obtiene una de las medias más bajas (salvo un sujeto, que puntúa alto, los demás puntúan muy bajo). *Nivel I Alfabetización* también tiene una variabilidad elevada (varianza = 0,69), pero su media es una de las más altas. *Extensión Educativa* obtiene una dispersión media, pero también su participación es elevada. *Formación para el Empleo* y *ESPAD* son los grupos menos dispersos, aunque sus puntuaciones medias sean de las más bajas

Por último, exponemos gráficamente los tres grupos más numerosos del **ámbito contextual**.

Gráfico 3.19.

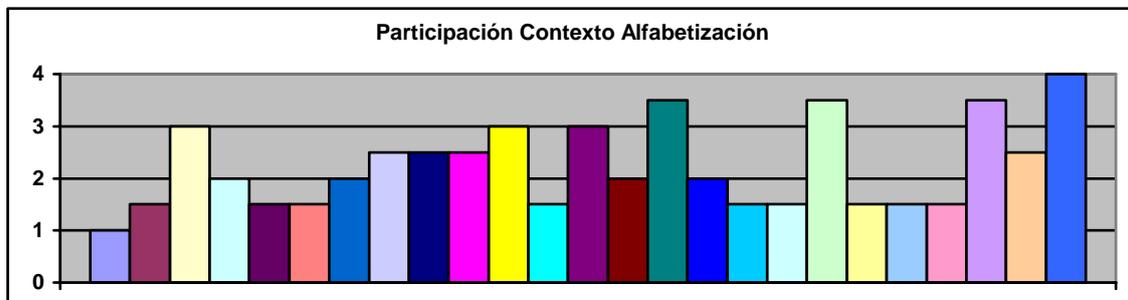
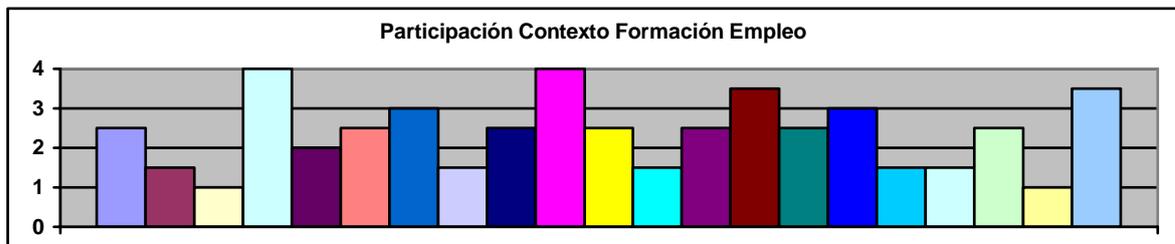
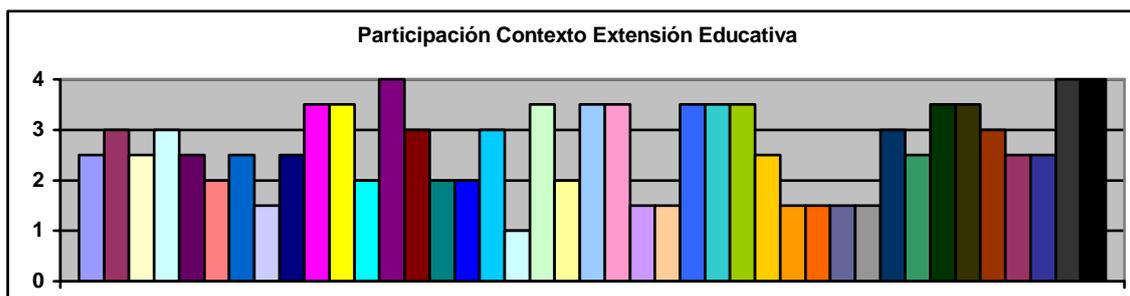


Gráfico 3.20.



### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

Gráfico 3.21.



En el ámbito **contextual**, *Nivel I Alfabetización y Extensión Educativa* tienen menos dispersión (varianza = 0,69) que *Formación para el Empleo* (varianza = 0,82); pero los tres grupos tienen bastante variabilidad. Hay que destacar que, aunque sus puntuaciones medias no sean bajas, hay mucha dispersión en las puntuaciones directas, esto quiere decir que hay un grupo importante de alumnado participando a un nivel bajo.

Como **síntesis** de este grupo de objetivos (B1 y B2), nos afirmamos en los siguientes puntos:

- ✓ En el ámbito del **Centro** existen diferencias significativas entre enseñanzas; *Nivel I Alfabetización* es significativamente el menos participativo (personas mayores fundamentalmente). Luego, existe un grupo de enseñanzas en las que predomina alumnado joven, inmigrante o de etnia gitana (aunque no exclusivamente), que no contestó o contestaron pocos encuestados los ítems correspondientes (por desconocimiento u otros motivos): *Nivel II, Preparación Prueba ESO, Español para Inmigrantes, Mentor, ESPA, Acceso Universidad y FP*. También hallamos enseñanzas con una media alta y con dispersiones elevadas, o sea, con bastante alumnado puntuando bajo en participación, como *Formación para el Empleo o ESPAD*. O sea, sólo las enseñanzas de *Extensión Educativa* obtienen resultados notables.
- ✓ En el apartado **Clase** encontramos diferencias significativas en contra de *Formación para el Empleo*. Además, *Español para Inmigrantes* obtiene un resultado cercano a la anterior enseñanza y presenta una variabilidad elevada. Así, una mayoría de las enseñanzas obtienen unos resultados aceptables.
- ✓ Respecto al **Contexto**, en muchas enseñanzas, los participantes no contestaron a los ítems correspondientes; también en éstas predomina alumnado joven, inmigrante o de etnia gitana, aunque no en exclusividad. No se hallaron diferencias significativas entre los cursos estudiados. *Nivel I Alfabetización, Extensión Educativa y*

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

*Formación para el Empleo* fueron los grupos más numerosos y, pese a tener una media aceptable, su dispersión fue elevada; es decir, en estas enseñanzas hay un número importante de alumnado con puntuaciones bajas.

### 1.7. Objetivo C 1 - Concretar el grado de participación del alumnado en las diferentes «Aulas de EPA».

En los objetivos C1 y C2, inicialmente se exponen los resultados participativos en cada una de las 15 Aulas que componen el Centro estudiado. Aquí recordaremos lo expuesto en la definición de términos del planteamiento del problema (segunda parte de la tesis) sobre la noción de «Aula»<sup>10</sup> o «Aula Adscrita» en Educación de Personas Adultas. Se muestran las medias de los diferentes grupos de encuestados englobados en sus respectivas Aulas, y en los tres ámbitos participativos: Centro, Clase y Contexto. Posteriormente se establecen las diferencias participativas o las tendencias de cada una ellas.

En la siguiente tabla (3.2) se exponen los resultados de las diferentes Aulas. Se ha organizado según los tres ámbitos participativos y, a su lado, se ha incluido el porcentaje de encuestados que respondió a los ítems correspondientes.

Cuadro 3.2.

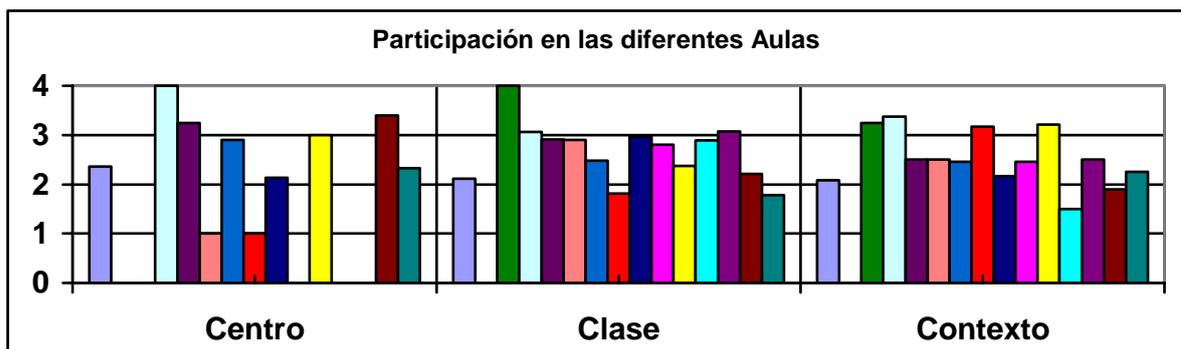
AULAS	Medias de Participación					
	Centro	%	Clase	%	Contexto	%
1	2,36	25	2,11	100	2,08	54,55
2	-	0	-	0	-	0
3	-	0	4	100	3,25	100
4	4	16,67	3,06	100	3,38	66,67
5	3,25	72,73	2,91	100	2,5	72,73
6	1	10	2,9	100	2,5	70
7	2,9	43,48	2,48	100	2,46	56,52
8	1	11,11	1,81	100	3,17	33,33
9	2,14	77,78	2,96	100	2,17	33,33
10	-	0	2,8	100	2,46	82,35
11	3	10	2,37	100	3,21	70
12	-	0	2,89	100	1,5	100
13	-	0	3,07	100	2,5	50
14	3,4	50	2,21	100	1,9	62,5
15	2,33	100	1,78	100	2,25	66,67

<sup>10</sup> Las «Aulas de EPA» o «Aulas Adscritas de EPA» son Aulas pertenecientes a un ayuntamiento u otra entidad, y están agregadas a uno de los centros de EPA de la Diputación General de Aragón, mediante los convenios de colaboración con entidades locales o con entidades privadas subvencionadas (de iniciativa social). En este apartado sobre todo, cuando nos referimos al concepto Aula (con mayúscula), estamos reseñando la estructura organizativa de Educación de Personas Adultas de una entidad menor (local), sinónimo de mini-centro.

**Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

Como hemos visto anteriormente, el **Centro** es el ámbito menos significativo por la baja participación (28%). Además, se puede observar que en cinco de las Aulas ningún encuestado participó o no reconoció este apartado; no obstante, los que lo reconocen manifiestan diferentes niveles de participación. En el ámbito **Clase**, salvo una de las Aulas, todas tienen el máximo de contestaciones, globalmente participó el 97%. En el **Contexto** el porcentaje de respuestas no es tan elevado como el anterior, pero se mueve en un nivel aceptable, colaboró el 60%. Todo lo expuesto en el cuadro 3.2 se ofrece visualmente en el gráfico siguiente.

Gráfico 3.22.

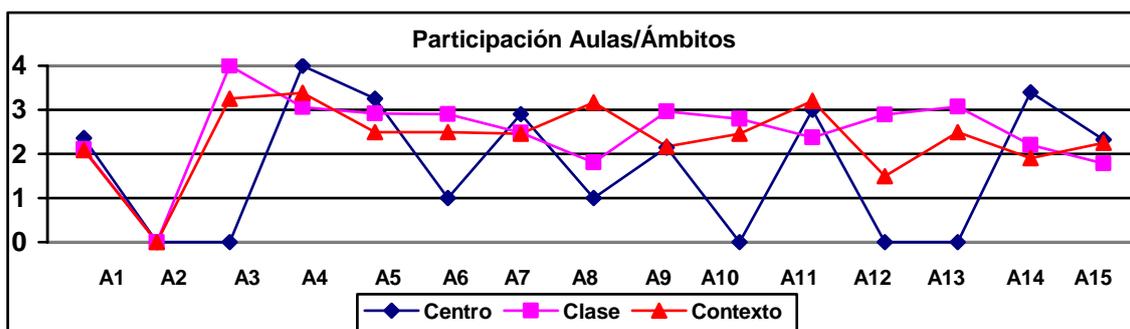


Como se puede ver en el gráfico anterior, entre los encuestados que participan, la mayor variabilidad entre Aulas se localiza en el ámbito del Centro y la menor en el de la Clase.

**1.8. Objetivo C 2 - Comprobar las posibles diferencias de participación mostrada en las distintas «Aulas de EPA».**

En este apartado vamos a comentar la tendencia participativa de las diferentes Aulas. En el gráfico 3.23 se muestran las 15 Aulas con sus respectivas puntuaciones medias en cada uno de los tres ámbitos. Es la misma información representada en el gráfico anterior, pero organizada de forma diferente. De esta manera se pueden percibir mejor las diferencias entre las Aulas y la tendencia del Centro en conjunto.

Gráfico 3.23.



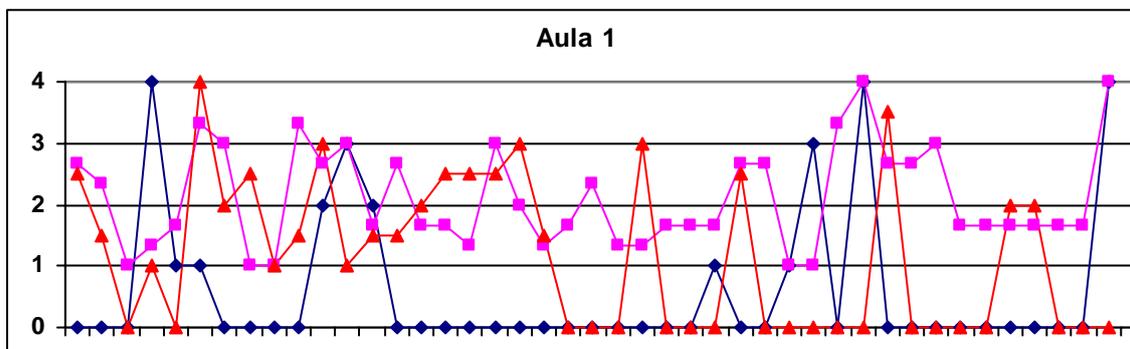
## La participación de personas adultas en los procesos formativos

La pauta general nos muestra una participación en **Clase** (cuadrado) y en el **Contexto** (triángulo) bastante regular, la mayoría de los valores discurren por la parte central-alta del gráfico. En cambio, en el ámbito **Centro** (rombo) las puntuaciones están dispersas.

A primera vista podemos observar un grupo de Aulas con resultados similares en los tres ámbitos: 1, 4, 5, 7, 9, 11 y 15; por otro lado, la 6, 8 y 14 se dispersan un poco más, y las restantes tienen una disgregación mayor, principalmente por obtener una puntuación nula en el ámbito Centro, sin olvidarnos que en el Aula 2 nadie respondió a ninguno de los tres ámbitos participativos. Si agrupamos las Aulas con resultados similares o buena puntuación media en el apartado **Centro** (1, 4, 5, 7, 9, 11, 14 y 15), obtenemos un grupo en el que se encuentran las cuatro Aulas de donde suelen proceder los representantes del alumnado en el Consejo Escolar (al menos en el periodo en el que se ha realizado esta investigación). O sea, que en las Aulas que hay una disposición de algún o algunos alumnos hacia la participación en asuntos del Centro (por la causa que sea), como puede ser el formar parte del Consejo Escolar del Centro, el grupo de alumnado de dichas Aulas manifiesta una participación general homogénea y como mínimo aceptable, y una buena participación en el ámbito del Centro.

A continuación vamos a repasar una por una todas las Aulas, con objeto de establecer las tendencias más significativas.

Gráfico 3.24.



(El Aula 2 no se muestra por falta de resultados)

Gráfico 3.25.

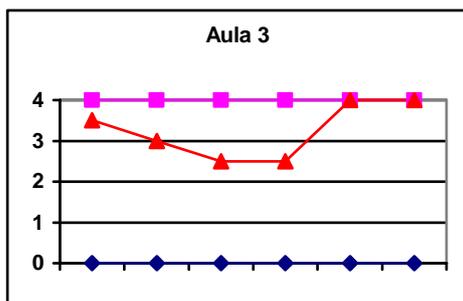
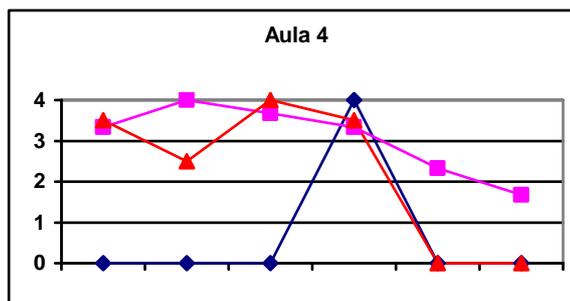


Gráfico 3.26.



Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

Gráfico 3.27.

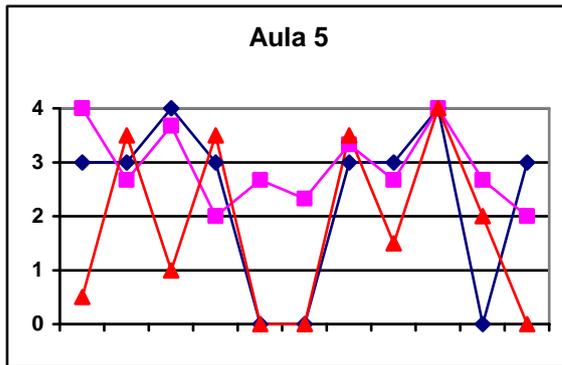


Gráfico 3.28.

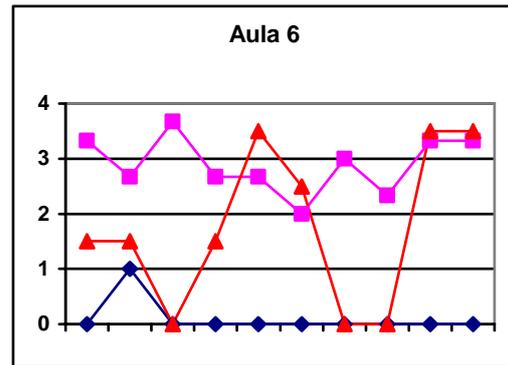
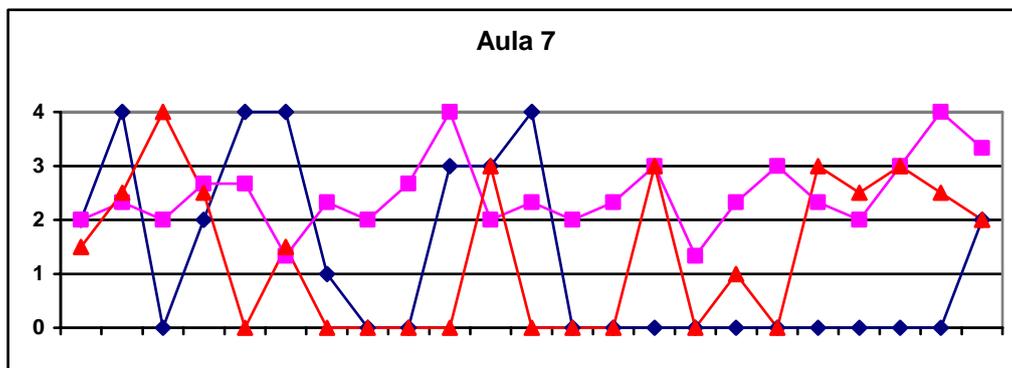


Gráfico 3.29.



Las Aulas anteriores (1, 3-7) en el apartado **Clase** (□) siguen una tendencia central o elevada y estable (poca dispersión), habiendo resultados óptimos en la número 3, eso sí, el grupo es pequeño. El **Contexto** (△) muestra una variabilidad grande en casi todos los casos (salvo la 3). En el **Centro** (◇), a excepción de la 5, que obtiene buenas puntuaciones, en las demás abundan los resultados nulos, bajos y dispersos. Se puede observar claramente que las Aulas con menos alumnado y participantes (3, 4 y 6) tienen una disparidad baja (hay pocos cruces entre líneas; en cambio, cuando crece el número (1, 5 y 7), las divergencias aumentan.

Gráfico 3.30.

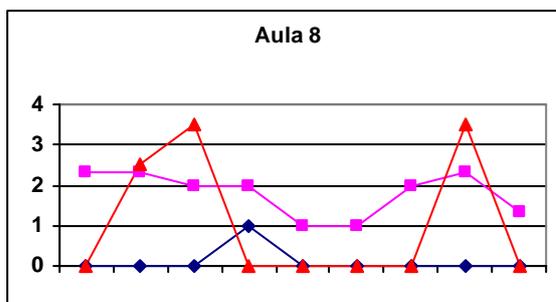
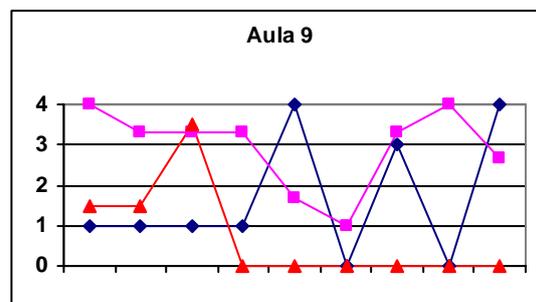


Gráfico 3.31.



La participación de personas adultas en los procesos formativos

Gráfico 3.32.

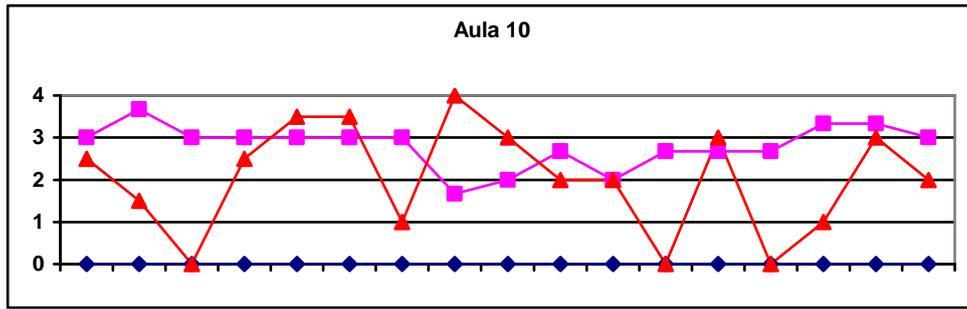


Gráfico 3.33.

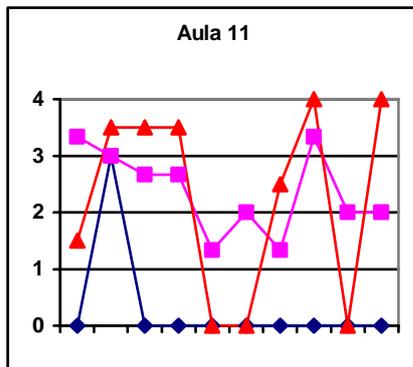


Gráfico 3.34.

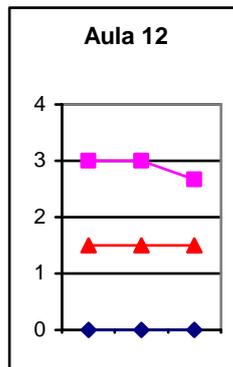


Gráfico 3.35.

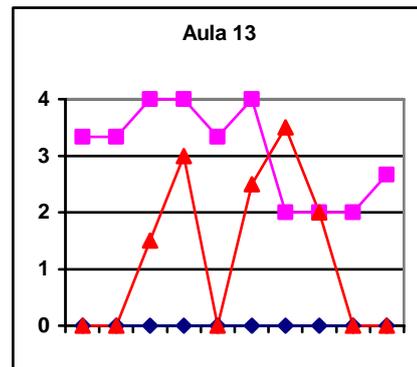


Gráfico 3.36.

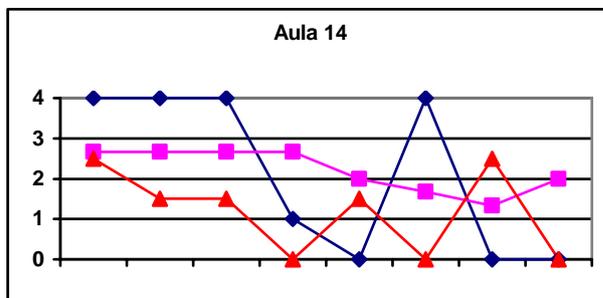
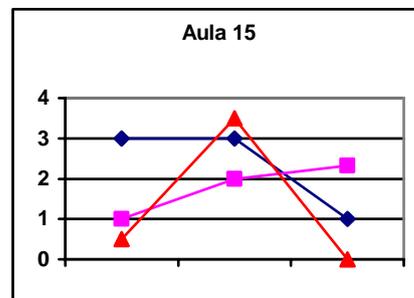


Gráfico 3.37.



En este otro grupo, la **Clase** (□) sigue con la disposición anterior, hay algún caso bajo (8) o con mayor variabilidad (9), pero sigue su tónica. Respecto al **Contexto** (△), también continúa con una trayectoria variable y algún Aula, como la 9, con muchas puntuaciones cero o falta de datos. En el **Centro** (◇) destacaremos algunas (9, 14 y 15) con pocos resultados nulos o sin contestar, cosa no habitual en este ámbito ya que hay varias Aulas sin resultados. También se puede observar que la variabilidad general interámbitos es independiente del número de participantes, o sea, los cruces entre líneas no dependen de si el grupo es mayor o menor.

**Concluyendo** el objetivo, hay que comentar que la participación en función del Aula es variable, sobre todo en el ámbito del **Centro**; hay cinco Aulas en las que nadie contestó las

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

preguntas referidas a él, por falta de reconocimiento o de interés. En las Aulas que algún alumno se siente inclinado hacia la participación en asuntos del Centro, el grupo de alumnado de dichas Aulas tiende hacia una participación general más semejante entre los tres ámbitos y al menos aceptable en todos ellos, y lógicamente la participación en el ámbito del Centro puntúa más alto.

En todas las Aulas, el apartado **Clase** fue el más uniforme, sin grandes variaciones en las puntuaciones de los participantes; las diferentes dispersiones entre Aulas son poco significativas.

El **Contexto** no tuvo una tendencia tan regular como la Clase (tampoco tubo tantas contestaciones), aunque en dos Aulas (3 y 12) respondieron todos, no siendo esto lo habitual. En general, en la mayoría de las Aulas existe un grupo que no participa (o no contestó), otro que colabora algo y un tercero muy participativo; las Aulas más representativas de esto pueden ser la 7 y la 10 (con cierto número de integrantes), aunque la 9 y la 14 (con menos integrantes) se alejen algo de la afirmación anterior.

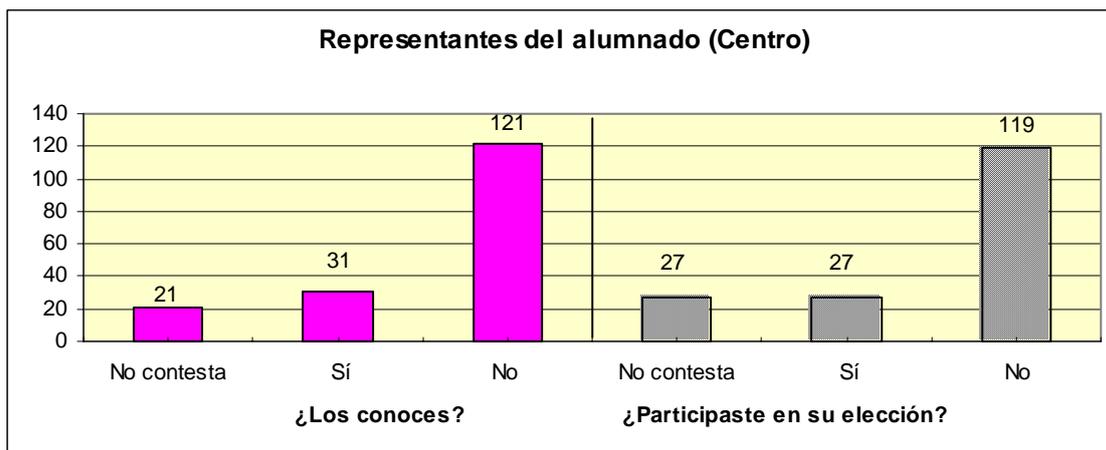
#### **1.9. Objetivo D 1 - Describir la experiencia participativa del alumnado en los diferentes ámbitos del Centro.**

En este objetivo se pretende averiguar lo que sabe el alumnado, lo experimentado y percibido sin más, sobre los diferentes ámbitos, recogiendo su perspectiva sobre diversas prácticas en las que se ve inmerso.

La experiencia participativa en el ámbito del **Centro** la indagamos a través de dos vertientes: una es **el conocimiento sobre los representantes del alumnado**, y la otra la **información sobre la forma de participar**.

En la primera, además de preguntar por el conocimiento de los representantes del alumnado, se indagó la participación en su elección y el porqué se participó o no en ella. De los 173 encuestado, sólo 31 (18%) alumnos dicen conocerlos y 27 (15,6%) afirman haber participado en su elección (están matriculados, al menos, desde el año de las elecciones).

Gráfico 3.38.



Respecto a la causa de participación o no en las elecciones de los representantes del alumnado, algo más de la mitad (51,4%) respondió a esta pregunta, el 76,4% manifestó causas negativas y el 23,6% positivas; encuadramos las respuestas negativas en las siguientes categorías, indicando entre paréntesis el número de entrevistados que respondieron de la forma citada:

- ✓ Falta de información, desconocimiento (27), no hay representantes (12), no conocer a los candidatos (1).
- ✓ No estar matriculado cuando hubo elecciones (15), no estar presente el día de las votaciones (8).
- ✓ No me preocupé o no me enteré (4), no había nadie de nuestro pueblo (1).

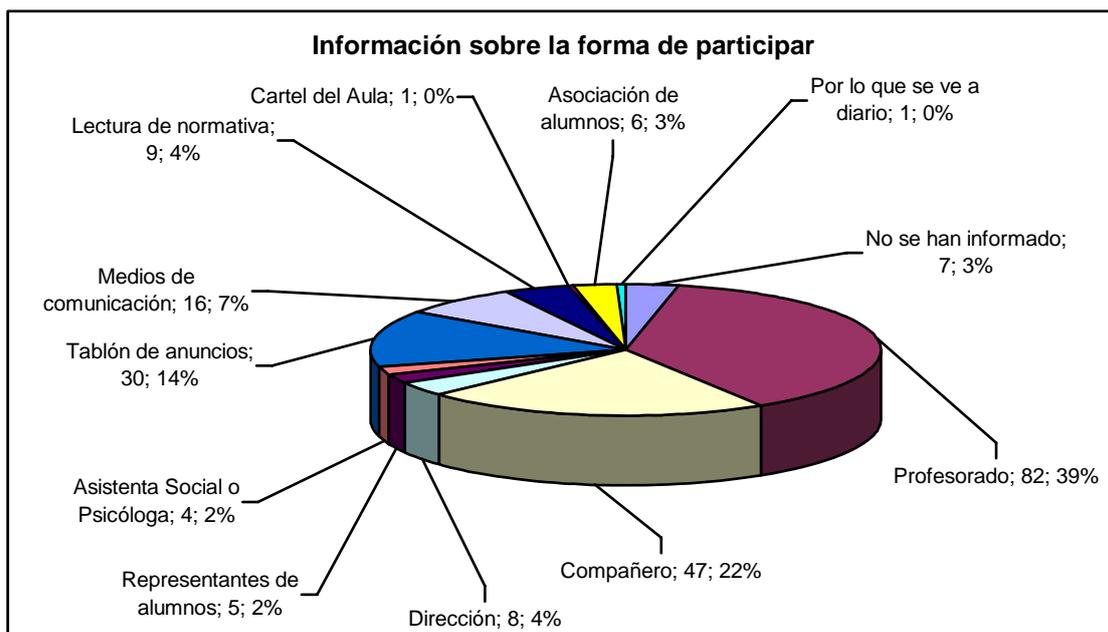
Los que se mostraron a favor apuntaron los siguientes motivos:

- ✓ Por estar en clase el día de la votación -la profesora lo comentó- (4), por ser alumna (1).
- ✓ Por interés participativo (6), elegir al mejor (1), ser candidato (5), el candidato es de nuestra Aula (2).
- ✓ Hay que ser democráticos (1), es importante opinar (1).

En cuanto a la cuestión sobre el medio informativo utilizado por el alumnado, para enterarse por la forma de participar en la vida del Centro, presentamos los resultados en el gráfico 3.39.

**Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

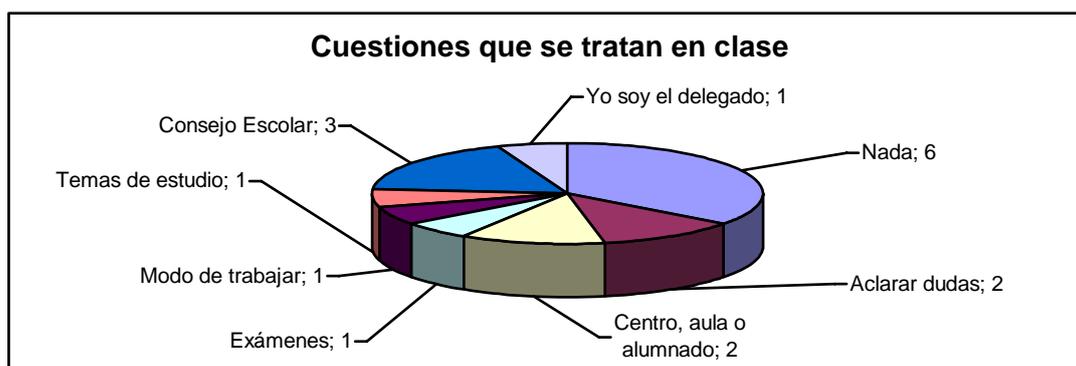
Gráfico 3.39.



Estos datos hay que matizarlos ya que 24 personas (14%) no contestaron, algunos apuntaron varias vías y los dos apartados que en el gráfico tienen un 0% sólo tuvieron una elección. Como se puede ver, la forma verbal predomina sobre las demás, siendo el profesorado y los compañeros la manera habitual o mayoritaria de informarse. Es significativo que los representantes del alumnado sólo constituyan el 2% de las vías informativas expuestas: únicamente 5 personas anotaron este medio.

En el ámbito de la **Clase**, primero preguntamos por la existencia en su grupo de algún **representante o delegado del alumnado** y se manifestaron a favor 136 encuestados (78,6%); de éstos, en la segunda cuestión, que profundizaba sobre los temas que se trataban en clase, sólo respondió el 9,8% (17 personas), la mayoría de forma imprecisa, y positivamente sólo 11 (6%); las cuestiones que anotaron tenían que ver con los siguientes apartados:

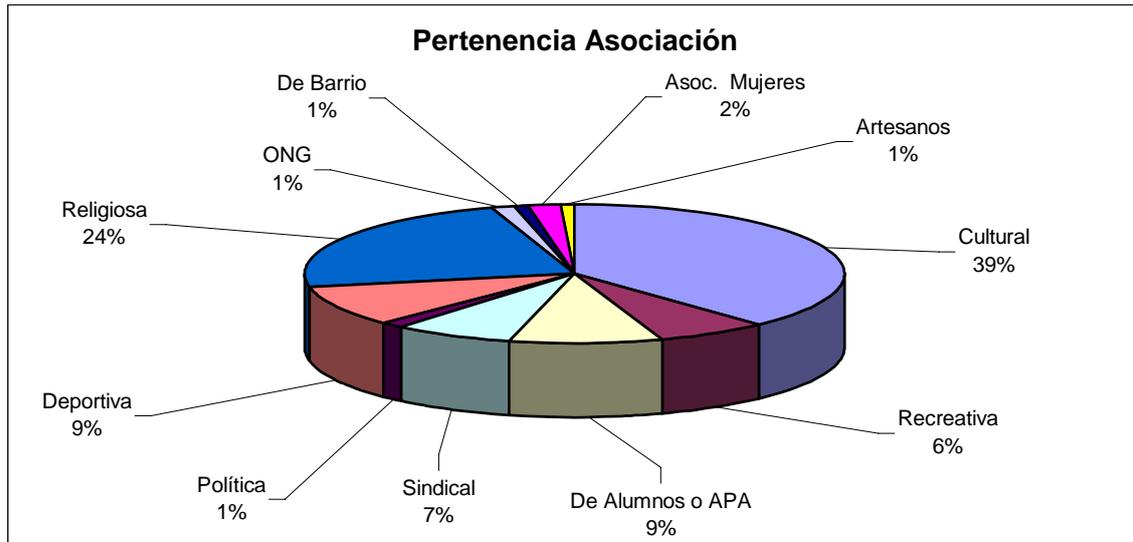
Gráfico 3.40.



## La participación de personas adultas en los procesos formativos

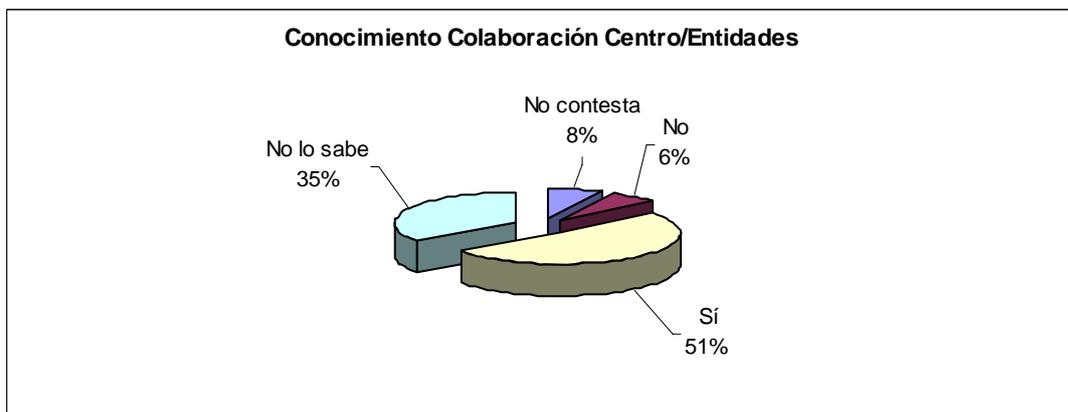
Respecto al **Contexto** de la localidad o el barrio indagamos por la **pertenencia a algún grupo sociocultural** y los resultados son los siguientes: 2 personas no contestan, 58 dicen que a ninguna y, de las restantes, 113 (65%), las preferencias participativas se distribuyen según el gráfico que viene a continuación; en él vienen reflejadas algunas categorías que podrían estar incluidas en otras, pero son las que ha puesto el alumnado y las hemos respetado, ya que son formas de ver una realidad compleja como es la sociocultural.

Gráfico 3.41.



Otra de las cuestiones relacionadas con el ámbito contextual fue la pregunta sobre el **conocimiento que tenía el alumnado sobre la organización, por parte del Centro, de actividades de colaboración con instituciones o entidades del entorno** (asociaciones de mujeres, culturales, de vecinos, de alumnos, Ayuntamiento, ONG, etc.). No contestaron 13 encuestados, los restantes (160) se agrupan de la siguiente forma: 11 dijeron que no, 89 sí y 60 no lo sabe; estas cifras las representamos en el gráfico 3.42 en porcentajes.

Gráfico 3.42.



### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

Como **conclusión** de este objetivo comentaremos lo siguiente:

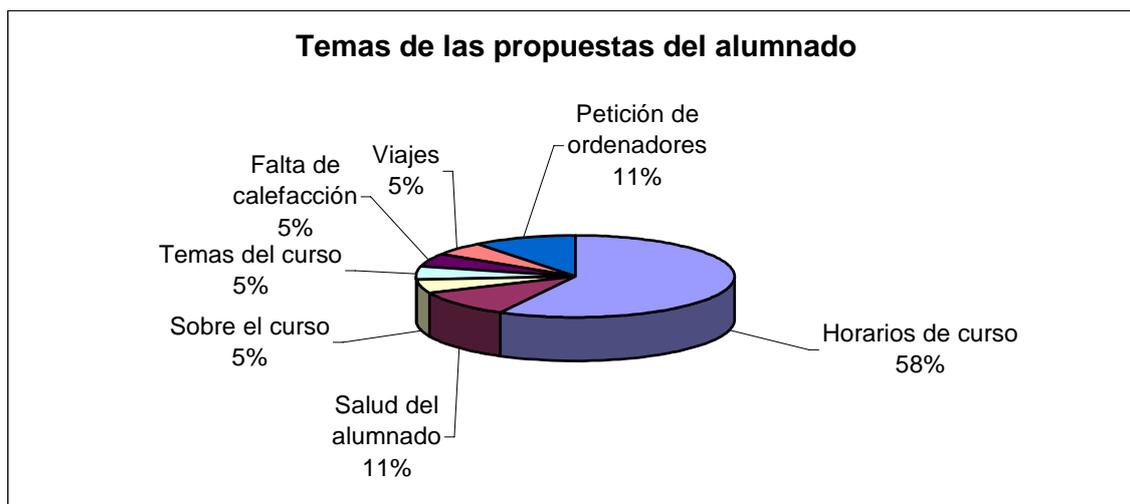
- ✓ En el apartado **Centro** muy poco alumnado conoce a sus representantes y pocos de ellos participaron en su elección (apuntando más causas negativas que positivas a la participación). Las vías de información más habituales son el profesorado y los compañeros.
- ✓ Respecto a la **Clase**, más de la mitad de los participantes reconoce a algún delegado o líder, pero pocos asuntos se tratan en ese ámbito. Como se puede ver en el objetivo A, cerca del 60% del alumnado está **muy satisfecho** con la participación en la Clase, de esto se deduce que pocas problemáticas se puedan dar en el desarrollo de la programación.
- ✓ En el **Contexto**, también más de la mitad del alumnado dice pertenecer a alguna asociación, y el 51% reconoce relaciones del Centro con diferentes entidades del entorno.

#### **1.10. Objetivo D 2 - Conocer el compromiso participativo del alumnado en los diferentes ámbitos del Centro.**

Mientras en el objetivo anterior se pretendía saber la experiencia participativa del alumnado, mediante el conocimiento que él tiene de diferentes cuestiones (cómo participa, en qué ámbitos puede hacerlo y si lo hace efectivamente), aquí se procuró averiguar el comportamiento del alumnado en su afán por mejorar las cosas mediante su participación activa.

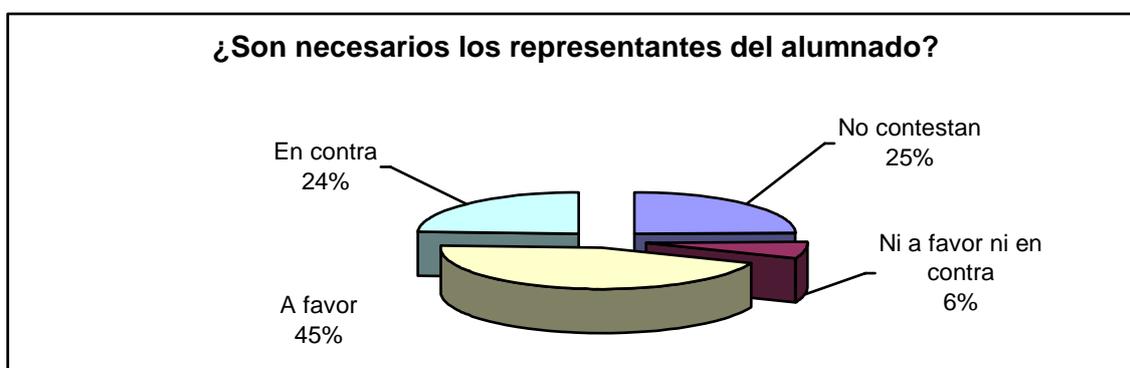
En el ámbito del **Centro** se les preguntó si habían enviado por iniciativa propia, mediante escrito o de palabra, alguna **propuesta de mejora sobre cualquier aspecto del Centro**. Se presentó la pregunta de forma abierta para que la persona encuestada anotase la proposición correspondiente: 10 personas no contestaron (5,8%), 143 dijeron que no (82,66%), y solamente 20 fueron las respuestas afirmativas (11,56%). Seguidamente se les sondeó por el número de ellas: 156 personas no contestaron, 7 dijeron que una propuesta, 8 que dos y 2 que tres. Por último se les requirió los temas sobre los que trataron las diferentes propuestas y a quién se dirigieron. Respondieron quince personas (8,67%), las propuestas fueron enviadas al profesorado que se encuentra al frente de las respectivas Aulas, y unas pocas también tenían como destinatario el Ayuntamiento responsable del Aula; los temas sobre los que trataban se exponen en porcentajes en el gráfico 3.43.

Gráfico 3.43.



En lo relativo a la **Clase**, se preguntó por la **necesidad de tener representantes del alumnado**. La cuestión se presentó de forma abierta para que los entrevistados aportasen la información, positiva o negativa, que estimasen oportuna. De esta forma se puede comprobar si los argumentos esgrimidos tienen fundamento y observar el tipo de razones por las que deben estar, o no estar, dichas figuras representativas. Los porcentajes a favor o en contra se exponen a continuación:

Gráfico 3.44.



Como se puede comprobar, hay mayoría a favor de la existencia de representantes del alumnado, casi doblan a los que se muestran en contra.

Los que no contestaron ascienden a 43 entrevistados.

11 (6%) no manifestaron ninguna preferencia, a favor o en contra, de tener representantes por las siguientes consideraciones: No lo sabían, 7; Por ser mayores de edad, 2; Depende de la cantidad de alumnos y de la situación, 2.

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

Por otro lado, se mostraron a favor de ellos 77 personas (45%) por diferentes motivos:

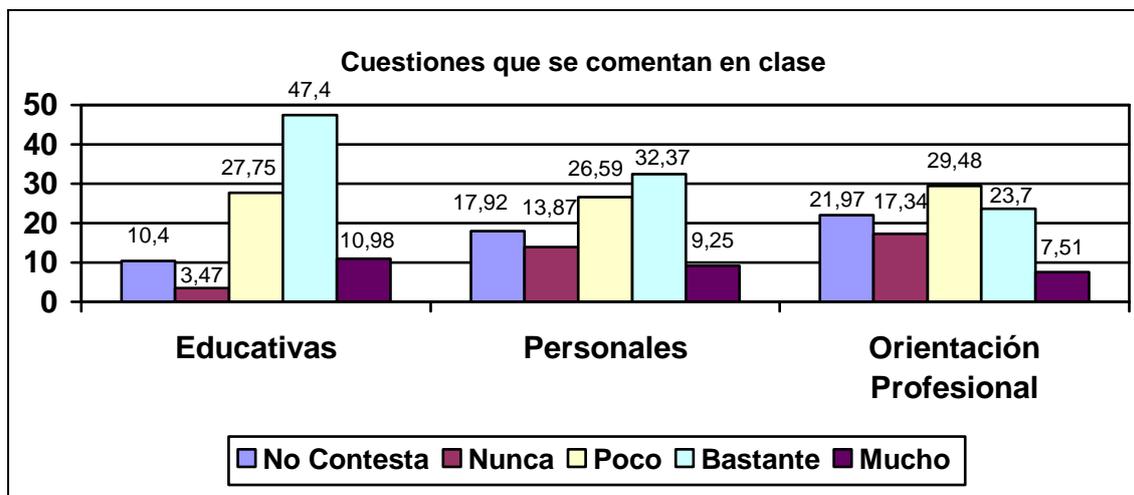
- ✓ Son muy necesarios, 53.
- ✓ Por el aporte de diferente información (Consejo Escolar, nuevos proyectos, cursos, etc.), 12.
- ✓ Para transmitir problemas, quejas, dudas, etc. del alumnado al profesorado, 8.
- ✓ Para conocer el funcionamiento y las decisiones del Consejo Escolar, 1.
- ✓ Por estar informados, además de representados, 1.
- ✓ Por la mejora de la comunicación con el Centro para solucionar problemas o solicitar recursos, 1.
- ✓ Por defender al alumnado, 1.

Por último, los que se muestran contrarios fueron 42 (24%) por las siguientes razones:

- ✓ No hacen falta por diversas cuestiones: no estar contentos con los representantes, no hacer falta, ser pocos, etc., 38.
- ✓ Los alumnos se tienen que representar ellos mismos, 1.
- ✓ Con un buen profesor es suficiente, 2.
- ✓ Los problemas se hablan con el profesorado, 1.

Dentro del ámbito de **Clase** también se preguntó por las **cuestiones que se hablan o consultan en clase**, para ver de qué tipo eran y si el compromiso abarcaba todo tipo de aspectos.

Gráfico 3.45.



Los resultados del gráfico reflejan el porcentaje de personas que se decantaron por cada una de las diferentes opciones de respuesta. Está estructurado por apartados y se puede observar

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

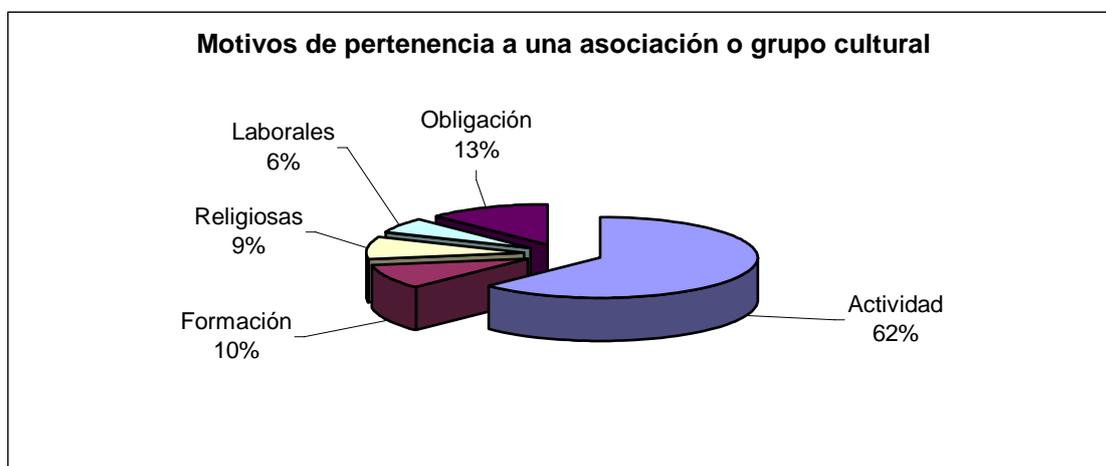
claramente que más de la mitad del alumnado (58,38%) comenta mucho o bastante las cuestiones educativas; asimismo, las personales y las de orientación profesional obtienen 41,62% y 31,21% respectivamente.

En el **Contexto** se preguntó por los **motivos de pertenencia a una asociación o grupo cultural** (o las razones de no pertenencia), y por la **colaboración activa en alguna actividad cultural del Centro**.

De los 173 participantes, 66 (38,15%) no contestaron y 34 (19,65%) expusieron diferentes motivos de no pertenencia. De estos últimos, 26 (76,47%) dijeron que no pertenecían por falta de tiempo, de ocasión, por trabajo, comodidad, etc.; 7 (20,59%) porque les da igual, no conocen ninguna o no les hace ilusión; y 1 (2,94%) por caciquismo, no le dejan participar, organizan todo y no cuentan con los demás.

Por otro lado, 73 (42,2%) encuestados manifestaron variadas razones de pertenencia a grupos culturales o asociaciones (algunos apuntaron más de una motivación). Nosotros las clasificamos en las categorías expuesta en el gráfico 3.46.

Gráfico 3.46.



Las correspondientes a la actividad o relacionadas con estar activos (50) se distribuyen de la siguiente forma:

- ✓ Me gusta hacer actividades, integrarme en la cultura del pueblo, sus ideas, 27.
- ✓ Colaborar activamente, participar en actos, 13.
- ✓ Me gusta todo y no un tema solamente, 1.
- ✓ Relacionarme con compañeros, 1.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

- ✓ Ser como los demás, 1.
- ✓ Ser una persona activa, 1.
- ✓ Colaborar y trabajar por el desarrollo sociocultural de mi pueblo, 2.
- ✓ Hacer actividades o viajes ,4.

Las formativas o educativas (8) son:

- ✓ Hacer cursos y actividades, 1.
- ✓ Aprender cultura, jotas, etc., 3.
- ✓ Motivos educativos, 1.
- ✓ Formación propia, 1.
- ✓ Expresarme y desarrollarme por medio de las actividades culturales, 1.
- ✓ Ser buena persona, 1.

Las religiosas (7) se concretan en las siguientes:

- ✓ Creencia, convicción o vocación religiosa, 4.
- ✓ Por la salvación, por salvar mi vida, 2.
- ✓ Ser pastor de la Iglesia de los Gitanos, 1.

Las laborales (5) se clasifican en:

- ✓ Motivos laborales, profesionales, de trabajo, defensa de derechos ante el jefe, 3.
- ✓ Para informarme sobre los derechos y problemas laborales, 2.

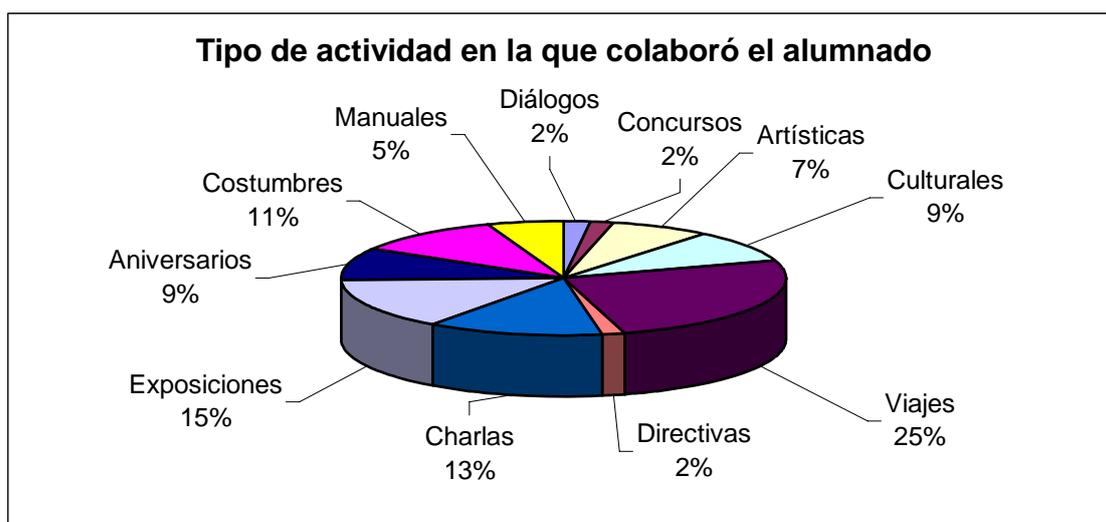
Por último, hemos agrupado en «Obligación» todas las que hemos interpretado como deber, necesidad u obligación que implica cierta imposición exterior y no encajaba en ninguna de las categorías anteriores; todas éstas suman 10 y son:

- ✓ Cuestiones personales, 1.
- ✓ Por herencia, 1.
- ✓ Por los hijos (APA principalmente), 4.
- ✓ Por ser elegida de forma obligatoria, 2.
- ✓ Por la edad, 1.
- ✓ Porque he sido siempre de esa asociación, 1.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Dentro del apartado **contextual**, la otra cuestión que también incluimos solicitaba al alumnado si había **colaborado activamente en alguna actividad cultural del Centro o Aula**. La mayoría (64%) dijo que no había colaborado activamente, un pequeño grupo (10%) no contestó y los demás (26%) dijeron que sí. De estos últimos, casi todos anotaron el tipo de actividad en la que habían colaborado; como se puede ver en el gráfico 3.47, hay gran variedad. Mostramos las diferentes categorías, aunque no sean excluyentes, en función de lo expuesto por el alumnado, ya que representa más fielmente su perspectiva.

Gráfico 3.47.



Finalizamos este objetivo haciendo una **síntesis de los resultados** obtenidos en función de los ámbitos:

- ✓ Respecto a cuestiones organizativas del **Centro**, muy poco alumnado reconoce haber enviado o expresado propuestas de mejora sobre cualquier aspecto.
- ✓ En el ámbito de la **Clase** una mayoría del alumnado se muestra partidario de la existencia de representantes, aunque hay un grupo importante en contra. Las cuestiones educativas, lógicamente, tienen un hueco importante en la actividad pedagógica; sin embargo, las personales o las relacionadas con la orientación profesional también tienen una relevancia nada desdeñable.
- ✓ En el apartado **contextual**, las motivaciones que predominan respecto a la pertenencia a una asociación o grupo cultural tienen que ver con estar activos. Una cuarta parte del alumnado manifiesta haber colaborado activamente en alguna actividad cultural del Centro y este tipo de participación es de lo más variado.

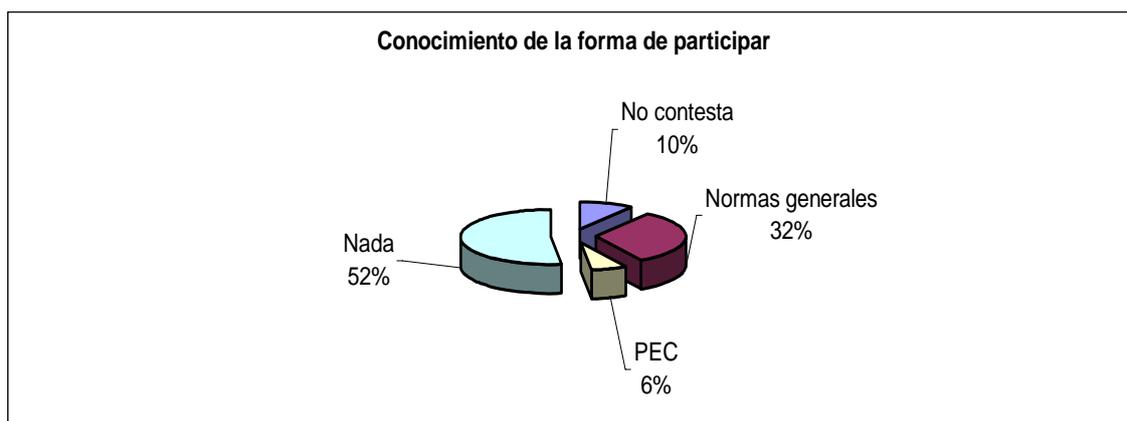
### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

#### 1.11. Objetivo E - Indagar el conocimiento que el alumnado tiene de las estructuras y normas organizativas del Centro.

Aquí indagamos, por un lado, la **noción que tenían los participantes sobre la forma de participar en la vida del Centro**; y por otro el **reconocimiento de deberes y derechos como alumno**.

Al primer punto contestó el 90,17% de los encuestados. La casilla correspondiente a: «Conoces a fondo la normativa sobre participación, incluyendo leyes, decretos, etc.», no la marcó nadie; 11 se inclinaron por el conocimiento del Proyecto Educativo de Centro y normativa básica; 55 creen saber de forma general las normas del Centro y 90 no conocen nada. Sus porcentajes se exponen a continuación:

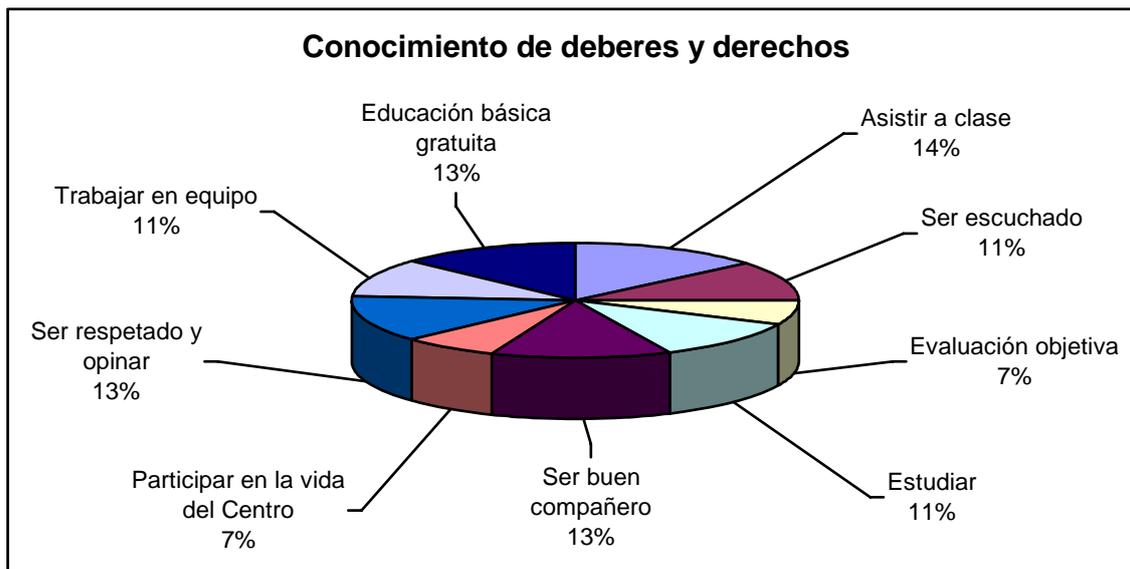
Gráfico 3.48.



La relación entre el conocimiento de la forma de participar y la participación del alumnado en el ámbito del Centro nos dio 0,32 como coeficiente de correlación, lo cual es una relación calificada como moderada, pero una de las más altas que hemos obtenido.

Por otro lado, respecto al conocimiento de deberes y derechos como alumno, los encuestados se decantaron por los expuestos en el gráfico 3.49.

Gráfico 3.49.



Para comprender bien el gráfico, hay que matizar lo siguiente:

1. En la pregunta se podían seleccionar varias respuestas u opciones.
2. Es revelador que el derecho a participar en la vida del Centro sea uno de los menos reconocidos por parte del alumnado, sólo 71 encuestados lo reconocieron.

Como **conclusión** destacamos que la mayoría del alumnado no conoce la forma o el procedimiento para participar en la vida del Centro (por falta de interés, de información...). Además, respecto a los deberes y derechos que es capaz de reconocer, la variedad es lo que prima, aunque el derecho a participar sea uno de los que menos se perciben.

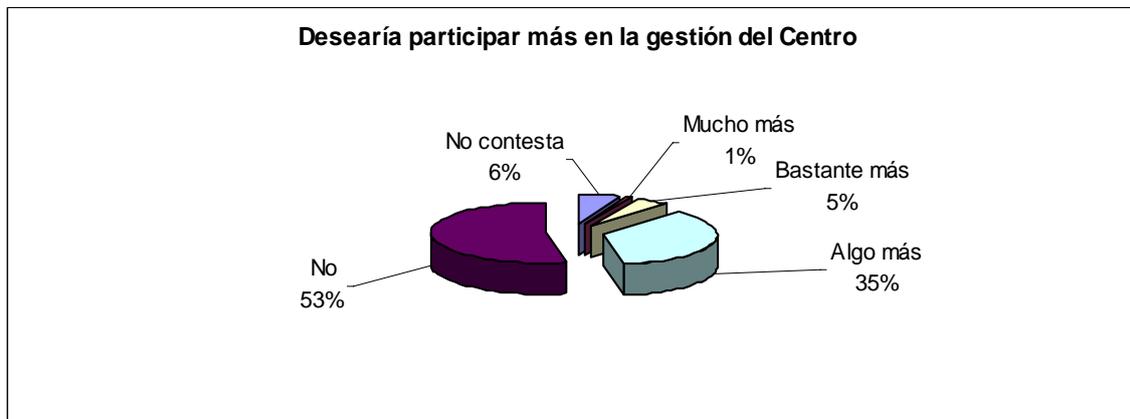
### 1.12. Objetivo F 1 - Analizar el desajuste entre la participación real del alumnado y la participación deseada.

Como indica este objetivo, además de explorar en los deseos de participar por parte del alumnado, se pretendía averiguar la relación entre los deseos y la realidad.

En el ámbito del **Centro**, preguntamos al alumnado si **desearía participar más en su gestión y gobierno** y, en caso afirmativo, lo que estaría dispuesto a realizar. La primera cuestión arroja los porcentajes expuestos en el gráfico 3.50.

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

Gráfico 3.50.



La segunda pregunta la contestaron 63 personas (36%), y se decantaron por las respuestas expuestas en el gráfico 3.51.

Gráfico 3.51.

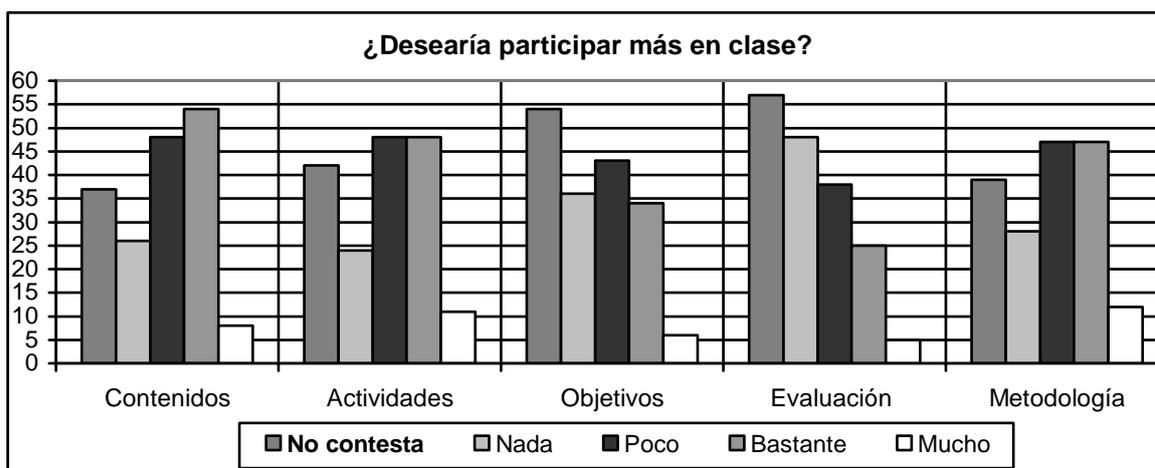


El coeficiente de relación entre la participación real y la deseada (**Centro**) nos dio un valor próximo a cero, o sea: no existe ninguna relación o estas dos variables no varían de forma conjunta.

En el ámbito de la **Clase** se indagó de forma más analítica, preguntando por la selección de los temas o contenidos, las actividades elegidas, la definición de los objetivos, la evaluación y los métodos de trabajo; reflejamos los resultados en el gráfico 3.52.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Gráfico 3.52.

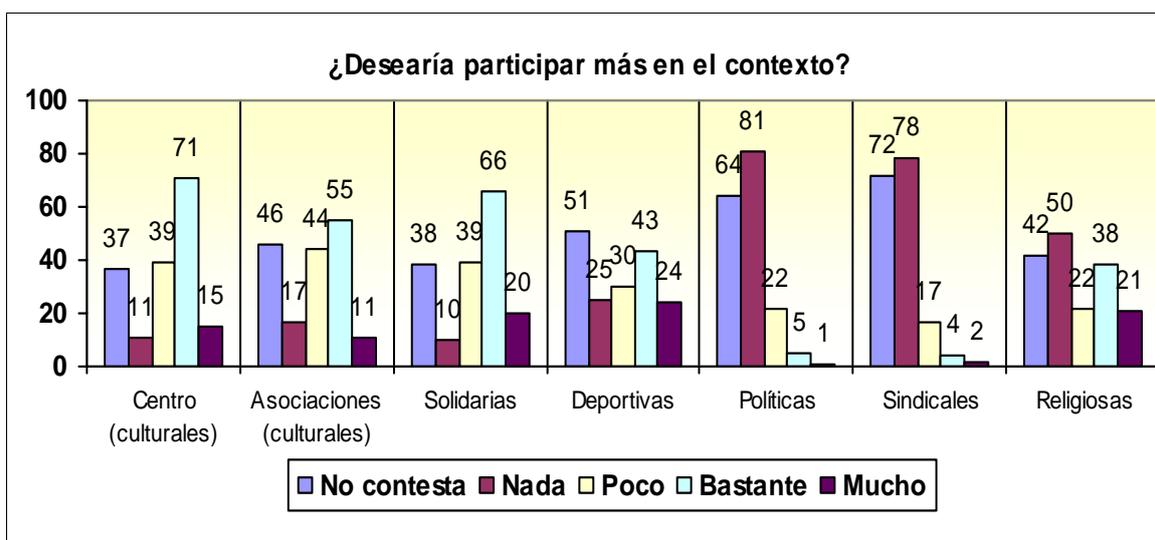


Como se puede ver, el alumnado se decanta preferentemente por los temas, las actividades y la metodología, en estas respuestas *Bastante* y *Mucho* obtienen un valor en torno al 35% de las contestaciones.

En este apartado, al igual que en el anterior, los coeficientes de relación son muy bajos o poco significativos.

En el ámbito **Contextual** indagamos por los deseos de participar en diferentes tipos de actividades y grupos asociativos. Los resultados se exponen en el gráfico siguiente:

Gráfico 3.53.



Como se puede apreciar, las diferencias, según el tipo de actividad, son evidentes; primeramente hay dos en las que la mitad del alumnado desearía colaborar más (Centro 50% y Solidarias 50%), luego vienen tres en las que más de la tercera parte de los encuestados querría

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

participar (Deportivas 39%, Asociaciones (culturales) 38% y Religiosas 34%), finalmente hay otras dos con resultados bajos (Políticas 4% y Sindicales 4%). Reflejan, en cierta manera, el sentir de la sociedad actual en cuanto a la poca implicación por cuestiones sindicales y políticas.

La relación entre participación y deseos de participar en este apartado también es baja o poco significativa, no obstante, las actividades con asociaciones, solidarias, religiosas y culturales del Centro tienen unos valores más elevados (todas están entre 0,40 y 0,50), lo cual es una concordancia moderada. También hay que reseñar que a mayores deseos de participar hay aumento de la relación entre éstos y la participación mostrada.

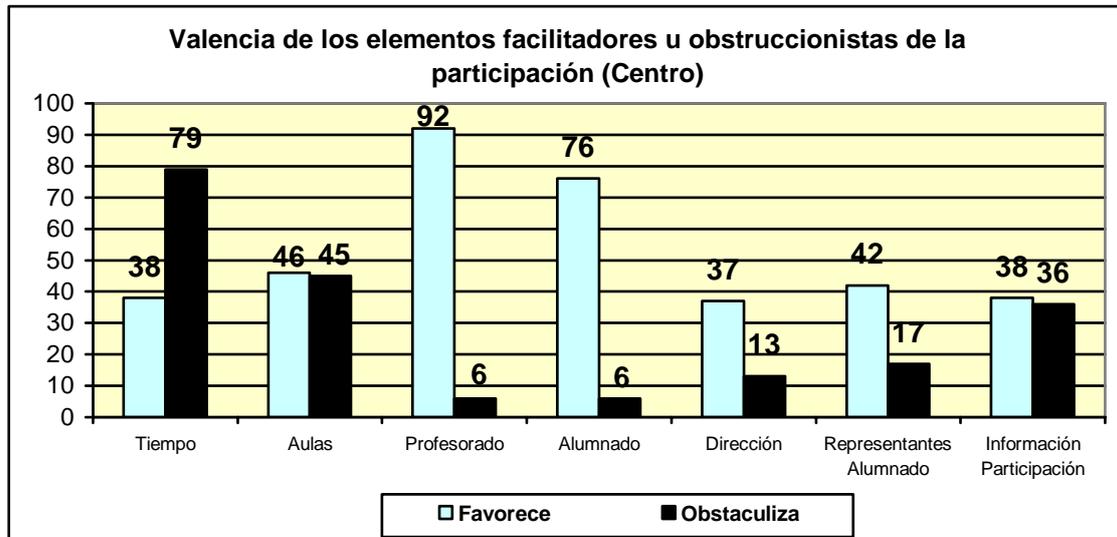
Como **recensión** del objetivo anotamos los siguientes puntos:

- ✓ En el ámbito del **Centro** está claro que una amplia mayoría del alumnado es partidario de no incrementar su participación, y entre sus deseos de colaboración priman las cuestiones con poca implicación: estar informado o problemáticas puntuales.
- ✓ Respecto a la **Clase**, un tercio del alumnado es partidario de colaborar más en aspectos relacionados con los contenidos, las actividades o la metodología.
- ✓ En el **Contexto**, las actividades socioculturales más deseadas se engloban en los grupos siguientes: culturales (Centro o Asociaciones), solidarias, deportivas y religiosas. Sólo en este apartado la relación es moderada entre la participación mostrada y los deseos de participar más, pero únicamente en relación con actividades culturales (Centro o Asociaciones), solidarias y religiosas.

#### **1.13. Objetivo F 2 - Identificar los obstáculos (fuentes de conflicto) al ejercicio de la participación en los diferentes ámbitos educativos.**

En el apartado **Centro** realizamos dos preguntas en una misma cuestión, quisimos averiguar la diferente prevalencia de los elementos que influyen a favor o en contra de la participación. Aunque a los entrevistados sólo les solicitamos que marcaran un factor facilitador y otro obstaculizador, muchos de ellos marcaron varios, creemos que porque los consideraron igualmente favorecedores u obstruccionistas. No obstante, en la gráfica siguiente se pueden observar claramente cuáles son las respuestas que sobresalen claramente sobre las demás.

Gráfico 3.54.

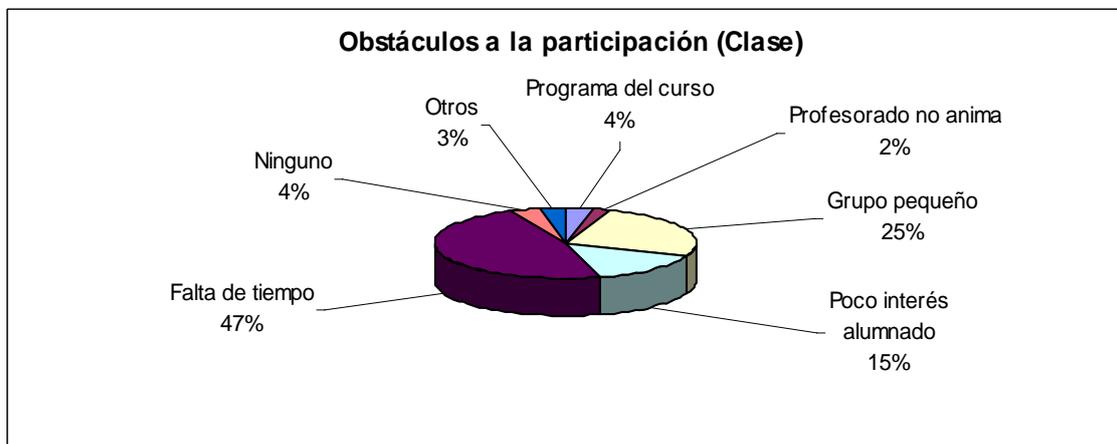


El *profesorado* junto con el *alumnado* son las elecciones preferidas de los que contestan a favor, destacando considerablemente. Asimismo, son las que menos eligen los que se muestran en contra.

El mayor obstáculo es el *tiempo* disponible; también la *situación en la que se encuentran las Aulas* y la *información sobre participación* tienen una puntuación acentuada, pero más o menos el mismo número de participantes los ve como elementos a favor.

En cuanto a la **Clase**, se preguntó únicamente por el mayor obstáculo para que el alumnado participara más. Respondió el 78,6% de los encuestados, y los porcentajes de las respuestas se plasman en el gráfico 3.55.

Gráfico 3.55.



### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

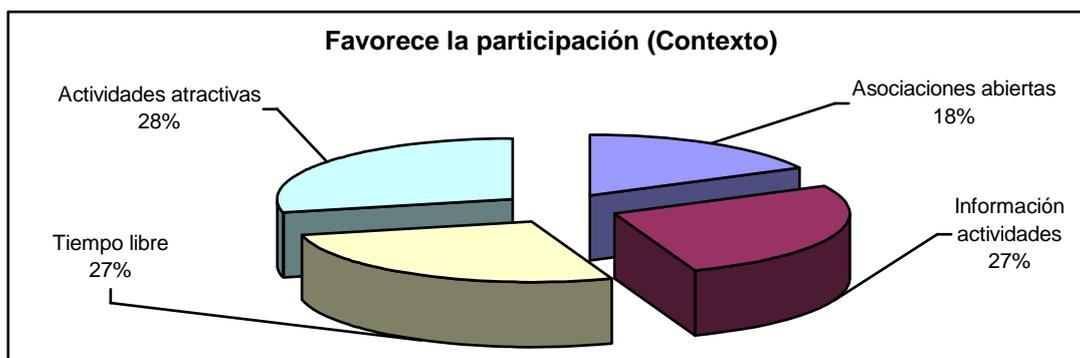
Como se puede ver, *la falta de tiempo* vuelve a predominar sobre las demás, casi la mitad se decantaron por ella. El *grupo de alumnos pequeño* es otra cuestión muy puntuada; en las zonas rurales es uno de los problemas frecuentes ya que hay muchas localidades con poca población, siendo complicado reunir la ratio mínima; la solución momentánea pasa por integrar personas de enseñanzas afines en un mismo grupo. No hay que dejar de lado tampoco *el poco interés del alumnado*, que no es desdeñable el número de personas que lo ha destacado.

Hay que reseñar que el apartado *ninguno (no hay obstáculos)* no figuraba entre las elecciones y fue apuntado por 6 personas; asimismo, el sector *otros* incluye estas 5 respuestas: *el pueblo es pequeño, las personas no quieren aprender, la pereza, las cuestiones personales y la falta de información*.

En el apartado relativo al **Contexto** comunitario se formuló la pregunta de forma positiva, inquiriendo lo que más favorece la participación ya que aquí es más fácil percibir lo que hay que potenciar. Respondió el 85,5% de los participantes.

En el gráfico 5.56 se puede apreciar que las respuestas están bastante repartidas, aunque *actividades atractivas* fue la más anotada; seguida de cerca por el *tiempo libre disponible* y la *información sobre actividades*. Como curiosidad diremos que una persona se inclinó por el *profesorado*, aunque no estaba entre las respuestas prediseñadas.

Gráfico 3.56.



La **síntesis** de este objetivo es la siguiente:

- ✓ En el ámbito del **Centro**, el tiempo, la situación de las Aulas y la información sobre participación son los principales obstáculos.
- ✓ En el espacio de la **Clase**, también el tiempo es el gran inconveniente, además de los grupos pequeños y el poco interés del alumnado.
- ✓ En la esfera **contextual** se favorecería la participación con actividades atractivas, disponibilidad de tiempo y buena información sobre eventos culturales.

**1.14. Objetivo G - Descubrir los factores (personales, familiares, académicos, relacionales, laborales, etc.) que afectan a la participación.**

Este objetivo y el siguiente van unidos, aquí se enumeran una serie de factores relacionados con la participación y, en función de los resultados, en el apartado siguiente se definen diferentes perfiles participativos.

En la tabla 3.3 se presentan los factores o datos personales que se requirieron a los encuestados, algunos son los que suelen estar tipificados en instrumentos similares al utilizado en esta investigación; otros se incluyeron en el instrumento a raíz de la fundamentación teórica y por la buena valoración obtenida de los jueces que evaluaron los diferentes elementos del cuestionario. Se podría haber incorporado alguno más, pero eso hubiera alargado el tiempo necesario para responder al cuestionario. Entre los factores seleccionados hay algunos que son los tradicionales de los estudios educativos, sociológicos o similares, como por ejemplo: *Edad, Sexo, Estudios, Profesión*, etc.; pero también figuran otros que son exclusivos del ámbito educativo tratado en la investigación: *Tiempo en EPA, Años que transcurrieron desde el abandono de los estudios formales hasta la matriculación en EPA, o Formación realizada antes de matricularse en EPA* (frecuencia formativa).

Cada **factor** reúne las **dimensiones** más usuales, y de cada una de éstas se ofrece la media de las puntuaciones de los encuestados pertenecientes a la misma, en cada uno de los tres ámbitos participativos (**Centro, Clase y Contexto**). No hemos incluido la totalidad de dimensiones o categorías de los factores *Profesión y Aficiones* porque la tabla hubiera sido demasiado extensa, nos hubieran aportado escasos datos, y ninguno significativo. A modo de ejemplo se han incluido varias profesiones (los casos en los que hay tres o más entrevistados con una misma profesión), y como puede verse predominan los grupos con pocos componentes, que a su vez exiguas conclusiones producen.

En las **observaciones** se anota el número de personas incluido en dicha dimensión cuando el subgrupo del que se ha obtenido la media es menor o igual a cinco encuestados, ya que al ser reducido pudiera ser poco significativo.

De los tres ámbitos, la **Clase** es el que nos ofrece mayor información. Como ya se ha expuesto más arriba, los ítems relativos a la participación en este ámbito fueron contestados por casi todo el alumnado (los del **Contexto** los respondieron el 60% y en el **Centro** el 28%). Así pues, presentaremos la tabla 3.3 comentando los resultados de la **Clase**, que son los más

**Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

concluyentes. El primer factor que se expone es la *Edad*, y los grupos más participativos son el de menos de 18 años y los mayores de 45. En *Sexo*, el hombre puntúa algo menos que la mujer, también los solteros tienen un valor menor en *Estado civil*, y las personas sin hijos en *Número de hijos*. En *Estudios*, cuanto más titulación se tiene menos se participa. De las *Profesiones*, destaca ama de casa frente a estudiante, peón u oficinista, que son las más abundantes. Estudiante es la *Ocupación* que tiene peor resultado, también puntúan bajo los trabajadores fuera de casa. De las *Horas de trabajo semanales*, menos de 20 obtiene el valor más elevado. Entre las *Aficiones*, tenemos a manuales, lectura y culturales entre las más participativas y por este orden. Respecto al *Tiempo en EPA*, es directamente proporcional a la participación, cuantos más cursos se han realizado más se participa. Los dos últimos factores, *Años que transcurrieron desde que se abandonan los estudios formales hasta la matriculación en EPA* y la *Formación realizada en los años anteriores* (frecuencia con la que se lleva a cabo la formación continua) no aportan resultados coherentes en una u otra dirección.

Cuadro 3.3.

<i>Factores</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Centro</i>	<i>Clase</i>	<i>Contexto</i>	<i>Observaciones</i>		
					<i>Centro</i>	<i>Clase</i>	<i>Cont.</i>
<b><i>Edad</i></b>	Menos 18	1	2,61	3,75	3		2
	18-24	2,86	2,26	1,5	4		2
	25-34	3	2,31	2,46			
	35-44	2,5	2,41	2,86			
	45-54	3,11	2,70	2,60			
	55-64	1	2,61	2,07	3		
	Más de 64	2,34	2,77	2,27			
<b><i>Sexo</i></b>	Mujer	2,41	2,62	2,43			
	Hombre	3,15	2,30	2,64			
<b><i>Estado civil</i></b>	Soltero	2,5	2,35	2,75			
	Casado/Pareja	2,6	2,54	2,49			
	Separado/Divor.	-	2,89	1,50		3	3
	Viudo	2,5	3,2	2,56			
<b><i>Nº de hijos</i></b>	Ninguno	2,55	2,34	2,93			
	1 ó 2	2,5	2,59	2,56			
	3 ó 4	3	2,72	2,18			
	Más de 4	4	2,73	2	1	5	4
<b><i>Estudios</i></b>	Primarios	2,13	2,70	2,39			
	Grad. Escolar	2,23	2,45	2,74			
	Grad. ESO	3	2,56	3	1	3	2
	FP	3,39	2,42	2,18			
	Bachillerato	3,13	2,32	2,60	4		
	Universitarios	4	2,06	2	2		4

La participación de personas adultas en los procesos formativos

Cuadro 3.3 (continuación).

<i>Factores</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Centro</i>	<i>Clase</i>	<i>Contexto</i>	<i>Observaciones</i>		
					<i>Centro</i>	<i>Clase</i>	<i>Cont.</i>
<b>Profesión</b> (3 ó más personas por profesión)	Mecánico	4	2,67		2	4	
	Estudiante	2	2,13	1	3		1
	Peón, operario	1	2,23	2,92	1		
	Ama de casa	2,23	2,73	2,42			
	Encargado	1	1,78	2,5	1	3	1
	Profesor	3	2,44	2,75	1	3	2
	Peluquera	2,5	1,56	1	1	3	1
	Oficinista	3,67	2,13	2,17	3		3
	Confección		3,67	1,75		3	2
	Zapatería		2,56	2		3	1
<b>Ocupación</b>	Parado	1	2,97	3,25	1		4
	Estudiante	1,75	2,07	1,5	4		2
	Cuenta ajena	2,7	2,37	2,44			
	Autónomo	3,08	2,21	2,33	3		
	Jubilado	2,31	2,75	2,37			
	La casa	2,73	2,59	2,63			
<b>Horas de trabajo semanales</b>	Menos de 20	2,3	2,67	1,75	3		2
	21 – 30	3,7	2,60	2,55	5		
	31 – 40	2,72	2,26	2,37	5		
	Más de 40	3,05	2,58	2,64			
<b>Aficiones</b>	Deportivas	2,53	2,41	2,26			
	Culturales	1,79	2,68	2,63			
	Musicales		2,40	1,33			3
	Manuales	2,67	3,00	2,33			
	Lectura	2,9	2,88	2,5	5		
<b>Tiempo en EPA</b>	Este curso	2,53	2,26	2,37			
	2 ó 3 cursos	2,47	2,58	2,48			
	4 ó 5 cursos	1,88	2,69	2,5	4		
	Más de 5 cursos	3,09	2,92	2,66			
<b>Años entre dejar estudios y EPA</b>	Menos de 3	2,5	2,31	2,42			
	Entre 3 y 5	-	2,78	1,75		3	2
	Entre 6 y 8	3	2,52	2,75	5		4
	Más de 9	2,6	2,59	2,49			
<b>Formación en los años anteriores</b>	Ninguna	2,4	2,72	2,46			
	Algún curso	2,33	2,47	2,67			
	Bastantes cursos	3	2,64	2,56			
	Continuamente	3,14	2,14	2,56			

**1.15. Objetivo H - Caracterizar los principales perfiles socioculturales del alumnado en relación con el grado de participación mostrada.**

Una vez precisadas las medias, en cuanto a participación, de los diferentes grupos en los tres ámbitos que se estudian, vamos a definir una serie de perfiles participativos en cada uno de estos ámbitos. Hemos realizado análisis de datos entre grupos, sobre todo la prueba F, para ver si las diferencias son significativas ( $\alpha = 0,05$ ), pero en la mayoría de las ocasiones no lo han sido. Por lo tanto, estos perfiles habrá que tomarlos como una tendencia, una aproximación, una guía, etc., pero no como algo categórico, determinante o definitivo.

También es necesario dejar claro que estos perfiles están basados en las medias participativas de los grupos o categorías, no tienen en cuenta el número de personas total sino que son proporcionales. No quiere decir que en el apartado Centro y Contexto los hombres sean más participativos (en general), sino que los que hay matriculados (que son bastantes menos que las mujeres) en proporción participan algo más que las mujeres, por lo menos a partir de los datos de la muestra de la encuesta.

En el ámbito del **Centro**, el perfil participativo tendría las siguientes características: una persona de edad mediana (18-54), hombre, casado y con varios hijos, con algo más que estudios básicos, ocupado en cuanto a trabajo y con tendencia a realizar cursos de formación. Las personas encuadradas en las siguientes dimensiones serían las más propensas a la pasividad en este ámbito: edad mayor de 55 años (significativo)<sup>11</sup>, mujer, soltera o viuda, con estudios básicos o inferiores, sin actividad laboral y poca formación continua.

Respecto a la **Clase**, las particularidades de las personas participativas tienen esta tendencia: mayor de 45 años, mujer, casada, con hijos, estudios primarios (significativo), trabajando en casa habitualmente (aunque esté jubilada o parada), siendo su trabajo menor a 30 horas semanales (significativo) y con más de algún curso en EPA. Las dimensiones que han mostrado menor participación son las que habrá que tener en cuenta: edades jóvenes o medianas, hombre, soltero, sin hijos, trabajador por cuenta ajena o autónomo, y sin haber estado matriculado anteriormente en EPA.

---

<sup>11</sup> Por diferencias significativas se entiende que éstas no se deben al azar, y con un nivel de confianza del 95% afirmamos que los grupos denominados significativos difieren de los otros encuadrados en su misma **Dimensión**.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

En el **Contexto** la participación pasa por la siguiente tipología: edad mediana entre 25 y 54 años (diferencias significativas), hombre, soltero, sin hijos, con estudios básicos o postgraduado y con algún curso en EPA. Los aspectos más negativos serían los siguientes: la edad cercana a la jubilación o la jubilación, mujer, casada o con pareja, con hijos, estudiante y estar matriculada por primera vez en EPA.

**Recordaremos** que estos perfiles hay que tomarlos con cierta prudencia ya que ha habido muy pocas diferencias significativas entre grupos, y algunos de ellos incluían pocos participantes. Consideramos conveniente tomarlos como una **tendencia** a tener en cuenta.

### 1.16. Objetivo I 1 - Averiguar el clima interno del Centro y Aulas.

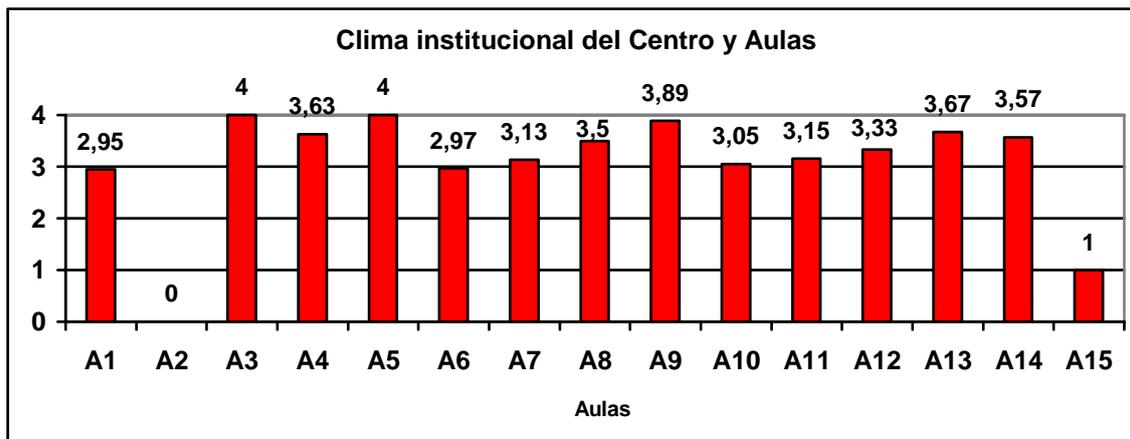
El clima o ambiente educativo es uno de los elementos que más se cita como condicionante de una participación efectiva. Independiente de si es causa o efecto, dilema en el que no se va a entrar, sí que le damos importancia a su determinación.

Para precisar el **Clima institucional** del Centro en su conjunto, o en el marco de los diferentes grupos de que consta cada una de las Aulas, elaboramos un ítem similar al utilizado en otros estudios (escalas de diferencial semántico entre dos conceptos). Nosotros incluimos las 4 dimensiones mejor valoradas por los jueces (*Confianza, Flexibilidad, Cooperación y Agrado*), y en cada una de las dimensiones los encuestados tenían que puntuar en un sentido u otro teniendo cuatro grados para elegir.

En el gráfico 3.57 mostramos la media de las puntuaciones de cada grupo de encuestados en función del Aula a la que pertenecen. Se puede observar claramente que el clima institucional entre alumnado de diferentes grupos o enseñanzas es bueno o muy bueno, salvo en 2 Aulas (la número dos y la quince). Si exceptuamos estas dos, las Aulas pequeñas puntúan más alto que las Aulas grandes, el alumnado de las Aulas enclavadas en poblaciones pequeñas percibe un mejor ambiente en relación con los compañeros de los otros grupos. En cierta manera esto es lógico ya que cuanto más pequeño es un núcleo poblacional más relación suele haber entre los habitantes que lo pueblan. No obstante, como hemos dicho, salvo las dos excepciones las valoraciones son elevadas.

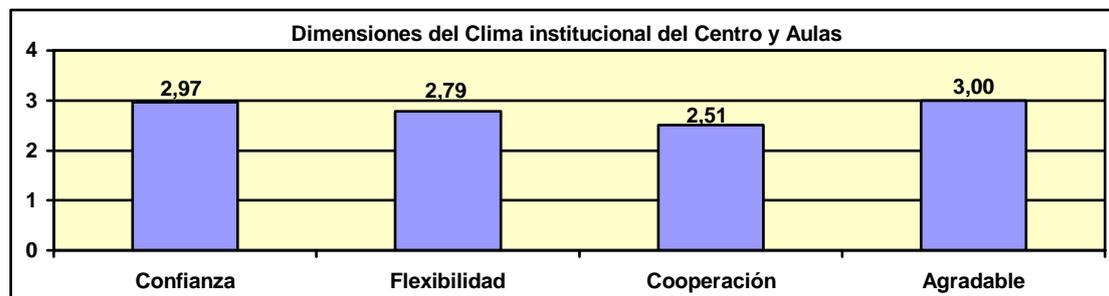
### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

Gráfico 3.57.



De las cuatro dimensiones estudiadas, la que más destaca es la calificada como *Agradable*, por el contrario la que menos puntúa es *Cooperación* (gráfico 3.58). Esto también tiene su explicación porque el alumnado suele estar centrado en su propio grupo y los objetivos, contenidos, necesidades y motivaciones pueden ser muy variables de unos a otros, y, si esto es así, la colaboración tiende a ser más moderada.

Gráfico 3.58.



#### 1.17. Objetivo I 2 - Averiguar el clima interno de las clases.

La diferencia entre este punto y el anterior es que aquí, lo que interesa saber se enfoca hacia la relación entre los diferentes integrantes de cada uno de los grupos-clase. Es el ambiente educativo que surge de la relación frecuente, en el marco de las diferentes tareas curriculares de un grupo de alumnado que comparte objetivos y motivaciones similares.

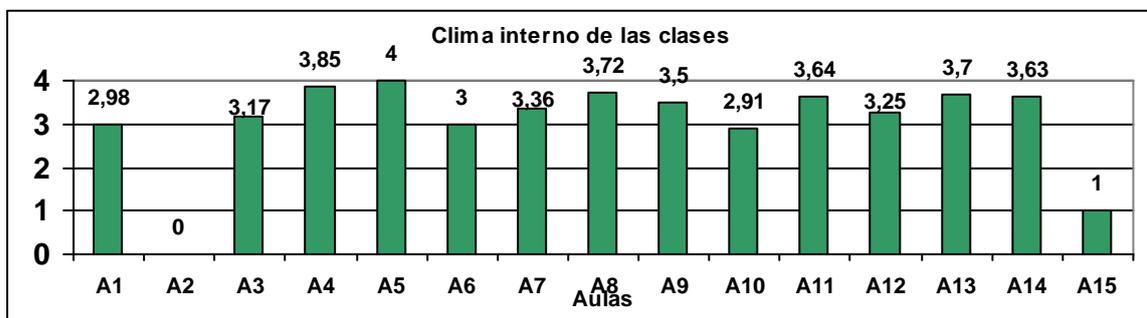
La elaboración del ítem que hacía referencia al **Clima de clase** siguió un proceso similar al anterior, la única excepción es que dos de las cuatro dimensiones seleccionadas

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

(*Colaboración, Confianza, Igualdad y Afrontación de conflictos*) fueron diferentes, porque los jueces que valoraron los elementos del cuestionario estimaron más éstas para el ambiente del grupo-clase.

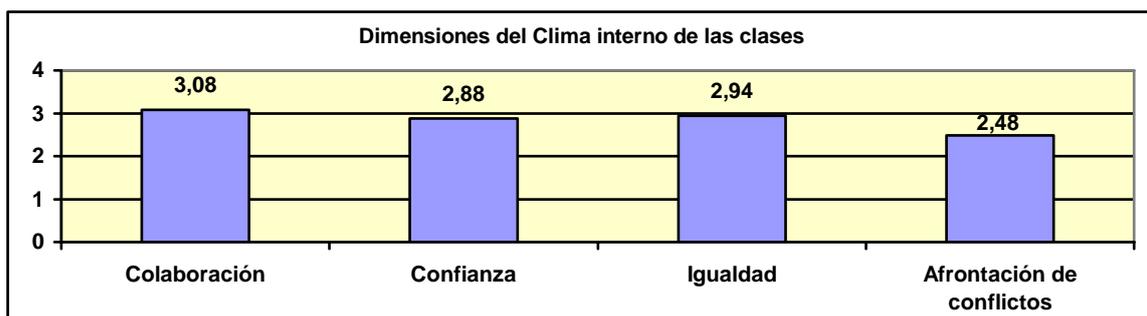
Respecto a las diferentes Aulas (gráfico 3.59), pasa como más arriba se ha indicado, salvo dos todas las demás obtienen una valoración media buena o muy buena, y aunque suelen obtener mejores resultados las Aulas pequeñas o medianas, aquí esto no está tan claro como en el apartado anterior; el **Clima de la clase** tiende a ser algo más semejante entre las diferentes Aulas que el **Clima de la institución**.

Gráfico 3.59.



En cuanto a las dimensiones **del Clima en clase** (gráfico 3.60), la *Colaboración* es la que obtiene la mejor puntuación; por el contrario, la *Afrontación de conflictos* es la que registra el valor menor.

Gráfico 3.60.



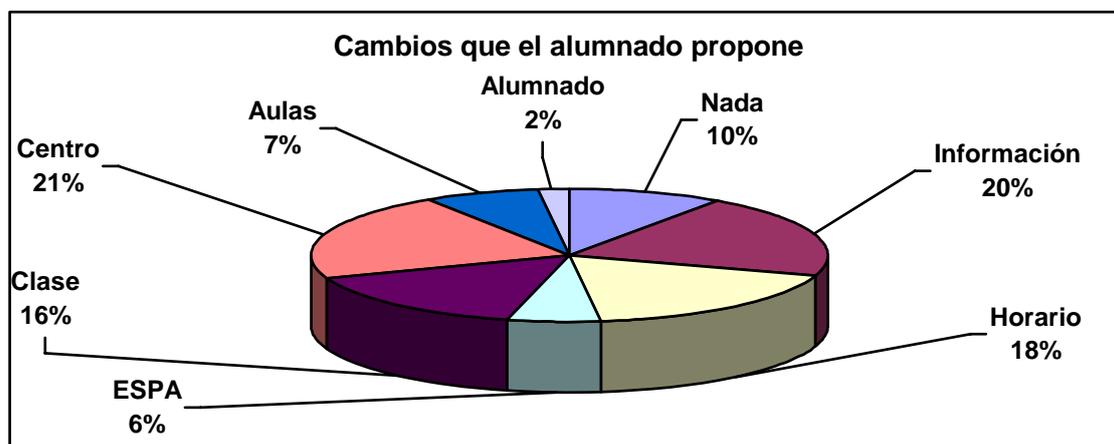
Como conclusión de estos dos puntos referidos al clima institucional (entre alumnado de diferentes grupos) y al que se da entre discentes del mismo grupo-clase, diremos que en ambos las valoraciones son buenas o muy buenas, salvo en dos Aulas, dándose las mejores puntuaciones en las Aulas de los pueblos pequeños, y siendo esto último más acusado en el ámbito del Centro.

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

**1.18. Objetivo J - Definir los elementos sensibles sobre los que poder actuar, tanto para potenciar una participación efectiva y equilibrada, como para prevenir el fracaso de la misma.**

El cuestionario terminaba con una pregunta abierta, solicitando al entrevistado que manifestara *las tres cosas* que cambiaría para mejorar la participación del alumnado en la Educación de Personas Adultas. Algo más de la mitad de los encuestados (51,50%) respondió a la última consulta. La clasificación de las diferentes respuestas se muestra en las categorías del gráfico 3.61.

Gráfico 3.61.



En este tipo de preguntas es difícil, o imposible, establecer una categorización en la cual cada respuesta pueda ser incluida en una categoría claramente (exclusividad categorial incuestionable) sin que éstas aumenten en exceso. De esta forma, en la elaboración adoptamos una postura inductiva y un criterio equilibrado (ni muchas ni pocas categorías): a medida que se leían las diferentes respuestas íbamos definiendo una serie de categorías y, en sucesivas vueltas, agrupamos algunas categorías pequeñas por afinidad. Hay que tener en cuenta que en las realidades educativas todo está interconectado y otros investigadores podrían haber hecho una categorización algo diferente. Para demarcar mejor esta ordenación, haremos una exposición de cada concepto y así nos acercaremos más a lo que el conjunto de los participantes creemos que quiso expresar. Una vez explicadas las razones taxonómicas, vamos a comentar las categorías de mayor a menor.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

En lo que se refiere al **Centro** hemos incluido todo lo relativo a cuestiones organizativas: 1. Ofertar diferentes actividades de interés común (sociales, sanitarias, humanísticas, bailes, etc.), aumentando la plantilla con profesorado especializado, sin olvidarnos de la Formación Profesional, y buscar la forma de que en los pueblos pequeños los grupos sean mayores; 2. Más ayuda para excursiones, viajes, etc.; por ejemplo realizar un viaje de fin de curso propuesto por el alumnado o jornadas de encuentro interaulas; 3. Mejorar la cooperación del Centro con el alumnado para que esté mejor representado, informando sobre la normativa que afecta a esto; y no admitir alumnado desmotivado y conflictivo.

La mejora de la **Información** sobre actividades, dinámica del Centro, reuniones, etc., o la admisión de sugerencias fue el segundo grupo con más respuestas.

En **Horario** incluimos las que hacían referencia a una mayor flexibilidad horaria y duración del curso (días, horas lectivas, estudio en casa o una programación más amplia).

Las relacionadas con la **Clase** aludían a aspectos variados, la mayoría de ellas se centraban en el aumento de material educativo (equipos informáticos, libros, aparatos de gimnasia, etc.), pero sin dejar de lado apartados no menos cruciales: actividades más atractivas, más interesantes; elevar el nivel de las enseñanzas y cursos con diferentes grados; que motive más el profesorado; explicar las veces que sea necesario; mejorar la relación entre alumnado y profesorado; e incluir temáticas más variadas.

Un grupo no desdeñable de respuestas se decantaron por dejar las cosas como estaban, sin cambiar **Nada**.

En el apartado **Aulas** se han reunido las cuestiones que aludían a su mantenimiento y situación: calefacción en invierno, mejorar las instalaciones y tener un espacio en planta calle o más accesible.

Se han organizado en un conjunto todas las que hacían referencia a la Educación Secundaria para Personas Adultas (**ESPA**): cambios en la forma de examinar, poder hacer ESPA presencial (3º y 4º), materiales más claros, menos academicismo y mejora del sistema de acceso.

Por último, las autocríticas (**Alumnado**) se decantaron por reseñar la poca voluntad de los compañeros inestables o la personalidad de algunos participantes con problemas relacionales y emocionales.

## **2. ORGANIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA INFORMACIÓN APORTADA POR LAS ENTREVISTAS, GRUPOS DE DISCUSIÓN, OBSERVACIÓN, ETC.**

El objeto de este capítulo, como su nombre indica, es la ordenación de la información producida mediante la utilización de metodología cualitativa. La medida principal que hemos adoptado para aumentar la fiabilidad y validez de la misma es la triangulación de agentes: alumnado, profesorado y representación local. La exposición de los resultados la encasillamos en los objetivos de investigación (categorización deductiva) para cotejarla con la aportada por las encuestas; asimismo, esto nos ayudará en el análisis y descripción posterior (informe) ya que algunas categorías (implícitas en los objetivos), que se contemplaban al inicio de la investigación, en función del marco teórico, no son las que predominan o prevalecen en la realidad cotidiana de los participantes en los procesos formativos del Centro. En resumen, la finalidad última es la comparación, contrastación y triangulación de los resultados aquí presentado con los del punto anterior.

La recogida de esta información se realizó de forma interactiva, alternando la aportada por las diferentes fuentes de información. Se llevó un esquema general (anexo 3, guión de la entrevista), pero conforme avanzaban las indagaciones se matizaron algunas cuestiones, en función de lo aportado por los participantes. Todas las cuestiones correspondientes a los objetivos de investigación se trataron en las diferentes entrevistas, pero se incidió especialmente en los aspectos que aportaban soluciones a nuevos interrogantes.

Si en el apartado anterior nos hemos centrado en variables, aquí nos decantamos por las personas. Recordaremos que si en el cuestionario nos centrábamos en las variables, en este caso el criterio gira en torno a la persona o personas, reconstruyendo experiencias vividas y revisando casos analizados en su totalidad. De este modo, los individuos que integran la comunidad educativa o los grupos son el punto de partida para el análisis de datos y reflexión teórica, buscando su comprensión, haciéndoles hablar y entendiéndoles, mediante una recogida intensiva de la información de forma empática, y situándonos ante un contexto de descubrimiento, no de verificación o refutación de una teoría o hipótesis.

La estructura expositiva formal obedece a los siguientes aspectos relacionados con el formato de la fuente y la puntuación:

- ✓ Las presentaciones, comentarios o aclaraciones generales a lo expuesto en el objetivo mantienen un formato de fuente normal o plano.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ Para las afirmaciones que establecemos y mantenemos utilizamos formato **negrita**.
- ✓ Las informaciones en las que nos basamos están en formato *cursiva* y entrecomilladas (“ ”).
- ✓ Las preguntas que nosotros formulamos o cuestiones que se tratan en la entrevista están puestas entre paréntesis, ( ), y nuestras aclaraciones o matizaciones van entre corchetes, [ ].

### 2.1. Objetivo A 1 - Determinar el nivel de participación del alumnado en el funcionamiento del gobierno del Centro. Contrastando la opinión de alumnado, profesorado y equipo directivo.

El nivel de participación se indagó a través de dos preguntas: las reuniones o asambleas que realiza el alumnado (tipo y cantidad), y la información que recibe del Consejo Escolar (frecuencia y forma de comunicación escogida).

**El alumnado, en la mayoría de los casos, sólo participa en reuniones organizativas puntuales: inicio de curso, final, Navidad, organización de una actividad extraordinaria, etc.** Algunas tienen un matiz lúdico-cultural y se suelen realizar en el marco del grupo-clase. De forma general, son establecidas por el profesor responsable del citado grupo, aunque el alumnado hace propuestas también en algunos casos.

**Las reuniones, asambleas, etc. del alumnado en relación con la participación en el Centro no existen, y apenas se registra alguna salvo para elecciones de representantes al Consejo Escolar.** Las reuniones que sí se aprecian son las del grupo-clase vinculado a un Aula concreta, no como parte de un Centro. Las reuniones conjuntas han sido muy escasas durante el periodo en el que se ha realizado la investigación, casi todas las fuentes hacen referencia al pasado más o menos lejano. Cuando alguna persona (pocas) ha aludido a ellas ha sido mencionando el inicio de curso o el final, y la información sobre enseñanzas, horarios, etc.

*“No, que yo sepa. Sólo venimos a clase. En Navidades hicimos una cena”.*

*“Antes había un día que te citaban a todos. Yo eso casi lo encuentro excesivo. Era para lo que querías que se tratara durante el curso, lo que querías hacer y demás, si había alguna cosa que te gustaba más que te gustaba menos. A final de curso no se hacía. Al final se hacía un viaje cultural”.*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*“Hace mucho tiempo, 2 años yo creo, hemos hecho una reunión así al fin del año, al fin del curso. Hemos hablado un poco, cómo ha sido el curso”.*

*“La primera de curso, cuando la hacemos con todos los profesores y nos dan las pautas a seguir de cada curso, lo que has de hacer”.*

*“Hombre, a últimos de curso nos reuníamos el Aula e intercambiábamos opiniones de cómo había ido el curso en general y después nos íbamos a celebrarlo”.*

El profesorado no contradice lo aportado por el alumnado, corrobora su punto de vista aportando más información.

*“Generalmente, las reuniones que se hacen, por lo menos en los grupos de mi pueblo, son para ponerse de acuerdo, a veces, en el horario; este horario nos conviene o nos conviene otro. Antes también para comentarnos que tal día vamos a hacer una especie de fiesta. Generalmente se reúnen en horario de clase... de toda el Aula no, se reúnen por cursos y son reuniones esporádicas, no puestas con fecha y hora, surge el tema y lo hacemos”.*

*“Realmente como reunión propia del alumnado no la hay. Lo que hay que buscar, eso sí, el acondicionar el mayor número de personas a un horario. A lo mejor entre ellos se ponen a hablar pero vamos, eso hasta lo desconozco porque realmente en el Aula no... salvo para eventos que sí quedamos para tomar un café al final de curso o en Navidades o alguna cosa puntual, no hay reuniones ni esporádicas ni fijadas entre el alumnado”.*

*“Cuando se juntan, se juntan en horario de clase, y los de un grupo concreto pues para determinar lo que dices tú, si ese día se puede venir o quieren cambiar la hora por algo, lo que sea, pero todos no”.*

**Una amplia mayoría del alumnado no recibe información del Consejo Escolar, la información que se aporta sobre el Centro es mínima y parece que al alumnado no le importa.** Los representantes dicen que comentan algo (lo poco que pueda interesar al alumnado), pero sólo en el grupo de clase en el que ellos están integrados; no obstante, el alumnado no siente especial preocupación por este tema.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

*“Pues es que tampoco hubo muchos temas que... pero vamos yo sí que lo comenté en el grupo de la «ESO», que estaba en ese momento yo haciendo la secundaria, yo en el grupo sí que comentaba alguna de las cosas que se trataban allí... eso tampoco es cuestión... ahora han aprobado tantos millones, gasto... comentaba cosas de fotocopias, problemas, lo poco que nos podía interesar al alumnado, y los problemas ya de profesores es más de ellos que...”* [representante del alumnado].

*“Yo creo que el Centro lo vemos, yo a lo mejor la primera, siendo que he estado un poco, lo vemos como más lejano, estamos más unidos a lo que es nuestra Aula que al Centro. Cosas del Centro no”.*

(Participación en la elección del Consejo Escolar o información de él). *“No nos hemos preocupado”.*

(La forma de participar en el centro). *“Yo no me preocupo del Centro en conjunto, vengo a la clase”.*

(¿Os llega información sobre el Consejo Escolar?). *“No, a mí no”.* (¿Os interesa?). *“Podría ser interesante. Sí, en algún momento podría ser interesante”.*

El profesorado se expresa en términos similares.

(¿Interesa el Consejo Escolar al alumnado?). *“En general, no”.*

(¿Le llega información del Consejo Escolar al alumnado?). *“No, llega solamente a aquellos alumnos que están matriculados en los cursos que tienen algún representante en el Consejo”* [esto se ha podido confrontar en varios casos, el grupo que tiene representantes se suele enterar de algún asunto más].

(¿Se informa sobre el Consejo Escolar?). *“La verdad es que sobre el Consejo Escolar se informa poco, también es que interesa poco el tema, y en muchos casos o casi todos se desconoce el cometido...”*

Las reuniones conjuntas entre alumnado de varias enseñanzas se dan en casos muy puntuales en pocas Aulas. **La reunión que predomina es la del grupo-clase.** No se suelen tratar cuestiones del Centro en su conjunto. La mayoría de los temas, por no decir todos, tienen

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

que ver con las enseñanzas que se están cursando; otro tipo de contenidos son: viajes, visitas culturales, etc. y no en todas Aulas.

**No se conoce a los representantes del alumnado.** Se preguntó en cuatro grupos en los había representante del alumnado en el Consejo Escolar: en dos ni lo conocían, en otro lo conocían porque votaron animadas por la profesora, en el último sólo saben que existe y nada más. Los representantes del Consejo Escolar dicen que comentan con el grupo-clase, en el que están inscritos, algunas de las cuestiones que se tratan en el Consejo Escolar; pero el alumnado no reconoce nada de esto. Probablemente se ha comentado con pocos y esto a ninguno interesa.

#### **2.2. Objetivo A 2 - Verificar el nivel de participación del alumnado en el desarrollo de la actividad académica. Contrastando la opinión de alumnado y profesorado.**

Para averiguar el nivel de participación en clase preguntamos de diferentes formas, en función del grupo: programación, dinámica del curso, en las actividades, lo que se realiza en clase, etc., todo ello con el objeto de lograr la máxima comunicación posible.

**Aunque el profesorado sea el que marca la pauta, es habitual que pregunte al alumnado y le consulte.** En bastantes casos el alumnado también hace propuestas. En todos los casos la voz del alumnado es oída y, siempre que es factible, se realiza lo propuesto en conjunto.

*“La forma de dar la clase se va planteando sobre la marcha, ahora estamos empezando a hacer murales, que tampoco estaba planeado al principio de curso, entonces sobre la marcha, es dinámica y a mí me resulta muy amena”.*

*“Nos lo comentan y, si el tema es interesante, pues entonces se cambia. Hace poco, los números romanos no los sabíamos ninguno, entonces nos los explicó en la pizarra y nos pareció bien”.*

*“Antes el profesor se encargaba de todo, pero ahora, ahora, hace 2 años así atrás, sí, nosotros también colaboramos” [alumnado inmigrante].*

*“Somos escuchadas en esta clase, bastante bien me parece a mí, vamos”.*

*“Nosotras también proponemos. Primero nos estuvo preguntando ella y entonces ya dijimos lo que queríamos más o menos aprender antes o después. Que nos*

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

*explicara un poco las cosas que necesitáramos. ¿Hacemos esto? Bien. ¿Hacemos internet? Venga sí”.*

**El profesorado consultado da una visión más estricta y formal, en algunos casos; pero no contradice lo manifestado por el alumnado.**

*“En cuanto a la enseñanza reglada, eso va como un programa y se intenta cumplir el programa a lo largo del curso, lógicamente ese programa, a veces, tiene desviaciones porque, a lo mejor estás tratando un tema y acabas pues tratándolo totalmente diferente, pero en la enseñanza reglada se cumple el programa. En las demás actividades el profesor puede tener una programación pero claro, hay que tener en cuenta que muchas veces esa programación no se cumple íntegramente porque... porque hay absentismo de clase, sobre todo en las personas que no vienen... ahora vienen, ahora no vienen. Están constantemente entrando alumnos nuevos [se refiere principalmente a alumnado de Español para Inmigrantes, aunque no exclusivamente], con lo cual el programa lo tienes que retrasar o lo tienes que acoplar, entonces. Ahí están las mayores dificultades”.*

*“Predisposición al diálogo y a comentar todo, la hay; pero, a la hora de las clases, pues es el profesor, creo yo, el que dispone. Que hay alguna observación o sugerencia, se lleva a cabo, pero como suelen ser las menos, pues bueno yo creo que es el profesor el que dirige”.*

*“Yo creo que tú [profesorado] marcas siempre las pautas, lo que pasa es que ellas [alumnado] te dicen: oye, mejor que esto, nos apetece un poco más... o desviarse de lo que tú tenías previsto. Yo, por supuesto, y creo que todos, lo aceptamos. Intentas adaptarte a lo que a ellos más les interesa”.*

*“Yo me dejo llevar 100 por 100. Normalmente, a lo mejor llevo una idea, sobre todo en lo que no es reglado [Extensión Cultural y Educativa principalmente], está claro; entonces yo soy, no bastante flexible, pero sí, bueno, muy flexible. Yo sí que pido un poco de tiempo, pero vamos, que marcamos lo que quieren hacer. Esto os gusta menos, por ejemplo, tratamos un poco matemáticas, por ejemplo... hacemos psicotécnicos, hacemos... vamos cambiando cosas y, en función de lo que les va gustando, vamos repitiendo en esa línea. No es lo mismo pero... yo veo que hay que dejarse llevar porque es lo que quieren, es su necesidad”.*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

(El nivel de participación del alumnado en el desarrollo de la programación, ¿cómo es?). “*Consensuado a principio de curso, a mitad y al final en la valoración. El alumnado suele participar proponiendo diferentes cosas: temas a tratar, forma de trabajar, etc.*”.

Si se asiste a una sola clase de EPA, puede que se aprecie a simple vista la prevalencia de una participación más bien pasiva del alumnado: el profesorado guía, decide, hace y deshace; eso sí: preguntando al alumnado, que a veces propone cuestiones y se suelen llevar a cabo. No obstante, hay que decir que **el profesorado suele estar experimentado** en estos quehaceres; una parte importante de los docentes lleva muchos años en este Centro (y en EPA), **y sabe, conoce e intuye, en la mayoría de los casos, las necesidades del alumnado; o por lo menos las de los grupos y públicos con los que trata habitualmente**, ya que el diálogo prima aunque pueda estar oculto por la actividad habitual de clase en ciertos momentos.

**Los discentes se dejan llevar por el profesorado en muchos de los grupos consultados y observados; suele darse un buen nivel de comunicación.** A veces, el alumnado aporta temas o cuestiones que surgen del día a día; en las enseñanzas más abiertas se puede llegar a tratar temáticas que no estén estrictamente programadas, pero en el desarrollo personal todo puede ser importante y estar interrelacionado. La programación se suele tratar a principio de curso; aunque también haya momentos u ocasiones para modificarla. Cuando el alumnado hace propuestas o se le consulta alguna cuestión, se toma en serio lo expuesto por él y, si es mínimamente factible, se lleva a cabo, o por lo menos se intenta.

**Existe un diálogo “soterrado” o más latente que patente**, ya que se pueden observar los 4 modelos participativos. Aunque predomine el nivel 2 ó Consulta, y éste sea más bien pasivo, los demás también se dan. Habitualmente, el profesorado basa su selección de contenidos en función de las necesidades del alumnado, estas necesidades no siempre son las manifestadas oralmente por el alumnado. Esto hace que, a veces, vaya por delante de lo verbalizado por el alumnado y parezca que no hay diálogo; dando sensación de que hay un programa elegido por el profesorado, que conecta bien con el alumnado. La realidad es que la interacción se da, y el profesorado capta necesidades en cualquier momento: durante la realización de actividades, en momentos distendidos, en charlas fuera de clase, etc. Todos estos pormenores se aprecian sobre todo en el profesorado que lleva muchos años en EPA y en el Centro.

### 2.3. Objetivo A 3 - Determinar el nivel de participación del alumnado en el contexto comunitario.

Aquí nos centramos en solicitar al alumnado la forma de participación y de implicación en los grupos culturales de su entorno, tanto su asistencia como su responsabilidad en las actividades realizadas.

**Un sector relevante del alumnado tiene relaciones con asociaciones o grupos culturales, de forma más o menos continua, a lo largo del año; aunque en los casos de más edad la forma de participar sea con la asistencia y poco más.**

*“Pertenece a la asociación de mujeres, y en la asociación de mujeres en muchas cosas participamos”.*

(Asistencia). *“Siempre que lo pide, casi siempre hay 3 ó 4 reuniones al año, entonces no es que venga mucha gente... la que más gente viene es a la última porque sabes que ya es el final de curso, que tienes la cena que tal y que cual y acude más, pero en las demás poca gente”.* (Responsabilidades). *“No, siempre me he escabullido, si hemos preparado alguna actividad, sí”.*

*“Sí, sí, yo en el Movimiento Rural Cristiano, todas semanas tenemos reuniones, cada 2 ó 3 meses tenemos que ir a Tauste, que es una cosa muy buena porque también convivimos con los del pueblo”.*

*“Hemos estado, ahora ya no”. “Yo tengo la tesorería de La Coral y estoy de catequista”. “Yo sí que he estado en APA”. “Nosotras ya hemos salido”.*

*“Organizamos con el Aula múltiples actividades”* [el Aula es el principal animador cultural del pueblo, la mayoría de las actividades culturales que promueven las personas del pueblo pasan por el Aula, sobre todo las relacionadas con la mujer y adultos].

En el profesorado se da una **perspectiva variada**, pero no está lejana de lo mantenido por el alumnado. Algunos aportan un **punto de vista relativista**; otros describen la **afinidad que hubo en el pasado entre EPA y la asociación de mujeres** pero sin nostalgia; también se hacen menciones a la **actividad y a la pasividad del alumnado**.

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

(¿Pertenece el alumnado a asociaciones culturales?). *“De todo hay, algunos que sí otros que no. Hay de todo pero no porque sean todos de una asociación, hay de todo”.*

*“Cuando empezamos en esto de «Adultos», «Adultos» funcionaba mucho con la asociación de mujeres pero eso ya ha desaparecido, ahora eso realmente no está unido ya, pero hay gente de la asociación de mujeres. «Adultos», a veces, colabora con ellos en alguna actividad, pero yo, por ejemplo, no dejo de hacer una actividad porque haya una fiesta de asociación de mujeres, porque a lo mejor el 80% no es de la asociación, cosa que antes, llegaba el día de la mujer y hacían la comida y recuerdo que ese día no dábamos clase porque el 90% pertenecían a la asociación, ahora no, es que con la inmigración y con las nuevas enseñanzas...”.*

*“Yo creo que las asociaciones cuando empezaron fue un «boom», toda la gente quería colaborar, colaboraban y se hacían muchas cosas y ahora están un poco más paradas”.*

*“Es un pueblo pequeño y como grupo de EPA participan en todo tipo de actividades municipales, en torno al 80 % del alumnado, participa casi todo el mundo. En los pueblos pequeños no hay asociaciones culturales como los grandes y se trabaja desde el Aula”.*

En la mayoría de las Aulas, **gran parte del alumnado femenino** (con la época juvenil rebasada) **participa en variadas actividades culturales**, muchas de ellas en el marco de una asociación de mujeres, una APA, etc. No es raro encontrar alguna persona que está especialmente implicada o ha estado (en la Junta o la organización). **En las Aulas pequeñas es la EPA** (o a partir de ella) **quien organiza muchas de las actividades culturales del pueblo para adultos**, y en los pueblos más grandes se llevan a cabo desde las asociaciones, entidades e instituciones. **Los hombres** entrevistados, en general, **se sienten más inclinados por actividades deportivas** diversas, pero es raro que lo califiquen como actividad cultural.

Es curioso que **los jóvenes** dicen que no pertenecen a ninguna asociación; **los inmigrantes** tampoco pero algunos juegan en un equipo de fútbol (hacen «cenar» y actividades colectivas paralelas) y otros participan en acontecimientos culturales suyos (a veces ligados a la religión); **y las personas de etnia gitana** dicen que no pertenecen a ninguna asociación pero participan en actividades de su asociación y en la Iglesia de los Gitanos. En primer lugar, todos

## **La participación de personas adultas en los procesos formativos**

estos grupos **señalan que no colaboran** (y eso que las preguntas fueron planteadas de forma abierta), **pero si se les insiste o se les pregunta de otra forma siempre aportan algo.**

Parte del profesorado y alumnos con cierta antigüedad en el Centro recuerdan que antes las Aulas influían mucho más sobre el contexto (de forma directa con la realización de actividades de Animación Sociocultural), y conforme se fueron creando asociaciones (mujeres, culturales varias, etc.) e institucionalizando actos culturales, su trabajo se dirigió hacia actividades más académicas (influyendo también las motivaciones de la administración). De todas formas, **se siguen llevando a cabo actividades diversas a lo largo del curso y las motivaciones son variadas:** culturales en general, lúdicas, aplicación práctica, convivencia, generalización de lo aprendido en clase, complemento a lo teórico, etc.

Consultando a la mayoría del profesorado, nos manifiesta que **el alumnado más participativo pertenece a asociaciones culturales, recreativas, religiosas y de mujeres; y que suelen predominar los que meramente asisten frente a los que participan activamente,** éstos son aproximadamente uno de cada cuatro.

### **2.4. Objetivo A 4 - Averiguar la relación existente entre la participación del alumnado y su grado de satisfacción.**

En este apartado nos centramos en averiguar el grado de satisfacción del alumnado, que es lo que tiene verdaderamente significado para ellos. Observamos que sólo tenía sentido preguntar por la percepción que los discentes tienen de las actividades que realizan, la relación entre esto y su participación, para muchos, es algo fuera de lugar, abstracto, etc.

**La persona que participa activamente está satisfecha,** apreciándose claramente en la forma de comentar sus colaboraciones, que son apasionadas o con carga emocional positiva, en los beneficios concretos que dice que le aporta, etc.

**La mayoría de los entrevistados han valorado positivamente, en mayor o menor medida, los tres ámbitos participativos que aquí mantenemos.**

**En el ámbito del Centro es donde menos expresivos y explícitos han estado los entrevistados, y donde ha surgido alguna excepción por desconocimiento o falta de información.**

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

En la Clase el alumnado se muestra satisfecho, reseñando además las actividades que realiza y mencionando al profesorado, aunque algún grupo destacó como nota negativa el poco horario semanal.

En el Contexto o localidad, cuando el alumnado pertenece a un Aula pequeña, es la propia Aula, como se ha dicho antes, quien suele animar este ámbito y gran parte del alumnado participa. En las demás Aulas lo que se realiza se suele valorar positivamente (tanto por el alumnado como por otras personas asistentes), aunque en algún pueblo echen de menos algo más de actividad.

#### CENTRO

(La valoración de la gestión del gobierno del centro, cómo está organizado, cómo os llega a vosotros, cómo la valoraríais). *“Bien, yo lo veo bien, que aquí se puedan hacer estas cosas, si no estuviera, imagina. Yo lo encuentro bien, bien”*.

*“Yo creo, es un... cómo decir... yo creo que es un sitio donde podemos... bien... yo creo que es algo excepcional, ¿sabes? Donde podemos expresarnos, no sé, muchas cosas, bien, bien”* [alumno de Español para Inmigrantes].

*“Yo lo encuentro bien”*. *“Bien [varios]”*.

*“Yo no lo puedo valorar porque desconozco cómo funciona”*.

#### CLASE

(Valoración de actividades). *“A mí me gustan, son amenas y son interesantes... y nos manda alguna cosa [el profesor]: pues esto lo podéis hacer en casa, si tenéis ganas claro. Tampoco es que te obliguen, pero bueno para no perder la cosa de la clase. Al día siguiente: cómo lo habéis puesto, qué opinión os ha merecido, y yo la verdad es que va muy bien”*.

*“Bien, sí. En este tema estamos contentos, con las profesoras estamos muy contentos”*.

*“Bien, regular. Queremos más horas a la semana, 3 veces a la semana o así, para poder avanzar, porque si venimos una vez a la semana no...”*.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

*“A nivel particular muy a gusto. Yo no sabía ni encender el ordenador y ahora ya sé...”.*

*“Excelente. Muy bien. Que se oiga bien”.*

*“Es sencillo. Es un curso que está bien, además, cada año nos mejoramos... yo creo que bien, nos valoramos bien”.*

*“Muy bien” [todos]. “Hay algunas cosas que nos gustan más que otras... Yo sé menos que otras, no puedo, si no me alcanza la inteligencia la profesora me echa una mano”.*

### CONTEXTO

(Satisfacción con las actividades culturales). *“Sí, yo sí, dentro de lo que hacen”.*

*“Muy contentas. Nos saben a poco, terminamos una y estamos pensando en otra”*  
[Aula de localidad pequeña].

*“La mía personalmente muy buena, si hay alguna cosilla que me gusta menos pues a la próxima vez saldrá mejor porque nadie es perfecto, y en general la gente opina así; siempre está el puntilloso, ¡vamos como ellos no hay!, pero en fin; pero son los menos, la gente está muy satisfecha”.*

*“Sí. Sí, por supuesto, encantadas, encantadísimas...”. “Sí porque es variado. Ahora fue, ¿el día de la educación era? Sí, nos pusieron una película y fuimos todas las Aulas [3 Aulas], o sea, nos juntamos allí, en fin, bien. También nos dieron unas charlas. Cada vez cambiamos distintos tipos de cosas. Sí, por variar”.*

*“Sí. Sí, yo por lo menos, sí. Pues también, quizá debiera haber, que será difícil, alguna más”.*

El **profesorado** se centra casi exclusivamente en el ámbito de la Clase, que es lo que mejor conoce. **Su punto de vista es algo desproporcionado y categórico a veces:** «Si vienen es porque están a gusto». **También dejan caer algunas cuestiones relevantes, aunque tópicamente:** «las personas mayores suelen ser conformadas y el alumnado es

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

mayoritariamente femenino». De los tres ámbitos, el profesorado **creo que el alumnado está más satisfecho en Clase y Contexto**, el Centro lo califica entre regular y bien.

*“El grado de satisfacción se ve. No por hacer evaluaciones ya que escriben lo que quieren y siempre intentan quedar bien o decentemente. Porque los estamos viendo, lo que hacen o dejan hacer, el grado de satisfacción primero viene marcado pues, aparte del inconveniente de la asistencia, pues eso, por su presencia, por verles las caras en la clase normalmente, cómo actúan, qué dicen... cómo te responden, si sufren mucho a la hora de que les vayas a preguntar alguna cosa, o si se encuentran relajados”.*

*“Sí hombre, yo creo que sí, porque si no, la gente no vendría, quiero decir que hay mucha gente que viene por la actividad que le interesa y punto, y no le interesa entrar en la gestión del Centro ni en la organización. Otro, pues lo que dice la compañera, que estaría un poco más implicado, una minoría... yo creo que sí, que los que asisten están satisfechos, porque si no estuvieran, te aseguro que no, que no vendrían”*

*“Y luego la respuesta que tienen. Que estamos viendo, que al año que viene se vuelven a matricular, o sea: que me imagino que están satisfechos, sobre todo en cursos de ampliación cultural, informática, idiomas, salud y consumo...”.*

*“Yo creo que están contentos, se me quejan las mayores, las de Nivel I, de que viene poca gente, y esa es la queja que tienen, que les gustaría que hubiese más gente porque así sería la clase más dinámica, más participativa, más... pero en general, como son gente mayor, se satisfacen con lo que tú les das, creo yo”.*

*“Este año la verdad que se ha doblado la matrícula, se han doblado todas las actividades sin parar y la verdad es que... Ayer mismo me dieron un obsequio, todas la mujeres... También me han puesto en una revista, que han estado muy contentas; eso también es de agradecer, ya no por el regalo ni nada, pero sí; se han juntado todas las clases, no sólo un grupo concreto, sino desde Aula Mentor a Iniciación a la Informática para hacer ese regalo, la verdad es que en ese aspecto el grado de satisfacción...”.*

Es complicado apreciar exactamente la relación entre satisfacción y participación, siempre se supone que a mayor satisfacción más participación: más participación como

## **La participación de personas adultas en los procesos formativos**

asistencia, no como implicación. **Independientemente de la participación mostrada** (según la escala que se propuso en la fundamentación teórica), **la satisfacción manifestada por diferentes personas era similar**. Así pues, la disposición hacia una mayor implicación obedece a otras circunstancias, intereses o características: por tener los hijos escolarizados (colaborando en la APA), para que el pueblo esté vivo, etc. De este modo, hay personas que simplemente asisten y esto lo valoran muy bien porque sus necesidades son atendidas, o son conformistas y todo les parece bien, faltándoles criterio para tomar iniciativa en algo que a su entender no dominan. Por otro lado, hay individuos muy implicados y también valoran todo como bien. Se podría decir que **hay formas de actuar tipológicas** (por ejemplo, tendencia hacia la pasividad o la actividad); **y dos personas, englobadas en tipos opuestos, pueden ambas hacer una valoración buena en un asunto en el que se han involucrado de forma muy distinta**. Serían maneras diferentes de estar en la realidad; y muchas veces no desean cambiar ese rol que asumen como propio y con el que se encuentran seguros, congruentes, juiciosos, claros y convincentes.

A lo anterior hay que añadir, en algunos casos, el conformismo «crónico» o usual de muchas personas, o al contrario un interés desmedido por casi todo lo cultural relacionado con EPA. Este concepto de cultura puede no dejar de ver la diferencia entre los más implicados y los meramente asistentes.

También, en algunas Aulas (en localidades pequeñas sobre todo), se suele observar una mayor «complicidad» o colaboración entre docente y discentes por la propia labor sociocultural que se desarrolla desde el Aula de EPA, eso sí, todo o casi todo el alumnado es femenino y no suele haber jóvenes.

Por último, a través de la observación e indagación continua se han podido precisar algunos de los motivos habituales de absentismo: el curso no es adecuado a lo que se habían planteado (pocos), problemas personales extraescolares y enfermedad.

**2.5. Objetivo B 1 - Identificar el grado de participación del alumnado en función de las diferentes enseñanzas. Objetivo B 2 - Precisar las posibles diferencias de participación mostrada en las diversas enseñanzas. Objetivo C 1 - Concretar el grado de participación del alumnado en las diferentes «Aulas de EPA». Objetivo C 2 - Comprobar las posibles diferencias de participación mostrada en los distintas «Aulas de EPA».**

En el análisis cualitativo tiene poco sentido organizar la información en torno a variables, a veces algo artificiales, porque es complicado apreciar diferencias y usos habituales.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

El procedimiento seguido para ordenar y clasificar la información relativa a estos objetivos empezó con la lectura y análisis del resultado de las entrevistas, luego fuimos organizando la información en una tabla (3.4), donde cruzamos Aulas y Enseñanzas con la participación manifestada en cada uno de los tres ámbitos participativos. De esta forma, podemos observar tendencias y regularidades en la cotidianidad de diferentes Aulas y Enseñanzas. Dentro de las diferentes celdillas hemos introducido principalmente la información aportada por las entrevistas y, en los casos disponibles, hemos añadido la de otras técnicas cualitativas. Como puede verse sólo se incluye una muestra de Enseñanzas y Aulas, que son de las que se ha obtenido gran cantidad de información.

Para comprender la información expuesta en la tabla 3.4 aclararemos los términos (y expresiones) contenidos y apenas esbozados.

- ✓ En la columna **Parti. Centro** (participación en el ámbito del Centro), donde pone **Prof.** quiere decir que el profesorado se mostró partidario por desarrollar algún tipo de actividad «institucional», por ejemplo: animó bastante a participar en las elecciones a representantes del alumnado en el Consejo Escolar. En varios casos influyó para que algún alumno se presentase como candidato.
- ✓ En la columna **Parti. Clase** (participación en el ámbito de la Clase), se ha puesto el nivel de participación predominante<sup>12</sup>. Hemos podido observar claramente que, a lo largo de la dinámica del curso, los diferentes niveles (Asistencia, Consulta, Propuesta o Colaboración) se suceden en función de diversos motivos. Aquí hemos anotado el que predomina por la información aportada en las entrevistas.
- ✓ En la columna **Parti. Contexto**, donde pone **Asoc.** quiere decir que la mayoría de las personas entrevistadas de ese grupo pertenece a una asociación o grupo cultural, y en el marco de él desarrollan diferentes actividades. Bastantes alumnos pertenecen a asociaciones diferentes (algunos a más de una), aunque su implicación en las mismas sea de lo más diversa. En los pueblos pequeños, como se ha reseñado anteriormente, más que asociaciones existe algún grupo cultural vinculado al Aula de Adultos, desde donde se lleva a cabo gran parte de la actividad cultural del pueblo para adultos, por lo menos la relativa a la Animación Sociocultural.

---

<sup>12</sup> En otros apartados de la tesis hacemos referencia a los diferentes niveles de participación, en la primera parte (sección 3.3.2. *Los cauces y la metodología de participación interna*) y también en la segunda en la aclaración de términos (punto 2. **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**).

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Cuadro 3.4.

Aula	Enseñanza	Parti. Centro	Parti. Clase	Parti. Contexto	Tipo de Aula
14	Ext. Cultural y otras	Mucho (Prof.)	Colaboración	Consulta, Mucho, (Prof.), (Asoc.)	Pequeña
1	Nivel I	Bien (Prof.)	Consulta	Asistencia, Mucho, (Asoc.)	Grande
1	Español, Nivel alto	Bastante (Prof.)	Colaboración	Normalización, integración	Grande
1	Español, Nivel bajo	Regular, poco, desconocen	Consulta	Poco, en «expresiones» culturales propias	Grande
1	ESPA	No interesa (Prof.)	Consulta	Poco	Grande
1	Informática (empleo)	No se preocupan	Propuesta	Asistencia, Bastante, (Asoc.)	Grande
6	Nivel II, Gitanos	Pasan	Consulta	Asistencia, Bastante, en su asociación	Medio/grande
7	Ext. Cultural. y otras	No se preocupan	Consulta	Propuesta, Mucho, (Asoc.)	Medio/grande
15	Ext. Cultural y otras	Solicitud de cosas (Prof.)	Consulta	Propuesta, Mucho, (Asoc.)	Pequeña
11	Graduado y otras	Poco (Prof.)	Propuesta	Colaboración, Mucho, (Asoc.)	Medio/grande

**En el ámbito del Centro, la tónica predominante es el desconocimiento, pasotismo, desinterés y pasividad; no apreciándose diferencias en función de las variadas Enseñanzas o Aulas; aunque en algunos grupos, por influencia del profesorado, se participa algo más.**

Cuando el profesorado ha influido, animando o informando, la valoración, por parte del alumnado, suele ser positiva, reconociéndose este ámbito y participando en varios casos; pese a que haya grupos que muestran despreocupación por el Centro en su conjunto aun con la colaboración del profesorado (además de las entrevistas al alumnado, hemos contado con los comentarios del propio profesorado y las observaciones efectuadas en diferentes situaciones).

**En la Clase, en muchas situaciones, la forma de participación no implica mayor o menor comunicación entre personas, es simplemente comodidad.** Por ejemplo: en varios grupos el nivel de participación que predomina es el de Consulta (pasividad moderada), pero mantienen una confianza total en el profesorado, dejándose llevar por su buen hacer. Son grupos en los que la mayoría de los integrantes conocen el Aula (su dinámica) y casi todos sus componentes son femeninos. **Así, en muchos casos se observa, debajo de todo, la existencia de un nivel comunicativo colaborativo. Está soterrado, pero el diálogo existe ya que se van alternando las deliberaciones y decisiones para los momentos oportunos (su máxima expresión se da en los dos grupos que hemos calificado como colaborativos, son grupos pequeños y los discentes son veteranos en el Centro).** De esta forma, una vez fijado un programa mínimo (o unas líneas de trabajo) en el marco del grupo, el profesorado es el encargado de desarrollarlo o de llevar la iniciativa mientras no distorsione mucho con lo que el

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

alumnado espera, cosa extraña. Incluso, en ocasiones, el profesorado suele anticiparse a lo que el alumnado concretamente demanda, es capaz de prever actividades interesantes porque recoge necesidades en todo momento. **La confianza del alumnado en el profesorado y el Aula, en algunas circunstancias, genera cierto conformismo, manifestándose una actitud en la que los discentes se dejan llevar por el docente, convencidos de su autoridad académica y su cooperación en los diferentes apartados culturales por los que se siente inclinado el alumnado. Todo esto se incrementa si en los grupos predomina un perfil de mujer de cierta edad, tipo de alumnado cuantioso en el Centro. Hemos apreciado algunas diferencias participativas a su favor en los grupos de mediana edad (plena madurez) con una especial motivación para conseguir los estudios (sobre todo en los grupos relacionados con el empleo o acceso a titulaciones); también, las personas con 2 ó 3 cursos en el Centro están más integradas en su dinámica.**

**En relación con las enseñanzas, por lo manifestado en las entrevistas y lo observado en diferentes contextos, advertimos una participación más limitada, individualista o formas de actuar claramente heterogéneas en los grupos de Español para Inmigrantes** (cuando el alumnado lleva poco tiempo sabe poco idioma), **en Mentor o ESPAD** (son cursos a distancia en los que el profesorado desarrolla más una acción organizativa, de resolución de dudas y administrativa que verdaderamente pedagógica) **y en ESPA** (muchísima estructuración, academicismo y mala organización). No obstante, es complicado aventurar relaciones por el tipo de materia cursada ya que hay alumnado que ha pertenecido o pertenece a diferentes cursos y participa de una forma similar en todos, lo anterior haría referencia a la participación global del grupo. **Para ser precisos, más que de enseñanzas, en ocasiones, lo más correcto sería hablar de profesorado más o menos experimentado en EPA y de grupos de alumnado característicos, aquí sí que se podrían establecer matizaciones y diferentes maneras de actuar en función de las relaciones entre los integrantes, y entre éstos y el profesorado.** En relación con esto, hemos comprobado en varios escenarios, en el transcurso de la investigación, que habiendo docentes comprometidos con la dinámica de la localidad y del Aula el incremento ha sido considerable respecto a la matriculación y la participación en las diferentes actividades de dicha Aula. También se detectaron conductas curiosas, peculiares y ancestrales como cuando algún tipo peculiar de persona (mujer musulmana, gitana o mujer mayor paya) prefiere o sólo asiste a clase si el profesorado es femenino (no quiere decir que sean los únicos prejuicios que existan).

**En el ámbito contextual, se puede ver una tendencia en la que las Aulas pertenecientes a pueblos pequeños o medios desarrollan una mayor actividad participativa. Respecto a los inmigrantes, los que llevan varios cursos en EPA están más**

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

integrados en la vida local que los que llevan menos. No se da este caso con las personas de etnia gitana, que participan en grupos asociativos propios, pero son más bien reacios a colaborar en actividades culturales más abiertas, salvo las relacionadas con su idiosincrasia cultural. Los jóvenes que asisten al Centro tampoco se definen a sí mismos como participativos culturalmente hablando, o tienen un concepto de cultura restrictivo.

Respecto a los grupos participativos, en función de sus características diferenciales (las edades son aproximadas), los expuestos en la tabla 3.5 son los que se han ido configurando conforme se estudiaba el tema y entrevistaba a las diferentes personas. Se podrían establecer algunas matizaciones pero la prevalencia va en esta línea. En la columna *Clase* se incluyen entre paréntesis las enseñanzas en las que suele estar matriculado cada uno de los diferentes grupos de alumnado.

Cuadro 3.5.

Tipo de grupo	Centro	Clase	Contexto
<b>Joven, hombre o mujer</b>	No suele participar ni muestra interés	La conducta habitual es la mera asistencia, lo justo (ESPA y ESPAD)	Participa poco en la «cultura convencional local», está inmerso en su mundo juvenil
<b>Mujer 30-55 años</b>	Si lo propone el profesorado suele participar de diferentes formas	Son frecuentes las propuestas y colaboraciones (ESPAD, +25, Ext. Educativa. Formación Empleo, ESO)	Participan mucho, las más jóvenes y con hijos principalmente en el APA, las demás en la Asociación de mujeres de la localidad o en grupos culturales variados, sus principales temas son el «mundo de la mujer y la cultura convencional»
<b>Mujer mayor en torno a la jubilación o jubilada</b>	Si se lo propone el profesorado, asiste y vota, pero no está dispuesta a representar	Asiste frecuentemente y el profesorado suele consultarle; aunque se deja llevar por él, mostrándose conformista (N I, N II y Ext. Educativa)	Asiste a muchas actividades pero no suele estar en la Junta Directiva de asociaciones
<b>Hombre 30-55 años</b>	Si se lo propone el profesorado, participa, si no altera su trabajo	En su conducta participativa prevalecen las consultas del profesorado y sus propuestas (Formación Empleo, ESPAD)	Sobre todo participa en actividades deportivas, aunque también en las «culturales convencionales»; pero poco en la Junta Directiva de asociaciones
<b>Gitanos</b>	No se dio el caso, ignoran este ámbito todos (o están desinteresados)	Responden a las consultas del profesorado principalmente (N I, N II)	Actividades propias de su cultura o asociación

**Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

Cuadro 3.5 (continuación).

<b>Tipo de grupo</b>	<b>Centro</b>	<b>Clase</b>	<b>Contexto</b>
<b>Inmigrante joven (±30 años) formado y conoce el idioma español</b>	Si se le propone, sí participa, de diferentes formas	Propone cuestiones y colabora con el profesorado, manteniendo buena comunicación (Español y ESPA)	Participan algo, sobre todo en actividades deportivas; también señalan la audición de música
<b>Inmigrante mayor formado, conoce el idioma español</b>	No se dio el caso, ignoran este ámbito la mayoría (o están desinteresados)	Su conducta participativa gira en torno a las consultas del profesorado, aunque también suele preguntar diferentes cuestiones y realizar algunas propuestas	Participan algo, sobre todo en actividades deportivas y actos relacionados con su cultura
<b>Inmigrante, conoce poco el idioma español</b>	No se dio el caso, ignoran este ámbito todos	Se deja llevar, realiza pocas propuestas y gran parte se mueve en torno a la mera asistencia	Les cuesta integrarse bastante en la cultura local

**2.6. Objetivo D 1 - Describir la experiencia participativa del alumnado en los diferentes ámbitos del Centro.**

**CENTRO**

Aunque se preguntaron diferentes cuestiones, en este ámbito todas giraron en torno a las dos siguientes: el conocimiento de los representantes del alumnado y la forma de informarse sobre la participación en el Centro. Se incluye una parte considerable de la entrevista con un representante del alumnado, que recibe poca información del Centro y él sólo la comunica a los compañeros de su grupo; también dice que no se ha enterado (nadie le ha comunicado nada) sobre las últimas elecciones.

**Gran parte del alumnado no conoce a los representantes del alumnado en el Consejo Escolar.** En dos de los grupos entrevistados conocían al representante, en los demás, no. Es significativo que, de los ocho grupos que no reconocieron representante alguno, en dos de ellos había algún representante y los participantes no sabían que lo fuese.

**La mayoría de los entrevistados no han participado en la elección de representantes del alumnado al Consejo Escolar. También hay que decir que a bastantes ni le interesa.**

**Algunos grupos identificaron a su profesorado como el representante, esto puede ser debido a que el profesorado es la vía usual (a veces exclusiva) de información al alumnado sobre los diferentes aspectos del Centro.**

(¿Conocéis a los representantes de los alumnos?). “No”. (¿Habéis participado alguna vez en su elección?). “No, yo no tengo ni idea de cómo se elige a esas personas”. (¿Por qué no habéis participado?) “Porque no nos hemos enterado”. “Yo no me entero nunca”. “Sí que ha habido votaciones, sí”. “Yo no he coincidido nunca con votaciones, igual es que yo no quería ir allí” [de un grupo de 9 personas sólo una recuerda algo de las elecciones, casi todas llevan más dos cursos matriculadas].

(Conocimiento de representantes). “No, yo es el primer año, éstas llevan más”. “Yo llevo 2 con éste”. “Yo llevo 4 ó 5 con éste”. (Elecciones). “No” [nadie conoce a los representantes ni ha participado en ninguna elección].

(¿Conocéis al representante?). “Sí”. (¿Participasteis en su elección?). “Sí, por colaborar” [conocen a la representante del Consejo Escolar, es de la localidad y estuvieron especialmente motivadas para votar].

(Conocimiento de representantes). “No”. (Quién informa). “Sólo venimos a clase y luego a casa cuando entramos ellos salen” [no conocen a alumnado de otras clases].

(Conocimiento de representantes). “No, yo creo que no hay” [en su grupo hay uno].

(Participación en elección al Consejo Escolar o información). “No, yo en el tiempo que llevo no, no llega ningún tipo de información ni propuestas ni cómo se maneja, en el tiempo que llevo no he visto ninguno de esos consejos” [nadie sabe nada].

(¿Conocéis la forma de participar en el Centro o el Aula?). “Yo no”. “¿Es necesario conocerla?” “Yo pienso que si venimos con acuerdo con el que está representando para enseñarnos y nos ponemos de acuerdo en que nos enseñe está bien”.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*“No, no, aquí no, siempre dejamos todo a la profesora, dejamos toda responsabilidad a ella”. (¿Ella informa de todo?). “Sí, sí, a través de ella”.*

*(¿Te conoce el alumnado como su representante en el Consejo Escolar?). “Me conocen a raíz del cuestionario que has hecho y de las preguntas, que nadie sabía que había Consejo Escolar ni que había nada. Se comentó en el momento que yo entré en la Junta [Consejo Escolar], sí que se comentó con las que en ese momento estábamos, el problema es que ya hace dos años que yo no he sido convocada a ninguna reunión ni sé si se ha cambiado la Junta [Consejo Escolar] porque no ha habido ningún tipo de elecciones ni de nada. Aquí no ha habido votaciones. Así como cuando salí yo, sí que se votó, porque yo recuerdo que la profesora nos pasó las papeletas a gente de gimnasia y los distintos cursos que había y ellos sí que votaron, hubo una participación alta aquí de gente que fue a votar, pero yo ya de estas últimas... si es que se ha cambiado, yo ya no... Me extrañaba que yo no fuera convocada porque en los años que estuve, 2 años por lo menos, sí que se me convocaba, por lo menos una vez al trimestre y ahora yo ya no había tenido, yo no sé si ahora habrán cambiado el Consejo, entonces sí que estaba, habrá habido nuevos miembros de otros pueblos. Aquí, desde luego la profesora no ha vuelto a comentar nada”. (Cuando te presentaste, ¿participó mucho alumnado?). “Sí, sí”. (¿Por presentarte tú?). “Pues a lo mejor, no porque yo diera algún tipo de voces por ahí, pero la profesora sí que lo comentó porque en los cursos que llevaba de gimnasia para personas mayores yo sé que ahí hubo bastante número que fue a votar, en los grupos de Alfabetización y unos cuantos... las clases que daba yo sé que fueron a votar, pero vamos, no se ha vuelto a oír nada”. (¿Por qué motivo te presentaste?). “Porque se tenía que presentar alguien, sí, la profesora nos lo comentó al grupo que íbamos a la gimnasia. Yo no recuerdo que me enterara de nada de eso. Pero para que se presente gente más mayor que se presente gente joven; una no, no, no; otra no, no, no; pues alguien tenía que ser claro, y me presento. Tampoco sabía muy bien lo que era, ¿entiendes? Me pareció bien, más bien que mal”. (Forma de participar, procedimiento). “Si es del Aula, con la profesora, pues ella nos da toda clase de información, pero del Centro ni idea. Ahora no se hace, lleva unos años que no comenta nada, para alguna excursión de fin de curso sí que se ha hecho y ha habido gente de aquí... una excursión que se hizo por Cuenca, no sé si por Cuenca o Toledo”.*

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

**El profesorado y el representante local opinan que el alumnado, en general, tiene un desconocimiento de los procedimientos o momentos de participación en la vida del Centro, siendo el propio profesorado quien gestiona ese apartado, entre otros.** Hay casos en los que, pese a que el profesorado informó y animó a participar en las elecciones al Consejo Escolar, el alumnado hizo caso omiso y no votó ni se sintió interesado por el tema. También hay que apuntar algún Aula en donde se dio todo tipo de facilidades para que fuese el mayor número de personas posible a depositar el voto. Se ve claramente que **si un profesor valora el tema de las elecciones como importante, hace lo posible para que haya una participación elevada, consiguiéndolo en muchas ocasiones.** Respecto a la vía informativa, el propio profesorado se reconoce como el transmisor de todo lo relacionado con el Centro y Aula.

(Quién informa sobre la participación). *“Nosotros tendríamos que ser”.*

(¿Conoce el alumnado la forma de participar en la vida del Centro?). *“Desconocen a lo mejor los procedimientos, pero colaboran en lo que sea preciso, tienen un conocimiento general. En el tablón de anuncios se pone información puntual”.*

*“Sí que les comenté que iban a ser las elecciones y les comenté lo que tenían que hacer para venir a votar y eso, y yo creo que algunos sí que vinieron. Alguna de estas personas mayores: «Ah, sí, lo que tú nos digas», y, sobre todo los mayores es lo que tú les digas; si tú les dices que vengan a votar y marquen una cruz aquí, la marcan”.*

*“Las votaciones las hice en el horario de clase, entonces cada grupo votaba en su hora de clase, porque yo sabía que si ponía un día para ir a votar o unas horas no iban a venir realmente, porque no están muy estimulados tampoco, ellos están más estimulados en el pueblo, pero ya lo que es el Centro de Adultos es algo más abstracto”.*

(Elecciones consejo Escolar). *“El mío no participó. Se puso los carteles, les informé en clase en qué consistía y que si le interesaba a alguna persona ser candidato, y no salió nadie. No hubo ni interés ni nada”.*

(Conocimiento de representantes). *“Sí la conocen porque ha habido una persona del Aula representante de alumnos en el Consejo Escolar. Cuando se hicieron las votaciones, el alumnado participó de forma amplia, ya que vinieron a votar el día*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*señalado aunque no tuvieran clase. Hay que resaltar, en este caso, que es un momento puntual”.*

Sintetizando los puntos de vista diferentes sobre la experiencia participativa, se podría decir que **para el alumnado tiene poco significado este ámbito participativo, participando escasamente y sólo puntualmente.** Si existe en un Aula profesorado empeñado en que el alumnado participe, alguno se presenta como representante y, dependiendo del Aula, se vota más o menos (hay de todo, desde Aulas que votan casi todos hasta Aulas que no vota nadie); pero fuera de estas acciones puntuales y momentáneas **no existen unas funciones u ocupaciones que los representantes lleven a cabo, salvo la asistencia (cuando se produce) a los Consejos Escolares y alguna comunicación muy esporádica a los compañeros del grupo-clase en el que están inscritos.** Si alguna vez el Centro tiene que comunicar algo al alumnado, lo hace a través del profesorado, es la vía habitual y tradicional, es la forma más rápida y está asumida por todos.

#### **CLASE**

En el ámbito de la clase se preguntó por la existencia en su grupo de algún representante o delegado del alumnado, pero no hubo lugar para comentar los temas que se tratan con él.

**En la clase no suele haber un representante del alumnado, según ellos; en pocos casos hay una persona encargada de un cometido concreto, aunque para algunos pueda ser una buena idea.**

*(¿Existe algún representante o delegado del alumnado en clase?). “Pues que yo sepa no”. (¿Es necesario?). “Desde que estoy en el tema de adultos no ha habido quejas... no veo la necesidad, pero la idea es buena. Pudiera haber un representante pero necesidad... las necesidades se crean cuando empiezan los problemas”.*

*“No, somos todas igual, no hay ninguna que mande más que las demás”. “Algunas son más listas que otras” [risas]. “Tienen más habilidad”. “Llevan más tiempo... han repetido curso... la que lleva más tiempo y en casa practica”.*

*“Todos iguales”. “Aquí hablamos con la profesora, le pedimos las explicaciones a ella, le consultamos, ella nos da los consejos, y lo que más nos conviene”. (Encargado de algo). “Aquí nos encargamos, yo que me encargo, tenemos un*

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

*dinerito siempre. Si tenemos alguna cosa... si a lo mejor fallece alguien cercano de alguno, pues algún ramico de flores que ponemos; que a lo mejor nos hacemos... un café... que a lo mejor de ese dinero vas pagando... cuando hay viajes y por ahí, pues siempre... nos encargamos... la limpieza”.*

**El profesorado no reconoce a ningún delegado o representante del alumnado en clase de forma oficial; pero sí manifiesta que en muchas circunstancias sobresale alguna persona en el aporte de iniciativas, que tiene funciones concretas «asignadas» o que es la voz del grupo.**

(Representante). *“No, pero siempre está la persona que se presta a transmitir todo”.*

*“Yo tengo ahora en cada grupo, sobre todo en los grupos de hora de principio de clase, siempre procuro darle la llave del aula a uno de ellos por si en algún momento pincho, me retraso, llego más tarde, para que abra la puerta, generalmente la persona que tiene la llave suele ser, es la que tiene un poco la voz cantante, la que se siente ella... ella sola se adjudica tareas y los demás le dejan”.*

*“Me parece a mí, siempre suele haber uno que lleva la voz cantante; el último día [antes de vacaciones] tomamos café y compramos unas pastas, siempre hay uno que lo tiene que decir, ¿no?”.*

**Algunas de las ocupaciones que pudieran ser propias de los representantes del alumnado las asume el profesorado. Además, en los casos en que algún alumno se atribuye una tarea, lo hace principalmente por interés (individual o grupal), pero no por correspondencia y coherencia con la labor del profesorado.**

## CONTEXTO

En este ámbito se indagó a través de dos cuestiones sobre todo: la pertenencia a alguna asociación<sup>13</sup> y el conocimiento que tienen de las actividades de colaboración del Centro o Aula con entidades del entorno.

---

<sup>13</sup> Los nombres de las asociaciones, grupos culturales y personas los hemos puesto con siglas para preservar el anonimato.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

**En todos los grupos entrevistados había personas con inquietudes culturales que pertenecían a una asociación o grupo cultural y, en algunos, todo el conjunto de entrevistados estaba en una o varias asociaciones.** El alumnado pertenece principalmente a los siguientes tipos de asociación: de mujeres, religiosa, APA, cultura en general, folklore, relacionada con la cultura de una etnia concreta, deportiva y lúdica. Hay que reseñar también diferentes cuestiones: 1. Hay asociaciones que desarrollan múltiples actividades, no están cerradas en un tópico; 2. El alumnado perteneciente a la etnia gitana, de primeras, decía que no pertenecía, pero, si insistías, casi todos estaban vinculados a alguna relacionada con su cultura; y 3. Entre los inmigrantes es frecuente encontrar personas que se reúnen para celebrar festividades culturales propias.

**El alumnado suelen tener conocimiento de alguna colaboración del Centro o Aula con entidades; y de hecho, en algo más de la mitad de los grupos, así lo han manifestado, concretando el tipo de vinculación.** No obstante, desconocen toda la labor del Aula en este apartado, no saben de la relación con un buen número de instituciones diversas. Algunos grupos desconocían cualquier relación y otros dijeron que en el pasado sí la hubo, pero ahora no lo sabían. Las entidades más nombradas son: ayuntamientos; asociaciones (principalmente la de mujeres) y entidades financieras.

(¿Perteneceís a alguna asociación?). *“Sí, a varias... a la Asociación EF, a la asociación TL, ésta es la que más hace... las jornadas del cine...”* (¿Todos perteneceís a alguna?). *“Sí... a las mujeres, casi todas...”*. *“Yo llevo dos años con el coro, la coral...”*.

*“Pues pertenecer yo creo que estamos todas en casi todas las asociaciones que hay”*. *“Perteneceemos a todas. En las juntas hemos pasado por unas cuantas”*.

*“Normalmente no”*. (¿A grupos deportivos?). *“Están los campeones, está el campeón de bola, que es gitano, son los que más practican”*. (¿Perteneceís a la asociación gitana?). *“Sí”* [varios]. *“Sí, hay temporadas que vienen cursillos y cosas...”*. *“Y la asistenta”*. *“Éste es pastor, del culto...”* [alumnado gitano].

*“No, nos juntamos los días señalados, con la familia, en Ramadán...”* [alumnado inmigrante].

*“Jugando al fútbol sala con la Cruz Roja, cada sábado jugaremos un partido, vamos bien... ahora estamos el 7... me gusta el fútbol, antes practicaba, y además”*

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

*conoces gente, hay gente de aquí... hacemos cenas, cenamos juntos después del partido” [alumnado inmigrante].*

*(Colaboración del Centro). “Sí, el año pasado... para lo del libro colaboran, con lo de las jornadas del cine pues también. Yo creo que sí. El propio Centro, éste se utiliza como sede de la AC, las reuniones son aquí... en esto anda corto el Ayuntamiento o el pueblo, todos juntos, y el centro sirve de sede social, de oficina, de todo un poco, generalmente las reuniones son los sábados, y el año pasado, las conferencias yo creo que también eran organizadas por la asociación TL y se daban aquí...” “Sí, las conferencias fueron 7 u 8, que nosotros el día que tocaban con clase sustituíamos la clase por bajar a la conferencia”.*

*“Pues no lo sé”. “¡Hombre!, el profesor sí: cuando estábamos en la asociación de mujeres [Junta Directiva] pedíamos colaboración y en todas las actividades que puede... con las actividades de la mujer siempre”.*

*(Actividades de colaboración del Centro o Aula). “Yo creo que no” [dudas] “Antes, sí que hacían cosas en común con la AC”. “Sí, pero hace ya unos cuantos años. Incluso, te estoy hablando por lo menos de hace 10 años, que había un grupo de sevillanas, entonces las actuaciones se hacían cuando se hacía la semana cultural de la AN... empezó «Adultos», cuando «Adultos» dejó el grupo los cogió AN. Cuando era de aquí [Educación de Adultos] se hacían las cosas en común, lo que eran las actuaciones. No sé si se ha hecho alguna cosa más, alguna charla por medio de la profesora también, sobre todo con LC”.*

*“Sí, con el ayuntamiento, se guarda una estrecha relación”. “Con entidades bancarias... siempre se pide colaboración”.*

**El profesorado muestra opiniones variadas, en función de los grupos a los que imparte clase, el Aula a que pertenece, etc. Las opiniones van desde el que dice que el alumnado participa poco en las asociaciones (no pertenece o sólo asiste) hasta el que afirma que una gran mayoría se implica en actividades diversas.** Respecto a la colaboración del Centro con entidades, casi ninguno contestó por no tener idea de ello, pero algún caso hay en que se afirma su reconocimiento por parte del alumnado.

*“Sí, echando así un vistazo general, gente que tengo ahora en la cabeza y tal, la verdad es que no pertenecen a asociaciones, no, a asociaciones no pertenecen. Si*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*pertenecen no desempeñan una labor afectiva en esa asociación, simplemente son socios y punto, pero no, en general, no”.*

*“Yo creo que la mayoría sí que participa en alguna, en las «mujeres»...”*

*“Sí, las conocen, por ejemplo con el IAM, Ayuntamiento, etc., ya que son muchas veces las que se recurren a ellas”.*

Como se puede ver, hay una variedad enorme de responsabilidades, desde el que participa ejerciendo cargos y estando en la Junta directiva de la asociación al que no tiene relación alguna ni muestra especial interés por la cultura asociativa. No obstante, **más de la mitad de los entrevistados pertenece o está vinculado a grupos culturales o sociales, su relación va desde la mera asistencia a diferentes actos, a la organización de actividades diversas.**

Respecto a la relación del Aula con entidades del entorno, por lo general se aprecia un conocimiento exiguo por parte del alumnado. Aunque **en más de la mitad de las Aulas reconocen alguna colaboración, desconocen totalmente la relación y los diferentes contactos que el Aula establece con multitud de asociaciones e instituciones a lo largo del curso. El alumnado se centra en su actividad particular y el profesorado no cree necesario informar repetidamente de esta relación, que sólo ocasionalmente puede incumbir a parte de los discentes.**

#### **2.7. Objetivo D 2 - Conocer el compromiso participativo del alumnado en los diferentes ámbitos del Centro.**

##### **CENTRO**

En este ámbito el compromiso participativo se indagó a través de las propuestas que el alumnado había presentado ante el Centro, Aula, profesorado, etc. Se preguntó partiendo de las propuestas en general, pero nos fuimos inclinando por las que tenían relación con la mejora de algún aspecto del Centro o Aula.

**El alumnado no se suele mostrar muy exigente en este caso, se le ve algo distante, «diplomático», con tendencia a la moderación: hacen peticiones pero sin demandar mucho, no quieren parecer pesados o molestos.** De hecho, son más bien pocos los que han respondido a la cuestión, aunque en casi todos los grupos ha habido alguien que empezaba

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

comentando algún aspecto y luego seguía otro entrevistado. Las peticiones en todos los casos son lógicas y están motivadas.

**Las propuestas y peticiones que voluntariamente han partido del alumnado se centran en el aumento del tiempo de clase (más horas o días), medios informáticos (son muy escasos en la mayoría de la Aulas), la accesibilidad al aula (suelen estar en edificios antiguos y en plantas altas sin ascensor, y hay mucho alumnado mayor), y material para educación física o didáctico en general. También existe algún grupo que manifiesta que nunca ha solicitado nada.**

*“Pedimos más días y más horas” [varias personas]. “La última clase hablamos y propusimos a la profesora que estaríamos dispuestos a venir un día más y ella dijo que lo tendrían en cuenta. O más larga la clase...”*

*“No, yo siempre decía lo de los ordenadores y se ha cumplido, se ha hecho y al año que viene si nos hacen mecanografía fijate tú qué bien. Con esto de los ordenadores encantada, si seguimos con ordenadores al año que viene a mí me encanta”.*

*“No nos solemos quejar”. “Las escaleras” [risas]. “Es lo único”.*

*“A nivel particular no hemos pedido nada. Una vez pedimos, pero eso por parte del Ayuntamiento, colchonetas para la gimnasia y nos las dieron también. También pedimos un chándal, pero el chándal no llegó” [risas].*

*“Alguna vez estuvimos en el Consejo de Administración [Consejo Escolar] y hemos dicho algo como películas... algún material didáctico sobre un tema específico... yo lo cojo mejor si se explica y lo veo a la vez”.*

**El profesorado confirma varias de las peticiones del alumnado: más horario, la accesibilidad y los medios informáticos; y añade el frío por tener una exigua calefacción y la falta de limpieza en algún momento.** Son cuestiones probadas, que se han dado en más de un Aula, no son asuntos aislados en ningún caso.

*“No, los que más así proponen cosas es por ejemplo los que te he mencionado antes, el grupo de mujeres, el grupo de informática, de mujeres también, que siempre lo que demandan es más horario, la demanda principal de todo el*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*alumnado es los cursos con más horario, pero claro por las necesidades del profesorado, cuando ya tenemos cubierto el horario del profesor ya no puedes alargar más las horas”.*

*“Sí que he tenido este año, sobre todo respecto al frío porque he estado en una biblioteca que es muy grande y hace un frío de narices... se trajeron dos estufas pero no dan de sí, y entonces se salta la luz, con los ordenadores y las bombas de calor pues la verdad que no se ha podido”*

*“La escalera, una escalera empinada que yo creo que limita a mucha gente, o incluso para venir a coger un libro de la promoción que hago de la biblioteca, incluso para eso sí que se han quejado algunas personas por no poder subir”.*

*“Yo también he tenido alguna queja de limpieza porque nosotros estamos... el colegio está abajo y nosotros estamos en el aula de arriba, y la de la limpieza viene a limpiar el colegio todos los viernes, pero arriba debe subir tres veces al año, y entonces sí que algunas veces ha estado la clase realmente sucia, y entonces ellas enseñada se dan cuenta de ese tipo de cosas y... esta chica no sube y que no sé qué... y lo de las escaleras también, les cuesta mucho trabajo subir las escaleras”.*

*“El año pasado la gente empezó a darse cuenta de que necesitaban más horas de clase para algunas cosas o para alguna oferta nueva, por ejemplo gimnasia, y entonces fueron al Ayuntamiento comentando a la alcaldesa que querían más gimnasia, que querían dar otros cursos y la educadora no llegaba y me ampliaron el contrato a jornada completa, quiero decir que surgió de ellos. Surgió de ellos porque yo no necesitaba más horas ahora”.*

#### **CLASE**

En el ámbito de la clase el compromiso participativo se examinó a través de las siguientes cuestiones: la necesidad de los delegados del alumnado en clase; y el tipo de temáticas que se suelen tratar durante la clase, estrictamente pedagógicas o tiene entrada lo laboral, personal, etc.

**Una amplia mayoría de los grupos no ve necesario tener representantes del alumnado, no hay motivos ni necesidad, creen que con el profesorado es bastante por la**

relación que hay entre profesorado y alumnado. En los grupos que hay representante o delegado, los cometidos que desarrollan son más bien coyunturales, ocasionales o representación de un rol social, relacionados con la responsabilidad de realizar alguna actividad, desempeñar algún cometido o ser el que más comenta cuestiones o propuestas. En ningún caso está la función de representar a su grupo de forma prolongada en el tiempo ante cualquier instancia. Todo esto se ha podido verificar en otros grupos, además de los entrevistados, por medio de la observación y preguntando al profesorado. También añadiremos que hay bastantes grupos sin ningún tipo de representación en aspecto alguno.

**En todos los grupos, prácticamente la totalidad del alumnado tiene como objetivo principal: aprender, actualizar o recordar (ampliación y mantenimiento), mediante la práctica, diferentes contenidos culturales, sociales, profesionales, etc. No obstante, la clase no trabaja en el «vacío» ni con «autómatas» y siempre hay lugar para comentar, de forma ligera, cuestiones que pueden afectar a gran parte del grupo. Además, hay grupos que por sus características (centrados en temas socioculturales o de desarrollo personal) se inclinan o se centran más en la realización de actividades que tienen como eje central la persona concreta (y el grupo), sus motivaciones, necesidades socioemocionales, etc.; en éstos, la actividad terapéutica, en diferentes momentos, es predominante.**

*“Yo creo que no, con la profesora que tenemos, si falta alguna cosa, ella se encarga de todo y no hay ningún problema, se le puede plantear cualquier cosa.*

(Representante del grupo o de la clase). “No”. “En nuestro grupo, no” [todas].

*“Yo veo que vamos ahí a lo que vamos, a lo que nos interesa, hombre, si a alguien le ha pasado un accidente pues entonces se comenta: oye chica te has enterado, pero vamos a lo que vamos, no vamos ahí a hacer comentarios personales.*

*“Del carné, algunas veces de fiestas que coinciden con los países” [cultura de la localidad y de sus respectivos países]. “Algo de problemas personales” [alumnado inmigrante].*

*“Solo tocamos temas de informática”. “Hoy hemos estado también con... la música... grabar discos, películas”. (Temas laborales, personales). “No, no” [varias].*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*“Sobre todo cómo pedir trabajo. Hace 2 ó 3 días no sabía pedir, como es correcto, una cajetilla de medicamentos o una caja. Cualquiera cosa que se nos ocurre, si no estoy seguro de algo en el día cuando llego aquí pregunto. No sabía o he oído tal palabra y nos saca de dudas”. (Cosas personales). “Sí”. “Al principio de curso siempre... para conocernos...” [Español para inmigrantes].*

*“Es a nivel de aprender cultura y también relacionarnos... poder hablar entre nosotros”. “Terapia también”. “También, de todo”. “Relajación”. “También las amistades se hacen más profundas”. “Pues sí, también”. “Conoces a gente que no veías más que en la compra. Que no te has visto más que hola y adiós y luego aquí te penetras más”. “Sí y así es” [Extensión educativa y cultural].*

*“Sí, sí, porque, a veces, tenemos unas charlas... cada día elegimos”. “Cada semana tenemos... a lo mejor el tema...” “Y nos habla de un tema de actualidad o de política o de lo que sea, algún tema que ha salido estos días...”. “A lo mejor en la tele...” [Extensión educativa y cultural].*

**El profesorado, respecto a la representación en la clase (como se ha dicho anteriormente), asegura, en casi todos los casos, que siempre hay alguna persona que encabeza acciones o demandas (aunque no represente), todo en un plano informal.** Las situaciones son variadas en función del grupo: transmitir información, estar a cargo de algún cometido en el Aula, proponer actividades lúdico-culturales, etc. Por lo que se ve, **sólo en algunos grupos es «necesario» que alguien asuma cometidos excepcionales.**

**En relación con los asuntos que se tratan en clase las respuestas son variadas y, en algún caso, muy diferentes (los grupos son muy distintos unos de otros). Hay profesorado que exclusivamente se centra en el programa establecido (en el cual suele participar el alumnado); pero lo que predomina es cierta flexibilidad, previendo incluso momentos (final de clase, descansos, etc.) para comentar las cuestiones que puedan surgir. Tampoco es raro la incorporación de temáticas sociales o culturales relacionadas con las enseñanzas y el grupo-clase. El extremo más aperturista lo muestran los cursos en los que se trabaja incorporando una perspectiva terapéutica, siendo los contenidos predominantes los relacionados con la salud, entendiendo este concepto en un sentido amplio.**

*(¿Son necesarios los representantes del grupo-clase?). “Creo que sí, para canalizar peticiones. Aunque también es verdad que posiblemente no estuviesen muy de acuerdo en que una persona estuviera por encima de los demás”.*

*“Sí, otros años hemos tenido aquí; de los magrebíes, por ejemplo, había un representante exterior al Centro, en la vida normal, pero un poco el cabecilla representante. Bueno, pues venía a clase”.*

(Cuestiones que se tratan en clase). *“Se intenta seguir un programa establecido, más o menos pensado, pero que en cualquier momento se puede tratar un tema que salga, ya sea por la actualidad, por el comentario de alguien, o porque creen que lo necesitan saber sobre ese tema. No hay inconveniente”. (¿Tienen cabida las cuestiones personales?). “Sí, sí, tiene cabida cualquier cosa, incluso siempre preveo, al final, dejar un tiempo libre, un espacio de tiempo dedicado a temas que puedan surgir, sobre los que se puede hablar”.*

*“Yo lo que procuro es que en clase no se hable de nada, y lo digo en serio, más que de lo que se está dando. Os voy a decir por qué, porque no quiero que, al llevar tantos años, me he dado cuenta que, a veces, se puede confundir al profesor con el amigo. Entonces lo que hago mucho, lo que ha dicho él también, fuera del horario escolar lo que haga falta pero es que... porque claro si hay 10 personas en ese grupo y alguien empieza a desvariar... lo que procuro es llevar todos los días lo que se va a dar para no salirme mucho del guión... Una cosa es que dentro del guión surja un tema y hablemos, y fuera de clase hacemos una labor, a veces, de psicólogos y de escucha y tal, pero dentro de clase se te puede perder si no, la clase, a mí me ha pasado algún curso, congeniar mucho con el grupo porque es divertido o por lo que sea y al final pero es que no estamos avanzando nada, y al final sé que eso no les gusta. Quieren su clase”.*

*“Yo, a veces sí y no; por ejemplo, cuando es una enseñanza no reglada, sí que ya llevo preparado algo para el momento determinado en que surja... hemos hablado sobre el tema de la muerte que lo tenía preparado... hay varios temas que tengo preparados, sobre la violencia doméstica... y en el momento puntual que salen en un comentario...”.*

## **CONTEXTO**

En este ámbito centramos la averiguación del compromiso del alumnado en torno a dos cuestiones: los motivos de pertenencia a una asociación que el alumnado tiene, y la colaboración activa que hayan llevado a cabo en alguna actividad del Centro o Aula.

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

El compromiso participativo del alumnado esta cimentado por las siguientes motivaciones y atribuciones, que son las que impulsan a colaborar: ser participativos, practicar deporte, estar activos, formarse mediante cursos en los que prima el desarrollo cultural, viajar a lugares con cierto interés, realizar actividades recreativas, folklóricas y labores (cosidos).

Por otro lado, la colaboración activa con el Centro o Aula para comprometerse con diferentes tareas se da en muy pocos casos (sólo en algunas Aulas pequeñas o en un plano más bien individual o puntual), habiendo alguna referencia a un pasado en el que esto era más habitual, de todas formas las actividades nombradas son los viajes culturales, trabajos sobre la localidad o exposiciones temáticas.

(Motivos para participar en asociaciones). *“Es una asociación que hace muchos cursillos. Viajes. Por ejemplo, ahora han hecho un cursillo de memoria... y de labores... hay de todo”*.

*“Hay de muchas cosas, viajes culturales... Lo cultural y recreativo”*.

*“Pues que somos participativos, aunque luego nos quejamos de que la gente no acude pero la realidad es que somos participativos”*.

*“Por estar activas, vienes aquí con el grupo, por lo menos hablas. Por juntarte con la gente”*.

*“Me gusta el fútbol, antes practicaba, y además por conocer gente”* [se conocen varios casos de inmigrantes que juegan en el mismo equipo].

(Colaboración con el Centro o Aula en la realización de alguna actividad). *“No. El año pasado o el anterior se puso el proyecto, como fin de curso, ir a un viaje a Soria, estábamos muy contentos... Íbamos a ir... No se llegó a hacer y la verdad es, por lo menos en esta clase todo el mundo dijimos de ir, nos apuntamos y eso, pero yo creo que fue por razón de espacio, que no se llenó un autobús...”*

*“Quitado lo de las clases, no. Hace muchos años hicimos un estudio sobre la población de la localidad allá arriba en el ayuntamiento, en la biblioteca, luego lo enmarcaron y está en unos cuadros”*.

*“Sí. La exposición [muestra] la hemos preparado nosotras”.*

**El profesorado aporta una perspectiva complementaria. Respecto a las motivaciones, alguno aduce la poca implicación de bastante alumnado; otros confirman los viajes, la colaboración o las actividades atractivas.**

**Con el Centro o Aula, cuando más se colabora es cuando hay un viaje o visita cultural programada, eso sí, organizando el profesorado casi toda la actividad. No obstante, en algunos casos, Aulas pequeñas o donde lo comunitario es inseparable de la actividad pedagógica, hay alumnado con bastante iniciativa que concreta, organiza y se ocupa de llevar a cabo diferentes cometidos en la preparación de algún evento.**

(Motivos para participar, o no, en asociaciones). *“Por el ambiente en general, que no hay implicación, que se está mejor en el bar, que está mejor dando una vuelta por ahí, que no aguantan una reunión o una preparación de una actividad, esa es la situación general”.*

*“Por colaborar por el desarrollo del municipio”.*

*“Porque hacen actividades que les atraen, la asociación de mujeres funciona de maravilla y hacen muchas excursiones, viajes...yo no hago ninguna excursión porque igual hacen 10 al año, no voy a preparar algo de lo que ya hay... Se han ido a Holanda, ahora a Italia, y durante el curso a lo mejor 10; han hecho la ruta de los castillos, sí, funciona de maravilla. No es algo que necesito ampliar”.*

(Colaboración con el Centro o Aula en la realización de alguna actividad). *“Si las preparas tú sí... a la gente le gusta que le preparen las cosas, la verdad, me refiero a viajes y esas cosas... hay gente que sí que colabora, pero normalmente si se lo dan todo hecho... como todo”.*

*“Sí, para los viajes y para todo eso sí que colabora... para actividades de ocio, sí”.*

*“Participan muchas, casi todas, de forma activa, no sólo en asistencia. Colaboran desde la definición de la actividad a su realización. Por ejemplo en viajes de estudios, muestras de productos, etc.”.*

**Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y  
Propuestas Pedagógicas**

**2.8. Objetivo E - Indagar el conocimiento que el alumnado tiene de las estructuras y normas organizativas del Centro.**

El diálogo se vertebró en torno a dos cuestiones: conocimiento de la forma de participar en la vida del Centro, y derechos y deberes que conocen como alumnado del Centro.

**En la mayoría de los grupos el profesorado es el que informa fundamentalmente de todos los aspectos de la vida del Centro, incluso de la forma de participar; es el que suele tomar la iniciativa. Existen alumnos que hacen propuestas, aunque hay algún caso en el que la despreocupación por parte del alumnado es total y evidente.**

**Son muy pocos los derechos y deberes relacionados con la educación que los alumnos son capaces de citar, pero no les preocupan estos aspectos porque se sienten unos ciudadanos más, los más citados son la asistencia a clase, el comportamiento respetuoso, derecho a la cultura y a aprender.**

(Conocéis la forma de participar en el Centro o el Aula). *“Yo no”. “¿Es necesario conocerla?” “Yo pienso que si venimos con acuerdo con el que está representando para enseñarnos [profesorado], nos ponemos de acuerdo en que nos enseñe, está bien”.*

*“Si es del Aula, con la profesora, pues ella nos da toda clase de información, pero del Centro ni idea. En alguna... ahora no se hace, unos años que no comenta nada, para alguna excursión de fin de curso sí que se ha hecho y ha habido gente de aquí”.*

*“Lo de la cena salió entre todos del Centro, los que querían ir iban y los que no... Nos reunimos con gente de otros grupos y los profesores...”*

(Derechos). *“Tenemos el deber de venir y comportarnos bien”.*

*“Yo creo que en nuestra clase los deberes, nos responsabilizamos del horario, de los días, venimos con la mayor asistencia posible dentro de nuestras obligaciones”.*

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

*“Yo pienso que toda persona tiene derecho a tener una cultura, pero ese derecho requiere también unos maestros que les eduquen, y un hambre por parte de las personas. Entonces, conforme va creciendo el nivel cultural, la persona se siente más responsable y se siente también más solidaria con los otros (...) yo qué sé porque somos ya mayores parece que no se tiene derecho...”*

*“Respeto a la profesora, a los compañeros, comportamiento normal en el aula, pues es que no lo sé, lo normal, qué sé yo...”*

Habitualmente no se tiene la necesidad de defender un derecho porque hay cierta normalización en la vida de la clase, les cuesta apreciarlos y distinguirlos porque parece que han sido dados, creemos que no terminan de comprenderlos (derechos y deberes) como algo adquirido a lo largo un proceso histórico. Cuando sienten la necesidad, los defienden; como en la vida comunitaria, como ciudadano; no como un alumno que tiene una serie de derechos concretos, sino como una persona que tiene dignidad y «no deja pasar» ciertas situaciones en las que ésta se vea comprometida. Además, ante un mismo contratiempo hay personas que están más inclinadas que otras a defender su propia dignidad; las hay pasivas, activas, reflexivas, impulsivas...

De la misma forma, no se enumeran normas escritas o procedimientos de funcionamiento participativo, cada grupo (o persona, según el caso) tiene unas nociones (más bien vagas) de lo que tiene cabida, en función de la relación con el profesor del grupo. Hay grupos que proponen actividades abiertas y variadas, y otros se limitan a una relación de enseñanza tradicional, formalizada y enmarcada en las paredes del aula.

**Según los profesores, son ellos mismos los que suelen informar sobre los diferentes aspectos del Centro y Aula, aunque se dan bastantes casos en que el alumnado no se muestra receptivo por este apartado o el profesorado no termina de incorporar cierta normalidad a esta temática, sobre todo en las cuestiones referidas al Centro.**

**El profesorado confirma el conocimiento de los derechos de forma elemental, fundamental o global (tener cubiertas las necesidades humanas básicas), sin entrar en derechos educativos particulares.** También comenta que cuando tienen que defenderlos, los defienden, aunque son casos extremos; **y lo que sí suele molestar es el que les cambien de aula o clase ya que la consideran como «propia».** Según la mayoría del profesorado, los derechos que están latentes en el alumnado son: educación básica, asistir a clase, ser escuchado, valoración objetiva, estudiar, ser respetado y opinar.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

(Cómo se informa al alumnado sobre la participación). *“A través... primero se hace una reunión, un claustro o una reunión de todos los profesores junto con el equipo y luego van informando los mismos profesores a los alumnos en clase. De no ser una cosa muy importante, entonces se suele mandar una carta generalizada para que se informe todo el alumnado, pero si no, el «boca a boca» es el cauce principal”.*

(Conoce el alumnado la forma de participar, normas...). *“Determinado tanto por ciento, muy bajo, sí, pero la inmensa mayoría no, porque ten en cuenta que todo el alumnado extranjero que tenemos, ése no se implica para nada en las actividades del Centro. Se implican determinados cursos como pueden ser los grupos de mujeres, los grupos de idiomas, la secundaria, pero a nivel general así para decir esto, no”.*

(Conoce el alumnado la forma de participar, normas...). *“Más bien lo debe de intuir, conocer, conocer; porque los alumnos que van al aula van a solventar lo que les interesa a ellos, a nivel de estudios, ya las normas y demás, las normas básicas desde luego las conocen, pero más en general ya...”.*

(Conocimiento de derechos y deberes educativos por parte del alumnado). *“Sí, sí, los derechos los conocen más como ciudadanos: a mí me tienen que dar la clase bien; este es mi asiento; esta aula es la mía. Yo sé que en mi clase, por ejemplo, permito que vengan a dar clase allí los de música, y siempre están diciendo, oye que no tienen que venir los de música aquí, que es nuestra clase”.*

*“Sí, sí, los derechos los tienen muy claros, y las obligaciones yo creo que también”.*

*“A mí me ha pasado alguna vez venir aquí a clase, justo en este aula, y hacen unas reuniones no sé si de coordinación, pero estaba este aula ocupada con cursos... y 3 veces nos hemos tenido que cambiar de aula: «y por qué nos tenemos que ir nosotras si ésta es nuestra aula» y no sé qué. Pero bueno, que nos da igual. «Pues a ellos también les da igual, que se vayan a otra». O sea, no les mola que les quiten su sitio...”.*

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

*“Desconocen los deberes y derechos; pero, en general, ejercen su papel como alumnado, con formalidad”.*

*“Sí, que si alguna vez hay algún problema, se expresa ese problema sin acudir tampoco pues es mi derecho, o tú tienes obligación”.*

### **2.9. Objetivo F 1 - Analizar el desajuste entre la participación real del alumnado y la participación deseada.**

El tema de este objetivo en los ámbitos del Centro y la Clase gira en torno a los deseos que tiene el alumnado de participar más y, en caso afirmativo, qué estaría dispuesto a hacer.

#### **CENTRO**

**En el ámbito del Centro se participa poco, es un ámbito ignorado, no se percibe como necesario, no se le ve finalidad. Una parte importante del alumnado ni se plantea participar más, otro grupo relevante añade dificultades: tener tiempo, no poder desplazarse hasta la sede, ser mayores, etc. Un grupo pequeño, cuando el profesorado de su Aula le anima y ayuda a ver un propósito atractivo, se implica hasta cierto punto; ya que lo habitual es querer estar solamente informados. Cuando alguien dice que desearía participar más lo suele indicar de forma no muy convencida.**

*“No nos lo hemos planteado, hemos venido a esta clase y de momento vale. Estar durante el curso a una actividad o a dos y ya sobra, durante la semana tampoco tenemos mucho tiempo, el jueves estamos aquí prácticamente toda la mañana, desde las 9 y media hasta las 11 y media”.*

*“Participamos en las elecciones, sí. Pero lo que más nos frena, es que la época [edad] nuestra no tenemos carné de conducir. Si tuviéramos carné de conducir entonces para desplazarnos... te tienes que ir a una reunión”.*

*“Yo participar no, nada”... “Yo tampoco”... “Enterarte de quiénes son y quiénes lo forman y esas cosas y saber cómo funciona la cosa bien, pero en cuestión de participar...”.*

*“Con lo que tengo me basta, la gestión está en manos responsables, está bien administrado todo” [representante].*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*“Ni me interesa en exceso ni diría no, no, no”.*

*“Nunca nos lo hemos planteado...”.*

*“Claro, lo que hiciera falta”* [con poco convencimiento y firmeza lo dice una persona].

*“Yo por mi parte, sí”. “Yo también”* [3 ó 4 personas, lo dicen algo inseguros].

**El profesorado no tiene claro que el alumnado desee participar más, la mayoría cree que no, aunque siempre hay alguna persona que si se le propusiese aceptaría, pero son pocos. En caso de participar, sería más en el ámbito del Aula de su localidad. Si se propone una participación activa, habría que descartar al alumnado mayor por diferentes cuestiones. De todas formas, la primera disposición pasa por el aporte de una información que suele ser escasa, y por el fomento de la actividad o la reprobación de la despreocupación.**

(¿Desearían participar más?). *“Lo que falta es información, sobre todo esto”.*

*“De lo que es Centro no, en el Aula a lo mejor sí, en el Aula sí que se podría, pero es que depende también de muchos criterios porque claro, como una persona no está en todas las clases que desarrolla el Aula, pues vienen a una clase puntual, entonces no saben lo que hacen los otros a lo mejor; entonces creo que es complicado. Hombre, siempre tienes gente que no le importaría participar, pero lo que ha dicho MJ muchas veces hacen demasiado lo que dices tú. Yo siempre me gusta dejar mucha manga ancha... pero se dejan guiar en exceso”.*

*“Te vuelvo a decir lo mismo, un tanto por ciento muy bajo sí que se implicaría pero la mayoría, no”.*

*“Yo creo que hay gente que si se le propusiera, interesada en decir pues yo esto así lo podríamos hacer, pienso que sí”. (¿Mucha?). “Mucha tampoco lo sé, interesada sí, que a lo mejor tiene muy buenas ideas, que a lo mejor no lo dice porque le da apuro, le da vergüenza porque ya está el profesor, ya está el concejal, ya la no sé qué, pero esto lo podríamos cambiar, lo podríamos mejorar”.*

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

*“También depende mucho de la edad, cuanto más mayores son, más se dejan llevar por lo que tú les dices y a mí me parece bien que confíen en ti, lo que pasa es que no tienen luego criterio para elegir o decidir si esto lo quieren hacer o si no, todo lo que les das les parece bien, en cambio, si son un poquito más jóvenes, suelen ser más críticos y te aportan más ideas y les da menos reparo decirte las cosas”.*

### CLASE

**En el apartado de la Clase, lo que sobresalió en todos los grupos es dejar las cosas como estaban. Para ellos, el desarrollo de la clase está bastante bien, ya que los objetivos que se plantean se suelen alcanzar, la dinámica es abierta y el alumnado se encuentra atendido y complacido respecto a las necesidades que demanda.**

*“Yo me siento así bien”... “Yo también”... “Yo también...muy a gusto”... “Como está enfocado, está muy bien enfocado”.*

*“Yo pienso que así está bastante bien... si tienes cualquier duda se aclara, no hay ningún problema”.*

*“Desde mi punto de vista no veo qué podría mejorar, se sigue un orden que no es rígido, es maleable, bien, yo por lo menos no tengo nada que aportar”.*

*“Tampoco puedes disponer de muchas horas, aunque hicieras alguna hora más de clase, tampoco muchas horas para...”.*

**Por norma general, el profesorado está de acuerdo con lo manifestado por el alumnado. De esta forma: las propuestas del alumnado se atienden, hay cierto equilibrio entre agentes, existe diálogo a lo largo de todo el curso para modificar algún aspecto del programa establecido, etc.**

*“No sé, yo creo que te dicen lo que quieren aprender y tú lo haces y ya está, participan más de lo creemos, lo que pasa que de una forma informal porque, si no les gustara, no vendrían, entonces, quieras o no te vas adaptando”.*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*“Sí, sí, te dicen qué es lo que quieren aprender: de informática queremos hacer esto e internet, y eso del correo qué es, te dicen lo que quieren hacer, o sea, tú llevas marcado lo que quieres hacer, pero ellos te piden lo que quieren...”*

*“Es lo que hemos dicho antes, es que te lo van diciendo: oye, pues esto nos ha gustado más, o te dicen...”*

*“No dicen nada. No se les ve ninguna inquietud... no expresan nada...”*

### **CONTEXTO**

Respecto al **ámbito contextual**, cuando en los diferentes grupos preguntamos por alguna actividad que les gustaría realizar, **casi siempre surge alguien que desea hacer algo innovador, que se apuntaría a nuevas actividades o a colaborar en algo, aunque haya personas muy activas con una agenda cultural intensa. Enumeran bastantes y variadas: deporte, labores, viajes, cocina, manualidades, bailes, monitor de niños, lectura, etc.** No es que sea una mayoría, pero es un grupo importante y lo dicen convencidos. También comentan la variedad de actividades culturales que hay en algunos pueblos y su participación en ellas.

(En qué tipo de actividad os gustaría participar). *“Esta mañana me han comentado a mí cosidos”... “Yo todo lo que sea llevarme trabajo a casa lo menos posible”... “Yo, por ejemplo, ahora no, pero si me proponen algo que yo pudiera echar una mano, no me importaría”... “A mí, si me piden colaboración en cualquier cosa”... “Yo lo mismo”... “De mí no sale”... “A cualquiera de las asociaciones que te piden colaborar, yo, la ayuda, a cualquiera...”*

*“Tendríamos que hacer alguna actividad... Manuales... algo de manualidades o de cocina o algo así, que eso nunca se ha hecho aquí”... “Sí que nos gustaría”... “Hubo un tiempo que vinieron a dar manualidades”... “Venían a hacer flores”.*

*“A mí me gustaría que hubiese salido el curso de Historia del Arte”... “Pero no salió”... [risas] “Saldrá otro año”... “Más o menos, actividades culturales tienes, si quieres hacer tienes bastantes”... “Tienes variedad. Hay muchas...”*

*“Bailes”... “Todo lo que se puede se hace”... “Falta el formar grupo; empezamos yoga y, una por una cosa y otra por otra, al final 5 ó 6”... “Empiezas con muchas ganas pero luego...”*

*“En este momento tenemos una sección tan grande de cosas que aun así la gente se retrae mucho, no sé, si es que les interesa, o nos interesa más estar viendo la novela, es que no lo sé pero se abarcan muchas cosas, tanto a nivel de educación, tanto a nivel espiritual, tanto a nivel cultural de viajes, y la gente responde hasta donde responde. No sé lo que faltaría”.*

En este aspecto, el profesorado se decantó por cuestiones que afectan a las actividades del Centro o relacionadas con él: horario, presupuesto, organización, etc., ya que es poco conocedor de otras cuestiones. **La mejora de la participación pasa, según ellos, por mantener la gratuidad, flexibilizar la enseñanza reglada, desplazar el profesorado (no estar sujeto a una misma Aula), realizar charlas atractivas y programar actividades socioculturales variadas; eso sí, contando con el presupuesto adecuado para ello.** En una consulta posterior para averiguar las **principales motivaciones culturales del alumnado**, la mayoría del profesorado comentó las siguientes: **culturales en general, religiosas y solidarias.**

*“Yo siempre he pensado, y siempre lo digo, que a la hora de la participación, para que la gente estuviera, para que «Adultos» tuviera más calidad es que pudiera haber más movimiento de profesorado, es decir, que no todo dependa de una persona...” (¿Y actividades culturales?). “Pues traer a gente interesante”... “Sí, tener dinero o presupuesto para que pudiera venir un escritor que tenga nombre y que les guste o una persona que es especialista en algún tema que les vaya, pero claro hace falta dinero”.*

*“Pues no les importaría realizar más exposiciones o más ferias de productos, pero la economía es reducida y no siempre se pueden sacar todos los fondos que necesitas para organizar la actividad de manera apropiada”.*

*“De repente así yo te apuntaría por las clases de informática, siempre y cuando sean gratuitas. Demandan más horas y más cursos, pero no hay posibilidad de disposición de horario de los profesores, pero eso es la único que siempre demandan”.*

*“Hombre, y si hubiera, en cuanto a la enseñanza reglada de la ESPA, si hubiera flexibilidad y alguna otra cuestión por ahí, habría mucha gente, pero si no se da esa flexibilidad, es muy difícil que la gente acuda”... “La secundaria, con horario reglado y con curso establecido, bien sea como Aularagón por cuatrimestres o*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*bien sea presencial, la gente no está por la labor. Ahora se empieza a notar un poco más el aumento en la Preparación de la Prueba Libre porque es más cómoda, aunque sea más difícil, prefieren irse preparando poco a poco que no someterse a un curso reglado”.*

Creemos que es complicado animar al alumnado a participar **en el ámbito del Centro** mediante los procedimientos actuales. En las actuales circunstancias no se ve ninguna necesidad y sí inconvenientes al aceptar una responsabilidad con pocas contrapartidas. **No se percibe aparentemente ningún desajuste entre la participación real y los deseos: las necesidades y los deseos son mínimos, y la realidad participativa de este ámbito es exigua.** También hay que decir que **cuando se nombra la «gestión y gobierno del Centro» muchos entienden que no va con ellos**, que es una cosa del profesorado; y que la valoración de cómo se lleva el Centro es, como mínimo, buena. Esto no quiere decir que alguna persona (muy pocas) pueda en algún momento sentirse interesada por estos asuntos, pero siempre que hay que formar un nuevo Consejo Escolar hay que animar para que haya representantes del alumnado.

**En la clase no existen deseos de participar más porque el proceso y programa que se siguen es bastante adecuado a lo que el alumnado demanda.**

**Las actividades culturales innovadoras tienen muchas posibilidades de realización, sobre todo en los pueblos más grandes,** y eso que el alumnado percibe en éstos gran número de actividades a lo largo del año.

**En los tres ámbitos consultados, en relación con la participación, se puede observar cierta coherencia entre los deseos y la realidad.** Por norma general, **el alumnado está satisfecho con el papel participativo que desempeña.**

#### **2.10. Objetivo F 2 - Identificar los obstáculos (fuentes de conflicto) al ejercicio de la participación en los diferentes ámbitos educativos.**

Como bien dice este objetivo, las preguntas que realizamos tenían que ver con los principales impedimentos y dificultades que se encuentra el alumnado, para que participe de forma natural y apropiada en cada uno de los tres ámbitos participativos.

## CENTRO

En el ámbito del Centro, salvo en los cursos iniciales de Español para Inmigrantes (que es el desconocimiento del idioma), los obstáculos que se apuntan son variados en función de las circunstancias particulares, sobresaliendo los siguientes: tiempo, desplazarse a otro pueblo, falta de información y el desconocimiento de la problemática en otros grupos.

*“Somos ya mayores, amas de casa, tenemos poco tiempo”... “Y tampoco tenemos una experiencia...”.*

*“Problemas no, lo que pasa es que tendrías que plantearlo y hacer unas cuantas cosas, sacarlas de algún otro sitio... tiempo. El Tiempo es lo que... nos hacen falta más horas al día”.*

*“El tener que ir a otro pueblo. Viajar... “Tener que viajar, porque hay que desplazarse allí, ¿no?, a las reuniones... “Si fueran aquí o eso...”.*

*“La edad no, a lo mejor la poca información que tenemos de lo que ocurre en el resto de Aulas y tampoco sabes la problemática que hay a la hora de plantearla allí, es que no sé. Aquí tenemos todas carné. El ir al Centro no, para nosotras no supondría un problema para ninguna, pero yo pienso a lo mejor que si fuese a un Consejo Escolar tampoco sé la problemática que hay en el resto de cursos, de no ser que te hicieran una reunión y te explicaran la problemática, te informarían, cómo vas a representar; yo vengo a dos cursos y sé lo que pasa en mis cursos, no en el resto, no sé, podría ser eso”.*

*“Idioma” [alumnado inmigrante recién incorporado].*

El profesorado destaca que el alumnado es variado, y apunta diferentes problemas: falta de motivación o implicación, falta de información, inexistencia de necesidad, el desplazamiento al Centro y la edad. Como se ve, alumnado y profesorado coinciden en varios puntos.

*“Pues que no se quieren implicar, en general; la gente, en cualquier tipo de asociación, en cualquier tipo de actividad que requiera un poquito de implicación, no sé, de tener que trabajar un poco... sí, estar en cualquier reunión y oír algunas*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*cosas sí, pero en el momento que haya que trabajar o preparar algún papel o actividad o sugerir, no”.*

*“Yo creo que el interés y el tiempo” [rápidamente, sin pensarlo].*

*“El interés y el desconocimiento... primero, no les interesa mucho, y segundo, que tampoco saben ni lo que es un Consejo Escolar ni lo que... les hablas de la Directora del Centro a lo mejor, o del Jefe de Estudios, y yo creo que eso les suena a colegio con que no es lo que ellas o ellos vienen a... ellos están con profesor responsable del Aula y no hay nada más”.*

*“No tienen interés en participar porque no sienten necesidad; quiero decir, cuando hay algún problema que puede ser grave, que ha habido en las Aulas... yo pienso, que sí que empiezan a moverse”.*

*“Las distancias al Centro [hay unos 20 Km. desde su Aula al Centro] y la edad” [gran parte del alumnado de su Aula es mayor].*

#### **CLASE**

**En relación con la Clase**, cuando se expuso esta cuestión en los diferentes grupos, la mayoría de los participantes se decantaba por dejar las cosas como estaban. Entonces empezamos a preguntar por cosas más concretas: ¿por qué no vienen a clase personas que pueden necesitar algunos de los estudios que se imparten?, ¿por qué no asiste con regularidad algún tipo de alumno?, etc. De esta forma, **en cada grupo consultado, la problemática era cambiante y circunscrita a él: en enseñanzas iniciales se apuntó la falta de interés y la vergüenza, los de ESPA dijeron que era muy largo (muchos cursos), los inmigrantes demandaron cursos más intensivos en momentos determinados y, en varios grupos, afloró latentemente la falta de información; pero una mayoría sí se encuentra cómoda con la metodología y el funcionamiento de la actividad, y esto lo expone para apoyar sus argumentaciones.**

*“Pues más es problema personal, que se nos vaya un poco esa vergüenza que tenemos todas para no hacer el ridículo”... “Que tienen miedo al ridículo, porque no saben, son analfabetas de estas... tienen miedo a verse con las demás”... “Parece que la escuela de adultos, es decir, es que no saben nada. Y van a aprender. Y se cierran por eso, la gente mayor, se cierra: «Pues si hasta ahora no*

*he aprendido para qué voy a ir ahora», parece que se sienten, no sé, como ridículas, al venir a la escuela ahora...”.*

*“El poco interés del alumnado”... “La vergüenza para aprender a leer y escribir, algunas personas se quedan cortas, atrás y...”.*

*“Esto es muy largo, 4 cursos. Se hace pesado. Antes veníamos 5 personas, uno no viene por el trabajo, otro que tenía depresiones, se cansan, es muy largo. Venían de trabajar cansados” [ESPA].*

*“Queremos aprender rápido...” [esto se ha podido apreciar con otros grupos de inmigrantes, tienen épocas determinadas y el aprendizaje se limita a esos períodos de tiempo. Se podrían realizar cursos más intensivos, un día a la semana, en cualquier caso, es poco].*

*“Muchas razones. Falta tiempo, puede ser. La falta de interés, llega uno que sabe pedir pan, se conforma uno, más o menos va manejando el idioma... cansado ya después de 8, 10 ó 12 horas de trabajo lo deja” [alumnado inmigrante].*

*“Yo creo que, en general falta información, independientemente de que seamos responsables y la utilicemos, pero yo, en principio, el primer punto diría las dos cosas, que hay falta de información y luego algunos podemos faltar de interés”.*

*“La persona que no viene es porque ese día no ha podido... por motivos personales, los hijos pequeños un día están enfermos...pero en cuestión de no estar contentos yo creo que no”... “Si” [asienten varios]. “En nuestra aula no. Porque ponemos otras cosas si podemos, yo por ejemplo los jueves me sabe muy mal que me manden a algún sitio o tenga que hacer alguna cosa... porque prefiero venir. Si puedo prefiero ir otro día a Zaragoza o cambiar la peluquería, solamente para que el jueves venga”.*

*“Yo pienso que alguna persona que vendría y... en este pueblo hay mucho el sentido del ridículo, les parece que nosotros venimos a hacer aquí el «aeiou» y viene y ve lo que hay y ella va más atrás tampoco viene por eso...” “Yo también pienso eso. Pero el no venir yo sigo pensando que es el sentido del ridículo porque lo mismo la que va más avanzada que la que va menos cada una que ande lo que pueda. Que exactamente así es. Y de hecho siempre nos echamos una mano la una a la otra, o sea: que tampoco es que queramos sobresalir...” “Yo no había venido nunca a Educación de Adultos y también me creía que era otra cosa, de*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*solucionarse cada una la papeleta y tienes que hacer esto y tienes que hacerlo tú, pero en cambio te ponen un problema y entre todos buscamos la solución” (...)*  
*“Yo, en los años que llevo viniendo, jamás se ha discriminado a nadie...” “Yo te quiero decir que somos todas iguales, que no viene ninguna como cuando eres cría o lo que se piensa la gente que vas a competir, pienso yo, por lo menos por mi parte. Esa información existe y por eso creo yo que la gente no viene más...”*

*“Los cursos a los que voy yo, la gente participamos y trabajamos y en los demás me imagino que también. Yo, los comentarios que oigo es que la gente está muy satisfecha tanto con el profesorado, es decir: que esto funciona... que luego todo se puede mejorar, se pueden incluir cosas nuevas, que la gente está satisfecha. (Mejora). Pues a lo mejor más material, digamos de última generación, el aula más acogedora, eso también influye al que enseña y al que está aprendiendo, sobre todo material informático yo pienso que más, más cosas, cosas físicas, pintar, otro tipo de mobiliario... (La planta calle). Sí, exactamente, que diera facilidades a que pudiera venir gente con cualquier tipo de problemas, a lo mejor hay gente que no viene pues porque el aula no está ubicada en la planta calle, que eso también es cierto, lo que pasa es que no hay aulas grandes en este momento”*

**El profesorado aporta una perspectiva muy interesante** por ser complementaria a la expresada por el alumnado. Es variada en función de las diferentes personas y enseñanzas, pero **puede sintetizarse en los siguientes temas: condiciones socio-laborales que restan tiempo, diversidad de niveles en un mismo grupo, falta de realismo (no ver como necesarias las enseñanzas básicas), falta de costumbre e interés, necesidad de esforzarse en algunas enseñanzas, no encontrarse a gusto y vergüenza.**

*“El trabajo, las condiciones laborales, unos trabajan a turno, otros, si trabajan en el campo, asisten mucho más a clase cuando no hay labores...” “Desplazamientos, cambios de residencia, y luego también, como en muchos cursos puede ser que no tengan una necesidad inmediata, entonces también eso: el no tener un examen, una prueba, un certificado, lo que sea”*

*“Bueno, a veces el obstáculo es que en un grupo, por ejemplo, en los grupos de la Prueba Libre de Secundaria tienes a gente muy diversa, de pronto viene uno que se quiere presentar a esta prueba que casi no sabe dividir y tiene a otras que saben hacer ecuaciones, y como son grupos reducidos de 8 personas, generalmente unos u otros se cansan, porque es muy difícil llevar una clase, que incluso en ese*

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

*horario tienes metido algún extranjero que no puede venir al horario normal y tiene que venir ese día, más que nada es que son muy diversos, según qué grupo o qué clases es muy diversa la gente que hay”.*

*“Yo creo que las que son mayores son más absorbentes, a mí me ha pasado, por ejemplo, lo que dices tú, 8 personas con 4 niveles diferentes, y ojo, que como estés 10 minutos atendiendo exclusivamente a una porque no sabe ni leer ni escribir la pobre, que necesita más dedicación, las otras ya te están llamando, cuando tengas un momento; por favor, ven cuando puedas, aunque tenga cada una su... yo veo que algunas veces son como muy absorbentes, lo que quieren que estés más tiempo...”.*

*“Algunos porque tienen mucha ilusión y al principio de curso creen que van a poder, luego les surgen otras cosas que a lo mejor les interesan más... o no están a gusto en el grupo en el que están...”.*

*“O la actividad, por ejemplo, en Consumo y Salud, 2 personas no les ha... no han continuado, con una matrícula de 16 personas, porque a lo mejor el ritmo les parece un poco fuerte”.*

*“Suelen faltar en las enseñanzas que son más regladas, en las regladas implica que tienen que estudiar ellos”.*

*“Porque claro no es sólo asistir a clase, luego en casa tienen que estudiar, cuando empiezan a notarse que tienen que estudiar que tienen que acudir a clase, igual no tienen ganas de estudiar, o no pensaban que tenían que estudiar tanto”.*

*“Los extranjeros es caso aparte, porque eso ya...” “Motivos laborales, motivos...” “De todo tipo...” “Ya no digo de fatiga”. “Que se trasladan a otro sitio”. “Motivos de traslado, también a veces dejadez porque tampoco están acostumbrados a tener una enseñanza continua...” “No tienen hábito”. “Entonces es complicado en una persona, y a lo mejor analfabetas en su propio idioma, pues llevarle una dinámica, entre comillas, de obligación, que esto no es obligación desde luego, entonces les genera, pues eso, que no tienen una continuidad”.*

*“Timidez y vergüenza sobre todo”.*

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

#### CONTEXTO

El ámbito del Contexto lo tratamos de forma positiva y negativa, preguntando por los problemas y las soluciones, de esta manera fueron capaces de verbalizar más cuestiones. **Los temas que aportaron en relación con la participación en las actividades del entorno local fueron: la falta de aficiones y motivaciones culturales, la realización de actividades poco atractivas o escasamente agradables, no tener tiempo o ser comodones, la poca publicidad o información de lo que se hace, el temperamento apocado de una parte de la población y el estar más por la crítica fácil y ligera que por la aceptación de responsabilidades. Añadiremos que algunos no veían problemas y otros aportaron soluciones: buscar la amenidad mediante temas apropiados e interesantes para el público, organizar bien e implicar al mayor número de personas, e incluir alguna degustación aunque sea sobria (por la multisensorialidad y la disposición hacia la apertura informal que proyecta).**

*“Yo creo que es el propio carácter, yo creo que las personas de este pueblo, las mujeres lo han metido más, al principio somos bastante retraídos, somos más dados a que nos lo hagan y si además podemos pasarles el rodillo por decir que está mal hecho, lo cual es malo... apuntarse a trabajar y luego ya veremos”.*

*“El alumnado es muy comodón, muy comodonas todas. Lo que quieren es que nos den todo hecho. Sí. La gente se acomoda”.*

*“Que no nos queremos hacer responsables, ni atar a nada...” “Pero luego sabemos criticar, eso es lo malo”. “A la hora de tomar una responsabilidad y tener que hacerte cargo de algo...” “Sí que es verdad, sí...”.*

*“Muchas veces por falta de información, porque algunas veces te lo dicen por los micrófonos [altavoces de pregonar] pero en según que sitios no se oye y tampoco te enteras”.*

*“Porque la actividad no te parece atractiva o porque no tienen tiempo...” “Hay de todo, actividades atractivas sí que son, lo que pasa es que a todo no se puede llegar, es imposible”.*

*“No creo que haya problemas, no. Si uno quiere entrar en una asociación es libre de entrar tranquilamente”. (¿Cómo es el trato con los españoles?). “Aquí bien” [alumno inmigrante].*

*“Hacerlo más ameno, si es una conferencia algún tema que nos interese más para que haya más participación”.*

*“Aquel año que hicimos aquella feria de exposiciones también hubo mucho éxito. Entonces sí, vino mucho personal del pueblo”. “Entonces el pueblo se volcó. La que más trabajó fue la profesora porque trajo muchas cosas de fuera que nosotras no lo hubiéramos podido conseguir”. “Colaboramos mucho y muy bien. Se organizó bien porque se hicieron cosas que se habían perdido, en fin, que se presentaron cosas, estuvo muy bien”. “Como el jabón”. “Se hacía en aquellos tiempos, los dulces, gente que aportó labores... Cómo se elaboraba un trenza de ajos, y luego de cuadros porque hay chicas de aquí que pintan y por ahí y trajeron... cosas... y todo de labores... de aquí del pueblo...” “La profesora llevó una temporada...” “Nosotras la ayudamos mucho pero ella...” “Es que para organizar las cosas, pues claro, hace falta gente puesta” [lo explican con pasión, emoción, implicación, apasionamiento, es algo suyo, forma parte de ellas].*

(Fomento de participación). *“Hacer cosas de comer, actividades que conlleve o bien un café, un chocolate, o bien un trozo de lo que sea la gente acude masivamente”.*

El **profesorado** va en una línea muy similar, pero aportando alguna idea que enriquece lo anterior. **Los impedimentos a la participación en el Contexto tienen que ver con el establecimiento de un ambiente poco propicio, la falta de ganas para realizar actividades que requieren cierto compromiso, la cerrazón en sí mismos o en un grupo determinado, la saturación de actos o eventos, la desmotivación, los horarios inconvenientes o la comodidad, la falta de calidad y el tener que pagar un dinero.**

*“Se puede pensar: en posibles horarios, 2º en el posible pago, y luego en plan más general la falta de ganas de hacer actividades... hay muchas, que salen continuamente actividades, ya te vengan por las APAS, por el Centro, asociaciones, cuestiones privadas, hay muchas actividades, entonces, me imagino que la gente tiene que elegir”.*

*“El mal rollo entre la gente puede perjudicar las... eso puede perjudicar, no quiere decir que sea lo que es, pero hay un ambiente un poco enrarecido en el municipio.*

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

*“Hermetismo a veces, hermetismo para abrirse a otros grupos, a otra gente”.*

*“Somos muy comodones, que nos gusta que nos den todo hecho”.*

#### **2.11. Objetivo G - Descubrir los factores (personales, familiares, académicos, relacionales, laborales, etc.) que afectan a la participación.**

En la tabla 3.6 exponemos, de forma sintética, la idea del alumnado contrastada con la del profesorado. En las columnas se ubican los factores que los entrevistados destacan, y en las filas los diferentes grupos y personas que participaron. En las casillas se ha anotado lo manifestado de una forma sucinta para que se pueda analizar mejor, evitando la sobreinformación. Las celdas en blanco significan indiferencia o indeterminación. De este modo, las afirmaciones y sentencias relativas a este objetivo (**G**) son las siguientes:

- ✓ **La mujer en todos los casos resultó más participativa que el hombre**, por lo menos en el concepto de cultura que impera en EPA; los hombres entrevistados también opinaban de forma similar. No obstante, hay aficiones en las que predominan hombres: deportes tradicionales, caza y pesca, senderismo, ciclismo... o deporte en general; trabajándose éstas menos en EPA.
- ✓ Como se ve, **respecto a la edad, cuando más se colabora, o se compromete más la persona, es después de dejar la juventud, sin avanzar mucho en la vejez, en la madurez o en las primeras etapas de la madurez**. Los mayores sólo asisten y se implican menos.
- ✓ Las **personas originarias de la localidad suelen ser más participativas**. Lo que se realiza también suele ir más dirigido a ellos y organizado desde su óptica cultural. No obstante, hay inmigrantes perfectamente integrados en la vida deportiva y cultural del pueblo; y bastantes, conforme se asientan y superan las necesidades más básicas o imperiosas, participan más u organizan actividades relacionadas con su idiosincrasia cultural.
- ✓ **El alumnado casado y con hijos participa más**. Como algunos entrevistados han manifestado, cuando los niños son muy pequeños no se puede participar o se participa poco; conforme los hijos crecen, muchas mujeres (la mujer es la que suele ocuparse de la cuestión educativa) sienten que tienen más tiempo libre (sobre todo si no trabajan fuera de casa) y lo ocupan incorporándose a la actividad cultural local, a trabajar fuera de casa o a reciclarse laboralmente. La EPA es un tipo de actividad cultural conocida, apreciada y útil; a muchas de ellas la EPA les ha servido para ayudar a sus hijos, para

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

hablar con ellos, etc. Algunos padres también se involucran (o se «obligan» a colaborar) en el APA, para incrementar las situaciones educativas de sus hijos, viéndose ellos mismos como agentes educativos, a la vez que como educandos. En resumen, los hijos, en variadas ocasiones, son catalizadores de la culturización de sus padres.

- ✓ **Los estudios en general no suelen influir mucho**, pero se han comprobado diferentes predisposiciones: a los quienes tienen un nivel muy bajo de estudios cursados les afecta negativamente porque lo ven muy complicado. Por otra parte, los que tiene mucho nivel participan poco en actividades de creación de cultura o democratización sociocultural, centrándose más en actividades elitistas.
- ✓ **En lo profesional y laboral se ha percibido algún problema con los turnos y horarios.**
- ✓ **Tener aficiones favorece la motivación hacia otros asuntos culturales.** En diferentes Aulas hemos detectado un tipo de persona multiactividad (ya sea porque dispone de mucho tiempo libre o es muy activa culturalmente hablando), que a lo largo de la semana participa en variadas actividades culturales.
- ✓ **El tiempo en EPA suele influir de diferentes formas**; aunque haya personas a las que no les produce ningún cambio significativo (salvo el exclusivo a la enseñanza cursada), hay otras a las que la EPA les ha sido útil para abrirse, ser más comunicativos con los demás, comprender mejor de los fenómenos y cambios sociales, etc.

**Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

Cuadro 3.6.

		<i>Factores</i>								
<i>Entrev.</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Procede</i>	<i>Estado Civil</i>	<i>Hijos</i>	<i>Estudios</i>	<i>Profesión Ocupación</i>	<i>Aficiones</i>	<i>Tiempo EPA</i>	
<b>Alumnado</b>	14	Mujer	35-55		Casada	Sí	Sí	Sí		Sí
	1 Nivel I	Mujer	30-55	Localidad	Casada	Sí	Sí	Algo	Sí	Sí, 100% Vences Problemas
	7	Mujer Charlas	+35		Casada		No			Abrirse
	1 Esp. 2º	Algo mujer		No	Casada	Algo	Más estudios	No	Algo	Te sueltas
	1 Esp.1º	Creo mujer						Algo		Sí
	1 ESPA	Mujer	40-50		No		No	Horario		Leo más
	1 Inform.	Mujer	+ 30	Algo Localidad		Sí	Depende Actividad	Algo		No Algo
	1 Carné	Mujer	No					Algo		
	15	Mujer	No	Algo Localidad	Casada	Sí	No	Algo	Sí	Más Apertura
	11	Mujer	Dep.+ 30	Localidad	Casada	Sí	No + est. -	Poco		Algo
	<b>Profesorado y Representante del A<sup>l</sup>io</b>	16	Mujer	+30	Localidad	Casada	Sí	No	Algo Horario	Sí Tener
17		Mujer	+45	Localidad	Casada	Sí	No mucho	Ama casa más	Valoran cultura	Bastante
18		Mujer	Algo	Algo, algunos países	Algo		No	Sí, turnos menos	Sí	Algunos sí
19		Mujer	+30	No	Algo		Algo		Sí	Algo
20		Mujer	35-50	Localidad	Casada	Sí	Algo nivel bajo		Algo	
<b>Síntesis</b>	<b>Mujer</b>	<b>30-55</b>	<b>Algo localidad</b>	<b>Suele casada</b>	<b>Algo tener</b>	<b>Poco</b>	<b>Algo horario</b>	<b>Algo tener</b>	<b>Suele influir</b>	

**2.12. Objetivo H - Caracterizar los principales perfiles socioculturales del alumnado en relación con el grado de participación mostrada.**

Este objetivo no es más que una derivación del anterior, el perfil sale de la información aportada en la tabla anterior, y los textos están resumidos en la misma.

En función de lo expuesto en el objetivo anterior (información resumida en la tabla 3.6), el perfil de la persona participativa tiende hacia los siguientes rasgos: **mujer, 30-55 años, persona del entorno, casada y con algún hijo, con un horario sociolaboral que le facilite la asistencia, con alguna afición sociocultural y con conocimiento de la EPA por haber realizado algún curso en años anteriores.**

Lo opuesto a lo citado anteriormente serían las **características sobre las que hay que estar advertidos, incrementando los esfuerzos para crear unas condiciones que mejoren la**

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

**comunicación con las personas cercanas a este perfil: hombre, joven o mayor; extranjero o forastero; soltero; sin hijos; sin aficiones culturales afines a la EPA y desconocedor del programa de EPA.**

**2.13. Objetivo I 1 - Averiguar el clima interno del Centro y Aulas. Objetivo I 2 - Averiguar el clima interno de las clases.**

Presentamos los dos objetivos juntos para establecer una comparación entre ellos, disponiendo la información en una única tabla (3.7).

Para definir el clima del Centro y Aulas preguntamos por la relación con compañeros de otros cursos. Por otro lado, para determinar el de las Clases incidimos en el grupo con el que llevan a cabo las enseñanzas en las que están matriculados. La tabla aludida se elaboró para ordenar esta información.

El ambiente que se percibió en las diferentes entrevistas fue bueno, pese a la variedad de los grupos. Pusimos énfasis en crear un clima propicio, equilibrado, para que todos los participantes hablasen sin trabas y se manifestasen abiertamente.

No tiene sentido aludir a frases porque en casi todos los casos han sido muy cortas, pero sí que dejaremos constancia del asentimiento gestual positivo del grupo, en la mayoría de los casos, cuando se expresaban sobre este tema.

La columna profesorado nos da la opinión del profesorado de ese grupo, hemos triangulado contando con gran parte de ellos.

**En cuanto al Clima del Centro o Aulas, se ve claramente que no hay (o hay muy poca) relación entre grupos diferentes de alumnado,** en los apartados anteriores ya se anotó lo expresado por bastantes alumnos: *«yo vengo a la clase y punto»*. La excepción la marcan dos Aulas, que están ubicadas en sendos pueblos con poca población.

**Las Clases gozan de un clima excelente en la mayoría de los casos, en los restantes es calificado, al menos, como bueno.**

**Tanto en un punto como en otro, el profesorado confirma lo expresado por el alumnado, es una muestra de convergencia de puntos de vista y de confianza en los resultados obtenidos.**

**Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

Cuadro 3.7.

Grupo	Aulas/Centro		Clases	
	Alumnado	Profesorado	Alumnado	Profesorado
14	Bueno	Perfecto	Muy bien, muy bueno	Muy bueno
1-Nivel I	No coincidimos	No se da	Buenísimo, contentos	Bien
7	No conocemos	No se da	Fabuloso	Bastante bueno
1-Español 2º	Bien	Normal	Hay muy buen trato	No hay conflicto
1-Español 1º	No conocemos	Se da poco	Bien	Bueno
1-ESPA	Bien	Bueno	Bueno	Bueno
1-Informática	No se da	No se da	Encantadas	Bueno
1-Carné	No se da	No se da	Bien	Bueno
16	Cada uno a su grupo, se comenta algo		Muy bueno	
6	Conocen poco	Bueno	Muy bonito	Muy bueno
11	No se ven	No se da	Distendido, sin problemas	Bien
15	Bueno, Muy bien	Ideal	Muy bien, sin problemas	Muy bueno

**2.14. Objetivo J - Definir los elementos sensibles sobre los que poder actuar, tanto para potenciar una participación efectiva y equilibrada, como para prevenir el fracaso de la misma.**

Para detectar los puntos fuertes y débiles de la participación, desde la óptica de los discentes, formulamos una pregunta abierta: «Tres cosas que hay que cambiar para mejorar la participación del alumnado». En torno a esta interpelación inicial desarrollamos el diálogo sobre los diferentes factores y componentes participativos, su funcionamiento y articulación. Aunque se les pidió «tres cosas», no pusimos límite a la hora de enumerarlas, sólo hicimos hincapié en ceñirse principalmente a las primordiales o vertebrales, junto con sus motivos, para no explayarse innecesariamente.

**Desde el punto de vista del alumnado, hay una serie de grupos que dejarían las cosas como están, sobre todo son cursos cuya matrícula es mayoritariamente de mujeres de mediana edad.** En la mayoría de los grupos de discusión había que perseverar para que los entrevistados aportaran mejoras, aunque parecían bastante sinceros diciendo que todo iba bien y que no cambiarían nada.

**Los argumentos que más sobresalieron fueron, las siguientes:**

- 1. Abrir el Centro más al entorno mediante un obligatorio incremento de la animación, enfocada sobre todo a los grupos de personas que se encuentran**

indecisas y vacilantes, pero les son necesarios (o les serán) ciertos aprendizajes (Nivel I y II, Español para inmigrantes o ESPA, principalmente).

2. **Aumentar la dotación de equipos informáticos, la provisión de materiales y la oferta de cursos que se ocupen sobre todo de la alfabetización informática o de los conocimientos básicos, haciendo frente a la tan nombrada brecha digital y a las necesidades concretas de la población del Ámbito Territorial.**
3. **Organizar cursos presenciales o semi-presenciales para todas las enseñanzas regladas, básicas y similares.**
4. **Incrementar las horas lectivas en algunos cursos deficitarios por falta de profesorado.**
5. **Adaptar los horarios todo lo que sea posible al tiempo libre de la población.**
6. **Dotar de presupuesto y buscar fondos para la realización de actividades fuera de la clase, complementarias a los apartados más teóricos.**
7. **Ofertar mayor diversidad de cursos en las Aulas, descentralizando enseñanzas y desplazando o intercambiando profesorado.**
8. **Mejorar el sistema de comunicación e información de todo lo que se hace en las diferentes Aulas del Ámbito Territorial.**
9. **Incrementar el número de actividades de Animación Sociocultural como medio de acercamiento a públicos reacios a enseñanzas más formalizadas.**

(¿Qué cambiaríais?) [dudan, hablan despacio y bajo]. “*No somos personas egoístas*”. “*Nos conformamos*”... “*Al principio tocábamos casi dos por ordenador pero ahora no. No es el caso*”. “*Al principio se apunta mucha gente como en todo*”. “*Hay alguna que no viene por...*”.

“*Que nos examinen aquí del carné*”.

“*La organización de la enseñanza, que 3º y 4º sean presenciales*” [le dan muchas vueltas a esto durante toda la entrevista, son de ESPA].

“*Más días de clase*”. “*Informática*”. “*Turno de noche*” [tarde/noche].

“*Aquí no tenemos problemas, el problema que tenemos aquí es los alumnos que no están pendientes, es que cuando no están los alumnos... no es tan amena. Las clases siguen su curso y...*” [curso de Español para Inmigrantes, e inestabilidad en la asistencia].

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*“A nivel general, yo creo que lo que falta es la información, aunque luego...” “A veces que pasas también”. “Un día más de tiempo, y ha prometido que nos lo estudia...” [lo estudia el profesorado].*

*“De momento, no tenemos ningún problema, de momento”. “Nos llevamos todos muy bien, que somos todos familia”. “Las profesoras son buenas con nosotros... hay mucha confianza. Hemos sacado muchos temas de nuestra raza con ellas... [alumnado gitano]”.*

*“Alguna cosa se cambiaría...” “Algún ordenador más sí, porque, a veces, estamos cortas, pero vamos...” “Más apoyo sí, porque tenemos que pagárnoslo nosotros [viajes]. Aquí no hay asociación [para subvención]. “Aquí no nos dan nada. Los viajes de Adultos la profesora los saca lo más barato que puede...” “Y luego, la entrada para monumentos y por ahí por la Escuela de Adultos lo saca la profesora gratis...” “Pero no tenemos ayuda... de nada. Lo único que hemos sacado el Aula... lo de los ordenadores... pero está muy bien para el pueblo que es...” “Lo que pasa que la gente teníamos que haber... más colaboración, si hubiera más gente que colaborara, más grupos, se podría sacar algo más, pero así no...”.*

*“Creo que hay mucha más oferta de cursos en el Centro que lo que son las Aulas, luego entonces habría que ofertar cursos atractivos para la gente. No sólo cursos de venir aquí, aunque no estudiemos mucho, pero bueno, de venir solamente a enterarte y a estudiar, yo qué sé, pues cursos de fotografía, no sé, cursos así atractivos, por lo menos para que la gente le cogiera el gusto a estar metido en Adultos, que después ya te va viniendo el gusto por estudiar o por prepararte en otros cursos menos atractivos”. “Porque desde luego, mucha de la gente que hemos seguido haciendo cursos de éstos empezamos con gimnasia, con cursos que te llamaban la atención, que no tenías que traer una preparación especial para nada, ni ganas de nada, solamente ganas de pasártelo bien y de hablar con gente...” “Hay gente que se frena porque dice cómo me voy a poner a estudiar entonces, la gente tiene miedo...” “Cursos atractivos, pienso yo. Comprometerte a ir a un curso para... y después: «Que no puedo, que no sé qué...» yo pienso que sí”. “Y que repartan un poco los cursos y no sólo en el Centro, un poco más a las Aulas. “Sí, a las Aulas. En el Centro yo reconozco que la localidad es mucho más grande, tiene más gente para todo pero yo qué sé nuestro pueblo también es un pueblo que puede tener gente para muchas otras cosas, pero claro, con un profesor sólo”. “Antes se hacían pues, cursos de auxiliar de clínica. De peluquería*

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

*también dieron...” “A lo mejor ha faltado la Historia del Arte, pienso que podría salir y por el hecho de que te tengas que desplazar al Centro pues la gente dice yo no voy a ir a otro pueblo para sacarme el curso de... enfermería”.*

*“Nada”. “Estamos muy satisfechas, cada año nos meten más caña: gimnasia, escuela, cada año se va ampliando, informática, a ver quién nos hubiera dicho que sentaríamos ante un ordenador”. “Estamos contentas”. “Raro es el día que no tomamos un café...”.*

**El profesorado y la representación local añaden una serie de cuestiones que completan las aportadas por el alumnado:**

- 1. Que las diferentes administraciones involucradas en organizar la EPA se tomen en serio este sector educativo, empezando por darle el mismo valor que otros niveles educativos.**
- 2. Realizar una campaña informativa en todo Aragón al inicio de curso para dar a conocer las diferentes acciones educativas, igual que se hace para otros sectores educativos como puede ser la Formación Profesional.**
- 3. Implicación de todas las instancias para dotar a la totalidad de las Aulas de materiales diversos y recursos humanos que cumplan unos estándares mínimos de calidad, sobre todo en lo relativo a las nuevas tecnologías y la alfabetización digital.**
- 4. Nombrar a una persona responsable para que coordine y evalúe todas las acciones de EPA de Aragón.**
- 5. Dar unidad a todo el Ámbito Territorial, empezando por crear una imagen que lo represente, y terminando por hacer un balance sencillo y motivador al final de curso que llegue hasta el último alumno del Centro.**

*“Veo que la EPA es cosas... no de ahora, de siempre...por ejemplo, el que va a la universidad, aunque sea un «zoquete», es que va a la universidad. Pero el que va a EPA, parece que... no siempre es así, como que está un poco devaluado... más que lo veo lo siento... habría que mejorar, exigir”. “Yo lo que veo como que la EPA es la hermana pequeña de la educación, la hermana que está en la cuna... y los conocimientos que se imparten abarcan muchas materias, favorece a muchísima gente, gente que a través de EPA ha aprendido a leer a escribir, alfabetización. Gente que se ha podido presentar a la universidad a distancia, gente que se ha sacado sus cursos, su Graduado Escolar. En fin, hay material ahí muy bueno, que*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*sí que la gente que se beneficia está encantada, pero a nivel global parece que EPA está puesta para estos que no han hecho nunca nada y no es así, ni mucho menos. Si una persona puede leer y escribir a través de EPA y luego puede leer un libro, «chapeau» por EPA”.*

*“Yo pienso que lo que sí que se podría hacer al comienzo de curso una campaña por parte de..., que tiene más medios, de los servicios de la DGA, una campaña informativa, que costaría poco, algún «spot» publicitario, tanto en radio como en la televisión, dar a conocer un poco más lo que es la Educación de Adultos, como conjunto, no solamente para este ámbito sino para todo”. “Luego también el conseguir el apoyo de alguna institución, Servicio Social de Base, en fin, alguna institución por ahí, ayuntamientos, que informen”.*

*“Hay algunos ayuntamientos que se implican mucho en la EPA de su localidad, y hay otros, no es que sean los menos, pero también los hay, que pasan olímpicamente de lo que es la EPA, ellos ponen el servicio, ya tengo el servicio de EPA en la localidad, yo ya he cumplido, ya quedo bien y allá se organice”.*

*“Y luego, según las materias que se traten, lo que hemos dicho antes, que es reglada la ESPA, pues acondicionarla a la gente por ahora no están...”.*

*“Se está orientando mucho la EPA con la práctica digital, entonces nos parece muy perfecto, muy bien, pero vamos a ser realistas: dónde están los medios materiales para dar ese tipo de enseñanza; porque claro, para conseguir ordenadores, te tienes que estar constantemente buscando la vida porque los presupuestos... El presupuesto del Centro, sí, es aceptable, pero según avanza la tecnología informática y los precios, no puede estar renovando y ampliando siempre el Aula, entonces hace falta medios físicos en las Aulas de los pequeños pueblos, esto que pasa, pues que para conseguir el profesor 3 ó 4 ordenadores se las ve y se las desea, entonces, o das medios o la fractura digital...” “Y luego toda persona no va a poder manejar los ordenadores, que hay un número de personas que por mucho que se diga pues los ordenadores es algo...” “Es que hoy en día lo que se tenía... antes hablábamos de alfabetización en cuanto a lectura, escritura, etc., ahora tendríamos que hacer una campaña de alfabetización digital... o informática, o algo así, hoy en día el manejo es imprescindible”.*

*“A nivel DGA este año se ha notado, llevamos 2 años que ya no existen las reuniones de directores y este año concreto la figura del Asesor de EPA*

*desapareció y parece ser que ha estado al tanto el Jefe de la Unidad de Programas del Servicio Provincial, pero no hay una persona específica, como antes, que se encargue de...” “En la DGA no hay pero es que en la DPZ ni se sabe, y en los ayuntamientos, lo que hemos dicho hace un rato, pues unos sí y otros no, pero es un poco la sensación de que estás ahí y haces lo que puedes y bueno, lo que hagas bien hecho estará...” “La coordinación, la buena voluntad de trabajo y todo esto se lleva... se sacan adelante muchas cosas gracias a la colaboración de todo el claustro”.*

*“Para mí, se tendrían que implicar más los ayuntamientos, no sé, lo que veo yo, tienen la Educación de Adultos y no sé, lo tienen ahí como un recurso que están ofreciendo a la población pero luego no les molestes, arréglatelas tú como puedas, con lo que tengas, y a mí déjame en paz que yo te pago y soluciónate tú tus problemas, no. Para mí se tendrían que implicar un poco más los ayuntamientos. “Sí, y luego también dar más calidad de todo, el Centro, que no parezca que es una cosa que está ahí sin nada más, realmente, en muchos sitios, la clase de Adultos es un local donde no se puede realizar nada...” “Entonces lo vas acondicionando poco a poco, no suele haber calefacción...” “Yo no tengo ni un ordenador...” “No nos ponen, a mí, los ordenadores que yo tengo para dar clase son los ordenadores que van dejando, pero vamos que algunos no arrancan, eso también...” “Tú tienes que ir conformándote siempre con miserias”. “La gente que viene a clase, ellos mismos, van percibiendo que no es algo importante, que es algo secundario, que está por demás...” “Que no se les valora tanto...” “No se les valora a ellos porque... vamos”. “Ni la Educación de Adultos, en general, no se valora, ya empezando desde las altas instituciones, si es una cosa que está por demás...” “Es que hacen falta más medios de calidad”. “Y más reconocimiento al trabajo, a la labor, y más apoyo, para mí es fundamental el tener...” “Más información, siempre lo he pensado, al alumnado, tendríamos que hacer algún año un informe, un poco, para inicio de curso, y mandarlo a cada casa, bien preparado, de lo que es la Educación de Adultos, un poco darle estabilidad a la Educación de Adultos...” “No lo ven como algo obligatorio...” “Crear un sello de Adultos o un anagrama, y que todo el mundo dijera esto es algo importante, serio, no sólo...” “Es que la mayoría, yo lo que veo, en mi Aula, la ven como un pasatiempo que va la gente a pasar una hora y media o dos horas, a pasar un rato, la tarde, a hacer 4 cuentas ó 4 ejercicios, la gente de fuera, la verdad, o no le ven... valor, ni importancia ni nada...””.*

### **3. INFORME SOBRE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO.**

En esta tercera parte se exponen los resultados en función del tratamiento de la información recibida. En el punto primero hemos descrito estadísticamente los datos aportados por el cuestionario; en el segundo, hemos clasificado y ordenado la información recogida mediante técnicas cualitativas en función del marco de referencia (objetivos de investigación), para poder establecer comparaciones con los resultados del primer apartado más adelante. Todo ello forma parte de la triangulación diseñada como medida principal para contrarrestar las amenazas de validez. Este tercer apartado es un informe de investigación en el que se refleja la perspectiva del alumnado sobre la participación en EPA, describiéndola en torno a los temas culturales (o **temas de interés**) por los que los propios participantes (alumnado) se decantan.

Hasta ahora, en la exposición de resultados, hemos mostrado un lado más analítico, centrado en los objetivos específicos o concretos y en una perspectiva fundamentada en nuestro marco teórico de referencia. Aquí complementaremos esto procediendo holísticamente y desde el punto de vista exclusivo del alumnado, dando respuesta sobre todo a los objetivos generales de investigación:

*Establecer los elementos que inciden en la participación educativa de las personas adultas que desarrollan procesos formativos en el marco de los cursos y proyectos de un Centro de Educación de Personas Adultas y sus Aulas adscritas.*

*Descubrir el punto de vista o perspectiva participativa de estas personas en los diferentes ámbitos del Centro.*

Un análisis de la información cualitativa debe incorporar los conceptos que constituyen el pensamiento de los actores objeto de estudio, las ideas principales que vertebran su perspectiva del fenómeno. Para ello tendremos en cuenta todo el material informativo recogido mediante diferentes técnicas (datos, informaciones, etc.).

Aquí reflejamos las categorías que son relevantes para los discentes en función de la participación educativa, mostrando una organización de la información distinta a la del punto anterior y realizando una lectura diferente; aunque tendremos en cuenta los análisis precedentes porque ya nos han dado pistas por donde puede transcurrir la conformación final de la descripción.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Durante la realización de las entrevistas y grupos de discusión desde un principio se fue viendo claramente que nuestro marco teórico no se adaptaba exactamente al del alumnado, habiendo en él varias preguntas que a los entrevistados les aportaban un significado exiguo. El alumnado se centraba más en una serie de cuestiones y se decantaba en numerosas ocasiones por los contenidos propios a su forma de ver el asunto tratado, atendiendo de soslayo o relegando otras. En función de esto, cosa previsible, seguimos dos vertientes, por un lado preguntar todas las cuestiones del guión (en el orden que fuese), y por otro, dejar a los entrevistados que se explicasen y mostrasen su opinión libremente en torno a los temas más significativos para ellos. Según Velasco y Díaz de Rada, además de las personas que seleccionamos para recoger información, es igualmente importante “el *qué* de las preguntas que realizamos”, y las cuestiones serán más válidas y apropiadas “si *antes* hemos sido capaces de reconocer los temas culturales sobre los que hacer preguntas significativas” (2.006, p. 115). A su vez, mientras duró el proceso de recogida de información fuimos analizando la información de forma retroactiva y cíclica: “en el sentido de que la reflexión teórica, a medida que avanza, vuelve sobre elementos observados ya analizados, para releerlos a la luz de los nuevos avances o bien para reutilizar el material empírico en nuevas interpretaciones colocadas en un grado superior de abstracción, intercalando así distintos niveles de análisis” (Corbetta, 2.003, p. 350).

En consecuencia, las cuestiones a las que constantemente aludían los entrevistados fueron conformando los temas de interés o «culturales» del alumnado. Creemos que todos los temas expuestos aquí son relevantes, de primera magnitud, inevitables para una comprensión adecuada del fenómeno, aunque los que hacen referencia a las personas, a los actores intervinientes, sean de alguna manera especiales por el mero hecho de ser los agentes que configuran la práctica.

Siguiendo a Goetz y Lecompte, “la etapa siguiente de la categorización es descubrir los elementos relacionados entre sí y agregarlos. Estas categorías o grupos pueden ser elaborados a partir de la inspección de los datos o bien haberse establecido con anterioridad a la fase de recogida de datos, por su relevancia *a priori* para la investigación” (1.988, p. 177). De esta manera, los temas, aunque en la exposición aparecen separados, su comprensión debe ser conjunta, como un todo, como se expone en el esquema de la figura 3.1; ya que lo que se busca es representar la cultura participativa del alumnado, pero, a la vez, dejar constancia de las grandes categorías que la conforman. En otras palabras, en la lectura del informe no habrá que perder de vista las disertaciones que sustentan una línea argumental sólida entre diferentes temas, todos están muy interrelacionados aunque la conexión entre ellos puede ser más evidente en el caso *profesorado-alumnado*, ya que se han configurado juntos y reciben influencias recíprocas. El profesorado trabaja desde las necesidades del alumnado y se va formando en

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

ellas, conforme va sabiendo más de las carencias. Hay una dialéctica y un diálogo entre los dos para establecer las bases de la enseñanza.

No confeccionamos una estructuración o clasificación categorial pormenorizada porque sería desnaturalizar demasiado el objeto de estudio (la perspectiva discente). Como dicen Hammersley y Atkinson, “no tiene sentido desarrollar tipologías y modelos muy sistematizados si éstos no se adaptan a nuestros datos de campo. El desarrollo de una tipología no es un ejercicio puramente lógico o conceptual: se debe recurrir constantemente a la información del campo. Conforme las categorías de análisis son progresivamente clarificadas las unas en relación con las otras, los lazos entre los conceptos y los indicadores serán más refinados y específicos” (1.994, p. 236). Se han estudiado diferentes grupos de Aulas que pertenecen a un mismo Centro, y lo que mostramos es lo que tienen en común, lo que afecta a todos. No son los temas de un grupo particular y determinado, son las temáticas que están más o menos presentes en todos los grupos. Esto es una reconstrucción de todas las tramas grupales, es el ensamblaje de material diverso. Lo expuesto aquí puede no ser totalmente relevante para algún grupo particular, pero todo es significativo; la mayoría del alumnado es capaz de dotar de sentido y reconocimiento al conjunto de temas y argumentos aquí incluidos.

Además, estos temas son la base sobre la que habrá que construir un diálogo enfocado hacia una práctica más participativa. Creemos que el profesorado que quiera entender a sus alumnos (y grupos), y desee mejorar su participación, y por extensión su práctica educativa, debe partir de lo que es más significativo para cada grupo concreto, pero sin descuidar los otros temas, a los que es probable que no se les dé mucha importancia por estar muy centrado en un grupo concreto, y que si no están muy patentes, casi seguro que están latentes. No obstante, en un Aula, con diversos grupos, es donde adquiere su máxima expresión. O sea, no se pretende desentrañar todos los aspectos culturales hasta la minuciosidad porque los pequeños detalles de algunos grupos no tienen ninguna relevancia en otros. Lo que exponemos son las líneas principales que hacen comprensibles las prácticas participativas desde la óptica discente, siendo pragmáticos al definir los grandes rasgos visibles e inteligibles a todos los agentes (alumnado, profesorado, administradores, etc.). Pretendemos ampliar el conocimiento, y así el objeto de estudio se convierte en sujeto docente para todos, nos enseña y aprendemos de él.

Los temas, individualmente, son importantes, pero remarcaremos que por encima de cada uno de los temas concretos está su vinculación a los demás y al conjunto de relaciones en las que quedan encuadrados, no obviando la descripción e interpretación que hacemos de ellos para representarlos inteligibles a todos, ya que la red de relaciones es la estructura simbólica subyacente que dirige la comprensión. Estamos completamente de acuerdo con Velasco y Díaz

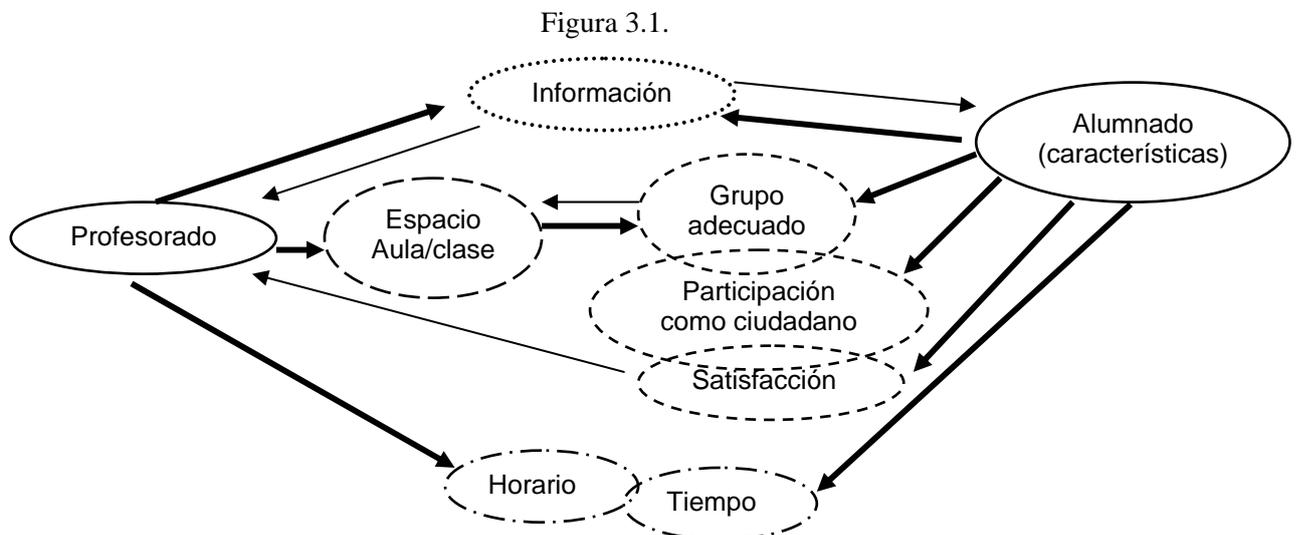
## La participación de personas adultas en los procesos formativos

de Rada, cuando dicen que “situarnos ante un objeto cobra sentido sólo si pensamos desplazarnos hacia otros, pues es el conocimiento progresivo y cada vez *más amplio* del sistema de relaciones entre los objetos el que puede ayudarnos a *concretar* cada vez más, paradójicamente, los límites significativos que hacen que un objeto concreto sea inteligible” (2.006, p. 121). Así, hasta la organización final de las categorías hemos pasado por diferentes fases de un proceso de análisis de la información en el que la estructuración admitía diferentes alternativas. Por ejemplo, *profesor*, *grupo* y *satisfacción* son temas muy relacionados y podrían haberse organizado conjuntamente. También se podría haber ensayado otro esquema categorial, como el del cuadro 3.8, pero creemos que el adoptado finalmente (figura 3.1) es más fiel a la realidad investigada, más verosímil, holístico e inteligible.

Cuadro 3.8.

<b>Categorías de la participación</b>	<i>Humanas</i>	Profesorado
		Alumnado
		Grupo
	<i>Organizativas, físicas y espaciales</i>	Aula de EPA
		Clase
		Contexto
	<i>Temporales</i>	Desarrollo de las clases
		Acontecimientos anuales
		Horario
		El tiempo libre y su percepción
	<i>Conductuales</i>	Características de los no participantes
		Formas de participar
		La satisfacción de necesidades
		El proceso de informar y sus problemas

A continuación comentaremos la figura 3.1 de una forma global.



### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

Por un lado, el **profesorado** transmite y comunica prácticamente toda la información de la institución al alumnado (a su vez recibe la del alumnado); también se preocupa de organizar las diferentes enseñanzas que lleva a cabo, tener un espacio acondicionado mínimamente y un desarrollo de la clase armónico, además de consensuar y encajar unos horarios apropiados al tiempo libre del alumnado. Todo ello con vista a formar grupos adecuados a las diferentes enseñanzas y aprendizajes demandados; estos grupos, en la mayoría de las ocasiones, requieren un mínimo de personas con necesidades similares para desarrollar una participación efectiva (ciudadana y sociocultural principalmente). La satisfacción mostrada en las diferentes actividades y momentos es la nota a destacar como valoración de lo realizado o grado de ajuste a las necesidades del alumnado. Por otro lado, los **discentes** son capaces de reconocer en sí mismos (en los compañeros o posibles compañeros) una serie de características refractarias a la formación. Fundamentalmente sólo les interesa la información y las cuestiones relacionadas con las enseñanzas que llevan ellos a cabo, pero también demandan un grupo en el que puedan desarrollarse integralmente, en el que participen de forma similar a como participan en otros ámbitos sociales en los que se integran, buscando la satisfacción de sus necesidades culturales y humanas. Para ello necesitan tiempo libre, y la percepción de los aprendizajes que demandan como ineludibles.

Como se ha dicho anteriormente, todos los temas están entrelazados, pero algunos (los humanos) son los que conforman la urdimbre elemental participativa. El tema vertebral es el *profesorado* y el tema trascendente el propio *alumnado*. Pueden parecer obvios, pueden ser indiscutibles, pero piénsese en la cantidad de manuales, normativas y currículos en los que los docentes, en diferentes apartados pedagógicos, aparecen ocultados o relegados por otros elementos curriculares más abstrusos. Aquí, **el alumnado los considera importantes**, pero inseparables, porque donde adquieren significado completo es en otro de los conceptos relevantes: el *grupo*; sobre todo cuando se llevan a cabo enseñanzas de desarrollo personal (sociales, culturales, relacionadas con la salud, etc.) y el grupo en conjunto trasciende las cuatro paredes del aula.

Antes de describir los diferentes temas desde el punto de vista del alumnado los presentaremos brevemente. Primeramente aludiremos a la constatación de una red básica relacional entre el profesor y los alumnos, una vinculación en la que la confianza mutua, el compromiso, la comunicación, la sinceridad y el trabajo priman o prevalecen ante sus opuestos. En este caso, el *profesorado* suele llevar la iniciativa, tiene profesionalidad, es dialogante, conoce bien las necesidades del alumnado y el curso se imparte según lo programado por ambos. Por otro lado, el *alumnado* se relaciona de igual a igual mostrando madurez, es capaz de

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

ser autocrítico en la enumeración de problemáticas asociadas al conjunto de alumnos y, en diferentes casos, algunos muestran una alta calidad participativa. No obstante, la *falta de información* es relevante en los aspectos propios del Centro; aunque también se percibe un concepto de EPA deformado e identificado con otros sectores educativos, cierta descoordinación institucional y acomodamiento discente.

Se demanda un *grupo-clase* con un número de alumnado mínimo, para poder desarrollar contenidos grupales, socioeducativos o de desarrollo personal; pero el grupo también se cierra en sí mismo, siendo a veces muy homogéneo. De una u otra forma, la *participación* se entiende fundamentalmente de una forma ciudadana, sin representación alguna, como mucho, coordinación entre personas; además, cada uno participa según sus circunstancias e inclinaciones cuando lo ve necesario. En general, la *satisfacción* suele ser elevada respecto a lo realizado, siendo el ambiente grupal y el profesorado lo más destacado, aunque si las necesidades culturales más inmediatas son satisfechas, el alumnado objeta pocas cuestiones.

Este conformismo respecto al currículum desarrollado está en consonancia con la falta de identificación (por parte de ningún entrevistado) del acceso a la educación básica como un derecho fundamental para todos, siendo gran parte de la EPA educación básica. No obstante, un sector del profesorado esto tampoco lo tiene claro cuando aboga por incluir el sector de EPA en «asistencia social»<sup>14</sup>. La «provisionalidad permanente» de este ámbito educativo puede contribuir a este desconocimiento, percibiendo la educación básica como algo que las autoridades educativas no están obligadas a procurar a los ciudadanos.

El *horario* suele ser adecuado al tiempo libre del alumnado, aunque hay casos en los que se demandan más horas de clase, o pueda devenir en causa de absentismo. De igual forma, la mitad de los grupos ven problemática *la falta de tiempo libre*, pero también puede llegar a ser una excusa para participar poco.

Por último, el *Aula* se percibe globalmente, sobre todo en los pueblos pequeños, por la labor sociocultural desempeñada. La *clase*, como espacio físico, es considerada como «propia», requiriendo unas condiciones mínimas, aunque sin grandes exigencias. La *actividad de clase* es

---

<sup>14</sup> Desde nuestra óptica, la educación es un derecho fundamental (Art. 27 de la Constitución española vigente), y «**los poderes públicos deben garantizar este derecho de todos**». En cambio, la política social se orienta por una serie de principios rectores (Capítulo Tercero de la Constitución española vigente) en los que abundan términos más imprecisos: los poderes públicos «promoverán», «mantendrán», «fomentarán», «velarán» o «tutelarán». En éstos la obligatoriedad y la garantía no está implícita.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

un apartado relevante, destacado y muy bien valorado, tanto profesor como alumnado se centran en ella, ese es su «mundo» casi en exclusividad.

#### **3.1. Los docentes como agentes vertebradores de la práctica participativa es el tema medular.**

En el desarrollo de la investigación (entrevistas, grupos de discusión, observaciones, etc.) el concepto *profesor/profesora* aparecía continuamente en diversos momentos y apartados. Toda o casi toda la actividad formativa del alumnado gira en torno a «su profesor», el llamado «profesor tutor» por la Administración. Incluso en Aulas donde hay varios profesores, si el alumnado sólo está matriculado en un curso con un docente, por norma ignora lo que se hace en los demás cursos o grupos, no le interesa lo más mínimo, se centra en su grupo, su curso, su aula, su profesor o profesora (tres de cada cuatro docentes son mujeres). Para el alumnado, la Educación de Adultos está representada por el docente con el que realiza las enseñanzas, y todo esto se acusa mucho más cuando sólo hay un profesor a cargo del Aula. Este tema tiene los siguientes argumentos:

1. Desarrollo de la clase de forma dialogada, amena, etc.
2. Es el emisor de la mayoría de la información, es el enlace habitual con el Centro y otras instituciones.
3. Es un gestor de información y contenidos.
4. Es un animador y organizador de actividades complementarias.
5. Estimula (o no) la representación del alumnado en su Aula y clase.
6. Asume funciones que no son propias de la estricta docencia.
7. Es un contribuidor al buen ambiente del grupo.
8. Tiene muy buena valoración.
9. Los deseos de mantener al profesor generalista complementan la solicitud de profesorado especialista en las Aulas.
10. Es garantía para conseguir derechos educativos básicos.
11. Conforme la comunicación profesor-alumnado aumenta, la actividad es menos dirigida.
12. Esta perspectiva hay que enmarcarla en un profesorado con tendencia hacia el compromiso con las necesidades de las personas adultas del entorno inmediato, y la realización de actividades con la profesionalidad propia de la EPA.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

En la mayoría de los casos el alumnado desconoce otra realidad institucional que no sea la del curso en el que está matriculado, desconoce al Consejo Escolar y a los representantes del alumnado, al Equipo Directivo, etc. No obstante, es habitual el conocimiento de la existencia de otro profesorado y de otras Aulas dentro de lo de «Adultos», pero todo ello lo ha percibido de una manera vaga: algunos alumnos, en cursos anteriores, han coincidido con otros profesores en diferentes eventos; otros se han desplazado a alguna actividad a otra Aula, etc. Es muy difícil encontrar una persona que sea capaz de identificar la mayor parte de la oferta educativa del Centro, incluso la de la propia Aula, aun las líneas formativas de la institución o de «Adultos». Sabe que se hacen cursos y actividades varias, pero está tan centrado en «lo suyo» que habitualmente desconoce lo que se hace en la clase contigua, aunque se haya comentado en alguna ocasión. Puede existir alguna excepción porque en las Aulas más pequeñas todo el alumnado se conoce.

La persona que asiste por primera vez a una clase de EPA, pese a que es posible que algún alumno le haya ilustrado sobre la forma de trabajar, se suele sorprender y extrañar de la manera en la que se desarrolla la actividad. Cuanta más edad tienen, más les sorprende («choca»), al comparar la metodología que se seguía cuando fueron escolarizados y el proceder en la EPA actualmente. Es curioso que algunos temores a asistir estén basados en una creencia errónea: la forma de impartir la clase es similar a la que se daba antiguamente en la escolaridad. En relación con esto, desmintiendo lo anterior, del significado del tema profesor lo más destacado es el **enfoque de las clases y actividades de una forma dialogada**, en función de lo que comenta el alumnado mayoritariamente. Es lo que se resalta por encima de otras cuestiones, y su relevancia viene dada por la gran cantidad de veces que aparece, dejándose sentir en todas las entrevistas y grupos de discusión realizados. Si no aparece de forma evidente sí que constantemente está subyacente. El alumnado a menudo hace referencia a este diálogo (vivo, atractivo, razonado, comunicativo, sentido, alternado, claro...) mantenido a lo largo del curso, aunque pueda estar velado en alguna actividad para ojos inexpertos. El alumnado de mayor edad es el que mejor define todo esto en oposición a la enseñanza (y educación) recibida en su niñez, según ellos, cuando fueron escolarizados «no se explicaba nada», había que aceptar las cosas como las exponían los mayores. Los pasajes en los que se resalta el diálogo y las actitudes abiertas hacia la enseñanza son numerosos y diferentes.

*“Cualquier duda que surge, el profesor, tanto antes como ahora [alumna veterana], viene y nos la aclara... no hay ninguna duda”.*

*“Aquí hablamos con la profesora, le pedimos las explicaciones a ella, le consultamos, ella nos da los consejos, y lo que más nos conviene”.*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*“Opinión sí, lo que hablamos para el año que viene... mecanografía que se comentó y también lo propusimos, y así es. Somos escuchadas en esta clase, bastante bien me parece a mí, vamos”.*

*“Nos lo comentan y si el tema es interesante pues entonces se cambia. Hace poco, los números romanos no los sabíamos ninguno, entonces nos los explicó en la pizarra y nos pareció bien”.*

**El profesor que imparte el curso es el que informa normalmente sobre todos los aspectos del Aula y del Centro** (cursos, actividades, incidencias, etc.). El alumnado apenas conoce o identifica otra fuente de información, aunque sí existe (Equipo Directivo, ayuntamiento, etc.), sobre todo en las dependencias centrales o la sede del Centro. Incluso en preguntas que tenían poca relevancia para ellos, salía a relucir la faceta del profesorado como agente que aclara todo tipo de cuestiones que propone el alumnado. Esto lo matizaremos porque en algún caso extremo (comentado por el profesorado) el alumnado ha recurrido a instancias superiores de la Administración educativa para resolver algún problema crucial; también, las personas que llevan varios cursos en EPA conocen que el Aula pertenece al ayuntamiento de la localidad y, en alguna ocasión, en diferentes Aulas, se han dirigido a él los más implicados (a veces paralelamente al profesor) para pedir material pedagógico, cambio de clase a una planta más baja para no tener que subir las escaleras, calefacción adecuada o aumento de horario al profesor, entre otros.

*“Si es del Aula, con la profesora, pues ella nos da toda clase de información, pero del Centro ni idea. En alguna, ahora no se hace, unos años que no comenta nada, para alguna excursión de fin de curso sí que se ha hecho y ha habido gente de aquí”.*

(Cómo os informáis). *“Por la profesora, es el enlace con el Centro”*

*“No me acuerdo, pero vamos, en el tiempo que iba como alumna se da por sentado que el comportamiento tenía que ser razonable; y todas dudas, desde luego, se nos solventaban por la parte de la profesora” [se ha informado de deberes, derechos...].*

Así pues, el alumnado ve a su profesor como un gestor de la información y los contenidos que se gestan en torno al grupo. No lo ve como un mero informador ya que recibe

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

información de diversas fuentes (Centro, ayuntamiento, alumnado, entidades, contexto, etc.) y la organiza para presentarla al grupo según diferentes formatos en función de la ocasión: emisión objetiva, pretendiendo animar, pedagógico y didáctico, dialógico, propuesta, etc.

Otro apartado relevante a destacar es el **papel del profesorado en actividades que no suelen estar ceñidas estrictamente al currículum del curso** (tareas formales del grupo-clase concreto de alumnado). Nos referimos a las que tienen que ver con celebraciones (Navidades y otras fiestas imbricadas en la cultura), viajes pedagógicos, lúdicas (fin de curso), realización de exposiciones o similares, etc. Aquí se destaca el papel desinteresado y organizador del profesorado, sobre todo en la **realización de eventos que afiancen la relación de los diferentes grupos y promuevan la apertura del Aula a la comunidad**. Si por alguna cuestión no se desarrollan actividades de este tipo, gran parte del alumnado lo valora como negativo, para bastantes son casi tan importantes como cualquier otra actividad, sobre todo cuando existe relación directa de la actividad con lo desarrollado en el aula. El conjunto de discentes percibe una perspectiva «temporal» en casi todas estas actividades (aunque se realicen otras extemporales, en función de circunstancias diversas), su desarrollo se asemeja a lo siguiente:

1. Inicio de curso.
2. Navidades o vacaciones de invierno.
3. Fiestas de invierno, por ejemplo Carnaval.
4. Semana Santa o vacaciones de primavera.
5. Viaje formativo u otra actividad abierta al entorno
6. Final de curso.

El alumnado enumera y comenta diferentes actividades y momentos en los que ve al profesorado como un animador, un agente que sugiere diferentes actividades o un organizador de actividades.

*“La profesora el otro día, cuando presentaron el libro, nos invitó a todas”. “En Navidad también dijo que si queríamos ir a una cena que organizaron”.*

*“Sí, sí, más es casi al final y en Navidades. A lo mejor vamos siempre a un viaje, que la profesora siempre nos lo busca un poco cultural, para que vayamos un poco entendiendo algo de lo poco que entendemos”. “Ella ya nos lo explica, a lo mejor unos días antes en el aula y luego ya sobre la marcha, sobre el viaje, porque siempre se hace de monumentos, palacios, cosas así”. “Y luego en Navidades pues es una comida de hermandad...”.*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*“En eso fallamos, antes sí. En la «ESO» [Preparación para las Pruebas Libres] dijo la profesora de hacer una cena, antes se hacía, el año pasado dijo que se fueron a cenar”. “El año pasado tomamos un café, pero si no, no hacemos nada”. “Antes, en la gimnasia, cuando acabábamos el curso, el profesor, entonces, sí hacíamos una merienda o nos íbamos al campo a pasar la tarde, pero ya hace unos cuantos años que eso también...”.*

*“Entonces el pueblo se volcó”. “La que más trabajó fue la profesora porque trajo muchas cosas de fuera que nosotras no lo hubiéramos podido conseguir”. “Colaboramos mucho y muy bien. Se organizó bien porque se hicieron cosas que se habían perdido, en fin, que se presentaron cosas, estuvo muy bien”. “Como el jabón... se hacía en aquellos tiempos, los dulces, gente que aportó labores...” “Cómo se elaboraba un trenza de ajos, y luego de cuadros porque hay chicas de aquí que pintan y por ahí y trajeron... cosas... y todo de labores... de aquí del pueblo...” “La profesora llevó una temporada... nosotras la ayudamos mucho pero ella...” “Es que para organizar las cosas, pues claro, hace falta gente puesta...”.*

**Donde más se aprecian diferentes influencias del profesorado en la participación es en el marco del Centro; es el que anima (o no) a que el alumnado se presente al Consejo Escolar.** En relación con esto, hemos constatado por diferentes fuentes (profesorado y alumnado) que en las primeras elecciones al Consejo Escolar el profesorado contratado convenció al alumnado para no votar, porque a estos docentes (no funcionarios) la Administración educativa no los quería reconocer como profesorado del Centro, vetándoles su representación en el Consejo Escolar. Gracias a diferentes presiones se pudo solucionar este contratiempo. Hoy en día, en este apartado, cada profesor adopta diferentes posturas, las más corrientes son las siguientes:

1. Desestimar totalmente la colaboración en las elecciones a representantes de alumnado por verlo innecesario.
2. Informar «objetivamente» al alumnado y el que quiera que participe.
3. Animar en las votaciones y acordar un horario adecuado.
4. Animar a algún alumno a que se presente, implicándose en el tema.

Lo habitual es que el alumnado responda positivamente si se le anima: si los motivos laborales no son un obstáculo acude a votar, e incluso alguien puede presentarse como

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

representante si se le «empuja» un poco; aunque esto no siempre es así y hay alumnado que no quiere saber nada sobre este asunto por haber una falta de información total durante el resto del curso, por no verlo necesario ni relacionado con las enseñanzas, no tener tiempo o percibirlo como algo puntual para «cubrir el expediente» (parte del profesorado también lo ve así). No obstante, en el conjunto de la actividad educativa esta cuestión es irrelevante por la exigua aportación que realiza. Hay muchos grupos (la mayoría) en los que transcurre el curso sin oír hablar de ello, es algo muy momentáneo a lo que el profesorado (casi todos) como mucho presta un interés puntual.

Los siguientes textos hacen referencia a los motivos que adujeron los representantes del alumnado para presentarse a las elecciones. En todos los casos es el profesorado de clase el que anima. En el primero nadie quería y se presenta una de las más jóvenes, pareciéndole bien aunque no sabe las funciones ni los cometidos. En el segundo, además de los profesores, los propios compañeros animaron a una persona que lleva bastante tiempo en el Centro. En el tercero necesitó un poco más de empuje.

(Por qué motivo te presentaste al Consejo Escolar). *“Porque se tenía que presentar alguien, sí, la profesora nos lo comentó al grupo que íbamos a la gimnasia”. “Yo no recuerdo que me enterara de nada de eso”. “Pero para que se presente gente más mayor que se presente gente joven, una no, no, no, otra no, no, no, pues alguien tenía que ser, claro y me presento, tampoco sabía muy bien lo que era, ¿entiendes?, me pareció bien, más bien que mal”.*

*“A mí no se me ha ocurrido [presentarse al Consejo Escolar] pero los profesores han dicho que como llevo tanto tiempo... los compañeros también, ¿por qué no?”.*

*“Teníamos clase: «A ver quién quiere presentarse para el Consejo Escolar», nadie, nada... «¿Y tú?, te podrías...» Como nadie ha querido, yo que no me meto, y con un poco de ánimo y «empujones»...”.*

**La mayoría de los grupos ven innecesarios a los representantes del alumnado. Uno de los motivos principales de esto puede ser el propio profesorado, ya que en algunos casos identificaron a su representante con el profesor,** siendo la persona que se ocupa de todas las cuestiones. La razón de ello no sólo está en la confianza puesta en el profesorado, también se puede adivinar cierto conformismo, comodidad, economía de medios y la aceptación paulatina de tareas conforme se fue configurando el trabajo en la Aulas.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*“No, no, aquí no, siempre dejamos todo a la profesora, dejamos toda responsabilidad a ella”. (¿Ella informa de todo?). “Sí”. “Sí”. “Sí, a través de ella” [sobre la existencia de representantes].*

*“En los cursos que vengo yo, no”. (¿Son necesarios?). “Yo creo que no, con la profesora que tenemos”. “Si falta alguna cosa ella se encarga de todo y no hay ningún problema, se le puede plantear cualquier cosa”. “Sí”.*

Cuando se preguntó por **el ambiente en el grupo**, fue curioso que, en varios casos, se mencionase al profesor; pese a no preguntar por él. Hay casos en los que se le suele incluir como una parte del grupo y **se le reconoce como facilitador de ese ambiente**. No quiere decir que sea el creador porque el alumnado contribuye considerablemente, pero orienta positivamente. Todo esto lo expresan entre buen humor y cariño, pero con corrección.

*“Muy bien” [todas]. “Con la profesora encantadas, con la «seño» muy bien”.*

*“Entre compañeros, fabuloso” [todos]. “El profesor nos hace acentuar mucho las íes” [risas]. “Los acentos”. “Las tildes, ahora son las tildes”.*

Para ver la estima, aprecio o importancia del profesor tutor resaltaremos que **uno de los apartados mejor valorados fue el profesorado**. En algún caso, al preguntar por los obstáculos, el profesorado salió mencionado sin venir a causa, como dejando claro que es uno de los asuntos principales para que haya buena participación, en el cuestionario fue el obstáculo menos señalado.

*“Los cursos a los que voy yo la gente participamos y trabajamos y en los demás me imagino que también. Yo, los comentarios que oigo es que la gente está muy satisfecha con la profesora, es decir: que esto funciona... que luego todo se puede mejorar...” [obstáculos en la clase].*

Como hemos dicho más arriba, **el profesorado es el que canaliza todo, incluso las propuestas de mejora** (salvo casos extremos como los comentados anteriormente), pese a que hay otras instancias a las que se podría acudir: Administración educativa, dirección o ayuntamiento, que son los que tienen la última palabra a la hora de tomar decisiones. Estas funciones, que en otros ámbitos educativos las desempeñaría personal de otra categoría, aquí las ejerce el profesorado; en parte porque se las ha auto-asignado ya que nadie asume estos cometidos, y porque es el que mejor conoce lo que se necesita o va necesitando (resaltaremos

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

que el Equipo Directivo<sup>15</sup>, concejales encargados y demás gobernantes cambian cada cierto tiempo, están sometidos a mayor provisionalidad que el profesorado). Con todo esto queremos dejar constancia que **las ocupaciones del profesorado exceden de la pura docencia, cosa que no es habitual en otros niveles educativos, aunque estas faenas estén relacionadas directamente con la calidad con la que se ejerce la docencia**; estas cuestiones, parte del alumnado, las percibe y coadyuva como uno más a la hora de detectar necesidades del Aula e, incluso, para conseguir solventarlas en la medida de lo posible.

*“Por escrito nunca he planteado ninguna, pero vamos sí, que se ha hablado dentro del aula, pues haría falta esto o lo otro, harían falta otros medios... también hablamos de informatizar”. (¿Cómo se canaliza?). “Se comenta con la profesora, después se mueve y se ve lo que se puede hacer, como alumna” [propuestas de mejora].*

**Entre las propuestas de mejora referidas al profesorado**, algunas podrían parecer contradictorias pero son complementarias. **Unas hacen referencia a la rotación de diferente profesorado por las diversas Aulas para incrementar la oferta educativa. En otras se comenta que no quieren cambiar nada porque con el profesorado se encuentran bien. También las hay con referencias a cursos especializados**, enmarcados en enseñanzas laborales, Extensión educativa y cultural, Alfabetización u otras.

*“Y que repartan un poco los cursos y no sólo en el Centro, un poco más a las Aulas”. “Sí, a las Aulas. La población donde está el Centro yo reconozco que es mucho más grande, tiene más gente para todo; pero, ¡yo qué sé!, que este pueblo también puede tener gente para muchas otras cosas, pero, ¡claro!, con un profesor solo. Antes se hacían pues, cursos de auxiliar de clínica. De peluquería también dieron”.*

*“De momento, no tenemos ningún problema, de momento. Nos llevamos todos muy bien, que somos todos familia. Las profesoras son buenas con nosotros... hay mucha confianza. Hemos sacado muchos temas de nuestra raza con ellas...”*

En el apartado de derechos y deberes, **el profesorado también se nombró, como garantía de conseguir algunos derechos, o por referencia directa hacia su persona**. En las

---

<sup>15</sup> En este Centro público de EPA (perteneciente a la Diputación General de Aragón), los docentes funcionarios son menos estables que los docentes contratados por los ayuntamientos. Paradójicamente, sólo el que tenga la condición de funcionario puede formar parte del Equipo Directivo del Centro.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

entrevistas el alumnado citó muy pocos en relación a los que fue capaz de reconocer en los cuestionarios, pero entre los pocos enumerados los relacionados con el profesorado sobresalieron: educador apropiado, respeto, buen comportamiento o disciplina.

*“Yo pienso que toda persona tiene derecho a tener una cultura, pero ese derecho requiere también unos maestros que les eduquen, y un hambre por parte de las personas”.*

*“Respeto a la profesora, a los compañeros, comportamiento normal en el aula, pues es que no lo sé, lo normal, qué sé yo...”.*

En el caso del alumnado inmigrante se menciona algo que es importante. **Cuando se incorporan personas con desconocimiento de la lengua el profesorado inicialmente dirige casi exclusivamente la dinámica de la clase, pero cuando adquiere nociones del lenguaje, cultura y forma de actuar el alumnado participa de una forma más activa.** El alumnado que lleva varios cursos reconoce este cambio lógico: el paso de una actividad dirigida a una más dialogada en función del incremento de la comunicación.

(¿Participáis mucho en el desarrollo del curso?). *“Antes el profesor se encargaba de todo, pero ahora, ahora hace dos años así atrás, sí, nosotros también colaboramos”.* (¿Cuando uno sabe menos español?). *“Por supuesto, eso sí”.*

Antes de pasar a otro punto, haremos referencia al marco en el que se inscribe la perspectiva del alumnado aquí mostrada, ya que puede facilitar la comprensión de lo mostrado. Recordaremos que lo expuesto en este informe es principalmente fruto de las entrevistas y grupos de discusión con el alumnado, es ese punto de vista, aunque hayamos empleado la observación y recurrido a otros informantes para triangular ciertas afirmaciones poco fundamentadas y razonadas. En relación con esta temática (profesorado), diremos que a lo largo de estos cursos se ha podido observar en varias Aulas el influjo de diferente profesorado. Dependiendo del profesorado que ha habido en una misma Aula la actividad participativa ha sido muy diferente, y no nos referimos a la forma de dar la clase, o al ser más o menos simpático. Hacemos referencia a la amplitud y variedad de la oferta formativa, a los materiales y medios que se han incorporado al Aula, al aumento significativo de la matrícula, etc. Mientras en un caso se mantenía el Aula en unas condiciones que estaban cercanas al borde de la extinción (en el caso más grave), la llegada de nuevo profesorado cambió totalmente la dirección anterior, en dos cursos (años) se realizaron las siguientes mejoras: adquisición de equipos informáticos y demás materiales, fomento del Aula entre la población, pasar de una

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

oferta exigua (Alfabetización y poco más) a una amplitud total, incremento significativo del alumnado, etc. Todo esto se puede constatar con datos incuestionables respecto al número de matriculados y asistentes o los cursos ofertados. Las diferencias son enormes entre un profesorado que conoce o se implica en el conocimiento del entorno sociocultural del *Ámbito Territorial*, es veterano en EPA, se forma continuamente y está comprometido con el desarrollo educativo suyo y de su alumnado; frente a otro que se conforma con impartir enseñanza en materias convencionales y tópicas, que está de paso hacia otros niveles o sectores educativos, que hace lo justo o es novato en EPA y no asimila la dinámica de trabajo con personas adultas. Simplificando didácticamente, al menos podemos distinguir «tensiones» entre ocho polos, que son los que enmarcan la situación del profesorado y el desarrollo de su práctica docente.

Cuadro 3.9.

<i>Extremos entre los que se desarrolla la práctica docente del Centro</i>		
<b>Lugar de trabajo</b>	Centro (sede)	Aula
<b>«Categoría» administrativa</b>	Contratado (Ayuntamiento)	Funcionario (DGA)
<b>Temporalidad en EPA</b>	Provisional	Estable
<b>Temporalización del proyecto</b>	Perspectiva a largo plazo	Perspectiva anual (curso)
<b>Participación</b>	Formal	Total
<b>Aprendizajes</b>	Centrados en la educación	Centrados en la enseñanza
<b>Organización</b>	Burocrática	Flexible
<b>Naturaleza de los cursos</b>	Necesidades del contexto	Tradicición y corporativismo

Comentaremos los diferentes extremos expuestos en el cuadro anterior. El *lugar de trabajo* se diferencia en que, en el caso del Centro (sede) el número de docentes es más elevado (seis) frente a las Aulas /uno o dos), en el primer caso hay que organizar más el trabajo entre compañeros, mientras que en el segundo hay que asumir más responsabilidades y cometidos, si se desea dinamizar adecuadamente el Aula. Respecto a la «*categoría*» *administrativa*, el docente contratado depende del ayuntamiento pertinente (convenio DGA, DPZ y corporaciones locales), mientras que todos los funcionarios pertenecen a la DGA. La *temporalidad* se refiere a la estabilidad en el puesto de trabajo que se ocupa, el provisional es cambiante y el estable tiene un contrato fijo u ocupa una plaza en «propiedad». Por *temporalización* entendemos la perspectiva bajo la que el profesor particular desarrolla su práctica en el marco del proyecto en el que se halla inmerso, a largo plazo implica un conocimiento de la historia de la institución, y la incardinación de las necesidades sentidas del alumnado en un proyecto que se está desarrollando o deviniendo en el tiempo, previendo futuras situaciones educativas en función de las necesidades potenciales de una sociedad en cambio, por otro lado, una perspectiva anual sólo tiene en cuenta la oferta que se está desarrollando en la actualidad. En el caso de la *participación*, los extremos transitan desde la formalidad que recoge la diversa documentación

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

del Centro y los usos adquiridos (encajada en el horario lectivo y la clase), hasta la colaboración con el tejido asociativo y sociocultural (en sentido amplio) de la localidad en momentos y escenarios diversos. Por *aprendizaje* entendemos básicamente los cambios conductuales que los alumnos experimentan en sí mismos por la acción llevada a cabo en las clases u otros ámbitos educativos, estos cambios pueden proyectarse en exclusividad en el marco de la materia o curso en el que están matriculados, o pueden estar en correspondencia con diferentes apartados vitales en los que el alumnado desea perfeccionarse, teniendo en cuenta el desarrollo potencial de las múltiples capacidades humanas. La *organización* de las actividades del curso puede establecerse en función de normas preestablecidas por administradores, políticos o directivos (muchas veces neófitos o procedentes de sectores ajenos a la EPA) que se deben cumplir inexcusablemente, o adoptar un desarrollo abierto y flexible en función de las circunstancias cambiantes. Por último, los *cursos* que se ofertan pueden estar basados en las necesidades de las personas del Ámbito Territorial, en cuyo caso hay que estar continuamente formándose, o seguir ofreciendo las enseñanzas tradicionales en las que el formato académico se repite, éstas siempre tienen eco en un sector de la población, aunque cada vez sea más reducido.

En síntesis, los dos grandes extremos entre los que transita esta temática hacen referencia, por un lado, a la capacidad para trabajar de una forma profesional al servicio de las necesidades educativas (actuales o de un futuro inmediato) de la población adulta de un Ámbito Territorial; y por otro, a todo lo contrario: profesorado que se limita a cubrir el expediente, que desarrolla una oferta tradicional, cómoda, obsoleta en algunos casos y reducida, bajo unas criterios que no tienen en cuenta la realidad de la población. Si el profesorado es participativo, el alumnado participa más, se «contagia». Unos se preguntan: ¿Qué hago?, y otros: ¿Qué necesitan en la localidad o Ámbito Territorial? El uno es un pensamiento cerrado, formal y acomodado, y el otro es abierto, innovador y flexible. Este último se muestra más eficaz en este tipo de contextos.

En nuestro caso, como nos venimos expresando, la línea pedagógica participativa que prevalece, en relación con el profesor o profesora que está a cargo del Aula respecto a su alumnado, está orientada hacia la configuración de un tejido relacional de confianza o cordialidad mutua, compromiso, comunicación, sinceridad y trabajo (esto no quiere decir que siempre se consiga). Así, el profesor suele llevar la iniciativa, tiene profesionalidad, es dialogante, el curso se imparte según lo programado por ambos y conoce bien las necesidades del alumnado. Siendo esto lo que el alumnado demanda y lo que le satisface.

Finalmente, un punto que no queremos dejar pasar desapercibido es el de las diferencias entre profesorado masculino y femenino. En muchos casos es más un mito que una realidad,

## **La participación de personas adultas en los procesos formativos**

aunque se puedan dar tendencias entre el profesorado masculino hacia cuestiones más técnicas, informáticas o relacionadas con el poder, y el profesorado femenino esté más comprensivo con el mundo de la mujer (un grupo importante de nuestro alumnado son mujeres). Esto son tendencias o inclinaciones generales de la sociedad en su conjunto, no quiere decir que todos los hombres sean de cierta manera o que todas las mujeres de otra. La cuestión central es si el profesorado parte de las necesidades del alumnado, si se profesionaliza en el campo en función de las demandas; luego, unos u otros pueden ser más efectivos, en diferentes casos y momentos, pero lo que interesa es que no se muestren refractarios a cuestiones insoslayables, ya sea alfabetización digital, emocional o cualquier demanda del *Ámbito Territorial* en el que se ejerce la docencia. En nuestro caso, es frecuente que el profesorado masculino no deje de lado el mundo emocional ni el profesorado femenino el tecnológico (por citar dos tópicos difundidos, recurrentes y extremos), ya que el alumnado en general no ha manifestado predilección por profesorado de un sexo u otro; salvo la detección de casos puntuales en los que las preferencias estaban basadas más en prejuicios que en razones, por ejemplo, algunas alumnas (mujeres payas mayores, de etnia gitana o musulmanas) se han mostrado reacias a incorporarse a cursos impartidos por docentes masculinos.

### **3.2. Los alumnos y las alumnas como interlocutores formativos.**

Mientras se desarrollaban las entrevistas y los grupos de discusión, entre otras cuestiones, tuvimos muy presentes la creación de un clima de confianza, en el que la naturalidad aflorase y todo entrevistado tuviese ocasión de exponer su opinión abiertamente. Sin esto, mucha de la información que se recogiese podría estar deformada por los prejuicios, la deseabilidad social u otras fuentes de invalidez, siendo poco útil, veraz, fiable y válido el material recopilado. Los motivos que sustentan este punto en el que el propio alumnado se ve a sí mismo como uno de los ejes de la actividad participativa son los siguientes:

1. Igualdad y simetría en el trato entre educandos.
2. Madurez interpersonal acusada.
3. Naturalidad en la exposición crítica hacia sí mismos.
4. Se siente parte (participa) de la clase, existiendo alumnado fiel a la EPA.
5. Hay alumnado inconsecuente, se apunta a varias actividades y asiste irregularmente.
6. La falta de asistencia presenta motivos «internos»: carencias formativas, sentido del ridículo, enfermedad, etc.
7. La falta de asistencia también tiene causas «externas»: trabajo, turnos, familia...
8. La falta de asistencia en algunos produce excusas variadas y falta de alusión propia.

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

9. Desde el concepto de cultura que se emplea en EPA se ve al alumnado masculino menos participativo.
10. Existe alumnado dispuesto a «todo» en relación con la participación.
11. Fundamentalmente el alumnado asiste porque le interesa; si no, no viene.
12. Los mayores son más conformados; pero en ningún caso quiere decir que sean menos participativos, incapaces de hacer propuestas o no puedan diagnosticar situaciones de forma significativa.

Hay algo que, aunque no se dice verbalmente, sí que se observa en casi todas las entrevistas o grupos de discusión, es la conversación en un plano de igualdad. Todas las personas tienen la ocasión de tomar la palabra y la toman. **En todos los grupos siempre hay alguien que es más locuaz, pero todos tienen la oportunidad de exponer su punto de vista, reafirmando lo que dicen otros, matizando o rebatiendo.** En todo momento existe un reconocimiento total del «otro», aunque se tengan perspectivas vitales diferentes. Tan apenas se observaron personas incómodas, o con algún tipo de reserva a expresar opiniones o valoraciones a la hora de ser entrevistadas; las hubo pero fueron muy pocas (para bastantes personas el entrevistador es un extraño, aunque sea presentado por su profesorado de forma grata y cordial). Primó bastante la condescendencia entre los participantes, habiendo momentos en los que el más hablador pasaba la palabra a otros, aunque todos estuviesen totalmente de acuerdo con lo que estaba manifestando. Aparte del trato adecuado y proporcionado entre semejantes, también se percibió que, cuando las personas aportan o proponen cuestiones, se les toma en consideración, como diría alguno de ellos: “*Nada cae en saco roto*”. De este modo, el alumnado se expresó de forma similar a como lo hace en clase, recalando nosotros que lo expuesto tenía sobre todo una finalidad de mejora de la práctica educativa.

*“Todos iguales, no hay ningún cabecilla”* [risas].

Lo anteriormente expuesto tiene sus motivaciones en que **gran parte del alumnado goza de una madurez interrelacional aceptable o elevada en la mayoría de los casos**, lo que no es habitual socialmente hablando<sup>16</sup>. Bastantes personas entrevistadas son conscientes de esto como un logro en el marco de la EPA, y para este importante grupo de alumnado, mayoritariamente alumnas, la EPA ha sido copartícipe a la hora de ser más ser dialogantes,

---

<sup>16</sup> En muchos contextos sociales se puede ver a diario lo complicado que es articular un diálogo en el que las diferentes partes guarden su turno de palabra, respeten las opiniones de los demás y, a la vez, sea fluido, productivo y se tome como algo importante por los participantes. Si fijamos la atención en los medios de comunicación audio-visuales o colaboramos habitualmente con diferentes colectivos, percibiremos claramente todo esto.

adquiriendo esquemas de comportamiento comunicativo, a la vez que contenidos formativos, en el transcurso de sus aprendizajes.

*“Además, que nos ha servido para abrir un poco la cabeza y todo, y a estar no sé cómo... Un poco más al día”. “Sí, más despierta, para poder un poco no sé, hablar con nuestros hijos un poco y entenderlos el tema, si tenemos que hablar alguna conversación. Es que si no éramos «analfabetas»...”*

En nuestro caso, el alumnado entrevistado ha dado unas muestras de corrección y saber estar que en ningún caso eran artificiales. El profesorado consultado, que en algún caso estuvo presente en parte de la entrevista, manifestó la naturalidad con la que discurrieron las preguntas y respuestas<sup>17</sup>. Queremos decir que **el alumnado se mostró tal y como suele ser de forma habitual**. En unos casos las alabanzas y valoraciones positivas fueron predominantes; pero en otros hubo crítica, eso sí constructiva, reparos que creían que debían exponer. En el tema «alumnos y alumnas» es curiosa la autocrítica hacia el propio colectivo (o hacia previsibles alumnos). Aparte de mencionarse de forma profusa a sí mismos, como uno de los asuntos más relevantes de la participación, es también unos de los apartados que hay que mejorar por la gran cantidad de problemas que están sin resolver, algunas de esas cuestiones son crónicas y recurrentes. Se mencionan problemáticas conocidas o intuitas por el profesorado experimentado, como por ejemplo: vergüenza, sentido del ridículo, falta de interés, retraimiento, comodidad, falta de implicación, etc. Así pues, ahora, todas estas cuestiones que eran latentes, se han hecho patentes, con el añadido del rigor propio de una investigación.

**El alumnado participa en el desarrollo de la clase, se siente parte de lo que acontece**, no va allí a que una persona le «suelte el rollo» o a cumplir un trámite. Las personas adultas proponen cuestiones a lo largo del curso y, en muchos casos, lo propuesto es una mejora relevante en cuanto a la conducción de la actividad.

*“Sí, también, hay días que surge algún otro tema, aunque sea en relación con la clase, y nos reímos, o pues mira, se hace un poco más ameno porque la Historia de Aragón tela”. “La forma de dar la clase se va planteando sobre la marcha, ahora estamos empezando a hacer murales, que tampoco estaba planeado al principio de curso, entonces sobre la marcha, es dinámica y a mí me resulta muy amena”. (¿Proponéis bastante?). “Sí, sí; y ella, vamos, abierta a todas... a todo”*

---

<sup>17</sup> Dejamos estar al profesorado en cuatro entrevistas durante un corto periodo de tiempo, para preguntarles posteriormente cómo había visto a sus grupos, si sus conductas eran naturales.

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

Cuando hablan de sí mismos, **en relación con la asistencia, parece como si hubiera dos tendencias**, en varias entrevistas se ha podido comprobar esto. **Los englobados en una de ellas tienen una fidelidad total a la enseñanza, si faltan es por causa mayor**. Son personas que se muestran muy responsables con lo que se «apuntan», que ven muy positiva la actividad, etc. Para ellas, la persona que falta tendrá unas causas muy justificadas.

*“La persona que no viene es porque ese día no ha podido...” “Por motivos personales, los hijos pequeños un día están enfermos... pero en cuestión de no estar contentos yo creo que no”. “Sí” [asienten varias]. “En nuestra aula no”.*

*“Personales no creo. El trabajo...” “Si son mayores muchas veces no pueden venir. Cosas personales. Pero por venir a gusto yo creo que venimos todas”. Sí, sí, y procuramos no fallar”.*

**La otra tendencia describe a las personas como «alegres» y entusiasmadas en el momento de matricularse en diferentes enseñanzas o actividades; pero a la hora de asistir con asiduidad son despreocupadas y distraídas**, yendo a clase irregularmente, sin mostrar una mínima perseverancia; una constancia obligada para poder llevar una mínima progresión y lograr unos objetivos de aprendizaje aceptables.

*“El problema no es del Centro, el problema es de los alumnos, que no tienen continuidad en la asistencia, a veces nos quedamos así, uno o dos alumnos, entonces nos quedamos así un poco atrás, eso es”.*

*“Muchos a lo mejor porque se cansan, porque el curso no cumple con lo que ellos pensaban, con las expectativas que tenían del curso”.*

*“Yo me di cuenta que la gente se apunta a cosas y después no acude: pues hoy no me apetece. No sólo en el curso que hago yo. Y a lo mejor no se dan cuenta que ese espacio lo podría aprovechar otra persona que está interesada y a lo mejor no se ha podido apuntar por haber lleno de personas”.*

También, **las causas que originan las ausencias manifiestan dos sentidos, uno hace mención a orígenes internos**. En este caso, algunos entrevistados hacen alusión a una falta injustificada porque hay **carencias formativas** y, aun teniendo tiempo para suplirlas, se interesan por banalidades; otros mencionan la **salud**, la del propio alumno o la de las personas a

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

su cargo o cercanas (hay personas que son un «comodín» que ayudan en múltiples casos a familiares y conocidos).

*“Pues más es problema personal, que se nos vaya un poco esa vergüenza que tenemos todas para no hacer el ridículo... tienen miedo a verse con las demás”.*

*“Parece que la Escuela de Adultos, es decir, es que no saben nada. Y van a aprender. Y se cierran por eso, la gente mayor, se cierran, pues si hasta ahora no he aprendido para qué voy a ir ahora, parece que se sienten, no sé, como ridículas, al venir a la escuela ahora...”*

*“En este pueblo hay mucho el sentido del ridículo, les parece que nosotros venimos a hacer aquí la «a e i o u» y viene y ve lo que hay y ella va más atrás tampoco viene por eso”. “Yo también pienso eso” (...) “Yo no había venido nunca a Educación de Adultos y también me creía que era otra cosa, de solucionarse cada una la papeleta y tienes que hacer esto y tienes que hacerlo tú, pero en cambio te ponen un problema y entre todos buscamos la solución”.*

*“El estado de salud de las personas, también hay quien que no puede abarcar todo. Pero el estado de salud ya es una cosa... No sólo pensar en las personas que no hacen más cosas porque no quieren hay que pensar en la forma física de las personas, si pueden o no...”.*

**La otra trayectoria se refiere a las procedencias externas, sobre todo el trabajo y los turnos, sin olvidarnos de las circunstancias familiares o las condiciones de vida de diversos colectivos.**

*“Porque surgen trabajos, y el horario no es compatible”.*

*“Hay alguna que no viene por la Comunión. Por cuestiones personales. La tal trabaja ahora. Hay personas que se apuntan a las actividades si están libres pero luego si empiezan a trabajar en algún sitio o...”.*

**Cuando se ha preguntado por las causas del absentismo continuado, poco justificado o por personas que habitualmente faltan a clase, algunos mencionando una variedad de motivos que hacen inevitable la asistencia o la colaboración, y otros desviaban la cuestión hacia otro colectivo de alumnado.**

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*“Eso depende de cada cual, yo tengo un tema otros tienen otro. Normalmente, cuando se falla es porque se está malo o algo en nuestra Ley, un entierro o se ha puesto malo algún familiar, normalmente, si no, no fallamos... El que engancha a trabajar ya no viene, si te hacen una oferta de trabajo... [alumnado gitano]”.*

*“Aquí ha pasado pero yo pienso que ha sido de estos inmigrantes”. “Ha habido fallos”. “Siempre fallamos algún día”. “Pero... de no pasar algo... pero por un capricho no, ya tiene que ser por una causa que no pueda”. “Muy justificada” [asienten varios]. “No porque no te apetezca...”.*

Lo que ha sido evidente para todos los grupos entrevistados es que **los hombres son más esquivos hacia la noción de cultura que se maneja en el entorno «educación de adultos», o por lo menos la que ha sido tradicional hasta ahora.** Se ha trabajado mucho y muy bien con el «universo femenino», una de las principales apuestas ha sido la ayuda a la creación de las asociaciones de mujeres (hoy en día son autónomas, desvinculadas de EPA pero siguen realizando una importante labor social), sin olvidar la cantidad de experiencias, actividades y demás que tienen como fin el reconocimiento de la labor de las mujeres, su afirmación en diferentes contextos sociales o culturales, etc. Es normal porque es un colectivo a discriminar positivamente en este ámbito educativo.

**El mundo cultural masculino está menos representado en EPA,** como ejemplo ponemos una conversación con una alumna muy conocedora de la realidad cultural. Su tesis mantenía que: «Las mujeres participaban mucho más en cuestiones culturales». Nosotros, sin rebatirle todo el argumento, sí que nos mostramos algo escépticos (duda metodológica) y le matizamos su exposición con una relación de temáticas en las que los hombres participan ampliamente o preferentemente: fútbol, fútbol sala, pesca, ciclismo, caminatas o «andadas», naturalismo, deportes tradicionales (barra y bola), informática, política, etc. Reconoció que el concepto de cultura con el que solemos estar familiarizados, a veces, es algo reducido y muchas personas se mueven también en torno a este reduccionismo. Personalmente, nosotros creemos que las personas participan de diferentes formas, y no habría que descartar ninguna. El sexo (o género, según algunos sociólogos) puede influir en una visión parcial, aunque también el alumnado masculino estuvo de acuerdo en que participaba menos que el alumnado femenino.

*“Pero es que los hombres son muy retraídos, nunca acuden para nada... porque hasta que vimos chicos bailar la jota, lo que costó, bailaban parejas de chicas, y ha costado unos años, y ahora parejas de chicos y chicas, pero antes eran sólo chicas” [alumna]. “Ha costado más, pero es una cosa que arrastramos desde*

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

*«sécula seculorum», que está mal además, a ver si la conseguimos...»* [alumno].  
“*Sois poco lanzados*” [alumna dirigiéndose a los dos hombres que estamos presentes].

*“Yo creo que es el propio carácter, yo creo que las personas de este pueblo, las mujeres lo han metido más, al principio somos bastante retraídos, somos más dados a que nos lo hagan y si además podemos pasarles el rodillo por decir que está mal lo hecho, lo cual es malo... apuntarse a trabajar y luego ya veremos”.*

**Para participar más en diferentes cuestiones del Centro algunos ponen todo tipo de excusas para no colaborar, aunque en otros casos vemos que siempre existe esa persona dispuesta;** eso sí, «preparándole el terreno» para que dé el paso.

*“Somos ya mayores, amas de casa, tenemos poco tiempo...” “Y tampoco tenemos una experiencia...”.*

*“Yo creo que hay gente que si se le propusiera, interesada en decir pues yo esto así lo podríamos hacer, pienso que sí”. (¿Mucha?). “Mucha tampoco lo sé, interesada sí, que a lo mejor tiene muy buenas ideas, que a lo mejor no lo dice porque le da apuro, le da vergüenza porque ya está el profesor, ya está el concejal, ya la no sé qué, pero esto lo podríamos cambiar, lo podríamos mejorar”.*

En el fondo de todo, **no hay que olvidar que el alumnado asiste a clase para satisfacer una necesidad educativa,** o como dijo algún que otro profesor de forma categórica: «Si no le interesa no viene». Al alumnado que lleva varios cursos seguidos asistiendo le ve provecho y utilidad a las enseñanzas que se imparten

*“Los deberes y los derechos van juntos. Hay que tener una disciplina como es natural no vamos a hacer todo... por lo demás bien. Venimos aquí por un poco más... por interés”.*

**Los alumnos mayores,** como también confirma el profesorado, **se muestran en variadas ocasiones conservadores y continuistas:** «todo lo ven bien y no cambiarían casi nada»; pero entre los comentarios sobre los deseos de estar física y psicológicamente menos deteriorados (en tono alegre) alguno deja caer que falta información en algún momento, que es lo que se tratará en el siguiente punto.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

(¿Qué cambiaríais?). *“Yo creo que para nosotros bien... para nosotras que tuviéramos menos años... Tener la cabeza mejor. A nivel general, yo creo que lo que falta es la información”.*

Para terminar este punto, destacaremos fundamentalmente la relación que mantienen entre sí los diferentes miembros de cada grupo (comunicativa, madura y autocrítica), y su correspondencia con la nada desdeñable locuacidad mostrada en la mayoría de las entrevistas, no «cortándose» ni retrayéndose a la hora de comentar cualquier aspecto pedagógico por susceptible que fuese, exponiendo sus diferentes puntos de vista ordenadamente.

#### **3.3. Falta información, pero esto no se ve problemático; hay satisfacción, escepticismo y normalización.**

Este tema es relevante sobre todo porque hemos comparado nuestra base teórica con la perspectiva del alumnado: la forma y el fondo de las cuestiones condiciona las respuestas. Si en las preguntas no hubiesen aparecido referencias al Centro o al Consejo Escolar es probable que el tema de la falta de información hubiera adquirido menos relevancia ya que en el apartado Clase no se percibe apenas la falta de información.

Así, aunque siempre hay alguna excepción, en la mayoría de los grupos se constató una gran falta de información, sobre todo en los aspectos relacionados con el Centro. Tener una información mínima de todo lo que tiene relación con la enseñanza es una cuestión básica, pero unos interpretan que tienen que tener acceso a todo y otros que con un resumen les sobra. El Centro se ve como algo abstracto, lejano, brumoso... Se suele saber de su existencia, pero no su extensión: las líneas de trabajo, la totalidad de los cursos que se imparten, las Aulas adscritas, el profesorado que hay, etc. Esta falta de información tiene resumidamente estas tramas:

1. La mayor falta de información se da en el Consejo Escolar, los representantes del alumnado o en Centro en su conjunto. El alumnado se centra en su Aula, su clase, su grupo, su profesor.
2. Hay aspectos de la enseñanza y la forma de impartir EPA que percibe el alumnado (y las personas de la calle) de manera deformada por no haber una comunicación idónea.
3. Algunos alumnos critican que se les anime a participar en elecciones a representantes y luego no se informe de resultados ni de nada, ven que sólo se quiere «cubrir el expediente».

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

4. Hay formas de actuar que las asimilan a cierto proceder habitual en el mundo de la cultura: a veces se programan gran cantidad de actividades, pero en bastantes ocasiones con apresuramiento, descoordinación y falta de valoración.
5. El conocimiento de muchos aspectos del Centro se intuye o percibe de forma vaga.
6. La ignorancia puede originar cierto acomodamiento o pasividad.
7. Una imagen menguada de la EPA está en consonancia con la falta de valoración por parte de las Administraciones educativas, y su equiparación a otros niveles educativos.

### **El Centro es un desconocido del que se comentan asuntos muy esporádicamente.**

Hemos encontrado diferentes casos en los que no habían llegado a ciertos alumnos cuestiones que les interesaban o les son propias. Esta separación entre institución y alumnado es algo que se asume, no se ve natural pero no genera descontento ni mucho menos, porque el alumnado funciona en el marco de su Aula o de su grupo-clase fundamentalmente, ahí encuentra la satisfacción necesaria para obviar lo instituido en otras instancias. El desconocimiento puede ser problemático en el sentido de que siempre hay alguna persona dispuesta a colaborar en asuntos organizativos que se alejan de lo estrictamente pedagógico; y la visión del alumnado es necesaria para constituir una comunidad educativa adulta implicada en una evolución hacia la mejora humana. Pensamos que éste es un objetivo que no deberían pasar por alto los diferentes administradores, aunque la mayoría del alumnado es indiferente a tal cuestión.

(¿Interesan los asuntos del Centro?). *“Yo creo que el Centro lo vemos, yo a lo mejor la primera, siendo que he estado un poco, lo vemos como más lejano, estamos más unidos a lo que es nuestra Aula que al Centro”. “Cosas del Centro no...”*

(¿Cómo os enteráis de la forma de participar?). *“Si es del Aula, con la profesora, pues ella nos da toda clase de información, pero del Centro ni idea”. “En alguna... ahora no se hace, unos años que no comenta nada, para alguna excursión de fin de curso sí que se ha hecho y ha habido gente de aquí”. “Pues yo no sé nada...”*

(¿Habéis recibido información sobre el Consejo Escolar?). *“No, yo en el tiempo que llevo no, no llega ningún tipo de información ni propuestas ni cómo se maneja, en el tiempo que llevo no he visto ninguno de esos consejos”* [todos están de acuerdo con esta falta de información].

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*“No”. “Yo no he tenido ni idea de cómo se elige a esas personas”. (Cuando habéis podido, ¿por qué no?). “Porque no nos hemos enterado”. “Yo no me entero nunca”. “Sí que ha habido votaciones, sí” [una persona recuerda]. “Yo no he coincidido nunca con votaciones” [participación en la elección de representantes].*

**Otra de las cuestiones cruciales surge en la transmisión de información inadecuada.** Si el propio alumnado no la recibe correctamente, él la transfiere también viciada, y la persona de la calle (posible alumno futuro) percibe una realidad deformada de la extensión de la EPA. Aquí es obligado recordar que el «boca a boca» es la manera más efectiva de difusión y comunicación de la oferta educativa. Así, todavía en algunos sectores de la población se ve a la EPA de modo desacertado, equiparándola a la Alfabetización u otras actividades tradicionales; percibiéndola pocos de una forma tan abierta o amplia a como suele ser en la realidad. También, como hemos dicho anteriormente y vinculándolo con esto, está arraigada en algunas personas la idea de que la enseñanza se imparte de forma similar a como se procedía cuando ellas fueron escolarizadas. Esto se ha observado en diferentes entornos cotidianos y las entrevistas en varias Aulas lo confirman.

*“Yo personalmente he querido enterarme y no lo he conseguido, yo estoy interesado en un curso de Autocad, de dibujo, y un día he visto a otro que dice: «Es que estamos dando un curso de Autocad». Pero, ¿a qué hora?, ¿hablamos de un profesor de aquí? «No es unos cursos que se van a dar sin profesor, que se dan por Internet» [se refiere a los cursos del Aula Mentor, la tenemos unas puertas más allá, en la misma planta en la que realizamos la entrevista y el alumno entrevistado ni se ha enterado]. Yo creo que hay un gran desconocimiento. Falta de información”. “Eso lo dicen ya en la primera reunión” [matiza otra persona]. “No he ido a ninguna o no me he enterado...”. “La directora lo expone... el año pasado había una chica que precisamente quería terminar las asignaturas que le faltaban, que no había hecho...”. “Yo creo que, en general, falta información, independientemente de que seamos responsables y la utilicemos...”.*

*“Yo te quiero decir que somos todas iguales, que no viene ninguna como cuando eres cría o lo que se piensa la gente que vas a competir, pienso yo, por lo menos por mi parte. Esa información existe y por eso creo yo que la gente no viene más...”. [Entre las personas que no asisten a clase de EPA hay un concepto equivocado sobre la forma de aprender, algunos piensan que es como en la escuela].*

Si el Centro, en general, el alumnado lo percibe borroso e impreciso, todo lo relacionado con el Consejo Escolar le es todavía más extraño, ya que no suele reconocer a ningún representante del alumnado (saber de su existencia), aun habiéndolos en su propio grupo-clase, confirmándose al menos dos casos de este tipo. Los representantes, por norma, no suelen comentar con los demás alumnos lo tratado en los consejos escolares, sólo con algunos compañeros de su grupo y no siempre, ya que suele ser una información técnica que les «dice poco y no va con ellos» (según sus propias palabras). Los discentes tampoco conocen el mecanismo de funcionamiento de todo este entramado institucional, por ejemplo, **se hace campaña para elegir representantes**, en algunas Aulas se animan y facilitan las votaciones para que el alumnado acuda a votar en un día y horario conveniente, **pero nadie comenta los resultados y ningún alumno los echa de menos**. En consecuencia, el alumnado desconoce este apartado institucional y no sabe cómo valorar estas cuestiones (o no desea); aunque siempre exista algún alumno que percibe desarticulación en todo esto, expresándolo claramente, y desearía estar algo más enterado de los asuntos que le afectan directamente. Como colofón, los representantes (y los posibles aspirantes) no tienen información de otros grupos, y así pocas propuestas se pueden llevar al Consejo Escolar; siendo lo más lamentable que tampoco saben a ciencia cierta lo que se puede plantear en el mismo.

*“Lo conocimos anteayer”. “Nos enteramos la semana pasada”. “Me conocen a raíz de el cuestionario que has hecho y de las preguntas; que nadie sabía que había Consejo Escolar ni que había nada” [conocimiento de representantes del Consejo Escolar].*

*“El problema es que ya hace dos años que yo no he sido convocada a ninguna reunión ni sé si se ha cambiado la Junta [Consejo Escolar], porque no ha habido ningún tipo de elecciones ni de nada. Aquí no ha habido votaciones [en 2 años]. Así como cuando salí yo sí que se votó, porque yo recuerdo que la profesora nos pasó las papeletas a gente de gimnasia, los distintos cursos que había y ellos sí que votaron, hubo una participación alta de gente que fue a votar, pero yo ya de estas últimas, si es que se ha cambiado, yo ya no...” [el representante del alumnado lleva 2 años sin recibir ningún tipo de información del Centro: reunión del Consejo Escolar, cese como representante, nuevas elecciones, etc.].*

*“Pues es que tampoco hubo muchos temas que... pero vamos yo sí que lo comenté en el grupo de la «ESO» [Educación Secundaria para Personas Adultas, ESPA], que estaba en ese momento yo haciendo la secundaria, yo en el grupo sí que comentaba alguna de las cosas que se trataban allí... eso tampoco es cuestión...”*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*ahora han aprobado tantos millones, gasto... comentaba cosas de fotocopias, problemas, lo poco que nos podía interesar al alumnado, y los problemas ya de profesores es más de ellos que...*” [se pregunta a un representante si la información sobre el Consejo Escolar interesa al alumnado].

*“Yo no lo puedo valorar porque desconozco como funciona”* [valoración del funcionamiento del Centro].

*“La edad no, a lo mejor la poca información que tenemos de lo que ocurre en el resto de Aulas y tampoco sabes la problemática que hay a la hora de plantearla allí, es que no sé”. “Aquí tenemos todas carné. El ir al Centro no, para nosotras no supondría un problema para ninguna, pero yo pienso a lo mejor que si fuese a un Consejo Escolar tampoco sé la problemática que hay en el resto de cursos, de no ser que te hicieran una reunión y te explicaran la problemática, te informarían, ¡cómo vas a representar!”*

*“Yo no he tenido ninguna información”. “Sí que nos han informado que había votaciones pero nada más, ni quién ha salido...” “Yo eso no, no he llegado a...” “Yo, tampoco”. “No”. “Sí, que había votaciones, sí”* [sobre las elecciones].

**La falta de información en el Centro** (o los problemas para que llegue a los interesados) **algún alumno la enlaza con la forma de proceder en otros ámbitos culturales**, percibiendo últimamente falta de planificación y de coordinación. **Se llevan a cabo actividades sin valorar la necesidad, la calidad y la participación, y sin una publicidad adecuada.**

*“A nivel general, yo creo que lo que falta es la información, aunque luego... voy a poner un ejemplo, hace 15 días, un mes, más o menos, se dio un gran concierto de órgano, y estábamos 12 y por una parte puede ser, me pongo yo el primero, que tuviéramos falta de interés, pero en este caso concreto la cuestión fue la falta de información total... se organizaron una serie de conciertos por Zaragoza capital y provincia y aquí la propaganda se puso el día anterior a las 10 ó las 12 de la mañana...”*

*“Muchas veces por falta de información, porque algunas veces te lo dicen por los micrófonos [altavoces de los pregones] pero en según qué sitios no se oye y tampoco te enteras”* [sobre la falta de participación].

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Por otro lado, **el modo de conducirse en diferentes escenarios o momentos se entrevé**. Más que tener claras las cosas por estar escritas, haber sido expuestas o comunicadas en algún momento (por ejemplo en reuniones iniciales), **el alumnado se va enterando poco a poco del funcionamiento y amplitud de la actividad pedagógica**. Los más pasivos es probable que tengan preguntas y no las planteen en un principio por falta de confianza; y los demás, según surjan las cuestiones, las van solventando. Esto está relacionado con la falta de un protocolo informativo institucional, dejando estos asuntos al proceder personal de cada docente a la hora de exponer diferentes cuestiones colaterales o tangenciales a la estricta enseñanza, como puede ser lo que es factible realizar o reclamar en el marco de la institución. Los apartados complementarios al currículum reglado (o reglamentado por la administración educativa) de cada uno de los cursos no tienen una formalización ni estructuración determinada a los ojos del alumnado, no existiendo, por ejemplo, un plan manifiesto de actividades extraordinarias, complementarias o externas a la actividad de clase.

*“Más bien se debe intuir... porque los alumnos vamos al aula a solventar lo que nos interesa a nosotros, a nivel de estudios, ya las normas y demás... las normas básicas desde luego las conocen, pero más en general ya...”* [conocimiento de la forma de participar en el centro, normas, etc.].

Además, no sólo la ignorancia es un problema en sí mismo, a veces está relacionada con actitudes acomodaticias, con la reclusión en la actividad estrictamente pedagógica de las cuatro paredes del aula. Se puede entrar en un círculo en que la mayoría del alumnado se muestra conformista por inercia con lo realizado en clase y el profesor crea que sólo eso es lo que demanda. **Se percibe la falta de inquietud que en un pasado predominaba en alumnado veterano.**

*“A lo mejor por desconocimiento y porque no nos queremos implicar mucho en las cosas, nos solventamos nuestro problema de educación y punto, pero yo pienso que hay gente que sí estaría interesada, pienso”.*

*“Yo no”. “¿Es necesario conocerla?, yo pienso que si venimos con acuerdo con el que está representando para enseñarnos, nos ponemos de acuerdo en que nos enseñe está bien”* [sobre el conocimiento de la forma de participar y funcionamiento del Centro].

*“Información a los alumnos y alguien que esté interesado en promover ideas nuevas, ideas que se nos escapan a los demás, que aquí no somos nadie dioses...”*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*Que hay gente en la calle muy buena, que tiene ideas muy buenas pero qué sé yo, que a lo mejor si se le dice: quieres aportar algo... Información, informar y decir: mira esto estamos pensando, qué os parece, cómo lo veis, si queréis participar podéis participar...”*

Por último, **la percepción de falta de formalización de la EPA se asocia también a una pobreza de información en la persona de la calle**, como se señaló anteriormente. En la cotidianidad existe una imagen difusa, deformada, a veces relacionada con lo marginal; una imagen que algunos alumnos creen que en parte se ha formado por la poca valoración y disposición de las Administraciones educativas hacia este sector educativo. Mucho alumnado de EPA tiene hijos estudiando en diferentes niveles educativos, y es consciente de que no tiene la misma importancia para los que administran la educación, sólo hay que ver y comparar instalaciones, materiales, etc. No es lo mismo.

*“Yo lo que veo como que la EPA es la hermana pequeña de la educación, la hermana que está en la cuna... y los conocimientos que se imparten abarcan muchas materias, favorece a muchísima gente, gente que a través de EPA ha aprendido a leer a escribir, alfabetización. Gente que se ha podido presentar a la universidad a distancia, gente que se ha sacado sus cursos, su Graduado Escolar. En fin, hay material ahí muy bueno, que sí que la gente que se beneficia está encantada pero...”*

Cerraremos este tema reiterando que su extensión hubiese sido menor si no se hubiera incluido el apartado Centro entre las cuestiones de la entrevista. Si lo suprimimos, los problemas de falta de información serían mucho más reducidos y, en según que grupos, casi anecdóticos, porque el alumnado adulto por norma se informa de lo que le concierne directamente y, como se ha dicho en el tema anterior, su actividad se rige en función de las necesidades sentidas y los intereses concebidos como apremiantes, y lo calificado bajo el apartado Centro no suele representar una motivación notable para ellos porque su «centro de interés» formativo, en ocasiones exclusivo, está en el curso que realiza y el grupo-clase, éste será el siguiente tema de interés que trataremos. Al mismo tiempo, hay que añadir que las condiciones en las que se ha desarrollado este sector educativo, facilitan una transmisión impropia, en algunos casos, de diversos contenidos informativos: metodología escolar, EPA como sinónimo de enseñanzas iniciales, pobreza de medios, falta de reconocimiento institucional, etc.

**3.4. El grupo de alumnado necesita una clase dinámica y activa, pero que se adapte a las necesidades y objetivos básicos de cada una de las personas.**

Esta es una vieja demanda, más o menos consciente, del alumnado. Una dificultad con la que convive el profesorado de los pueblos pequeños es el conseguir grupos de alumnado apropiados (tanto en número como en perspectivas educativas afines), para desarrollar las actividades de forma conveniente. Independientemente de la enseñanza, curso o actividad que se lleve a cabo es necesario contar con un mínimo de personas para poder conseguir determinados propósitos socioeducativos que tengan que ver con la relación interpersonal, el aprender compartiendo experiencias, la ayuda mutua, etc. También, por la racionalidad y economía de medios, si no hay una ratio determinada, no se puede formar grupo. Asimismo, un número de personas pertinente será capaz de ser más dinámico, animado y participativo; configurando un escenario en el que el reparto de tareas facilitará el emprender metas más ambiciosas que superen las meramente individuales. Los hilos que recomponen este punto son:

1. La tendencia a ocuparse casi exclusivamente de su grupo de enseñanza.
2. Desconocimiento de lo que se hace en otros grupos del Aula, incluso en las clases adyacentes.
3. Ser innecesarios los representantes del alumnado en el grupo.
4. Se acusa más la problemática de formar un grupo mínimo en las Aulas más pequeñas que pertenecen a localidades con menor población.
5. El trabajo individual es complementario al grupal (hablando en sentido amplio), éste está muy difundido en las diferentes clases y facilita la realización de actividades abiertas al entorno.
6. Un grupo heterogéneo implica complementariedad de perspectivas, pero en ocasiones puede ser origen de diferentes problemas entre alumnado muy diverso. Además, la tendencia manifiesta hacia la homogeneidad no es la situación ideal.
7. Los grupos en los que se incide más en el desarrollo personal y social son más armónicos.

**Existe una tendencia generalizada a que las personas se ocupen de su grupo, de sus enseñanzas concretas, del ambiente de su clase.** Todo lo que sea participar más es algo que sólo se suele plantear en grupos de crecimiento personal, desarrollo comunitario o similares a éstos; para muchos es algo superfluo y hay testimonios innumerables.

*“Sólo a clase y luego a casa; cuando entramos, ellos salen”* [se expresan de forma firme, son todos inmigrantes y no conocen a alumnado de otras clases].

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

*“No nos lo hemos planteado, hemos venido a esta clase y de momento, y vale”.*  
*“Estar durante el curso a una actividad o a dos y ya sobra, durante la semana tampoco tenemos mucho tiempo, el jueves estamos aquí prácticamente toda la mañana, desde las nueve y media hasta las once y media”* [sobre los deseos de participar más].

*“Yo vengo a dos cursos y sé lo que pasa en mis cursos, no en el resto”* [obstáculos para participar en el Centro].

*“El grupo que estamos aquí ahora en clase”.* *“Los grupos los forman la clase”.*  
*“Antes había un día que te citaban a todos”.* *“Yo eso casi lo encuentro excesivo”* [asistencia a las reuniones informativas].

Para ver el **alto grado de «recogimiento» en sí mismos de algunos grupos**, el siguiente comentario dice que no hay otra cosa, que no hay otra actividad en el momento de realizar la entrevista, que fue en horario de clase; pero en un aula cercana (a unos doce metros de distancia) había un grupo de informática en esos momentos, y han coincidido durante mucho tiempo porque cuando se realizaron las entrevistas era casi final de curso, hasta aquí llega el grado de desconocimiento.

(¿Qué relación hay con el alumnado de otros grupos?). *“Que no nos vemos...”*.  
*“No coincidimos y no sabemos qué grupos hay”.* *“Por la tarde tienen otros también”.* *“Mientras estamos nosotras, no hay otra cosa”.*

**El grupo no necesita representantes**, aunque nos encontramos con dos casos en que había algún alumno que tenía algún cometido concreto: uno guardaba un dinero común y otro se encargaba de una actividad. **La tendencia es que cada persona se representa a sí misma, no sabiendo para qué podrían ser necesarios los representantes con la comunicación que se tiene con el profesorado**, como se ha visto cuando se ha tratado este tema. La única excepción fue en enseñanzas regladas de ESPA (durante el curso 06/07 no se impartió clase en estas enseñanzas por falta de alumnado en el Ámbito Territorial del Centro).

*“No, somos todas igual, no hay ninguna que mande más que las demás”.* *“Algunas son más listas que otras”* [risas] *“Tienen más habilidad... llevan más tiempo... han repetido curso... la que lleva más tiempo y en casa practica”.* (¿Son necesarios los representantes?). *“No”.* *“En nuestro grupo no”* [todas].

*“No, de momento no”. “Creemos que no”. “Tenemos todo muy bien”. “No nos hace falta”.*

**En los pueblos pequeños es donde más se notan las dificultades para formar un grupo mínimo de personas, ya que al empezar una actividad hay que contar que una parte de alumnado desaparecerá a lo largo del curso por diferentes motivos.** No es que sea algo habitual pero algún curso ha habido que suspenderlo antes de tiempo por quedarse con poco alumnado.

*“Todo lo que se puede se hace”. “Falta el formar grupo”. “Empezamos yoga y una por una cosa y otra por otra, al final 5 ó 6”. “Empiezas con muchas ganas pero luego...” [es un grupo que pertenece a un pueblo pequeño y se nota esa preocupación mucho más que en los pueblos grandes].*

**En las clases, los ejercicios individuales tienen su sitio, pero en una mayoría las tareas en grupo y la ayuda mutua es la nota predominante.** Así es más fácil organizar actividades culturales externas y complementarias a la labor del aula, actividades que suelen requerir colaboración e implicación colectiva.

*“Y de hecho siempre nos echamos una mano la una a la otra, o sea: que tampoco es que queramos sobresalir”. (...) “Yo no había venido nunca a Educación de Adultos y también me creía que era otra cosa, de solucionarse cada una la papeleta y tienes que hacer esto y tienes que hacerlo tú, pero en cambio te ponen un problema y entre todos buscamos la solución, lo de las bes y las uves que si es así o de esta manera, si porque la erre va...” (...) “Siempre nos hemos ayudado las unas a las otras, yo desde que vengo siempre”. “La una puede saber menos en cuentas y la otra más en ortografía y sin embargo la una por la otra”. “Yo en los años que llevo viniendo jamás se ha discriminado a nadie”. “Pero no es competir, pero si lo tuvieras que hacer por tus propios medios pues yo a veces me cerraría en banda y veo que con mi corto saber de la escuela cuando fui...” “Yo te quiero decir que somos todas iguales, que no viene ninguna como cuando eres cría o lo que se piensa la gente que vas a competir, pienso yo, por lo menos por mi parte”.*

*“Ayudamos todas”. “Una organiza ciertas actividades”. “Cada una pone su granito de arena” [se ve que hay bastante responsabilidad a la hora de participar, todas asienten de forma rotunda].*

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

Un grupo variado suele aportar amplitud de puntos de vista, formas diferentes de ver la realidad, y complementariedad para un profesorado que esté especialmente motivado hacia las metas de una educación integral. No obstante, hay momentos en los que pueden darse complicaciones o conflictos entre alumnos con concepciones discordes, levantándose una frontera comunicativa casi insalvable cuando están enfrentadas sus perspectivas vitales o muestran objetivos totalmente opuestos. Por lo observado en las diferentes Aulas, **se tiende hacia cierta homogeneidad en características personales, en muchos casos motivada por el pragmatismo, la eficacia o las exigencias de la realidad particular: mayores, mujeres, extranjeros, etc.** Esto es curioso por la poca relación intergrupal (intergeneracional, intercultural, intersexual, etc.) que representa, dándose una situación «a priori» no muy educativa, aunque la enseñanza sea efectiva y los resultados plausibles.

*“Yo, la experiencia que tengo, que se puede remontar... mezclar muchas edades de mucha diferencia conlleva que todos temas, pues qué sé yo (...) gente que nos llevábamos bastante edad, gente muy jovencita con gente... que todas estábamos interesadas en los mismos temas pero luego claro surgía algún rocecito pues claro que cada una lo veíamos con... la gente joven tiene otro ímpetu”* [comenta una problemática de unos cursos atrás entre un alumnado joven y otro mayor].

*“Desde mi punto de vista... el bajo nivel cultural es un impedimento para relacionarte con los demás...” “Sí, yo también lo entiendo así...” “Aquí, hay quien ha venido y han dejado de venir porque se encontraban muy bajas de saber y se veían... o se consigue hacer el esfuerzo porque estoy bajo, me voy y me junto y escalo algún peldaño más o...” “Un poco más bajas depende de la edad”. “Sí”. “Algunas no querían participar...” “Porque se encontraban muy bajas...” “No, bajas no...” “Yo estuve hablando con ella y lo dijo, no puedo ir porque vosotras me dejáis a mí muy pequeña...” “Pero otras han seguido viniendo”. “Sí, a falta”. “Pero no por estar baja”.*

**El extremo de la homogeneidad son los grupos formados por personas de la misma etnia o del mismo sexo** (algunos comparten ambas características) y, aunque se ve una buena labor, el rasgo negativo, como hemos dicho, es la poca apertura que pueda darse hacia otros grupos, a una cultura más global y abierta. Hemos constatado la existencia de grupos de alumnado gitano (Alfabetización y Consolidación), de mujeres (Consolidación, Ampliación cultural, Desarrollo Personal, Salud y Consumo...), de norteafricanos (Español para

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Extranjeros), de mujeres musulmanas (Español para Extranjeros), de inmigrantes (Español para Extranjeros), hombres (algunos cursos de Formación para el empleo), etc.

*“El último día, cuando nos dan las vacaciones estamos las dos clases reunidas y compran coca cola, alguna pasta y tal... las maestras se van de vacaciones, nosotros a trabajar o...” “Una persona se pegó cinco cursos con la misma y no quería salir de esta clase, no quería pasar al otro nivel... aquí sabía más que ninguno y se reía...” [las dos clases de alumnado gitano del Aula].*

*“De momento, no tenemos ningún problema, de momento”. “Nos llevamos todos muy bien, que somos todos familia”. “Las profesoras son buenas con nosotros... hay mucha confianza. Hemos sacado muchos temas de nuestra raza con ellas...”.*

O sea, se constata cierta uniformidad en bastantes grupos, unas veces impuesta por las necesidades de los participantes y otras por el pragmatismo (garantía de un mejor funcionamiento). No obstante, aunque haya grupos homogéneos, algunos de ellos no tienen ningún inconveniente en realizar trabajos en colaboración con personas ajenas al grupo y, de hecho, entre sus objetivos está la participación en actividades abiertas al entorno, pudiendo asistir a éstas cualquier alumno del Centro o Aula

Por otro lado, **el grupo que funciona en torno al desarrollo humano se nota, hay más armonía, agrado, ganas, organización.** En uno de ellos, allí mismo, una vez terminada la entrevista, tomamos un café con pastas y seguimos con una charla más abierta si puede ser (lo lúdico no está reñido con el trabajo serio y formativo). Esta conducta es bastante habitual ya que se ha observado en diferentes Aulas: algunos de los grupos integrados por mujeres, después de terminar la clase (o antes), se toman un «café» charlando abiertamente, como entre amigas. Siendo esta rutina semanal una «obligación terapéutica». De este modo, salir de casa, mantenerse activas en el terreno sociocultural y disfrutar es una forma de participar, de colaborar, de realizar nuevos aprendizajes, de sentirse útiles y, a la vez, de encontrarse afables entre de personas con expectativas humanas similares. Es su manera de mantenerse integradas en un grupo, adquirir confianza, realizarse, etc. Algunos cursos sobre extensión cultural, tertulia literaria, o animación a la lectura para adultos tienen muchos paralelismos y una tónica similar.

*“Estamos contentas”. “Raro es el día que no tomamos un café...”.*

*“Se habla de todo”. “Esto es terapia”. “Es a nivel de aprender una cultura y también relacionarnos... poder hablar entre nosotros”. “Terapia también”.*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*“También, de todo”. “Relajación”. “También las amistades se hacen más profundas”. “Pues sí, también. Conoces a gente que no veías más que en la compra. Que no te has visto más que hola y adiós y luego aquí te compenstras más”. “Sí y así es”. “Nos pasamos durante dos horas a la semana todo el curso”. “Estos grupos sirven para los que estamos... que vamos bien, que estamos todas a gusto, para luego seguir un trato más a la calle”. “Sí”. “Somos compañeras de estudios, compañeras de ordenador, de baile” [temas que se tratan, estamos con un grupo de cultura general].*

*“Positivo cien por cien”. “Para participar, a partir de aquí no, pero...” “Yo creo que sí, te ayuda a vencer una serie de problemas...” “Que te abren más”. “Te hace relacionar con todos” [valoración de la EPA].*

Para concluir el apartado, mencionaremos que en algunos grupos muy homogéneos se hace énfasis en contenidos relacionales y sociales o en valores humanos, cosa que puede hacer paliar la sensación de hermetismo grupal y sentar las bases para que los diferentes integrantes se comporten con naturalidad en el marco del grupo, desarrollándose y realizándose como personas y ciudadanos, que es una de las grandes metas insoslayables de toda educación que se precie de ser llamada así, teniendo todo esto una relación notoria con el tema que se trata en el apartado siguiente.

#### **3.5. El alumnado participa de forma natural, similar a como lo hace en otros grupos culturales o comunitarios.**

La participación en el contexto del Aula se entiende de una forma ciudadana, sin representación alguna, sin delegación ni jerarquía: como una coordinación y cooperación entre personas. Cada uno participa según sus circunstancias e inclinaciones, cuando lo ve necesario o sus asuntos se lo permiten. Las razones que configuran este punto son:

1. La participación suele tener su inicio en la «primera reunión» del grupo, que es una toma de contacto.
2. Cada grupo presenta un nivel de comunicación y confianza diferente entre los integrantes.
3. Durante el curso, lo programado puede alterarse por iniciativa del alumnado.
4. Existe alumnado muy participativo, implicado en diferentes proyectos culturales.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

5. En el marco del Centro, el momento óptimo participativo acontece en las convivencias entre Aulas.
6. El «conformismo» de algún sector puede tener su origen en la educación recibida, en conductas muy arraigadas desde la niñez.
7. El grado más elevado de participación lo representan las personas que la entienden como un imperativo socio-comunitario para que la localidad esté viva culturalmente.
8. También, la participación puntual de algún sector de alumnado (o población) es necesaria en eventos culturales de gran relevancia.
9. Las propuestas más abiertas pueden surgir del profesorado, del alumnado o de la relación entre ambos.
10. El alumnado perteneciente a etnias minoritarias suele mantener celebraciones culturales propias, y, entre los asentados, los hay que se integran en equipos deportivos o desarrollan actividades culturales «universales» como música.
11. La colaboración más activa se da en las Aulas de localidades pequeñas (sin asociaciones culturales), aquí la función animadora del Aula es relevante.

**En casi todos los grupos, en el inicio de curso, se habla de expectativas. El alumnado hace diferentes propuestas y el profesorado, teniéndolas en cuenta, comienza a programar de forma flexible.** Ésta es la tónica general. Hay alumnado que en los primeros días de septiembre, durante la publicidad de los cursos y la matriculación, ya comentan ciertos aspectos con el profesorado como toma de contacto, sobre todo si es alumnado que es la primera vez que asiste a EPA y no sabe bien el funcionamiento, la extensión, etc. O sea, que con algunos alumnos se suele hacer una especie de entrevista previa, aunque sea de manera informal. El alumnado experimentado en EPA ya conoce el formato elemental de las actividades del aula, pero siempre hay alguno que aporta cosas nuevas. Éste sería el primer paso informativo: intercambiar puntos de vista sobre diferentes contenidos educativos antes de iniciar la actividad más lectiva.

*“A principios de curso sí que nos reunimos, por lo menos en el curso este de Historia para ver qué perspectivas teníamos y cómo lo queríamos enfocar. Los otros cursos es que no son nuevos, entonces conocemos la dinámica de todos los años”.*

**Dependiendo del grupo, el funcionamiento varía ya que la confianza y la relación pedagógica pueden ser diferentes.** Hay grupos en los que los diferentes componentes muestran una gran afinidad hacia una serie de contenidos que desean desarrollar. En éstos, los objetivos

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

están mejor definidos y el interés común es mayor, pudiendo anhelar un desarrollo curricular extenso. También, en función de varios factores (por ejemplo, el tiempo de vinculación) la relación es más o menos abierta, más o menos profunda, tiene más o menos continuidad fuera de clase.

*“El año pasado tomamos un café, pero si no, no hacemos nada”. “Antes, en la gimnasia, cuando acabábamos el curso, el profesor, entonces, sí hacíamos una merienda o nos íbamos al campo a pasar la tarde, pero ya hace unos cuantos años que eso también...” “Yo no lo he hecho nunca”. “Lo hemos abandonado, eso no se tenía que haber perdido”. “Pero nosotros creo que nos iremos de cena”.*

Independientemente de los contenidos, su estructuración y temporalización, que puede ser muy lógica, **la actividad en el día a día puede variar, incorporando recursos no previstos a principio de curso; sería el «segundo paso» participativo**, la segunda fase de propuestas del alumnado. Algunos apartados del programa, en cierta manera, se conciben en el transcurso de la actividad; no es algo diario, pero tampoco extraño.

*“La forma de dar la clase se va planteando sobre la marcha, ahora estamos empezando a hacer murales, que tampoco estaba planeado al principio de curso, entonces sobre la marcha, es dinámica y a mí me resulta muy amena”.*

**En casi todos los grupos entrevistados hemos descubierto alumnado muy participativo.** Son personas que, además de estar matriculadas en EPA y mostrar bastante fidelidad a la institución, desarrollan o han desarrollado labores directivas o se han implicado de forma directa en asociaciones o grupos culturales, locales o extramunicipales.

*“Hemos estado, ahora ya no”. “Tú estás ahora”. “Yo tengo la tesorería de La Coral y estoy de catequista”. “Yo sí que he estado en APA”. “Nosotras ya hemos salido. “Perteneceer sí” [todas]. “Pues pertenecer yo creo que estamos todas en casi todas las asociaciones que hay”. “Perteneceemos a todas”. “En las juntas hemos pasado por unas cuantas”.*

**También se ha hallado un tipo de persona «multiactividad», que realiza variados cursos y actividades;** ya sea por ocupar el tiempo libre, aprender sobre diferentes temáticas, formarse continuamente, estar activa, ser dinámica, etc. En relación con la EPA, dentro de este grupo abundan más las personas de sexo femenino, y el mayor

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

compromiso lo representan los actos culturales que tengan alguna relación con la religión, aunque sea tangencialmente.

*“Sí, sí, la mayoría; hay mucha gente que no pertenece a ninguna pero vamos, aquí hay un tejido cultural muy amplio, y la mayoría de la gente va a Educación de Adultos porque le interesa, pero a su vez pertenece a asociaciones, bien de mujeres, bien culturales...”*

*“Todas semanas tenemos reuniones, cada 2 ó 3 meses tenemos que ir a Tauste, que es una cosa muy buena porque también convivimos con los del pueblo. (...) los sábados participamos... en la limpieza de la Iglesia, que nos encargamos las mujeres del pueblo, en fin, cosas así. En fiestas participan también las mujeres... Hay cosas que hacemos las mujeres por ayudar... Pues hacemos algún almuerzo, migas, algo así... participamos”.*

La apertura al entorno para realizar diferentes actividades relacionadas con los contenidos de desarrollo personal y sociocultural (muestras, viajes culturales, etc.) tiene su máxima expresión en las «comidas de hermandad<sup>18</sup>» entre Aulas. Su organización es rotatoria, cada vez se realiza en un pueblo diferente, y suele ser entre Aulas que pertenecen a pueblos pequeños. Es algo similar a la celebración del Día de la Mujer en el marco comarcal, cada año se conmemora en una localidad diferente, acudiendo mujeres de los otros pueblos. Esta jornada, como otros eventos, surgió hace tiempo en el marco de la EPA.

*“(...) La unión y la solidaridad a las reuniones entre los pueblos. Antes, cada pueblo era una isla y eso ha roto, ese aislamiento y hay una convivencia muy maja. Sobre todo interés mucho. Cuando hay algo participamos todos. Si esto se hiciera con los jóvenes y tal «de cine». Interés, una barbaridad”.*

**Las alumnas, sobre todo las mayores, perciben el desarrollo comunicativo y participativo propio** (el que se da hoy en día) **muy diferente al que imperaba en su niñez.** Puede ser un motivo por el que las personas mayores son más conformistas, eso de que: «Todo les parece bien». **Comparan las dos formas de aprender, de ser, de estar en los escenarios sociales.** Antes, la «autoridad» no se discutía, y hoy en día es necesario argumentar lo

---

<sup>18</sup> Es así como las denomina el alumnado, pero son más bien convivencias de un día de duración entre grupos de iguales (sobre todo mujeres mayores de 50 años), en las que se realizan diferentes actividades culturales que tienen como momento culminante el banquete comunitario.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

aseverado, buscando las razones; siendo esto válido también para el que representa la autoridad académica.

*“(...) somos muy cerradas pero porque no sé, que estamos acostumbradas a otro tipo de educación de antes, antes no podías hablar y ni te atrevías ni nada, entonces ahora nos cuesta entrar en el diálogo (...) antes, cuando ibas a una charla, por ejemplo, de un sacerdote, pues tú te limitabas a escuchar y no tenías opinión de lo que se hablaba (...) no hacías más que escuchar y a callar” (...) “antes te daban... cualquier persona... un maestro... te ponían ellos mismos ya una barrera, vamos que hacían como un muro que no podías, qué se yo... Porque antes te ponían una palabra y esa palabra va con acento pero es que nosotros no sabíamos el significado de ese acento, por qué tenía que estar y cuándo tenía que estar, eso es, porque te decían «pum, pum, pum» y ya está, y ahora es distinto. Lo vemos ahora con la profesora. Cosa que antes decíamos, ¡fíjate! Pues claro ahora comprendemos por qué tiene que ir eso allí y allá, eso es distinto completamente”.*

**El alumnado más participativo no tiene reparos en colaborar para que la localidad esté viva, en el marco de asociaciones o del Aula de EPA, aunque en cada situación adopte formas diferentes:** exposiciones, folclore, etc. Lo que todas actividades tienen en común es que suelen estar abiertas a «todo el pueblo». Es algo que hoy en día escasea: la colaboración comunitaria. En este caso, **el grado máximo de participación lo representan las personas que ven ésta como un imperativo socio-comunitario para que los pueblos sean dinámicos y estén unidos en torno a las «instituciones culturales»**, entendiendo éstas en un sentido amplio: asociación, festividad, deporte, jornada recurrente, rito, etc. Esta forma de ver la cuestión les lleva a estar casi continuamente implicadas en diferentes actividades.

*(¿Todas pertenecéis a alguna asociación?). “Sí”. “A las mujeres casi todas...” “Esta lleva dos años con el coro, la coral...” “Yo creo que en esto se está haciendo un esfuerzo grande unos y otros y está funcionado bien, las mujeres tienen un montón de actividades (...) “Es una asociación que hace muchos cursillos”. “Viajes”. “Por ejemplo, ahora han hecho un cursillo de memoria... y de labores... hay de todo”. “Hay de muchas cosas”. “Viajes culturales”. “Lo cultural recreativo”. “Hay un grupo de jota en la asociación...”.*

*“Aquel año que hicimos aquella feria de exposiciones también hubo mucho éxito. Entonces sí, vino mucho personal del pueblo. Entonces el pueblo se volcó. La que más trabajó fue la profesora porque trajo muchas cosas de fuera que nosotras no*

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

*lo hubiéramos podido conseguir. Colaboramos mucho y muy bien. Se organizó bien porque se hicieron cosas que se habían perdido, en fin, que se presentaron cosas, estuvo muy bien”.*

*“Hay que participar”. “Hay que colaborar en todo, en las cosas culturales del pueblo hay que colaborar”. “Sí, si no los pueblos son sitios que están muertos, hay que vivirlos”. “Son las asociaciones las que hacen cosas por el pueblo entonces tienes que colaborar”.*

**También hay personas que, aunque no pertenecen a ninguna asociación, en ocasiones, han participado en eventos por relación con los organizadores. Son colaboraciones aisladas y puntuales;** pero imprescindibles para que actividades complejas y de gran envergadura puedan desarrollarse con una calidad aceptable.

*(¿Cómo participáis?). “Siempre que lo pide. Casi siempre, hay 3 ó 4 reuniones al año, entonces no es que venga mucha gente... La que más gente viene es a la última porque sabes que ya es el final de curso que tienes la cena que tal y que cual y acude más, pero en las demás poca gente”. (¿Tenéis responsabilidades?). “No, siempre me he escabullido” [risas]. “Sí, hemos preparado alguna actividad, sí (...) (Las demás, ¿participáis?). “No”. “Yo tampoco pertenezco a ninguna asociación”. “Yo, a alguna cosa también he ayudado alguna vez, [asociación a la que pertenece el marido] al principio más, pero vamos siempre: a preparar bocadillos, para ayudarles y cosas”.*

En el contexto de colaboraciones puntuales, **en bastantes ocasiones son los propios alumnos los que promueven o plantean viajes, visitas culturales, actividades lúdicas, celebraciones o similares,** aunque sea el profesorado el que organiza y pormenoriza.

*“Lo de la cena salió entre todos del Centro, los que querían ir iban y los que no... Nos reunimos con gente de otros grupos y los profesores... la jefa del centro, la de matemáticas”. (¿Salió del alumnado?). “Sí”.*

**Respecto al alumnado de otros países u otras culturas, es habitual la celebración (perpetuación) de efemérides o acontecimientos culturales propios.** También se comentó alguna situación discriminatoria aislada en un ámbito deportivo y cultural, pero sin mostrar disgusto al decirlo, ni que eso sea una conducta habitual. Además, **los que llevan más tiempo en la localidad asisten, aunque sea esporádicamente, a actos del Centro o de grupos**

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

**culturales**, algunos se integran en un equipo deportivo, otros en una banda de música u otro tipo de actividades más universales<sup>19</sup>.

*“No”. “Nos juntamos los días señalados, con la familia, en Ramadán...” “Un día no me dejaron jugar al fútbol en un pueblo por ser inmigrante, hace tiempo”.*

(¿Has asistido a alguna charla o conferencia?). *“Sí, he estado algunas veces, sí”.*

*“Yo estoy ahora con... jugando al fútbol sala con la Cruz Roja, cada sábado jugaremos un partido, vamos bien... ahora estamos el siete... me gusta el fútbol, antes practicaba, y además a conocer gente, hay gente de aquí, de fuera que están con nosotros”.*

**Las Aulas más pequeñas suelen realizar a lo largo del curso actividades abiertas al entorno. En éstas, la colaboración activa de una parte importante del alumnado es esencial para poder desarrollarlas con una mínima calidad.** Estas Aulas hacen las veces de las asociaciones en los pueblos grandes, preparan los viajes y visitas culturales, así como la organización de muestras, exposiciones, etc.

(¿Habéis participado activamente o colaborado en la preparación de alguna actividad?). *“Sí”. “Muestras y exposiciones, visitas culturales, viaje de estudios [responden todas], comidas, fiestas...”.*

*“Sí”. “La exposición la hemos preparado nosotras” [es una actividad que lleva bastante trabajo] (...) “Muy contentas”. “Nos saben a poco, terminamos una y estamos pensando en otra”*

Cuando se investiga la participación en un grupo determinado, es obvio que uno de los temas centrales es la forma en la que se realiza. La comprensión de cómo se produce el fenómeno, de las demandas discentes reales, de la situación comunicativa óptima, de los compromisos que el grupo en conjunto es capaz de asumir (y cada integrante en particular) y de las metas a las que todos aspiran o la orientación de sus fines nos puede ayudar mucho a configurar un grupo eficiente, educativamente hablando. Aquí hemos expuesto, en función de lo aportado por el alumnado, las líneas esenciales para vislumbrar todo esto en las Aulas

---

<sup>19</sup> Por actividades universales se sobreentienden las que se dan en contextos culturales muy diferentes en un formato similar, que pueden ser: muchos de los deportes, gran parte de la música, las relacionadas con el medio ambiente, astronomía, diferentes juegos, etc.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

estudiadas, creemos que son bastante clarificadoras para conseguir que el alumnado quede altamente satisfecho en el ejercicio de su actividad formativa.

### 3.6. La satisfacción global de la actividad desarrollada.

El alumnado se muestra conforme y satisfecho con la mayoría de las actividades que lleva a cabo en Educación de Adultos. Si las necesidades culturales más inmediatas son satisfechas, el alumnado manifiesta pocas objeciones; sus principales motivaciones e intereses son: aprender en un sentido amplio, relacionarse, «salir de casa», «reciclarse o modernizarse», recordar, renovar contenidos, esforzarse en función de su situación particular y frenar el deterioro mental y corporal. Para ello, los diferentes cursos tienden a apoyarse en una serie de procedimientos: flexibilidad curricular (los objetivos del alumnado se suelen incorporar), didáctica ejemplar (los contenidos se clarifican, y se muestran multiforma y adaptados al alumnado concreto), metodología comunicativa, actividades adaptadas y formas de valoración compartidas. Las líneas que definen este tópico son:

1. Un ambiente en el grupo-clase muy apropiado y benéfico.
2. El profesor es el elemento más destacado en las estimaciones positivas.
3. La actividad realizada es bien valorada, pero se solicitan otras enseñanzas.
4. Es necesario insistir para que enumeren componentes negativos, centrándose en las instalaciones o el material.
5. El conformismo y la comprensividad minimizan la identificación de errores.
6. En muchos grupos, la realización de actividades en el marco de la clase o fuera de ella produce una satisfacción similar.

**El alumnado entrevistado se suele mostrar satisfecho.** La excepción más notable estuvo en las enseñanzas de ESPA (módulos 1º y 2º), que finalmente han desaparecido por falta de alumnado. También algún grupo de Alfabetización, Español para Extranjeros o Carné de conducir solicitó más horas o más días, ya que no estaban de acuerdo con la temporalización, reclamando en algún caso cursos más intensivos. No obstante, la tónica habitual fue de satisfacción más que aceptable, estando más acusada en personas que en su niñez no tuvieron ninguna oportunidad formativa.

*“Buenas”. “Muy buenas... muy por encima de nuestro nivel, de nuestro nivel de inteligencia”. “Muy bien (...) “Lo que hablamos. Que lo de Adultos... que no valoramos la enseñanza de Adultos, la importancia que tiene, que nos parece*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*todo... como no hemos llevado un nivel, que nosotras, particularmente, no hemos llevado el nivel de la gente joven que llevan, era otro tipo de enseñanza. Entonces, a esto ahora le damos un 10, un 10 en todo, si comparamos los tiempos nuestros”.*

En el transcurso de la mayoría de las entrevistas se percibía cordialidad entre las diferentes personas cuando hablaban del curso, del ambiente, del profesorado o de los compañeros. **En casi todo momento flotó en el ambiente un estado de complacencia y gratitud con la actividad desarrollada; el grado máximo se alcanzó al preguntar por el clima existente en el seno de los grupos, las respuestas fueron de plena satisfacción** por lo verbalizado, los gestos, ademanes, etc.

*“El ambiente entre el grupo muy bien, encantadas”.*

*“Excelente”. “Muy bien” [todos]. “Que se oiga bien”.*

Otro de los temas muy relacionado con la satisfacción fue el del profesorado, en muchas ocasiones, **tanto si se preguntaba como si no, surgían las calificaciones positivas hacia el profesorado y la relación existente.**

*“Bien, sí...” [varios]. “En este tema estamos contentos, con las profesoras estamos muy contentos”.*

*“Muy bien” [todas]. “Encantadas, con la seño muy bien” [con la profesora].*

Por lo observado, dicho y apuntado en otros temas, **se solicitan más actividades:** informática, idiomas, cursos de formación profesional, etc.; **pero se valoran positivamente las actividades desarrolladas.** Se suele estar satisfecho con lo desarrollado, con su participación y comprensión de los contenidos impartidos. Los casos más acentuados se dieron en tres entrevistas en las que nadie quería cambiar nada de su actividad.

*“El curso yo lo veo muy completo. Yo, el curso que estoy haciendo ahora, lo veo muy bien, muy bien estructurado, muy bien explicado.*

*“Nada”. “Estamos muy satisfechas; cada año nos meten más caña: gimnasia, escuela, cada año se va ampliando, informática, a ver quién nos hubiera dicho que nos sentaríamos ante un ordenador”. “Estamos contentas”.*

**Cuando se proponía comentar los apartados a mejorar, normalmente se expresaba satisfacción global y general, había que volver a incidir o preguntar para que enumeraran algo**, y, en la mayoría de las ocasiones, mencionan apartados que están en manos de los administradores: instalaciones, material, etc. No obstante, percibimos la crítica como «blanda», como si esos problemas no fueran de gran trascendencia para realizar la actividad educativa, o tuviesen compleja solución.

*“Los cursos a los que voy yo, la gente participamos y trabajamos y en los demás me imagino que también. Yo, los comentarios que oigo es que la gente está muy satisfecha tanto con la profesora, es decir: que esto funciona... que luego todo se puede mejorar, se pueden incluir cosas nuevas, que la gente está satisfecha”. (¿Qué se podría mejorar?). Pues a lo mejor más material, digamos de última generación, el aula más acogedora, eso también influye al que enseña y al que está aprendiendo, sobre todo material informático yo pienso que más, más cosas, cosas físicas, pintar, otro tipo de mobiliario...”.*

**En algunos momentos se percibe un conformismo comprensivo y relativista.** Se valora mucho el que sea posible realizar las actividades que se llevan a cabo y los errores que pueda haber se minimizan, se suele pensar en positivo.

*(Satisfacción). La mía personalmente muy buena, si hay alguna cosilla que me gusta menos pues a la próxima vez saldrá mejor porque nadie es perfecto y, en general, la gente opina así; siempre está el puntilloso, ¡vamos, como ellos no hay! Pero en fin, pero son los menos, la gente está muy satisfecha.*

**Las actividades culturales fuera de clase y abiertas al entorno también tienen una valoración muy buena. Hay bastantes grupos que las consideran como una continuación a la clase y, por tanto, imprescindibles.**

*“Muy contentas”. “Nos saben a poco, terminamos una y estamos pensando en otra”.*

Como cierre de este tema, hay dos cuestiones que pensamos que deben quedar nítidamente claras para su correcta comprensión: de forma global el alumnado se muestra satisfecho o valora bien el conjunto de lo que realiza en EPA y, entre diferentes temáticas, se decanta positivamente por el ambiente del grupo, el profesorado y las actividades que realizan

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

(en el marco del aula o fuera de ella). Éstas sólo son factibles de realizarse si se adaptan a los periodos de tiempo disponible de las diferentes personas.

#### **3.7. Horario adecuado al tiempo libre del alumnado.**

En otros niveles educativos existe una rigidez horaria, cierto inmovilismo; aunque, a veces, se esgriman cambios horarios sin contar con las necesidades reales del alumnado y su entorno. En general, en EPA, y en particular en las distintas Aulas del Centro, siempre ha habido una sensibilidad especial por configurar un horario en función del alumnado. Se ha buscado adaptar todo lo posible el horario de las clases al tiempo libre del alumnado. En ocasiones contrapesando todas las alternativas y opciones para encajar los diferentes cursos que un mismo profesor imparte, ya que varios grupos pueden demandar el mismo período. Cuando el profesor inicia el curso el horario no está definido, y puede ocurrir que empiece con uno y termine con otro algo diferente. Un gran número de alumnado no pasa por alto esta circunstancia, pero tampoco la citan mucho ya que entra dentro de la normalidad. Los argumentos de este tema son:

1. Posibilidad de elección de horario.
2. Existencia de cursos con alta flexibilidad horaria.
3. En muchos casos es producto de una adaptación conjunta entre docente y discentes.
4. Algunas demandas se centran en más horas de clase, siendo sus motivos variados.
5. No es un problema relevante, pero es causa de abandonos y faltas de asistencia.

El horario adecuado es algo importante por dos motivos manifiestos, uno es porque tiene que ser cuando el alumnado puede venir, cuando le dejan sus ocupaciones laborales o familiares (la casa, los hijos, el trabajo fuera de casa, la asistencia a familiares, etc.), y otra también importante porque hay personas que realizan varias actividades culturales y hay que encajarlo en los programaciones particulares, ya que como hemos dicho, hay personas muy activas y participan en asociaciones, actividades culturales, ciclos de charlas o conferencias, talleres, etc. Gran parte del alumnado es consciente de estas dos cuestiones y algunos grupos, aunque no desean cambiar nada porque llevan varios cursos y así les va bien, **la posibilidad de elegir horario la resaltan como cuestión importante.**

(¿Tres cosas que cambiaríais?). *“Yo, a lo mejor al principio de curso lo que cambiaría a lo mejor el día de la semana, pero como te dan opción a elegir y*

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

*hemos elegido éste, pues para qué vas a cambiar nada”. “Y nos acoplamos unas a otras”.*

**El punto distinguido de adaptación y flexibilidad lo representa el tener horas diferentes según el día de la semana para que haya equidad entre grupos que cursan la misma enseñanza,** pudiendo algún alumno asistir a la misma hora como excepción por motivos especiales.

*“Este curso [en esta enseñanza] tenemos dos horarios, dos cursos, nosotros venimos a las tres y otros vienen a las cuatro y media, y el lunes nosotras venimos a las cuatro y media y las otras a las tres, más ya no sabemos de horarios” [es un curso con dos grupos y dos días a la semana con actividad de clase, un día empiezan la clase a las tres y otro a las cuatro y media]. “Yo vengo siempre a la misma hora.*

En los grupos que demandan o necesitan más horas de clase, suelen mencionar un par de veces este tema a lo largo de la entrevista. Donde no tienen problemas no suele salir. No es un punto de los más habituales, pero sí parece que es importante pues **se percibe al profesorado esforzándose para adaptarse al horario del alumno y algunos lo ven como un ajuste conjunto entre profesorado y alumnado.**

(¿Tenéis propuestas de mejora?). *No, yo creo que no. (¿Os encontráis bien?). “¡Hombre bien! Nos adaptamos. Todo se puede mejorar...” “El horario es flexible, nos adaptamos a ella y ella se adapta a nosotros”.*

**Sí que hubo varios grupos que demandaron más horas de clase a la semana.** En Español para Inmigrantes varios pidieron cursos intensivos porque su asistencia está limitada a ciertos períodos. Otros lo solicitan para afianzar mejor los contenidos. El profesorado y la dirección son conscientes de esta queja, pero poco se puede hacer porque no hay más medios humanos, esto es lo que adujeron.

*“Venimos un día a la semana, queremos venir dos o tres días a la semana porque cuando llega la otra...” [lo han expuesto varias veces, confirmándolo el profesor].*

*“Un día más de tiempo, y ha prometido que nos lo estudia... [se refiere a la profesora]”.*

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

*“Queremos más horas a la semana, tres veces a la semana o así, para poder avanzar, porque si venimos una vez a la semana no... (¿Lo habéis propuesto?).  
“No, como hay poca gente” [el profesorado me aclara esto, alguna vez lo han propuesto pero el grupo es muy pequeño, no pudiendo poner más horas porque no hay profesorado].*

Es curioso que **entre las causas de falta de asistencia a clase el alumnado en primer lugar suele mencionar motivos personales: familiares, laborales, etc., pero en segundo lugar cita el horario.**

*(¿Por qué algunas personas asisten poco?). “Muchos a lo mejor porque se cansan, porque el curso no cumple con lo que ellos pensaban, con las expectativas que tenían del curso”. “Otras veces porque surgen trabajos, y el horario no es compatible”. “Muchas causas pueden ser”.*

El profesorado suele plantear más este tema porque, como se dijo anteriormente, intenta por todos los medios adecuarlo al máximo alumnado, siendo muchas clases en horario de tarde-noche por ese motivo. Para los docentes es un tema muy significativo, son conscientes de que sin un horario muy adaptado algún grupo puede desaparecer en el transcurso del año. Así pues, a principio de curso es sobre todo cuando hay que encajar los horarios de unos grupos con otros, adoptando las fórmulas más diversas para dejar a la mayoría contenta y conforme, pero durante el curso es necesario recoger, a la vez que las necesidades, las diferentes demandas horarias de los variados perfiles laborales (en sentido amplio) del Ámbito Territorial. Puede que este tema parezca muy obvio y elemental, pero su configuración total se enmarca en las tres siguientes cuestiones: 1. El valor apreciable que el propio alumnado le asigna, 2. Los casos en los que los docentes (provenientes de otros sectores educativos o que desconocen su trascendencia en EPA) disponen horarios más afines a sí mismos que a los discentes y 3. La insuficiente comprensión de los administradores hacia las contrariedades que ocasionan al profesorado el hecho de ofrecer «a priori» toda amplitud horaria, ya que ofertar horarios de mañana, tarde y noche supone una adaptación considerable por el afán y esmero que comporta. Finalmente, es importante tener en cuenta la percepción del tiempo que predomina en los diferentes sectores de la población, un estilo de vida estresante o su contrario, apocado, producen conductas muy diferentes en relación con la organización del tiempo disponible, y esto tiene consecuencias en los contextos de EPA.

### 3.8. El tiempo libre disponible, su utilización y su percepción.

La falta de tiempo, la obsesión por llegar a todo y no poder, «el trabajo y la casa», una sociedad con cambios acelerados que nos estresa, «no disponer de tiempo por tener que estar en mil sitios», etc.; todas estas lamentaciones muchas veces están justificadas, pero a veces son excusas para no comprometerse más. Las notas características de este tema son:

1. En la mitad de los grupos se constata la falta de tiempo libre como obstáculo importante a la participación.
2. Algunas enseñanzas se perciben muy largas, casi interminables o inalcanzables.
3. La falta de tiempo libre llega a influir en la asistencia.
4. Para un sector del alumnado la falta de tiempo libre, en ocasiones, es una excusa para ocultar el acomodamiento o la molicie.

**No disponer de más tiempo libre es un obstáculo significativo para la mitad de los grupos aproximadamente.** Se distingue y resalta más en los pueblos grandes. **Muchas de las razones que se esgrimen son lógicas y argumentadas en la mayoría de los casos. La principal incide en tener todo el tiempo libre ocupado.** Después del trabajo está la casa y luego otras actividades; algunos son mayores para una actividad estresante; y los hay que asisten a todas las actividades que pueden: culturales, educativas y formativas.

*“No, no, ya no cabe, tenemos que inventar más días o más horas. No así como yo estoy ahora con (...) lunes, martes y miércoles vengo al «Graduado Escolar», jueves... en paralelo quiero sacarme el carné de conducir, viernes aquí, sábado trabajo hasta las seis, compras, domingo...”*

(¿Os gustaría participar en la enseñanza?). *“Para mí bien...” “Tiempo... tampoco puedes disponer de muchas horas, aunque hicieras alguna hora más de clase tampoco muchas horas para... yo pienso que hacemos de todo un poco que está muy bien... para nosotras está muy bien”*. *“Sí, sí”* [responden varias].

(¿Por qué no participan algunos alumnos?). *“Muchas veces por falta de información, porque algunas veces te lo dicen por los micrófonos pero en según que sitios no se oye y tampoco te enteras”*. *“Porque la actividad no te parece atractiva o porque no tienen tiempo...”* *“Hay de todo, actividades atractivas sí que son lo que pasa es que a todo no se puede llegar, es imposible”*.

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

Para muchos alumnos, **conseguir el Título de Graduado (ESPA/ESPAD) puede llegar a suponer cuatro cursos académicos**, cuatro años, sobre todo si parten con un nivel bajo. **En este grupo es donde más negativamente se percibe el tiempo**, ya que hay que disponer de un tiempo determinado para estudiar durante varios años: es necesario realizar un proyecto personal a largo plazo, que implica cierta madurez, que bastantes jóvenes no han alcanzado. Desde su punto de vista, estos estudios se les hacen muy largos. Si a esto añadimos que un número importante se matricula por «obligación» (padres, trabajo, etc.), que además son enseñanzas con cierto nivel de abstracción y poco contacto con la realidad concreta del alumnado, y al mismo tiempo incluimos el tener que realizarlas a distancia (ESPAD), finalmente se consigue que los menos motivados aprecien estos estudios como inviables y abandonen. De este modo, se gastan recursos públicos y energía personal. En este Centro se ha notado bastante el cambio organizativo de las enseñanzas básicas, la disposición del antiguo Graduado Escolar semi-presencial con apoyo directo lograba resultados más positivos en el alumnado de este Ámbito Territorial que los obtenidos con el actual.

*“Esto es muy largo, cuatro cursos”. “Se hace pesado”. “Antes veníamos más personas, uno no viene por el trabajo, otro que tenía depresiones, se cansan, es muy largo. Venían de trabajar cansados” [el curso en el que se llevó a cabo la entrevista fue el último que hubo grupo de ESPA, la falta de alumnado motivó la supresión de estas enseñanzas en el Centro].*

**En ocasiones, los problemas de asistencia se deben a una falta de tiempo libre justificada porque hay personas con muchas ocupaciones laborales y personales**, ya que llevan un ritmo de vida algo estresado debido principalmente a un trabajo que les exige mucha dedicación temporal. Un alumno inmigrante lo expresa claramente al decir que, una vez que aprenden lo más básico del idioma, el trabajo les hurta las ganas de aprender más.

*(¿Cuáles pueden ser los obstáculos a la participación?). “Muchas razones, falta tiempo, puede ser. La falta de interés, llega uno que sabe pedir pan, se conforma uno, más o menos va manejando el idioma... cansado ya después de 8, 10 ó 12 horas de trabajo lo deja” [alumnado inmigrante].*

*“Hay gente, alumnos que no pueden estar pendientes aquí debido al trabajo, a muchas cosas, hay gente que llega tarde a casa, hay cosas que hacer, por eso”.*

**Aunque la falta de tiempo libre suele tener una inclinación comprensiva**, en varias entrevistas surgió el lado crítico. En el Contexto fue donde más afloró, pero también en el Centro o la Clase **se percibe a un sector del alumnado como indolente**.

(¿Cuál es el mayor obstáculo para que el alumnado participe más en el contexto comunitario?) *“El alumnado es muy comodón, muy comodonas todas. Lo que quieren es que nos den todo hecho”. “Sí”. “La gente se acomoda”*.

La carencia de periodos de tiempo disponibles para la realización de actividades socioculturales y educativas puede ser un problema, pero no se debe confundir con la motivación necesaria para poder llevarlas a cabo. Hemos observado personas con horarios laborales muy ajustados e inciertos (tareas de casa, asistir a los hijos y trabajar con turnos cambiantes) y su asistencia ha sido ejemplar. Aquí se hace realidad la máxima de poder es querer. La falta de tiempo libre es un problema que hay que tener en cuenta en su justa medida, la organización del Aula debe obrar con flexibilidad para adaptar los horarios todo lo que se pueda, a cada grupo particular, incluso debe prever la asistencia puntual a personas, pero también debe exigir con firmeza la responsabilidad participativa del alumnado (la mínima es la asistencia), para que haya una correspondencia conductual entre agentes.

### **3.9. El Aula como marco organizativo, la clase donde se desarrollan las actividades como dimensión temporal, y el aula como espacio físico de encuentro.**

El espacio físico del aula es considerado como «propio» por bastantes grupos, sobre todo a la hora de impartirse los contenidos, aun sabiendo que en la mayoría de los casos es un lugar comunitario (compartido con otros ciudadanos o entidades) donde tienen cabida diversos cursos y variadas actividades. También, a muchos discentes les afecta, de una u otra forma, la falta de unas condiciones mínimas: accesibilidad, calefacción, etc. Aunque lo principal es que una gran parte del alumnado (y del profesorado) se centra preferentemente en las actividades de clase, éste es su «mundo» casi en exclusividad, y los grupos que realizan actividades fuera de clase, aprovechan este espacio para planificarlas. En resumen, los argumentos del alumnado en torno a este tema son:

1. Percepción global del Aula, como un todo, aunque lógicamente distinguen perfectamente el tiempo de clase del espacio físico.
2. La actividad de clase es uno de los apartados mejor valorados.
3. La mejora del Aula a veces no se percibe como necesaria, aunque haya carencias.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

4. Hay constancia de diferentes demandas justas de los alumnos mayores a los ayuntamientos, reconociendo que el Aula es de propiedad municipal.
5. Los alumnos perciben el espacio del aula como «propio».
6. Las Aulas más pequeñas suelen organizar variadas actividades culturales para adultos.
7. El Aula colabora con diferentes entidades y asociaciones, y se emplea su espacio (o instalaciones) para diversos usos socioculturales.

A lo largo de las entrevistas, **este tema podía contemplar significados diferentes, pero los tres del título (organización, tiempo y espacio) están más o menos implícitos en casi todo momento, se perciben como un todo difícil de separar a veces** porque para realizar una actividad, primero hay que planificarla, luego se localiza el sitio donde se llevará a cabo y finalmente se tiene que desarrollar en el tiempo. Esto no quiere decir que el alumnado no sepa distinguir una cosa de otra, sino que este tema lo contempla como un todo en diferentes momentos.

*“Normalmente venimos aquí y de aquí nos vamos a casa y ya no...” [al Aula, clase y grupo].*

*“Yo creo que el Centro lo vemos, yo a lo mejor la primera, siendo que he estado un poco, lo vemos como más lejano, estamos más unidos a lo que es nuestra Aula que al Centro. Cosas del Centro no...”.*

**Las clases se valoran positivamente**, es un apartado muy bien valorado en general, **estando satisfechos con el orden, la disposición y el transcurso de la actividad pedagógica.**

(¿Cómo valoráis las actividades?) *“A mí me gustan, son amenas y son interesantes... y nos manda alguna cosa: «Pues esto lo podéis hacer en casa, si tenéis ganas, claro». Tampoco es que te obliguen; pero bueno, para no perder la cosa de la clase. Al día siguiente: «Cómo lo habéis puesto, qué opinión os ha merecido»; y yo, la verdad, es que va muy bien”.*

**La mejora del Aula está más latente que patente.** Existen bastantes Aulas ubicadas en edificios vetustos, con muchas escaleras, pocos medios informáticos (o ninguno), problemas de calefacción, etc.; y hay grupos (pocos) que no aprecian algunas de estas situaciones como problemáticas; pero **lo normal es que haya alguien que perciba las necesidades relevantes.**

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

(¿Qué mejoraríais?) *Pues a lo mejor, más material, digamos de última generación, el aula más acogedora, eso también influye al que enseña y al que está aprendiendo, sobre todo material informático; yo pienso que más, más cosas, cosas físicas, pintar, otro tipo de mobiliario...*”.

**Al alumnado mayor lo hemos calificado anteriormente como conformista** por diferentes cuestiones (opinión del profesorado y de sí mismos), **pero sí que ha habido ocasiones en las que ha solicitado mejoras al ayuntamiento por iniciativa propia o conjuntamente con el profesorado**. Los ayuntamientos, a veces responden positivamente, y otras dicen que para más adelante o se muestran evasivos. En algunos casos se nota falta de presupuesto para EPA y falta de valoración del servicio. Las solicitudes se han centrado en la petición de material diverso, el cambio de la ubicación del Aula por estar en una planta alta y tener una calefacción adecuada.

(¿Qué cambiaríais?) *“Alguna cosa se cambiaría...” “Algún ordenador más; sí porque, a veces, estamos cortas, pero vamos...”* (¿Algún viaje cultural?) *“Para eso siempre estaríamos preparadas”*. *“Más apoyo sí, porque tenemos que pagárnoslo nosotros y ya... aquí no hay asociación”* [no se dan subvenciones si no hay formada una asociación que esté inscrita en el registro de la DGA]. *“Aquí no nos dan nada. Los viajes de Adultos la profesora los saca lo más barato que puede... Y luego, la entrada para monumentos y por ahí por la Escuela de Adultos la saca la profesora gratis... Pero no tenemos ayuda... de nada”*. *“Lo único que hemos sacado el Aula... lo de los ordenadores... pero está muy bien para el pueblo que es... lo que pasa que la gente teníamos que haber... más colaboración, si hubiera más gente que colaborara, más grupos, se podría sacar algo más, pero así, no...”*.

**Algunos grupos ven como «suya» el aula**. Esto fue confirmado por varios profesores de distintas Aulas, siendo algo que expusieron como conducta curiosa. Es necesario decir que muchas de las aulas de EPA (el espacio físico) se comparten con grupos ajenos a EPA porque son espacios socio-comunitarios pertenecientes a un ayuntamiento. Cuando esto pasa, o el alumnado tiene que desplazarse a otro espacio por diferentes motivos, hay quejas: es «su aula». No se ve como un espacio sociocultural en el que la EPA es una institución más entre otras; para ellos «su actividad de EPA» es lo principal. El caso más extremo es el del sitio: a algunas personas no les gusta que les desplacen del asiento que siempre ocupan, es como un derecho adquirido por llevar varios años en EPA, según ellos tienen cierta preferencia a ocupar ese puesto ante alumnado más novel.

*“Sentimos el aula como algo nuestro, algo que forma parte del pueblo”*.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

En los pueblos más pequeños se organizan muchas actividades culturales a partir del Aula. Se convierte en el principal animador cultural del pueblo o uno de los principales. **Hay casos en que la mayoría de las actividades culturales para adultos que promueven las personas del pueblo pasan por el Aula**, sobre todo las relacionadas con la mujer.

*“Organizamos con el Aula múltiples actividades”.*

Como es un espacio y una institución sociocultural, **el Aula colabora con asociaciones y se utiliza para diferentes eventos, estén o no relacionados con EPA** ya que su titularidad es pública, como hemos dicho anteriormente.

(Colaboración con otras entidades). *“Sí, el año pasado... para lo del libro colaboran, con lo de las jornadas, pues también. Yo creo que sí. El propio Centro, éste se utiliza como sede de la asociación FR, las reuniones son aquí. En esto anda corto el ayuntamiento o el pueblo: todos juntos; y el Centro sirve de sede social, de oficina, de todo un poco. Generalmente las reuniones son los sábados, y, el año pasado, las conferencias yo creo que también eran organizadas por la asociación TL, y se daban aquí...” “Sí”. “Las conferencias fueron 7 u 8; que nosotros, el día que tocaban con clase, sustituíamos la clase por bajar a la conferencia”. “Sí”.*

Cerramos este informe con uno de los temas cruciales. En función de la organización del Aula, del proyecto real que esté implementándose, estarán dotadas sus instalaciones. Sin una estructura mínima, la participación se verá amenazada; si el espacio no reúne las condiciones necesarias, habrá rechazo; si las actividades de la clase no representan un lugar de encuentro, comunicación y reflexión, el alumnado adulto no se sentirá como una persona con cierto grado de madurez y se mostrará desconcertado. Si no se responde a las necesidades educativas reales de la población del entorno (las patentes y las que se están generando) con una formación continua adecuada del profesorado, la Educación de Personas Adultas tenderá al fracaso por no representar un servicio que garantiza derechos fundamentales. Si no se da cobertura pedagógica a toda la población y se diseñan actividades para todos, el provecho social será limitado por estar circunscrito a grupos determinados. En resumen, o la EPA se adapta al destinatario actual y futuro (a su tiempo, a sus intereses, a sus motivaciones, a su discurso vital...) o su actividad se queda reducida a un sucedáneo de lo que ha sido concebida, pudiendo llegar a desaparecer en algunos contextos.



#### **4. TRANSFERIBILIDAD DE LOS RESULTADOS.**

La transferibilidad o aplicabilidad es uno de los criterios utilizados para evaluar la calidad científica de las investigaciones sociales en general y las educativas en particular. Este criterio, como se dijo en la II parte de este trabajo, se refiere primordialmente a la posibilidad de extender o generalizar los resultados a otras poblaciones, se trata de examinar el grado de ajuste y correspondencia con otro contexto. Para poder transferir los hallazgos es necesario describir densamente el lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado, ya que la similitud entre los contextos aumenta el grado de transferencia.

En este apartado exponemos las posibilidades de generalización de los resultados a todo el contexto estudiado y a otros entornos y realidades de EPA. En el primer punto reseñamos lo referido al *Ámbito Territorial del Centro*, y en el segundo a otros Centros y experiencias de EPA de Aragón.

##### **4.1. La transferencia de resultados al *Ámbito Territorial del Centro*.**

En lo relativo a este punto, la transferibilidad tiene sentido por diferentes motivos que ya se expusieron cuando describimos el desarrollo del proceso de investigación. Así, por un lado tenemos que la muestra empleada en las encuestas fue representativa de toda la población; y por otro, las personas entrevistadas (y los grupos), además de ser variadas, debieron cumplir una serie de criterios (sobre todo conocimiento de la institución), seleccionándolas hasta conseguir la saturación de la información aportada o la redundancia de resultados análogos. Teniendo presente que en la investigación cualitativa, la validez es uno de los puntos fuertes por las técnicas de recogida y análisis de datos (cercanas a la realidad estudiada), y la triangulación mejora la validez de los resultados al contrastar diferentes fuentes de información o las formas de recogerla.

Además de esto, para comprobar la opinión que tiene el alumnado de los resultados que hemos obtenidos, una vez concluido el proceso de análisis, elaboramos una serie de enunciados con objeto de entrevistar a diferentes grupos. Se hizo con la idea de que aportasen su punto de vista, su grado de conformidad con dichos resultados y, lo más importante, observar su persistencia en el tiempo, ya que casi mediaron dos años desde que finalizó la recogida de datos del alumnado hasta que realizamos estas entrevistas confirmatorias. De este modo, seleccionamos cuatro grupos; uno de ellos incluía algunas personas que participaron en las anteriores entrevistas, los otros tres fueron de discentes neófitos, no sabiendo nada de la investigación. Cada uno de estos grupos cursaba enseñanzas diferentes: *Informática Básica*,

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Alfabetización, Preparación para la Prueba Libre de Graduado y Extensión Educativa. También, los grupos pertenecían a tres Aulas diferentes y uno de ellos a un Aula en la que no habíamos entrevistado grupo alguno durante este estudio. El tipo de entrevista fue semi-estructurada, siguiendo el guión del anexo 6 en el que, como se puede ver, existen dos partes diferenciadas, la primera hace referencia a los hallazgos obtenidos en función de nuestro marco de referencia (triangulados), y la segunda presenta los nueve temas (o categorías principales) que surgieron en el informe que describió el punto de vista del alumnado.

Respecto a la primera parte, los resultados de los cuatro grupos los exponemos en la siguiente tabla, de forma sintética, al lado del respectivo enunciado.

Cuadro 3.10.

Nº	Enunciados referentes a los resultados de la investigación	Síntesis del grado de conformidad que expresan los 4 grupos entrevistados
1	Las reuniones informativas o similares en las que participa el alumnado se reducen prácticamente al grupo de la clase. Sólo se reúnen algunas Aulas de forma conjunta para fechas y actos muy concretos.	Unanimidad total.
2	La mayoría del alumnado no recibe información sobre el Consejo Escolar del Centro.	Casi totalmente de acuerdo; uno de los grupos nombró sólo el cartel informativo.
3	El alumnado recibe poca información sobre el Centro, importándole poco este tema.	Bastante conformidad; en un grupo comentaron la remisión de una carta.
4	El alumnado no conoce a sus representantes y, a veces, los identifica con el profesor de su grupo, ya que éste es el que suele informar sobre la mayoría de las cuestiones.	Muy de acuerdo.
5	El alumnado participa poco en el ámbito del Centro porque no ve necesidad ni finalidad en ello.	Muy de acuerdo.
6	Los obstáculos para participar más en el Centro son: tiempo, desplazarse a otro pueblo, falta de información, la edad y desconocer la realidad de los otros grupos.	Muy de acuerdo; un grupo remarcó la falta de información.
7	El alumnado está satisfecho con la organización del Centro.	Dos grupos están muy de acuerdo, y los otros dos desconocen.
8	El alumnado está muy satisfecho con las enseñanzas que cursa.	Muy de acuerdo.
9	En los diferentes cursos del Aula se participa de forma similar, en función del profesor y el grupo particular de alumnado. La materia o los contenidos influyen menos.	Muy de acuerdo (el alumnado cursa enseñanzas diversas con diferentes docentes).
10	El alumnado suele conocer alguna colaboración del Aula o Centro con otras entidades del entorno.	Un grupo desconoce, pero los demás están de acuerdo, en dos casos nombraron a la Asociación de Mujeres.
11	El alumnado hace alguna petición, pero sin demandar mucho; no quiere parecer molesto. Algunas son: más horas de clase, medios informáticos, mejores accesos, calefacción, limpieza y material.	Muy de acuerdo; en dos grupos demandaron más horas de clase.
12	El alumnado no suele colaborar activamente en actividades culturales del Aula, salvo para algún viaje cultural.	Muy de acuerdo.
13	El profesorado es el que suele informar de todos aspectos del Centro o Aula y llevar la iniciativa. Algunos alumnos hacen propuestas y otros se preocupan sólo de su curso.	Muy de acuerdo.

**Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y  
Propuestas Pedagógicas**

Cuadro 3.10 (continuación).

Nº	Enunciados referentes a los resultados de la investigación	Síntesis del grado de conformidad que expresan los 4 grupos entrevistados
14	El alumnado no demanda derechos ni deberes, defiende su postura o colabora como un ciudadano que pertenece a un grupo y una comunidad.	Muy de acuerdo, salvo en un grupo que no supieron decir nada.
15	En la clase el profesorado marca la pauta, pero el alumnado suele hacer propuestas porque su voz es oída.	Muy de acuerdo.
16	En bastantes grupos suele existir algún alumno que se ocupa de cometidos concretos o es el que acostumbra a aportar iniciativas.	Unanimidad total en dos grupos; los otros presentan desconocimiento.
17	En la clase no se ve necesario que ningún alumno represente oficialmente a los demás.	Muy de acuerdo.
18	El alumnado va a clase a aprender, recordar, etc.; pero se dan casos en que se comentan cuestiones personales, laborales, etc. Son aprendizajes relacionados con el desarrollo personal.	Muy de acuerdo.
19	El desarrollo de la clase está bastante bien organizado y el alumnado desea mantenerlo así, no quiere participar más ni menos.	Muy de acuerdo, pero un grupo reclamó más horario y otro dijo que eran pocos en la clase.
20	En clase suele haber pocos obstáculos, los más habituales para el alumnado que asiste poco son: falta de información, vergüenza, falta de costumbre para seguir la clase y alumnos con diferentes niveles.	Muy de acuerdo en dos grupos, destacando la falta de información y los diferentes niveles respectivamente; en los otros dos no quisieron comentar nada.
21	El ambiente entre los alumnos del grupo es muy bueno, pero la relación con otros grupos sólo es buena, cuando se da.	Muy de acuerdo.
22	Las motivaciones que llevan a colaborar en las asociaciones son: ser participativos, estar activos, hacer cursos, folklore y viajar.	Muy de acuerdo. Destacando en un grupo el estar a gusto. Un grupo no contestó porque tenía sus componentes poca relación con asociaciones.
23	El alumnado está muy satisfecho con las actividades culturales que realiza en sus asociaciones culturales o similares.	En dos grupos hubo unanimidad total; los otros sólo están algo de acuerdo.
24	Suele haber alumnos con ganas de realizar actividades culturales novedosas, aunque esté realizando muchas en ese momento.	Muy de acuerdo en dos grupos; los otros no tenían opinión.
25	Los obstáculos para participar más en los grupos culturales son: no tener afición, actividades poco atractivas, el poco tiempo o la comodidad, la poca publicidad o información, tener un temperamento retraído y la realización de críticas ligeras.	Bastante de acuerdo, reseñando sobre todo el poco tiempo y la comodidad (que te lo den todo hecho). Un grupo no opinó por desconocimiento.
26	Las características de las personas más participativas son: mujer, 30-55 años, de la localidad, casada y con hijos, turno de trabajo favorable, tener alguna afición y haber participado en Educación de Adultos.	Unanimidad total, pero en un grupo matizaron sobre todo lo de mujer entre 30 y 55 años.
27	Para mejorar la participación hay que perfeccionar: A. La información para influir en los indecisos. B. El material informático. C. Graduado en Secundaria presencial o semi-presencial. D. Algún curso con más horario y adaptado al alumnado. E. Más actividades fuera del aula o la clase: viajes, charlas... F. Incorporar otros cursos atractivos. G. Informar de todo lo que se hace en el Centro. H. Realizar más actividades de Animación Sociocultural.	Muy de acuerdo, pero la importancia global en función de su opinión obedece a este orden: B, F, G, H, E, D, A. El punto "C" no lo mencionan porque ninguno de los grupos es de esa enseñanza. También comentaron en un grupo que para informar lo principal es el "boca a boca" y en otro añadieron el tema de la calefacción.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Es obligatorio dejar constancia de que durante el desarrollo de las entrevistas, el alumnado, en todo momento, se encontró cómodo respondiendo, asintiendo, objetando o matizando, según el caso; se le vio activo, con interés, y en alguna ocasión hasta se explayó. Se observó claramente que sabía de qué iba la entrevista en la casi totalidad de los apartados, habiendo en general bastante conformidad con lo expuesto, que como se puede ver en la mayoría de las cuestiones tratadas, los diferentes grupos se mostraron de acuerdo, total o parcialmente.

También, en la tabla anterior, al lado de cada enunciado, además del grado de conformidad se incluyen las divergencias expuestas por los entrevistados, que son pocas, pero concretan las realidades particulares de cada uno de los grupos.

Por otro lado, respecto a la segunda parte de la entrevista, los nueve temas de interés fueron presentados acompañados de un breve comentario, reconociendo en los diferentes grupos a la mayoría de ellos aunque fuese de forma global, y comentando su relevancia o calificándolos como importantes en relación con la participación educativa. En síntesis, después de realizar la ordenación (entre todos los integrantes de cada uno de los grupos) para su discriminación, crítica y definición del grado de relevancia, quedaron de la siguiente forma:

- ✓ En un *primer nivel* ubicaron el **grupo de alumnado adecuado** (un grupo destacó que está centrado en sí mismo, con poca o ninguna relación con otros), el **profesor** y la **satisfacción**, por este orden.
- ✓ En un *segundo nivel*, unas **condiciones mínimas del aula** y los **horarios adaptados**.
- ✓ En *tercer lugar* el **participar como un ciudadano** (en un grupo destacaron la naturalidad, como en sociedad) y la **información precisa**.
- ✓ Por *último*, las **características del alumnado** (que tuvo que ser más explicitado porque les costó distinguir las referencias, pero en un grupo reseñaron el interés y la atención) y el **tener tiempo**, que sólo en un grupo se le dio cierta importancia, mientras en los otros relativa.

En función de lo anterior, entendemos que los resultados pueden ser transferidos a todo el Ámbito Territorial sin grandes discordancias. Siempre puede existir algún grupo muy peculiar para el que algunas cuestiones tengan poco significado o correspondan poco con su realidad educativa particular, pero apreciamos un acuerdo considerable con la globalidad de la información expuesta y con la mayoría de los enunciados propuestos, **en todos los grupos**,

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

contando además que ha pasado cierto tiempo desde la recogida de información hasta la presentación de resultados, o lo que es lo mismo: en dos cursos no ha habido grandes cambios en lo referente a los procesos participativos.

#### **4.2. La transferencia de resultados a otros contextos de EPA.**

Los estudios cuantitativos, *por norma*, persiguen generalizar mediante inferencias (investigación nomotética), realizando correlaciones, proponiendo modelos causales, formulando teorías y aplicando la lógica de la causalidad; mientras los cualitativos pretenden comprender la especificidad (investigación idiográfica o ideográfica) mediante la clasificación y la creación de tipologías, pudiendo establecer tipos ideales y evidenciando la lógica de la clasificación.

También, *por norma*, las investigaciones cualitativas se emplean más bien en medios «micro» y las cuantitativas en contextos «macro». La investigación «micro» es más apropiada para analizar organismos sociales de dimensiones menores, ya sean instituciones particulares, agrupaciones peculiares, ocupaciones, organizaciones tipológicas o diferentes encuentros cara a cara. Así, en nuestro caso, la metodología cualitativa que hemos empleado se adecua más para generar teoría «micro» al investigar grupos de un mismo Centro o Ámbito Territorial, pero puede desempeñar un papel importante en el desarrollo y verificación de teorías «macro». Entendiendo el análisis «macro» como “las teorías que se aplican a sistemas de relaciones sociales a gran escala, relacionando entre sí diferentes lugares a través de modelos causales. Ello implica, por ejemplo, trazar relaciones en el seno de una sociedad nacional o incluso relaciones entre diferentes sociedades” (Hammersley y Atkinson, 1.994, p.256).

Según esto, el nivel de análisis que nosotros hemos utilizado se podría definir como «meso». Ésta sería su definición más apropiada ya que, aunque se ha investigado un Centro educativo y su territorio, la realidad nos ha mostrado grupos pequeños con una relación insuficiente entre ellos como para clasificarlos como un todo afín y relacional. O sea, hemos estudiado una misma institución que integra distintos grupos bajo una misma dirección y organización pedagógica, habiéndonos sido muy apropiada la diversa metodología empleada.

Las investigaciones similares a la que hemos llevado a cabo (estudio de caso único triangulando metodología) no buscan directamente la generalización de los resultados a otros contextos, **no fue éste uno de los objetivos de investigación**. Nuestros propósitos fueron concretos y circunscritos a una entidad educativa particular, pero por si se diese el caso en el

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

que circunstancias ulteriores aconsejasen la utilización de estos resultados fuera del Ámbito Territorial estudiado, tuvimos en cuenta que “la validez externa depende de la identificación y la descripción de las características más importantes de los fenómenos con vistas a la comparación de éstos con otros de tipo similar. Una vez establecida la tipicidad o atipicidad de un fenómeno, se puede suponer la existencia de bases de comparación y traducir los resultados para su aplicación a distintos escenarios y disciplinas” (Goetz y Lecompte, 1.988, p. 231)<sup>14</sup>. Aclarándonos también estas autoras que la comparabilidad se refiere al grado en el que la definición y la descripción de los componentes de un estudio (las unidades de análisis, los conceptos generados, las características de la población y el escenario) nos permiten comparar nuestros resultados con los de otros estudios sobre cuestiones relacionadas; y que la traducibilidad consiste en el grado en el que los marcos teóricos, las definiciones y las técnicas de investigación resultan comprensibles para otros investigadores de la misma disciplina o de otras relacionadas con ella. Respecto a esto último, hemos intentado en todo momento utilizar un lenguaje que fuese comprensible para cualquiera de los agentes educativos, sin perder el rigor científico.

En definitiva, aunque nuestras motivaciones principales han estado ceñidas a un contexto específico, hemos sido sensibles a las apreciaciones de los autores para los que la comparabilidad de un estudio es lo que confiere a éste su utilidad científica, indagando a grandes rasgos si nuestros resultados pueden satisfacer las condiciones necesarias para su generalización a otros contextos.

De este modo, para ver la potencia o capacidad de transferibilidad de los resultados aportados por la investigación, realizamos dos procedimientos: el primero lo enfocamos hacia la recogida de información de tres experiencias urbanas, muy diferentes al Centro estudiado, para observar los paralelismos o las divergencias con contextos que muestran unas características opuestas a las del investigado; por otro lado, en el segundo, remitimos una encuesta compuesta por los enunciados referentes a los principales resultados de la investigación a la dirección de distintos centros de EPA de Aragón, para que señalaran en cada uno de los ítems su grado de acuerdo o desacuerdo, entre otras cuestiones.

---

<sup>14</sup> En la segunda parte de este trabajo, donde detallamos **el proceso de investigación**, el punto uno lo dedicamos a la descripción del contexto de investigación.

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

Las tres experiencias urbanas de EPA las hemos denominado **Z1**, **Z2** y **Z3** porque están ubicadas en el casco urbano de Zaragoza capital, siendo sus características generales y las de los grupos a los que solicitamos información las siguientes:

- ✓ **Z1** es un Centro de Recursos Comunitario enclavado en un barrio del extrarradio zaragozano, su propiedad y gestión es privada (una fundación constituida por una asociación de vecinos) y desarrolla múltiples actividades, teniendo un peso muy importante las enfocadas hacia la integración de los inmigrantes: idioma español, orientación laboral, formación ocupacional y actividades culturales variadas, entre otras. El alumnado entrevistado pertenecía a uno de los grupos de Español para Inmigrantes del turno de mañana y su perfil principal atendía a las siguientes características: entre 35 y 40 años, 70% mujeres, magrebíes en su mayoría, con una formación variada y muchos sin profesión ni ocupación definida.
- ✓ **Z2** es un centro de EPA ubicado en la zona centro de Zaragoza y su gestión es pública (Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la DGA). Aunque su actividad cultural es diversa y amplia, la oferta educativa se decanta principalmente por cursos reglados o conducentes a una titulación oficial, siendo el alumnado variado. El grupo entrevistado realizaba Educación Secundaria para Personas Adultas en el turno matinal y su perfil presentó en general los siguientes rasgos: entre 18 y 35 años, 60% mujeres, sin titulación básica y varios sin ocupación definida.
- ✓ **Z3** es un servicio de EPA descentralizado (dispone de instalaciones y desarrolla actividades en diferentes puntos de la capital aragonesa) tratando de llegar a todos los barrios, siendo su titular el ayuntamiento. También su actividad cultural y educativa es heterogénea y amplia, pero los cursos que ofrece, pese a su variedad, se enfocan principalmente hacia el desarrollo personal, la educación cultural básica, la formación ocupacional y la participación social. Los cuatro grupos encuestados y entrevistados pertenecían a los siguientes cursos: Inglés, Pintura, Cultura Básica y Ansiedad; y mostraron globalmente el siguiente perfil: mayores de 45 años, 67% mujeres, 80% casados, la mayoría tenía estudios superiores al Graduado, 83% jubilados o amas de casa y el 72% ya había estado matriculado en cursos anteriores en EPA.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

El compendio de los resultados obtenidos en estas tres entidades educativas los exponemos conjuntamente en la siguiente tabla.

Cuadro 3.11.

<b>Experiencias educativas de la ciudad de Zaragoza</b>			
<b>OBJ.</b>	<b>Z 1</b>	<b>Z 2</b>	<b>Z 3</b>
<b>A1. Participación Centro</b>	Existen reuniones conjuntas y en clase. No hay representantes, y el funcionamiento no es representativo, la participación es el eje.  No hay Consejo Escolar; en clase hay comunicación total sobre cualquier aspecto del Centro.	Se hacen reuniones del grupo clase, pero no formalizadas; es algo directo, de tú a tú. Llega la información del Consejo Escolar porque en cada grupo hay un delegado que representa al alumnado ante el Centro en sus reuniones al menos una vez al trimestre. La comunicación es plena.	Algo menos de la mitad identificó reuniones del alumnado, de éstos, son clara mayoría los que se inclinan por reuniones conjuntas. A casi todos les llega información del Consejo Escolar, aunque a la sexta parte no le interesa; y en torno a la mitad tiene un buen nivel de comunicación con el mismo.
<b>A2. Participación Clase</b>	Se trabaja más en el nivel de Consulta, aunque hagan propuestas. El currículo se adapta según grupos y demandas.	El profesorado consulta habitualmente al alumnado, haciendo éste también propuestas y matizaciones.	Se percibe una programación de la actividad ya definida, pero el profesorado hace consultas. También se muestra activo algo menos de un tercio del alumnado.
<b>A3. Participación Contexto</b>	Se participa bastante a través las actividades culturales que organiza el Centro. Pocos alumnos pertenecen a asociaciones culturales.	Pocas personas pertenecen a una asociación, y suelen ir a todas las reuniones pero sólo participan asistiendo a los actos o actividades.	Algo más de la mitad pertenecen a alguna asociación, de éstos una amplia mayoría se muestra pasivo, asistiendo pero no responsabilizándose.
<b>A4. Satisfacción Centro</b>	Entre bien y muy bien.	Bien.	Mayoritariamente buena.
<b>A4. Satisfacción Clase</b>	Se considera valioso, bien o muy bien.	Bien.	Entre bien y muy bien.
<b>A4. Satisfacción Contexto</b>	Entre muy bien y bien, los que participan.	Entre poca y buena.	Bien.
<b>D1. Experiencia Participativa Centro</b>	No hay representantes.  Informa el profesor, y también por medio del tablón de anuncios del Centro.	Sí conocen al representante y sí participaron en su elección porque es necesario.  La información se expone en el tablón de anuncios de la clase y el del Centro.	Casi todos reconocen la representación del alumnado, y una gran mayoría participó en las elecciones, principalmente por encontrarse en clase y ser del grupo quien se presentó. Las principales fuentes de información son el profesorado y los medios de comunicación, seguidos del representante, el tablón de anuncios y los compañeros.

**Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y  
Propuestas Pedagógicas**

Cuadro 3.11 (continuación).

<b>Experiencias educativas de la ciudad de Zaragoza</b>			
<b>OBJ.</b>	<b>Z 1</b>	<b>Z 2</b>	<b>Z 3</b>
<b>D1. Exp. Particip. Clase</b>	Se tratan los asuntos directamente en valoraciones conjuntas.	Con el delegado de clase se tratan temas de todo tipo.	Se tratan temas variados: actividades y excursiones, cosas del aula...
<b>D1. Experiencia Participativa Contexto</b>	La mayoría no pertenece a asociaciones.  Sí conocen cierta variedad de actividades del Centro con otras instituciones.	Pertencen pocos a asociaciones (por participar en actos religiosos y hacer deporte). El alumnado conoce la realización de actividades conjuntas entre el Centro y otras entidades.	Los tipos de asociación son entre otras: cultural 16%; alumnos 8%; religiosa, ONG y recreativa 5%.  Más del 60% reconoce colaboraciones del Centro con organismos del entorno.
<b>D2. Com. Particip. Centro</b>	No suelen enviar propuestas (no expresan lo negativo), pero hacen solicitudes personales en recepción.	Sí envían propuestas, aunque sólo apuntaron una relativa a la calefacción (pocas).	Un 19% ha enviado propuestas de mejora sobre el curso o la ampliación de clases.
<b>D2. Compromiso Participativo Clase</b>	No hay representantes.  En clase se habla abiertamente y mucho de todo lo que pueda afectarles.	Crean que son necesarios los representantes. Pese a que hay que llevar a cabo una programación reglada, en clase se comentan cuestiones profesionales o personales también.	Casi todos creen que son necesarios los representantes.  Las cuestiones educativas predominan, aunque algo más de un tercio comenta las personales o las profesionales, éstas menos.
<b>D2. Compromiso Participativo Contexto</b>	Son pocos los que pertenecen a una asociación, y lo hacen por afinidad e identidad.  Suelen colaborar activamente en diversas actividades culturales ya que están basadas en sus necesidades sentidas.	Pertencen a las asociaciones porque les gusta.  Si que han colaborado activamente en alguna actividad y en actos fuera del Centro.	Los principales motivos de pertenencia a su asociación son por colaborar y porque les gusta, también por aprender, relacionarse o asistir a eventos. Más de un tercio colaboraron activamente en: concurso de pintura, viaje o visita a una exposición. Las visitas culturales son las actividades que cuentan con mayor asistencia, luego las relacionadas con costumbre y tradiciones, o las muestras y exposiciones.
<b>E. Conocimiento de Normas</b>	Viven el ideario del Centro, basado en la ciudadanía activa y la igualdad de género, explicándose expresamente al inicio de curso. Conocen los derechos de forma general como el acceso a la seguridad social, empadronamiento...	Conocen la “filosofía” educativa del Centro y las normas generales.  Entre los derechos y deberes destacan: ser respetado, ser buen compañero, estudiar y asistir a clase (hay control de faltas).	Una mayoría (64%) conoce de forma general las normas del Centro.  Los deberes y derechos más reconocidos son: asistir a clase, educación básica, ser respetado, ser buen compañero, trabajar en grupo y ser escuchado.
<b>F1. Desearía Participar Centro</b>	Así está bien.	No desean participar más por falta de tiempo, vale con estar informados [La participación en algunos casos es “obligatoria”, es parte del currículo].	Poco menos de la mitad del alumnado estaría dispuesto a participar algo más, inclinándose principalmente por ser consultados y hacer propuestas.

La participación de personas adultas en los procesos formativos

Cuadro 3.11 (continuación).

Experiencias educativas de la ciudad de Zaragoza			
OBJ.	Z 1	Z 2	Z 3
<b>F1. Desearía Participar Clase</b>	Bien así, hay confianza y diálogo.	Algunos la dejarían como está, otros en sociales y lenguaje cambiarían algo, depende de los campos.	Los apartados curriculares en los que desearían participar más son los de metodología y actividades, seguidos de los contenidos y objetivos, bastante menos en la evaluación.
<b>F1. Desearía Participar Contexto</b>	En actividades culturales, solidarias y religiosas.	1º culturales y solidarias, 2º deportivas, 3º políticas y 4º sindicales y religiosas.	1º culturales del Centro y solidarias, 2º culturales asociación, 3º deportivas, 4º religiosas, 5º sindicales y políticas.
<b>F2. Obstáculos Centro</b>	Ninguno [El profesorado reiteró que no suelen comentar lo negativo].	Favorece el profesorado, ser adultos y tener libertad para opinar y obrar.	Lo que más favorece es tener un aula adecuada, el profesorado y los representantes; luego la información y los alumnos, finalmente el equipo directivo y tener tiempo. El mayor obstáculo claramente es la falta de tiempo, mucho más por detrás está la falta de información.
<b>F2. Obstáculos Clase</b>	Autoestima baja en mujeres [Lo comenta el profesorado] y el idioma en general.	Favorece el que el alumnado perciba la asistencia a clase como una obligación personal, ya que hay falta de voluntad.	El mayor es el tiempo para algo más de la mitad, aunque el poco interés del alumnado también lo nombra el 22%.
<b>F2. Obstáculos Contexto</b>	La relación con algunos nativos que valoran negativamente a los inmigrantes [Obstáculo].	Favorece el tiempo libre, el tema de las actividades y el horario.	Favorecen por este orden, las actividades atractivas, la información sobre ellas y el tiempo libre disponible.
<b>G y H Perfil General</b>	Edad entre 25 y 34 años. Mujeres. Estudios, a favor del que los tiene. Horas semanales no porque se adaptan los horarios. El tiempo en EPA mucho, hay personas muy deprimidas, no salen.	Edad entre 35 y 54 años. Sexo: mujer. Nivel cultural y experiencial. Ocupaciones que dejen más tiempo libre. Tener aficiones influye mucho. El tiempo en EPA incrementa la autoestima (si se lleva cierto tiempo hay cambio positivo), pero alguno discrepa.	Edad entre 45 y 64 años. Mujer. Casada, con 1 ó 2 hijos. Los estudios influyen poco. Ocupación: jubilados y amas de casa. Aficiones: deportivas, lectura culturales, cine, pintura, pasear y viajar.
<b>II. Clima Centro</b>	Bueno, mejorando en las actividades comunitarias conjuntas.	Hay poca relación con personas de otros grupos. Sólo se da en viajes culturales, siendo bueno.	Muy bueno, lo que más sobresa es el ser agradable y la confianza.
<b>I2. Clima Clase</b>	Muy buen ambiente.	Bueno.	Muy bueno, la colaboración se destaca algo más que la confianza y la igualdad, pero bastante más que la afrontación de conflictos.

**Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y  
Propuestas Pedagógicas**

Cuadro 3.11 (continuación).

<b>Experiencias educativas de la ciudad de Zaragoza</b>			
<b>OBJ.</b>	<b>Z 1</b>	<b>Z 2</b>	<b>Z 3</b>
<b>J. Elementos Sensibles</b>	Más cursos. Más recursos informáticos. Más espacios. Más colaboración institucional para lograr una integración total, hay mucha dependencia de la mujer respecto del marido, estereotipos, prejuicios...	Una sala de fumadores, jardín o similar. Un gimnasio para actividades deportivas. Un programa que no se vea afectado por las fiestas oficiales, adaptado al ritmo adulto. Infraestructuras, el Centro es antiguo, tiene humedad y problemas con la calefacción. No hay aparcamiento. Los equipos informáticos de la biblioteca del Centro funcionan mal.	Más información. Más actividades y cursos. Cursos más extensos, con mayor flexibilidad horaria y diferentes niveles. Más plazas. Más medios informáticos. Más material. Actividades diferentes, comentarios de películas y similares.

Como hemos podido apreciar, aun siendo contextos muy diferentes y opuestos, si quitamos el tema de la representación del alumnado y el Consejo Escolar, se pueden observar muchos paralelismos. De la comparación de estas tres entidades con el Centro que hemos investigado destacamos, de forma sintética, los siguientes puntos, encuadrados en los objetivos, y resaltando en negrita la concordancia, o no, entre dichas experiencias y el Centro:

- ✓ **A1.** Hay **muy poca relación** porque se hacen más reuniones y se informa más, llegándole la información a más alumnado, además, en dos entidades existe Consejo Escolar, y sus representantes tienen comunicación fluida con el alumnado
- ✓ **A2.** Aunque una parte del alumnado hace propuestas, el nivel que predomina en general es el de Consulta, habiendo **mucha concordancia** entre las diferentes experiencias.
- ✓ **A3.** El alumnado de Z1 participa en el Contexto mediante la realización de actividades organizadas por el Centro, como las Aulas pequeñas del Centro estudiado. Además, en Z3 mucho alumnado pertenece a asociaciones, **participando de forma similar.**
- ✓ **A4.** La satisfacción en general es **bastante parecida**, como mínimo es buena, y en Z3 es igual.
- ✓ **D1 Centro.** Existe **poca correspondencia** porque en Z2 y Z3 el alumnado conoce a los representantes y participó en su elección, pero como fuentes de información **hay paralelismos** por citarse repetidamente el profesorado y el tablón de anuncios.
- ✓ **D1 Clase.** **No existe relación** ya que tanto en Z2 como en Z3 tratan asuntos en clase con su representante.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ **D1 Contexto.** Existen **similitudes** en el tipo de asociación al que se pertenece: cultural, religiosa y deportiva; además, **todos coinciden** en el conocimiento de colaboraciones con entidades del entorno.
- ✓ **D2 Centro.** Aunque en Z3 cierto número de alumnado envió propuestas de mejoras, **en general concuerdan** en que se envían pocas.
- ✓ **D2 Clase.** En lo concerniente a la representación en el grupo-clase hay una variedad de opiniones, pero respecto a lo tratado en clase los resultados son **muy parecidos** porque se comentan también cuestiones personales y laborales.
- ✓ **D2 Contexto.** Aunque la participación urbana en asociaciones es menor en las tres entidades zaragozanas, las motivaciones que llevan a ello son **análogas**, pero en el caso de los inmigrantes prima la afinidad e identidad por sus circunstancias especiales. **No pasa lo mismo** con la participación activa en actividades del Centro, que en las experiencias urbanas es bastante mayor.
- ✓ **E.** Hay cierta sintonía en conocer de forma general las normas del Centro y, además, en cuanto al reconocimiento de deberes y derechos, salvo el grupo de inmigrantes (por su situación especial), **coinciden** primeramente en la asistencia a clase, el respeto y el compañerismo, entre otros.
- ✓ **F1 Centro.** Aunque en Z3 un grupo relevante de alumnado estaría dispuesto a participar algo más, lo que predomina **en los demás casos** es participar como se viene haciendo.
- ✓ **F1 Clase.** **Hay afinidad** en dejar las cosas como están, destacando el diálogo, y se coincide mucho con Z3 en que, en caso de participar, destacan la metodología, las actividades y los contenidos.
- ✓ **F1 Contexto.** Sobre los deseos de participar más, las preferencias **concuerdan bastante**, decantándose principalmente por las de tipo cultural, solidario, religioso y deportivo.
- ✓ **F2 Centro.** Se coincidió con Z2 y Z3 en que el profesorado es uno de los elementos facilitadores de la participación. Respecto a los obstáculos, sólo tenemos datos de Z3 y hay **gran coincidencia** en que el tiempo y la falta de información son dos de los mayores obstáculos.
- ✓ **F2 Clase.** **Se coincide algo** con Z3 en que el tiempo y el poco interés del alumnado son dos elementos obstaculizadores de la participación en clase. Asimismo, con Z2 hay relación en la falta de voluntad de cierto alumnado y en Z1 con las problemáticas asociadas a una autoestima baja.
- ✓ **F2 Contexto.** Salvo en Z1 que, como inmigrantes resaltan las valoraciones negativas de parte de la población autóctona, con los otros dos grupos **concuerdan**

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

**bastante** los elementos facilitadores citados: tiempo, temática de las actividades y la información sobre las mismas.

- ✓ **G y H.** En el perfil general **hay similitud** en varias características: ser mujer, predominar una edad mediana, el tener aficiones culturales o el tiempo matriculado en EPA.
- ✓ **I1 e I2.** Hay **mucha coincidencia** en que el ambiente en clase es muy bueno y con los compañeros de otros grupos la relación es buena cuando se coincide en actividades conjuntas.
- ✓ **J.** Los elementos sobre los que poder actuar **conducen algo**, sobre todo con Z3 (todos elementos), destacando los medios informáticos.

Una vez confrontadas estas tres experiencias con el Centro investigado podemos concluir que la participación en el **Centro** (gestión y organización) en uno de los grupos (Z1) es análoga porque en este caso no existe la representación del alumnado y en el Centro investigado no se hace uso de ella; la comunicación es directa entre profesorado y alumnado, pero hay cuestiones organizativas que se eluden a los discentes por unos motivos u otros.

La participación en el **Ámbito de Clase** es muy parecida en todos los casos: en la forma, en el tratamiento de cuestiones variadas, en querer mantener su implicación actual destacando el diálogo que existe con el profesorado, señalando obstáculos comunes o en la definición del ambiente; aunque no se coincida del todo en lo referido a la representación en el aula.

Respecto a la participación en el **Contexto** podemos apreciar bastantes similitudes en el tipo de asociación a la que pertenece el alumnado, en sus motivaciones participativas, en las preferencias o deseos culturales, en la precisión de elementos que facilitan la actividad cultural y en el conocimiento de las colaboraciones del centro con otras entidades; aunque no se participe en el mismo grado en las asociaciones, ya que el alumnado de las experiencias urbanas presenta menos asociacionismo relacionado con agrupaciones culturales pero participa más en las actividades culturales de su centro. Además, la satisfacción es semejante, el perfil participativo muestra coincidencias en varios aspectos y hay bastante similitud en algunos elementos problemáticos.

Por otra parte, como se ha dicho, la segunda vía indagatoria para observar las posibilidades de generalización fue la presentación de los resultados, mediante un sencillo cuestionario (ver anexo 7), a diferentes equipos directivos de centros de EPA. Respondió el 50% aproximadamente, incluyendo Centros de diversa tipología contextual: urbanos, rurales o

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

semi-urbanos. Las personas que realizaron la encuesta, en su mayoría son directores, con muchos años de experiencia en EPA y en la dirección de centros, conociendo bastante bien la realidad particular de sus respectivos ámbitos territoriales.

En la tabla 3.12 reunimos los resultados de los quince centros (C1, C2, C3...), señalando la provincia en la que se encuentran y el contexto: urbano, rural o semi-urbano; siendo a veces esta categorización algo más artificial que real, ya que los semi-urbanos sólo se diferencian de los rurales en que la sede se encuentra en una población grande. Debemos tener en cuenta que en Aragón son pocas las localidades de más de 5.000 habitantes. Así pues, en función de esto, tenemos tres centros urbanos ubicados en Zaragoza capital, cinco semi-urbanos (uno de Zaragoza y cuatro de Huesca) y siete rurales (dos de Huesca y cinco de Teruel). Como se ve, la representación es variada.

En lo referente a la disposición de la información, primeramente se expone cada uno de los enunciados y a continuación su valoración numérica en función del grado de acuerdo, el menor es el uno (muy poco) y el mayor el cuatro (mucho), en la celda que no hay nada es por falta de datos y las que incluyen alguna letra (A, B, C...) se refieren a matizaciones que hicieron los encuestados, dichas puntualizaciones las incluimos en la tabla 3.13. Además, incluimos las puntuaciones medias, tanto de las valoraciones de cada uno de los enunciados como de los respectivos centros.

Cuadro 3.12.

Nº	C1 ZA S	C2 HU S	C3 HU S	C4 HU S	C5 ZA U	C6 HU R	C7 HU S	C8 TE R	C9 TE R	C10 ZA U	C11 TE R	C12 ZA U	C13 TE R	C14 TE R	C15 HU R	$\bar{X}$
1	Las reuniones informativas o similares en las que participa el alumnado se reducen prácticamente a las del grupo-clase.															
	1	3	3	3	2		3	4	4	4	1	3	1	4	2	2,7
2	El alumnado recibe poca información sobre el Centro en su conjunto, importándole poco este tema. Lo que le interesa especialmente es el curso que realiza.															
	1	3	3	3	3		2	4	4	3	1	2	1	4	3	2,6
3	La mayoría del alumnado no recibe información sobre el Consejo Escolar del Centro.															
	3	2,5	4	4	3		3	2	4	1	1	2	3	4	4	2,9
4	El alumnado no conoce a sus representantes y, a veces, los identifica con el profesor de su grupo, ya que éste es el que suele informar sobre la mayoría de las cuestiones.															
	4	4	4	3	3			2	4	2	1	2	3	4	4	3,1
5	La mayoría del alumnado no ha participado en la elección de representantes al Consejo Escolar.															
	4	3 A	3 B	4	1		1	2	4	2	1	3	2	4	4	2,7
6	Los principales obstáculos para participar más en el Centro son: falta de tiempo, falta de información, la edad y desconocer la realidad de los otros grupos.															
	3	2	3	4	2		2	3	3	3	1	2	3	4	4	2,8

**Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y  
Propuestas Pedagógicas**

Cuadro 3.12 (continuación).

Nº	C1 Z A S	C2 H U S	C3 H U S	C4 H U S	C5 Z A U	C6 H U R	C7 H U S	C8 T E R	C9 T E R	C10 Z A U	C11 T E R	C12 Z A U	C13 T E R	C14 T E R	C15 H U R	$\bar{X}$
7	El alumnado está satisfecho con la organización del Centro.															
	3	3	3	4	3		4	3	4	4	4	3	4	4	4	3,6
8	El alumnado suele conocer alguna colaboración del Aula o Centro con otras entidades del entorno: asociaciones, ayuntamiento, etc.															
	2	3	3	2	1		4	3	3	2	4	3	3	4	3	2,9
9	El alumnado hace alguna petición, pero sin demandar mucho; no quiere parecer molesto. Algunas son: más horas de clase en algún curso, medios informáticos y mejores accesos.															
	3	4	3	3	1		4	3	1	3	3	2	1	4	4	2,8
10	El alumnado no demanda derechos ni deberes educativos, defiende su postura o colabora como un ciudadano que pertenece a un grupo y una comunidad.															
	4	3	4	3	1		3	4	2	2	4	2	3	3	4	3
11	El alumnado esta muy satisfecho con las enseñanzas que cursa.															
	4	3,5	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3,5
12	La forma de participar se organiza y desarrolla en función del profesor y el grupo-clase. La materia o los contenidos influyen menos.															
	3	3	3	4	3	4	2	3	4	4	4	2	3	3	3	3,2
13	Durante el desarrollo de la clase (y el curso) el profesorado marca la pauta, pero el alumnado suele hacer propuestas porque su voz es oída.															
	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	2	4	4	4	3,5
14	En bastantes grupos suele existir algún alumno que se ocupa de cometidos concretos o es el que acostumbra a aportar iniciativas.															
	2	1	2	3	4	1	2	4	2	4	3	2	1	4	1	2,4
15	El alumnado va a clase a aprender, recordar, etc.; pero, a veces, se comentan cuestiones personales, laborales, etc. Son aprendizajes relacionados con el desarrollo personal.															
	3	D	4	2	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3,6
16	El desarrollo de la clase está bastante bien establecido y el alumnado desea mantenerlo así, no quiere participar más ni menos.															
	4	3	3	4	3	1	4	3	3	3	2	2	3	3	3	2,9
17	En clase suele haber pocos obstáculos, los más habituales para el alumnado que asiste poco son: falta de tiempo u horario inadecuado, falta de información, poco interés del alumnado, vergüenza, falta de costumbre para seguir la clase y alumnos con diferentes niveles.															
	3	3	2	4	3	3,5	3	3	3	4	E	2	4	3	4	3,2
18	El ambiente entre los alumnos del grupo-clase es muy bueno, pero la relación con otros grupos sólo es buena, cuando se da.															
	3	3	3	4	3	4	3	3	1	3	2	3	1	4	4	2,9
19	El alumnado no suele colaborar <b>activamente</b> en actividades culturales del Centro, salvo para algún viaje educativo.															
	2	3	3	1	2		2	3	2	1	F	1	3	1	4	2,1

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Cuadro 3.12 (continuación).

Nº	C1 ZA S	C2 HU S	C3 HU S	C4 HU S	C5 ZA U	C6 HU R	C7 HU S	C8 TE R	C9 TE R	C10 ZA U	C11 TE R	C12 ZA U	C13 TE R	C14 TE R	C15 HU R	$\bar{X}$
20	Algo más de la mitad del alumnado pertenece o participa asiduamente en asociaciones o grupos culturales (en sentido amplio).															
	3		3		1		3	2	1	3	4	2	2	4	1	2,4
21	El alumnado está <b>muy satisfecho</b> con las actividades culturales que realiza en sus asociaciones culturales o similares.															
	3		3		2,5		3		2	3	4	3	3	4	3	3,1
22	Las motivaciones que llevan a colaborar en las asociaciones son: ser participativos, estar activos, hacer cursos, folklore y viajar.															
	4		4		3		3		4	4	4	3	3	4		3,6
23	Los obstáculos para participar más en los grupos culturales son: no tener afición, actividades poco atractivas, el poco tiempo o la comodidad, la poca publicidad o información, tener un temperamento retraído y la realización de críticas ligeras.															
	2		3		2		3		4	4	1	2	3	4		2,8
24	Las características de las personas más participativas son: mujer, 30-55 años, integrada en la localidad o el barrio, casada y con hijos, turno de trabajo favorable, con alguna afición cultural y haber participado en Educación de Adultos.															
	1	1 G	4 H	3	4	4 I	4	3	2 J	4 K	3 L	3	4	3	4	3,1
$\bar{X}$	2,8	2,8	3,2	3,3	2,5	3,1	3	3,1	3	3	2,7	2,4	2,7	3,8	3,4	

Las aclaraciones a los enunciados se exponen a continuación. Como se puede observar no varían en exceso la valoración emitida o el grado de adecuación, principalmente matizan la cuestión añadiendo más exactitud e información, aunque en algún caso la puntualización sea relativa.

Cuadro 3.13.

Nº	Matizaciones a los enunciados
5	A. Participó el 25% del alumnado.
5	B. Participó el 20% del alumnado.
12	C. Sobre todo el Profesor.
13, 14, 15 y 16	D. Depende.
17	E. Asisten menos los jóvenes que realizan cursos a través de internet.
19	F. Los de más nivel asisten menos.
24	G. Se van dando otros perfiles como el de jubilados.
24	H. También jubilados.
24	I. También los hombres de más de 30 años, sobre todo en enseñanzas Mentor.
24	J. Muchas alumnas sí, sí son así.
24	K. La edad es algo más alta, entre 45 y 65 años.
24	L. Sobre todo más de 50 años.

**Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y  
Propuestas Pedagógicas**

Las mejoras que propusieron algunos directores fueron las siguientes:

Cuadro 3.14.

<b>Centro</b>	<b>Mejoras propuestas</b>
<b>C 2</b>	El alumnado viene con objetivos concretos, y las relaciones afectivas sólo se dan en algunas actividades [entendemos que es una matización, pero la mejora irá encaminada a dar respuesta a los diferentes objetivos concretos de cada grupo de alumnado].
<b>C 3</b>	Incorporar profesorado comprometido, que sea de EPA, dedicado y estable. Involucrar al alumnado en actividades motivadoras, teniendo espacios y materiales suficientes para esas actividades.
<b>C 5</b>	El alumnado viene a algo concreto. Realizar actividades que den la posibilidad de participar. Animar en temas de participación. Incluir en la PGA horario y momentos para ejercer la participación.
<b>C 6</b>	Un imposible, concentrar a los alumnos en una misma población, ya que los alumnos de otras localidades que no sean la sede participan poco en el Consejo Escolar. En la clase la participación se mejoraría si el profesor crease un ambiente propicio y la canalizase adecuadamente. La participación está en función del profesor, y no se puede garantizar.
<b>C 9</b>	Aumentar la información sobre los mecanismos de participación en el Centro.
<b>C 10</b>	Mayor implicación del profesorado. Mayor implicación de la Administración aportando más recursos. Mayor adaptación de horarios y ofertas al alumnado adulto.
<b>C 11</b>	Ampliar el número de personas dedicadas a la formación.
<b>C 13</b>	Seguir con la estrategia: el Centro es de todos y todos son escuchados. Tal vez haría falta crear una asociación de alumnos, pero es difícil por la dispersión de Aulas.
<b>C 15</b>	Más información sobre el Centro. Mayor coordinación con asociaciones culturales. Jornadas de convivencia entre alumnos.

La información expuesta en los cuadros anteriores podemos analizarla y resumirla de la siguiente forma:

1. Sólo los enunciados 14, 19 y 20 obtuvieron una puntuación baja (ver tabla 3.12), o sea, la media de las diferentes puntuaciones fue inferior a 2,5, que es el valor central. No obstante, los resultados que produjeron la elaboración del enunciado 14 fueron algo contradictorios, aunque hemos mantenido esta aserción por las aclaraciones del profesorado; pero somos conscientes de que su interpretación debe hacerse de una forma abierta. Respecto al 19 y al 20, solamente decir que el alumnado del Centro estudiado está más inclinado por la actividad cultural de sus asociaciones, y que la desarrollada por el Centro es poca, salvo en las Aulas más pequeñas; en cambio, en otros centros es sobradamente conocido que es más elevada ya que sus contextos presentan necesidades culturales diferentes. Sobre

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

esto puntualizaremos que tradicionalmente la EPA, en el **Ámbito Territorial** estudiado, ha estado muy implicada en movimientos asociativos diversos (recordando que varias de las instituciones culturales existentes fueron creadas o dinamizadas por ella), cosa que con el tiempo se ha estancado o contenido porque las circunstancias son diferentes, siendo esto válido al menos para una gran parte del territorio,

2. Los enunciados con un grado de acuerdo mayor o igual a tres son: las motivaciones culturales del alumnado (22), el tratamiento en clase de cuestiones personales y profesionales (15), la satisfacción del alumnado con la organización del Centro (7), la forma de participar en el desarrollo de la clase (13), la satisfacción del alumnado con la enseñanza cursada (11), lo que influye en la forma de participar en clase (12), los obstáculos en clase (17), el perfil participativo (24), la falta de conocimiento de los representantes (4), la satisfacción del alumnado con el contexto (21), la forma de colaborar como ciudadano (10). Como se puede ver, una mayoría hace referencia a los enunciados relativos a la participación en el **Ámbito de la Clase** (son los que se encuentran entre el 11 y el 18, incluidos). Aquí es donde los resultados de la investigación encuentran un grado de correspondencia muy relevante con la opinión de los diferentes directores.
3. Las mayores divergencias se encuentran, aparte de los tres enunciados comentados en el punto uno, en los apartados relacionados con la organización del Centro: transmisión de la información del Centro, las reuniones del alumnado, la participación en las elecciones al Consejo Escolar, o los obstáculos a la participación en el Centro.
4. Las mejoras que proponen las direcciones de los Centros se pueden resumir en las siguientes, que viene a ser una síntesis de la mayoría de las medidas que se propusieron para el Centro investigado:
  - Profesorado adecuado, no cualquiera.
  - Enseñanzas concretas, enfocadas hacia necesidades específicas.
  - Concentrar grupos de personas, para afrontar la dispersión del alumnado.
  - Informar más, sobre todo del Centro y la participación.
  - Que la administración educativa defina un tiempo para participar que se incluya en la PGA, que aporte más recursos, espacios, materiales, y más formadores para cursos concretos o especializados.
  - Realizar actividades y acciones participativas: coordinación con asociaciones, jornadas, animación y adaptar horarios.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

Para concluir esta sección, diremos primeramente que consideramos esta incursión en la transferibilidad de resultados a otros contextos como una exploración, un sondeo, ya que no era un objetivo prioritario de la investigación. Es decir, no ha sido un trabajo extenso en cuanto a fuentes consultadas, minucioso y prolongado en el tiempo como lo ha sido el estudio de caso sobre el Centro investigado. Como acercamiento a otras experiencias nos ha aportado indicios, mediante el examen de pequeñas muestras grupales o a través de la perspectiva de las direcciones institucionales, de que hay muchos procedimientos participativos análogos en entidades educativas muy diferentes.

Con la información recogida, podemos decir que en muchas instituciones de EPA aragonesas la dinámica participativa es similar en el apartado de la enseñanza o del desarrollo de los cursos y, en función de esto, apreciamos que los resultados relacionados con el Ámbito de la Clase tienen muchas posibilidades de ser transferidos a otros contextos; al contrario de lo que sucede con lo referido en el Ámbito del Centro, que sólo será posible a situaciones donde los procedimientos organizativos reales sean similares. Respecto a la participación en el Contexto, los diversos ámbitos territoriales tienen unas necesidades culturales muy diferentes, y asimismo es la gestión cultural que se lleva a cabo en cada uno de ellos; los Centros responden a ellas fundamentalmente en función de los recursos que poseen y de las motivaciones del alumnado, viendo que en contextos análogos existen muchas correspondencias.

Asimismo, observando las medias de cada uno de los centros, se puede advertir que dos de los centros urbanos fueron los que mostraron un menor grado de acuerdo con los resultados que les mostramos, aunque sólo uno de ellos obtuvo una puntuación media por debajo de 2,5 (valor central). El grado de acuerdo mayor se dio en dos centros rurales, uno de Huesca y otro de Teruel, aunque los dos siguientes en grado de concordancia son semi-urbanos, como el centro investigado. Esto no nos permite aventurar en general relaciones solamente con entornos muy similares, sino que habrá que tener en cuenta también la organización participativa real de la institución. Y así, en los centros que ésta es análoga, no se encuentran grandes diferencias respecto a una mayor o menor ruralidad. Sí que el ser totalmente urbanos o no influye: el contexto es muy diferente y esto condiciona la organización, sobre todo en que el Ámbito Territorial no suele ser, ni mucho menos, tan disseminado como en los entornos totalmente rurales, teniendo casos en que dicha dispersión es extrema, y haciéndose materialmente imposible adoptar el grado de relación organizativa intergrupala de los contextos urbanos. Como se ha manifestado en alguna encuesta, es muy complicado gestionar de forma conjunta la dispersión de las Aulas y los grupos.

## **La participación de personas adultas en los procesos formativos**

Por otro lado, las diferentes herramientas (y metodologías) diseñadas para la investigación han probado su utilidad (incorporan múltiples elementos cruciales para un diagnóstico participativo exhaustivo) en el hallazgo de numerosas realidades y situaciones, en diferentes experiencias, que muestran ciertos patrones tanto en las similitudes como en las discrepancias, siendo útil para evaluar el estado de los diferentes procesos formativos que afectan al alumnado de diversas instituciones educativas de personas adultas. De este modo, se pueden establecer comparaciones interinstitucionales porque la información requerida por los instrumentos es significativa y relevante, tanto si se detectan funcionamientos divergentes en algún aspecto como si los procesos se desarrollan de forma análoga. En esta exploración ha habido muchas correspondencias, aun comparando experiencias muy diferentes, y se podría seguir profundizando en la definición de los procesos participativos de cada centro, para aprender unos de otros y generar un «corpus» que integre diferentes procedimientos y modelos en función de los contextos, la dispersión de las Aulas, los diversos grupos, la organización real u otras circunstancias prominentes.

## **5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS.**

La participación educativa es una temática poco conocida y poco investigada en EPA; en algunos casos es una problemática que adquiere diferentes peculiaridades en función del particular contexto: en los entornos rurales y diseminados las características son muy diferentes a los urbanos, y cada *Ámbito Territorial* presenta dinámicas propias. Con todo esto queremos destacar la importancia de los estudios de caso único, como el llevado a cabo, para desentrañar los procesos participativos reales. En la presente investigación hemos realizado una de las primeras indagaciones en el campo objeto de estudio, y esperamos que sirva a futuros estudios que profundicen en aspectos de otros Centros apenas esbozados, que sin duda pueden incidir en la mejora de la práctica educativa.

El contenido de este último capítulo lo hemos dividido en dos puntos, en el primero hacemos un recorrido sintético por todo lo que ha sido la investigación, armonizando sobre todo los diversos resultados, y por último culminamos este escrito con una serie de propuestas pedagógicas.

### **5.1. Recapitulación general.**

El conjunto del trabajo llevado a cabo se puede dividir en tres grandes apartados: el marco conceptual o fundamentación, el proceso de investigación y la exposición de resultados. La **fundamentación de la investigación** la estructuramos en tres apartados.

En el **marco científico de la investigación** primeramente expusimos la problemática epistemológica que afecta a la investigación educativa, a continuación realizamos una pequeña introducción histórica definiendo los tres grandes paradigmas, aunque en la práctica se suelen presentar agrupados en dos: cualitativo y cuantitativo. Optamos por la utilización de los diferentes modelos de investigación y su adecuación a los objetivos de investigación. Nuestro diseño integró diferentes metodologías, como la de tipo encuesta y la aproximación etnográfica, enmarcadas en un estudio de caso único, siendo éste muy apropiado para investigar intensivamente una institución.

La **Educación de Personas Adultas** comenzó con un repaso histórico que plasmó su evolución desde el nacimiento del sistema educativo español hasta la actualidad. Continuó con la ubicación de su significado en un marco internacional por la gran influencia que ha tenido dicho marco sobre la teoría y la política nacional, siendo inexcusable citar el influjo de los principales organismos internacionales: UNESCO y la Unión Europea; ésta, en los últimos

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

años, coincidentes con la elaboración de esta tesis, está mostrando gran interés por la filosofía y el desarrollo del concepto «LifeLong Learning», llegando a denominar «LifeLong Learning Programme» al programa europeo de la enseñanza. Por último, la clarificación del concepto de EPA la realizamos confrontándolo e interrelacionándolo con otros adyacentes, y una obligada reflexión sobre aspectos cruciales clausuró el apartado.

En la **participación educativa** distinguimos dos secciones, una teórica en la que realizamos la conceptualización, especificando lo que entendemos por participación en EPA, también destacamos las principales líneas de ésta concretadas en un Centro educativo: dinamización, mejora interna y coordinación externa; y concluimos con la distinción entre pedagogía participativa y no participativa. En la otra parte expusimos una revisión de investigaciones sobre EPA y participación educativa, centrándonos en las que sirvieron para definir los objetivos y líneas de acción de nuestra investigación.

Por otro lado, la segunda parte, **el proceso de investigación**, la iniciamos describiendo el contexto social e institucional del Centro objeto de estudio, seguidamente planteamos el problema de investigación en función de una serie de motivaciones, realizándolo en forma de preguntas, y definiendo los principales términos empleados para evitar confusiones. Estas cuestiones las tradujimos a objetivos de investigación que posibilitasen la dirección y orientación del proceso investigativo. Seguidamente, en función de las metas, entre otros criterios, determinamos el modelo y las metodologías de investigación, que incluye un diseño multimétodo así como su temporalización, siendo las técnicas, instrumentos y la recogida de datos el apartado más profuso por la diversidad empleada. Posteriormente describimos la población y definimos la selección de muestras mediante diferentes técnicas de muestreo. También detallamos el acceso al campo o a las diferentes dependencias e instalaciones del Centro, a las fuentes de datos y a los participantes, exponiendo el inicio y el mantenimiento de la relación investigadora, sin olvidarnos de relatar la experiencia del investigador y sus roles en el estudio, precisando su aclaración por las relaciones con los participantes y el conocimiento de la institución. Las secciones finales exponen la evaluación del diseño junto a los criterios de validación que informan el control de calidad seguido en la investigación, concluyendo con las consideraciones éticas mantenidas en diferentes momentos del trabajo.

Esta tercera parte expone los **resultados, conclusiones y propuestas pedagógicas**. Los tres primeros capítulos se centraron en la presentación de los datos y la información obtenida, una vez analizada, interpretada y organizada. En el primero describimos estadísticamente los datos aportados por el cuestionario y en el segundo incorporamos la información recogida mediante técnicas cualitativas, pero categorizada deductivamente en función del marco de

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

referencia, para poder establecer comparaciones entre ambos. De este modo, a continuación, en los párrafos siguientes, expondremos sintéticamente el producto de su contraste encuadrado en los objetivos específicos, triangulando principalmente metodologías y perspectivas. Como se puede ver, en la mayoría de los apartados no hemos obtenido grandes divergencias en los resultados, independientemente de la metodología utilizada. La cuantitativa nos ha aportado preferentemente precisión en los datos y una detección extensiva de problemáticas por la gran muestra encuestada y la amplitud del cuestionario empleado. Por otra parte, la cualitativa ha contribuido profundizando en aspectos poco esbozados para facilitar su comprensión, aclarando dudas y porqués, y complementando la información en diferentes objetivos. Además, han servido ambas de control, una respecto de la otra, como una de las principales medidas de validez de la investigación.

**A 1.** El **nivel de participación** del alumnado en el ámbito del **Centro** es bajo ya que sólo la quinta parte manifiesta positivamente su asistencia a reuniones. Apenas se registra alguna salvo para elecciones de representantes al Consejo Escolar. Las reuniones que sí se observan son las del grupo-clase vinculado a un Aula, que no suelen tratar cuestiones del Centro en su conjunto. Las temáticas están relacionadas preferentemente con las enseñanzas que se cursan y la asistencia a actividades culturales. El alumnado, cuando participa, lo hace en reuniones organizativas puntuales: inicio de curso, final, Navidad u organización de una actividad extraordinaria. Por otro lado, en relación con el Consejo Escolar, menos de la quinta parte del alumnado se interesa y recibe información de este órgano de participación, y sólo al 7,55% se le transmite de forma activa. Reseñaremos que la información que se aporta sobre el Centro es mínima y poco interesante para el alumnado, desconociendo éste generalmente a sus representantes.

**A 2.** Respecto a la participación en el espacio de la **Clase**, el 55,68% del alumnado percibe el desarrollo de la programación docente de forma pasiva, pero un 41,43% se manifiesta activo realizando propuestas o colaborando. Es habitual que los discentes suelen dejarse llevar por el docente, que marca la pauta y consulta al alumnado cuando lo cree conveniente, prevaleciendo un buen nivel de comunicación y existiendo un diálogo, a veces, más latente que patente. Una razón favorecedora de la participación del alumnado en clase es que su voz es oída y siempre que es factible se realizan sus propuestas.

**A 3.** Un sector relevante del alumnado (65%) participa en el **Contexto** comunitario perteneciendo a diferentes asociaciones socioculturales, la relación que establece a lo largo del año es diversa, así como su implicación (el 40% asiste frecuentemente a las reuniones y el 20%

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

colabora activamente). Los de mayor edad participan preferente mediante la asistencia. En la mayoría de las Aulas una parte importante del alumnado femenino participa en variadas actividades culturales, siendo en las localidades más pequeñas la EPA (o a partir de ella) quien las suele organizar. En cambio, el alumnado masculino generalmente se siente más inclinado por actividades deportivas diversas, pero es raro que las califiquen como culturales. También es curioso que los jóvenes, los inmigrantes y las personas de etnia gitana manifiesten inicialmente que no pertenecen a ninguna asociación, pero algunos inmigrantes juegan en un equipo de fútbol, haciendo actividades paralelas, y otros celebran acontecimientos culturales propios (a veces ligados a la religión). Y las personas de etnia gitana participan en actividades de su asociación y en la Iglesia de los Gitanos. En realidad, lo que ocurre con estos tres grupos de alumnado es que es necesario insistir con la pregunta o formularla de otro modo para encontrar una respuesta positiva.

**A 4.** En cuanto a la **satisfacción**, los mejores resultados se dan en el apartado **Clase**, el 91,49% del alumnado muestra una satisfacción positiva (buena o muy buena) frente al 80,34% y 63,58% del **Centro** y **Contexto** respectivamente, aunque el profesorado cree que están más satisfechos con el **Ámbito Contextual** que con el del **Centro**. Pese a esta mayoritaria valoración positiva, el **Centro** es el ámbito en el cual menos expresivos y explícitos han estado los entrevistados y donde ha surgido alguna objeción por desconocimiento o falta de información. En la **Clase**, en cambio, el 60% del alumnado se muestra muy satisfecho y reseña además las actividades que realiza, mencionando sobre todo al profesorado. En el **Contexto**, lo que se realiza tiene buena estimación, sobre todo en las Aulas más pequeñas por la participación activa de bastante alumnado, aunque en alguna localidad echen de menos algo más de actividad cultural.

Respecto a la **relación entre la participación y la satisfacción**, los ámbitos de la **Clase** y el **Contexto** obtienen índices de correlación algo mayores que el **Centro** (0,23 frente 0,18), aunque ninguno llegue a moderado o bueno, siendo complicado apreciar exactamente la relación entre satisfacción y participación. Se supone que a mayor satisfacción más participación, pero no es lo mismo mera asistencia que implicación; y se observa que independientemente del nivel de participación mostrada la satisfacción manifestada por diferentes personas era similar. Así pues, la disposición hacia una mayor implicación obedeció a otras circunstancias, intereses o características: como tener los hijos escolarizados (colaborando en el APA), para sentir que el pueblo esté vivo, etc. De este modo, hay personas que simplemente asistían y esto lo valoran bien porque sus necesidades son atendidas, o son conformistas y todo les parece bien, faltándoles criterio para tomar iniciativa en algo que a su entender no dominan. Asimismo, hay individuos muy implicados y sus valoraciones son

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

igualmente buenas, poniéndose de manifiesto formas de actuar tipológicas con tendencia hacia la pasividad o la actividad según los casos.

**B 1, B 2, C 1 y C 2.** Hemos agrupado estos objetivos porque es más propio hablar de **diferencias participativas en función de los grupos** (y sus interacciones) que de enseñanzas y Aulas. Aunque en el ámbito del **Centro** prevalece el desconocimiento y el desinterés, no apreciándose grandes diferencias en función de las variadas Enseñanzas o Aulas, en algunos grupos, por influencia del profesorado, se participa algo más. Cuando éste ha animado, la valoración que realiza el alumnado suele ser positiva, reconociéndose más este ámbito, pese a que haya grupos que muestran despreocupación por el Centro en su conjunto aun con la acción del profesorado. No obstante, hay algunos como el de *Alfabetización* que es significativamente el menos participativo (integrado por personas mayores principalmente), y otros, en los que predomina alumnado joven, inmigrante o de etnia gitana, que su desconocimiento del ámbito y su desinterés participativo es más elevado. Por el contrario, *Extensión Educativa*, donde gran parte de su matrícula son mujeres entre 30 y 55 años aproximadamente, tuvo los mejores resultados. Finalmente, en relación con las Aulas, hubo cinco de ellas en las que nadie contestó las preguntas referidas a este ámbito, pero es destacable que en las Aulas que algún alumno se siente inclinado hacia la participación en asuntos del Centro, el grupo de alumnado de dichas Aulas tiende hacia una participación general más semejante entre los tres ámbitos y al menos aceptable en todos ellos.

En **Clase**, en muchos casos, una vez fijada una programación mínima en el marco del grupo, el profesorado es el que lleva la iniciativa, no distorsionando mucho con lo que el alumnado espera. Así, el nivel participativo que predomina es el de consulta, habiendo muchas ocasiones en que la buena comunicación existente es ocultada por cierto conformismo con lo que dispone la autoridad académica. Señalaremos también que hay enseñanzas en las que la participación es más limitada (*Español para inmigrantes, Mentor, ESPA, ESPAD* y algunos cursos de *Formación para el Empleo*) por desconocimiento del idioma, no presencialidad de las enseñanzas o por la excesiva estructuración y academicismo. Sin embargo, para ser precisos, más que de enseñanzas lo correcto sería hablar de profesorado más o menos experimentado en EPA y de grupos de alumnado característicos. A partir de estas variables, se podrían establecer matizaciones y diferentes maneras de actuar en función de las relaciones entre los alumnos integrantes, y entre éstos y el profesorado. Por otro lado, los grupos más participativos están integrados por personas que obedecen a las siguientes características según este orden: mujer entre 30 y 55 años aproximadamente, inmigrantes formados y con conocimiento del idioma, hombre entre 30 y 55 años. También diremos que las personas que han realizado dos o tres

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

cursos de EPA están más integradas en su dinámica y los mayores, aunque su asistencia es elevada, presentan conformismo.

En el **ámbito contextual**, en la mayoría de las Aulas, generalmente existe un sector que no participa (o no contestó), otro que colabora algo y un tercero muy participativo, siendo los pertenecientes a pueblos de tamaño pequeño o medio<sup>15</sup> los que desarrollan proporcionalmente una mayor actividad participativa. Entre los participantes que no contestaron a los ítems correspondientes predomina alumnado joven, inmigrante o de etnia gitana, que son los grupos menos participativos en la cultura convencional local. A este respecto, diremos que los inmigrantes que llevan varios cursos en EPA están más integrados en la vida local. Este fenómeno no suele producirse en el alumnado de etnia gitana, que sí participan en grupos asociativos propios, pero es más bien reacio a colaborar en actividades culturales más abiertas a todos, salvo las relacionadas con su idiosincrasia cultural. Además, los jóvenes tampoco se definen a sí mismos como participativos culturalmente hablando o tienen un concepto de cultura restrictivo. El grupo más participativo, al igual que en los otros ámbitos, lo componen las mujeres en torno al arco de edad que va entre los 30 y los 55 años, ya que las mayores sólo suelen contribuir con la asistencia.

En **conclusión**, la forma de participar se organiza en función del profesor y el grupo-clase específico, mientras que el tipo de materia o contenido influye menos. Ha habido un grupo (mujer entre 30-55 años) cuyas puntuaciones han sobresalido en los tres ámbitos. A este respecto, diremos que la mujer es uno de los grupos que desde los inicios de la EPA ha sido mayoritario en matrícula, mostrando una fidelidad elevada. A su vez, la EPA preferentemente trabajó las temáticas culturales que respondían a las necesidades de desarrollo personal, cultural y profesional de este colectivo. Esta interacción ha llevado a que la presencia del hombre en algunas Aulas sea anecdótica, y ha coadyuvado involuntariamente a una consideración restrictiva de la actividad cultural y educativa de EPA.

**D 1.** Respecto a la **experiencia participativa** que tiene el alumnado, en el apartado **Centro** muy pocos conocen a sus representantes, no habiendo participado una gran mayoría en su elección al Consejo Escolar. También hay que decir que a bastantes no les interesa este tema. Es significativo que de los diez grupos entrevistados, en ocho no reconocieran a los representantes a pesar de que en dos casos había algún representante entre sus integrantes. Por otro lado, algunos grupos identificaron a su profesor como el representante, esto puede ser

---

<sup>15</sup> En el Ámbito Territorial estudiado, consideramos localidad pequeña a la que tiene menos de 500 habitantes, asimismo un municipio mediano fluctuará entre 500 y 3.000 vecinos.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

debido a que el profesorado es la vía usual (a veces exclusiva) de información al alumnado sobre los diferentes aspectos del Centro, la otra vía mencionada son los propios compañeros. Para el alumnado tiene poco significado este ámbito participativo, participando escasamente y sólo puntualmente. Si existe en un Aula profesorado empeñado en que el alumnado participe, alguno se presenta como representante y, dependiendo del Aula, se vota más o menos; pero fuera de estas acciones puntuales y momentáneas no existen unas funciones u ocupaciones que los representantes lleven a cabo, salvo la asistencia (cuando se produce) a los Consejos Escolares y alguna comunicación muy esporádica a los compañeros del grupo-clase en el que están inscritos. Si alguna vez el Centro tiene que comunicar algo al alumnado, lo hace a través del profesorado, es la vía habitual y tradicional, es la forma más rápida y está asumida por todos.

En el ámbito de la **Clase**, en las encuestas, más de la mitad de los participantes reconocieron a algún delegado o líder de grupo, pero pocos asuntos se trataron en ese ámbito, puede que porque el 60% del alumnado está muy satisfecho con la participación en clase. En cambio, en las entrevistas se comentó que en pocos casos hay una persona encargada de un cometido concreto, aunque para algunos pueda ser una buena idea. Esta discordancia nos la explica el profesorado cuando manifiesta que en variadas circunstancias sobresale alguna persona en el aporte de iniciativas, que tiene funciones concretas o que es la voz del grupo, por lo que no existe delegado sino que quien propone se responsabiliza, en alguna medida, de que la actividad se lleve a cabo. Aclarando también que algunas de las ocupaciones que pudieran ser propias de los representantes del alumnado las asume el profesorado, y en los casos en los que algún alumno se atribuye una tarea, lo hace principalmente por interés (individual o grupal), pero no por correspondencia y coherencia con la labor que desempeña el profesorado. Éste desarrolla su papel informativo y organizador de actividades complementarias y el alumnado opta a las que le importan especialmente, responsabilizándose sólo cuando su disposición a realizarlas es considerable.

En relación con el **Contexto**, como hemos visto, más de la mitad del alumnado indicó en el cuestionario que pertenecía a alguna asociación y también en todos los grupos entrevistados encontramos personas con inquietudes culturales, habiendo algún grupo en el que todo el conjunto de entrevistados estaba en una o varias asociaciones, y los principales tipos de asociación que mencionaron son: de mujeres, religiosa, Asociación de Madres y Padres de Alumnos, cultura en general, folklore, relacionada con la cultura de una etnia concreta, deportiva y lúdica. Entre los inmigrantes, aunque no pertenezcan a ninguna asociación, es frecuente encontrar personas que se reúnen para celebrar eventos culturales propios. Por otra parte, en lo tocante al conocimiento que tiene el alumnado sobre la colaboración del Centro o

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Aula con entidades del entorno, en algo más de la mitad de los grupos entrevistados (51% de los encuestados) se manifestaron afirmativamente concretando el tipo de vinculación. No obstante, desconocen la amplitud de los diferentes contactos que el Aula establece con multitud de asociaciones e instituciones a lo largo del curso. El alumnado se centra en su actividad respectiva y el profesorado no cree necesario informar repetidamente de esta relación, que sólo ocasionalmente puede incumbir a una parte de los discentes. Las entidades más nombradas son: ayuntamientos y asociaciones (principalmente la de mujeres).

**D 2.** En lo tocante al **compromiso participativo** que tiene el alumnado en cuestiones organizativas del **Centro**, poco alumnado reconoce haber enviado o expresado propuestas de mejora sobre cualquier aspecto. El alumnado no se suele mostrar muy exigente, no quiere parecer pesado o molesto, aunque en casi todos los grupos ha habido alguien que empezaba comentando algún aspecto y a continuación seguía otra persona. Las peticiones en todos los casos son lógicas y están motivadas: el aumento del tiempo de clase (más horas y días), medios informáticos (son muy escasos en la mayoría de la Aulas), la accesibilidad a las aulas (suelen estar en edificios antiguos y en plantas altas sin ascensor, y hay mucho alumnado mayor), y material para educación física o didáctico en general. También existe algún grupo que manifiesta que nunca ha solicitado nada.

En el ámbito de la **Clase** una mayoría del alumnado encuestado se mostró partidario de la existencia de representantes, aunque hubo un 24% en contra. En cambio, una amplia mayoría de los grupos entrevistados no vio necesario tener representantes del alumnado por no existir motivos para ello, creyendo que con el profesorado es suficiente. En los grupos que hay representante o delegado (pocos) los cometidos que desarrollan son más bien coyunturales, en ningún caso está la función de representar a su grupo de forma prolongada en el tiempo. El profesorado, como se ha comentado anteriormente, asegura que siempre hay alguna persona que encabeza acciones o demandas (aunque no represente), informando, teniendo algún cometido concreto o proponiendo actividades, pero todo en un plano no formal. Por otro lado, generalmente el alumnado, cuando se matricula en un curso, tiene propósitos educativos concretos (aprender, recordar, actualizar contenidos...), sin embargo siempre hay momentos para comentar, aunque sea de forma rápida, cuestiones personales o profesionales. Además, hay grupos de desarrollo personal que tienen como eje central la persona contingente (y el grupo), sus motivaciones y necesidades socioemocionales. En éstos la actividad benéfica, en diferentes momentos, es predominante. Aunque parte del profesorado comenta que exclusivamente se centra en el programa establecido, predomina cierta flexibilidad para personalizar y atender las necesidades socio-afectivas, pese a que éstas no constituyan contenidos concretos en algunos cursos.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

En el apartado **contextual**, el compromiso participativo del alumnado con sus asociaciones está cimentado en las siguientes motivaciones: estar activos (en primer lugar), ser participativos, practicar deporte, formarse, viajar, realizar actividades recreativas, folklóricas y labores (ganchillo y cosidos, por ejemplo). Sin embargo, la colaboración activa del alumnado con el Centro o Aula se da en menos casos (25% aproximadamente), sólo en algunas Aulas pequeñas o en un plano más bien individual o puntual. Las actividades más nombradas son los viajes culturales, trabajos sobre la localidad o exposiciones temáticas. La máxima colaboración surge cuando hay un viaje o visita cultural programada, como siempre, organizado por el profesorado aunque algún alumno se implica de forma considerable.

**E.** Sobre al **conocimiento de las normas organizativas del Centro**, la mayoría del alumnado no conoce el procedimiento para colaborar en la vida del Centro. El profesorado es el que informa fundamentalmente de todos los aspectos de la vida del Centro, incluso de la forma de participar, y se dan bastantes casos en los que los discentes no se muestran receptivos por este apartado. Por otro lado, son muy pocos los derechos y deberes relacionados con la educación que los alumnos son capaces de citar, pero no les preocupan estos aspectos porque se sienten unos ciudadanos más. Los más citados son: asistencia a clase, comportamiento respetuoso, derecho a la cultura y a aprender. El alumnado no demanda derechos ni deberes educativos, defiende su postura o colabora como un ciudadano que pertenece a un grupo o una comunidad. El profesorado añadió que cuando tienen que defender sus derechos, lo hacen. Por último, es curioso que pese a que en el cuestionario reconocieron la mayoría de los derechos expuestos, marcándolos con una cruz, el derecho a la participación fue de los menos señalados.

**F 1.** En lo relativo a las **diferencias entre la participación real del alumnado y la participación deseada** en el ámbito del **Centro**, una parte importante del alumnado ni se plantea participar más, otro grupo relevante añade dificultades: tener tiempo, no poder desplazarse hasta la sede o ser mayores, y un grupo pequeño, cuando el profesorado de su Aula le anima y ayuda a ver un propósito atractivo, se implica hasta cierto punto; ya que lo habitual es querer estar solamente informado o resolver una problemática puntual. La mayoría del profesorado cree que el alumnado no siente deseos de participar más, aunque siempre existe alguna persona que, si se le propone, acepta.

En el apartado de la **Clase**, lo que sobresalió en todos los grupos entrevistados es dejar las cosas como estaban. Para ellos el desarrollo de la clase está bastante bien ya que los objetivos que se plantean se suelen alcanzar, la dinámica es abierta y se encuentran atendidos respecto a las necesidades que demandan. Además, sus propuestas se consideran, existiendo

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

diálogo a lo largo del curso para modificar algún aspecto del programa establecido. Sin embargo, en el cuestionario, a un tercio del alumnado no le importaría colaborar más en los contenidos, las actividades y la metodología.

Respecto al ámbito **contextual**, cuando en los diferentes grupos entrevistados preguntamos por alguna actividad que les gustaría realizar, casi siempre surgía alguien que deseaba hacer algo original, que se apuntaría a nuevas actividades o a colaborar en algo innovador, aunque haya personas muy activas con una agenda cultural intensa; y enumeraron bastantes y variadas: deporte, labores, viajes, cocina o manualidades. Adicionalmente, en el cuestionario, señalaron preferencia, entre otros, por los siguientes tipos: culturales, solidarias, deportivas y religiosas.

**Recapitulando**, en los tres ámbitos consultados, en relación con la participación, se puede observar cierta coherencia entre los deseos y la realidad, el alumnado suele estar satisfecho con el papel participativo que desempeña. Creemos que es complicado animar al alumnado a participar en el ámbito del Centro ya que las necesidades y los deseos son mínimos. A ello contribuye el creer que la gestión y gobierno del Centro no es asunto del alumnado, que es una cosa del profesorado. En la Clase no existen deseos de participar más porque el proceso y programa que se sigue es bastante adecuado a lo que el alumnado demanda. Las actividades culturales innovadoras tienen posibilidades de realización, sobre todo en los pueblos más grandes. En éstos alumnado percibe que existe gran número de actividades a lo largo del año.

**F 2. Los obstáculos a la participación** en el ámbito del **Centro** son variados en función de las circunstancias particulares: tiempo, desplazarse a otro pueblo, falta de información, desconocimiento de la problemática en otros grupos y la situación de la Aulas; salvo en los cursos iniciales de *Español para Inmigrantes* (que es el desconocimiento del idioma). El profesorado, además de destacar la diversidad del alumnado, añade otros como falta de motivación o implicación, inexistencia de necesidad y la edad.

En relación con la **Clase**, en cada grupo consultado, la problemática era cambiante y circunscrita a él: en *enseñanzas iniciales* se apuntó la falta de interés y la vergüenza, los de *ESPA* dijeron que era muy largo (muchos cursos), los inmigrantes demandaron cursos más intensivos en momentos determinados y, en varios grupos, afloró la falta de información. Aun con todo, una mayoría se encuentra cómoda con la metodología y el funcionamiento de la actividad. En el cuestionario, de forma global, destacaron el tiempo como el gran inconveniente, además de la existencia de grupos pequeños y el poco interés del alumnado. De forma complementaria se expresó el profesorado: condiciones socio-laborales que restan tiempo,

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

diversidad de niveles en un mismo grupo, falta de realismo (no ver como necesarias las enseñanzas básicas), falta de costumbre e interés, necesidad de esforzarse en algunas enseñanzas, no encontrarse a gusto y vergüenza.

En la esfera **contextual** emergieron los siguientes obstáculos: la falta de aficiones culturales, la realización de actividades poco atractivas, no tener tiempo o ser comodones, la poca publicidad o información, el temperamento apocado de una parte de la población y el estar más por la crítica fácil y ligera que por la aceptación de responsabilidades. Añadiremos, que algunos no veían problemas y otros aportaron soluciones: buscar la amenidad mediante temas interesantes para el público, implicar al mayor número de personas e incluir alguna degustación gastronómica. El profesorado, en una línea muy similar, añade: un ambiente poco propicio, la falta de compromiso, la cerrazón en sí mismos o en un grupo determinado, la saturación de actos, la desmotivación, los horarios inconvenientes o la comodidad, la falta de calidad y el tener que pagar.

**G y H.** En cuanto a los **factores que afectan a la participación y los principales perfiles socio-culturales específicos** del alumnado que emergen de ellos, teniendo en cuenta la participación proporcional de cada categoría en función del número de integrantes, los resultados del cuestionario, asumidos en forma de tendencia, muestran los siguientes:

- ✓ En el ámbito del **Centro**, el perfil participativo tendría las siguientes características: mediana edad (18-54), hombre, casado y con varios hijos, con algo más que estudios básicos, ocupado en cuanto a trabajo y con tendencia a realizar cursos de formación. Las personas encuadradas en las siguientes dimensiones serían las más propensas a la pasividad en este ámbito: edad mayor de 55 años (significativo), mujer, soltera o viuda, con estudios básicos o inferiores, sin actividad laboral y poca formación continua.
- ✓ Respecto a la **Clase**, las particularidades de las personas participativas tienen esta tendencia: mayor de 45 años, mujer, casada, con hijos, estudios primarios (significativo), trabajando en casa habitualmente (aunque esté jubilada o parada), siendo su trabajo menor a 30 horas semanales (significativo) y con más de algún curso en EPA. Las dimensiones que han mostrado menor participación son: jóvenes, hombre, soltero, sin hijos, trabajador por cuenta ajena o autónomo, y sin haber estado matriculado anteriormente en EPA.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ En el **Contexto** la participación pasa por la siguiente tipología: edad mediana entre 25 y 54 años (diferencias significativas), hombre, soltero, sin hijos, con estudios básicos o posgraduado y con algún curso en EPA. Los aspectos favorecedores de la no participación serían los siguientes: edad en torno a la jubilación, mujer, casada o con pareja, con hijos, estudiante y estar matriculada por primera vez en EPA.

Por otro lado, en las entrevistas se preguntó por la participación global de las personas incluidas en diferentes categorías, sin llegar a ser tan analíticos ni específicos, ya que la mayoría de los entrevistados desconocen (o no tienen una opinión formada) sobre unos grupos sociales tan delimitados. De este modo, el **perfil** que aparece es **general** porque no se centra en ningún ámbito concreto, **y global** porque tiene en cuenta la totalidad de los matriculados. Las características (contrastadas entre alumnado y profesorado) de las personas que prevalecen en la actividad de EPA son:

- ✓ La *mujer* resultó más participativa que el hombre, por lo menos en el concepto de cultura que impera en EPA. No obstante, hay aficiones en las que predominan hombres: deportes tradicionales, caza y pesca, senderismo, ciclismo... o deporte en general, y éstas están menos representadas en EPA.
- ✓ Respecto a la edad, cuando más se compromete la persona es en la madurez, *después de dejar la juventud y sin avanzar mucho en la vejez*.
- ✓ Las personas *originarias de la localidad* suelen ser más participativas. Lo que se realiza también suele ir más dirigido a ellos, estando organizado desde su óptica cultural. No obstante, hay inmigrantes perfectamente integrados en la vida cultural local, y bastantes participan en actividades relacionadas con su idiosincrasia cultural.
- ✓ El alumnado *casado y con hijos* participa más, ya que los hijos, en variadas ocasiones, son catalizadores de la culturización de sus padres.
- ✓ Los estudios no suelen influir mucho, pero quienes tienen un nivel muy bajo de estudios cursados les afecta negativamente porque lo ven muy complicado. Por otra parte, los que tienen mucho nivel participan poco en actividades de creación de cultura, centrándose más en actividades individuales y elitistas.
- ✓ En lo profesional y laboral se ha percibido algún problema con los turnos, en ocasiones el *horario* llega a ser muy importante.
- ✓ *Tener aficiones* favorece la motivación hacia otros asuntos culturales. En diferentes Aulas hemos detectado un tipo de persona que a lo largo de la semana participa en variadas actividades culturales.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

- ✓ *El tiempo de permanencia en EPA* suele influir y, aunque haya personas a las que no les produce ningún cambio significativo, hay otras a las que la EPA les ha sido útil para ser más comunicativos con los demás y comprender mejor los fenómenos sociales.

El perfil de la persona participativa en EPA, sin tener en cuenta la proporción, tiende hacia los siguientes rasgos: mujer, 30-55 años, persona del entorno, casada y con algún hijo, con un horario sociolaboral que le facilite la asistencia, con alguna afición sociocultural y con conocimiento de la EPA por haber realizado algún curso en años anteriores. Por encima de esta edad, aunque presentan mucha fidelidad, su forma de participar tiende a la pasividad.

Lo opuesto a lo citado anteriormente serían las características sobre las que hay que estar advertidos, incrementando los esfuerzos para crear unas condiciones que mejoren la comunicación con los ciudadanos cercanos a este perfil: hombre, joven o mayor; extranjero o forastero; soltero; sin hijos; sin aficiones culturales afines a la EPA y desconocedor del programa de EPA.

**I 1 e I 2.** El **clima** interno o el ambiente entre los alumnos del **grupo-clase** es muy bueno, pero la relación con otros grupos (**clima del Centro**) sólo es buena, cuando se da, ya que, aunque en el cuestionario éste obtuvo en general una valoración positiva, mediante las entrevistas constatamos que había poca relación entre grupos diferentes de alumnado, salvo dos Aulas ubicadas en localidades poco pobladas.

**J.** Los **elementos más sensibles sobre los que poder actuar** para potenciar la participación y prevenir su fracaso, desde la óptica del alumnado, están relacionados con los cambios siguientes:

- ✓ En lo que se refiere al **Centro**: 1. Incrementar el número de actividades de Animación Sociocultural como medio de acercamiento a públicos reacios a enseñanzas más formalizadas, ampliando la plantilla con profesorado especializado, para impartir sobre todo cursos de Formación Profesional, y buscar la forma de aumentar los grupos en los pueblos pequeños; 2. Dotar de presupuesto y buscar fondos para la realización de actividades complementarias fuera de la clase; 3. Intensificar la cooperación del Centro con el alumnado para que esté mejor representado; 4. Abrir el Centro más al entorno, acentuando la animación sobre las personas con necesidades de educación básica que se muestran indecisas.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- ✓ Mejorar la **información** sobre las actividades, la dinámica del Centro o las reuniones, y formalizar la admisión de sugerencias.
- ✓ Aumentar el número de horas lectivas de algunos cursos, deficitarios por falta de profesorado, adaptando los **horarios** todo lo que sea posible al tiempo libre de la población.
- ✓ En las **clases** renovar y adquirir material educativo (equipos informáticos, libros, aparatos de gimnasia, etc.), incorporando actividades atractivas y temáticas variadas (sobre todo alfabetización informática), organizando diferentes niveles, descentralizando enseñanzas y motivando más el profesorado para mejorar la comunicación con el alumnado.
- ✓ Optimizar el mantenimiento y la situación de las dependencias de las **Aulas**, principalmente con una apropiada calefacción y unas instalaciones adecuadas que dispongan de un espacio accesible en planta calle.
- ✓ Implantar la **Educación Secundaria para Personas Adultas** de forma presencial o semi-presencial, con materiales más claros, menos academicismo y adecuando el sistema de acceso y evaluación a las personas adultas.
- ✓ Por último, las **autocríticas** (alumnado) se decantaron por reseñar la poca voluntad de los compañeros inestables o la personalidad de los que presentan problemas relacionales. También, un grupo no desdeñable de respuestas se decantaron por dejar las cosas como estaban, sin cambiar **nada**.

El **profesorado y la representación local** añaden una serie de cuestiones que completan las aportadas por el alumnado:

1. Que las diferentes administraciones involucradas en organizar la EPA se tomen en serio este sector educativo, empezando por darle el mismo valor que a otros niveles educativos.
2. Realizar una campaña informativa en todo Aragón al inicio de curso para dar a conocer las diferentes acciones educativas.
3. Dotar a la totalidad de las Aulas de materiales diversos y recursos humanos que cumplan unos estándares mínimos de calidad, sobre todo en lo relativo a las nuevas tecnologías y la alfabetización digital.
4. Nombrar a una persona responsable para que coordine y evalúe todas las acciones de EPA de Aragón.

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

5. Dar unidad a todo el Ámbito Territorial, creando una imagen que lo represente y realizando un balance sencillo y motivador al final de curso que llegue hasta el último alumno del Centro.

Una vez concluida la síntesis de los dos primeros capítulos de esta tercera parte, nos referiremos al informe de investigación que reflejó la perspectiva del alumnado sobre la participación en EPA, describiéndola en torno a los temas de interés por los que los propios discentes se decantaron. La elaboración del sistema categorial siguió un proceso inductivo para dar respuesta a los dos objetivos generales: 1. **Establecer los elementos que inciden en la participación educativa del alumnado del Centro objeto de estudio**, 2. **En función de la percepción y conceptualización de sus propias prácticas participativas en los diferentes ámbitos del Centro**; surgieron **nueve temas culturales** en el marco de una relación habitual de confianza, compromiso, comunicación y trabajo entre educadores y educandos:

1. El **profesorado** suele llevar la iniciativa, tiene profesionalidad, es dialogante, conoce bien las necesidades del alumnado y el curso se imparte según lo programado por ambos.
2. El **alumnado** se relaciona de igual a igual mostrando madurez, siendo capaz de ser autocrítico en la enumeración de problemáticas asociadas al conjunto de alumnos y, en diferentes casos, algunos muestran una alta calidad participativa.
3. La **falta de información** es relevante en los aspectos propios del Centro; aunque también el alumnado percibe: un concepto de EPA deformado e identificado con otros sectores educativos, cierta descoordinación institucional y acomodamiento discente.
4. Un **grupo-clase** con un número de alumnado mínimo es una demanda frecuente, sobre todo en las poblaciones más pequeñas, para poder desarrollar contenidos grupales, socioeducativos o de desarrollo personal. Si el grupo tiende hacia la homogeneidad puede cerrarse en sí mismo, y si, por el contrario, es muy heterogéneo los desencuentros tienen más posibilidades de producirse.
5. La **participación educativa** se entiende fundamentalmente de una forma ciudadana, mediante la propia representación en la cooperación y coordinación entre personas. Además, cada uno participa cuando lo ve necesario, según sus circunstancias e inclinaciones.
6. La **satisfacción** suele ser elevada respecto a lo realizado, siendo el ambiente grupal y el profesorado lo más destacado, y si las necesidades culturales más inmediatas son satisfechas, el alumnado objeta pocas cuestiones.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

7. El **horario** predominantemente es adecuado al tiempo libre del alumnado aunque, por un lado, hay casos en los que se demandan más horas de clase y, por otro, algunos manifiestan que no siempre se adecua totalmente, deviniendo en causa de absentismo.
8. La **falta de tiempo libre** en la mitad de los grupos la ven problemática, pero también puede llegar a ser una excusa para participar poco.
9. El **Aula** se percibe globalmente, sobre todo en los pueblos pequeños, por la labor sociocultural desempeñada. **La clase, como espacio físico**, es considerada como «propia», requiriendo unas condiciones mínimas, aunque sin grandes exigencias. **La actividad de clase** es un apartado relevante y muy bien valorado, tanto profesor como alumnado se centran en ella, ese es «su mundo» casi en exclusividad.

## Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

### 5.2. Propuestas pedagógicas.

Una vez examinado todo el trabajo realizado a lo largo de la presente investigación, en la cual hemos planteado, definido, investigado y desvelado numerosos aspectos relacionados con la participación educativa, expondremos una serie de reflexiones finales, acompañadas de unas propuestas pedagógicas que den respuesta a las problemáticas que dicho estudio ha puesto en evidencia, todo ello con vistas a mejorar los procesos participativos en cuanto a cantidad y calidad.

Muchas de las ideas que aquí formulamos han ido surgiendo a la vez que se estudiaban las distintas situaciones, percibiéndose la falta de elementos, materiales, organización u otros componentes participativos, siendo numerosas las aportaciones del alumnado y el profesorado en la mayoría de ellas. También las hay que son fruto de reflexiones sobre estas problemáticas por estar vinculadas con los temas fundamentales de la teoría de EPA. Finalmente, otras proceden de la percepción conjunta de la situación.

Aunque cada propuesta va dirigida principalmente a diferentes agentes (alumnado, profesorado, administradores...) en función de la situación o posición en la que se encuentran, del conjunto de la comunidad educativa es responsabilidad mejorar algo que nos incumbe a todos, asumiendo cada cual su parte.

No podemos dejar de lado en ningún momento que cualquier innovación que se implemente tiene que tener en cuenta el pensamiento del alumnado, en nuestro caso: las categorías expuestas en el informe. A partir de éstas es donde tiene sentido la incorporación de acciones, procedimientos o proyectos, *desde el significado que los discentes confieren al hecho participativo de su formación*. Además, una institución que se precie de llamarse democrática y participativa no puede obviar las siguientes cuestiones:

- El **proyecto educativo** en la práctica integrará a la diversidad del alumnado y favorecerá la pluralidad de ideas y de pensamiento, estimulará la creación de ambientes en los que se posibilite la libre expresión de opiniones sociales de cualquier signo, y se gestionará incluyendo la voz de todos los agentes educativos.
- La **organización** se basará en la descentralización de decisiones y responsabilidades, y tendrá instituidos claramente los canales de participación para todos los miembros de la comunidad educativa, siendo imprescindible que las aportaciones del alumnado se vean reflejadas en proyectos y acciones concretas.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- Un **centro participativo** es una garantía para formar ciudadanos autónomos y comprometidos, que se cuestionen los actuales modelos de convivencia para mejorarlos en cuanto a la actividad, la libre implicación y la responsabilidad.
- Las **relaciones con el contexto** y las diferentes actividades que conlleva se considerarán tan importantes como las realizadas en el marco del Centro, aulas y otras dependencias.
- La **democracia participativa** sólo se aprende ejerciéndola y propiciándola: mediante el ejemplo es como se transmiten los valores

Por otro lado, la exposición de las diferentes propuestas las hemos agrupado en torno a cuatro puntos que las engloban y las canalizan:

1. **Transformación del sistema participativo** para orientarlo hacia la colaboración efectiva, en el marco de una Educación de Personas Adultas constituida como sector educativo propio en la práctica, no sólo en la teoría o en el discurso político.
2. **Sustentación de la participación en los diferentes grupos-clase**, estableciendo un protocolo o plan que fije espacios y tiempos para animar, informar o comunicar, y formalizando la admisión de propuestas discentes en un clima colaborativo.
3. **Planificación de la apertura del Centro a la comunidad** con objeto de dinamizar el principal «recurso participativo», todo ello desde una óptica profesional y experta.
4. **Abogar por la continuidad de investigaciones similares a la aquí expuesta**, estudios que sigan haciéndose eco de la problemática participativa en EPA por las numerosas implicaciones que éste ha puesto de manifiesto, ya que la participación ciudadana es la base de los sistemas políticos democráticos

La **primera cuestión** y más importante es la constatación de que en la educación de adultos hay un modo particular de participar, o mejor dicho, hay unas maneras y conductas participativas que son diferentes a las de los otros sectores de enseñanza. Por lo tanto, es de gran relevancia la necesidad de aplicar en la práctica la definición clara del sector, sus particularidades, sus líneas de actuación, la orientación que toma en función de nuestro contexto social, las tipologías del alumnado tradicional y los nuevos perfiles que se van incorporando, la adecuación de sus profesionales, sus temáticas cambiantes, sus «tempos», etc.

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

Es inexcusable vertebrar el sector en la realidad, dotándolo de una estructura mínima y versátil para que dé una respuesta efectiva a las demandas que van surgiendo, y que llegue a ser lo que desde la teoría de EPA se viene postulando: educación progresiva de calidad para *todos* los adultos a lo largo de su vida en cualquiera de las esferas humanas. No se pueden seguir trasladando de forma precipitada y automática, por disposición administrativa, los parámetros, los profesionales, las estructuras, las actitudes o los procedimientos de otros niveles educativos. Si todos los agentes del sector, y más los directivos, no tienen mínimamente claros los principios y las metas básicas de EPA estaremos siempre con la retórica de los eternos problemas sin resolver, ya que la “divergencia entre el discurso político y la realidad es todavía más patente cuando se analiza en el contexto de los desafíos fundamentales a los que debe hacer frente la Unión” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2.006). El primero de los cinco mensajes que propone esta comisión, en dicha comunicación, tiene que ver con la supresión de los obstáculos que impiden la participación.

Hoy más que nunca la educación ya no es vista como una preparación para la vida, sino como una dimensión de la vida, caracterizada por una adquisición continua de conocimientos y una constante revisión de nuestros conceptos. La EPA en el marco de educación permanente es una realidad de la cual se han hecho eco diversas instituciones europeas<sup>16</sup> e internacionales, realizando estudios, editando publicaciones o elaborando comunicaciones. También plantea numerosas dificultades su «positivación» (desarrollo en la práctica). Como vimos en la revisión de la literatura (estado de la cuestión), nuestro país no se encuentra en los niveles altos en cuanto a asistencia a educación de adultos<sup>17</sup>, estando por debajo de lo que estima la Unión Europea en cuanto porcentaje de población que debería pasar anualmente por la EPA (Comisión de las Comunidades Europeas, 2.007). Fruto de ésta y otras problemáticas, la OCDE (2.008) ha anunciado recientemente que va poner en práctica un proyecto para evaluar los conocimientos y las competencias profesionales de los adultos en sus países miembros y en otros estados<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> La perspectiva de la educación permanente, que ha sido la que dio alas a la EPA, ha cristalizado en la Unión Europea y fruto de ello es el *Lifelong Learning Programme* (Programa de Aprendizaje Permanente, LLP), que abarca el período 2.007-2.013 y descansa sobre cuatro pilares o subprogramas: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci y Grundtvig. Éste último sigue atendiendo a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los participantes en todas las formas de educación de adultos, así como de los centros y organizaciones que imparten o facilitan esta educación.

<sup>17</sup> Por ejemplo, citaremos el estudio de la OCDE (2.003) *Más allá de las palabras: políticas y práctica de la educación de adultos*. En este trabajo se documenta la experiencia de EPA en varios países, remarcando que ya es hora de ir más allá de las palabras y considerar respuestas políticas concretas para ampliar las oportunidades de educación para todos los adultos. La clave que proponen es: acceso y participación; y las estrategias: formación más atractiva y ligada al empleo, invertir más en el capital humano, introducir medidas para mejorar la calidad y adoptar un enfoque coordinado de la educación de adultos.

<sup>18</sup> Es el *Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de los Adultos*, (PIAAC, en inglés). Se trata de una iniciativa similar a la ya existente con los escolares en el conocido programa

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Para responder a los retos planteados, la EPA necesita constituirse en un ámbito educativo propio que articule los diferentes subsistemas de formación, ya que en muchos aspectos no es comparable a los demás. “Sería deseable *llegar a conseguir un sistema integrado al tiempo que descentralizado* que permita ofrecer unidades de aprendizaje que puedan acreditarse y capitalizarse, que posibilite seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Del mismo modo, habría que establecer mecanismos de reconocimiento y validación de las experiencias y habilidades adquiridas en cualquier contexto” (Sarrate y Pérez de Guzmán, 2.005, p. 52). La EPA debe superar la virtualidad en la que se halla y erigirse en función de su propia realidad, pensándose desde sí misma y no desde presupuestos formales y formalizantes que «encorsetan» y desnaturalizan las relaciones educativas cotidianas, la necesaria plasticidad de este sector en simbiosis con la realidad sociocultural del entorno colisiona continuamente con los «tics escolarizantes» importados de otros sectores educativos. Si el alumnado es muy diferente, al profesorado debería exigírsele una formación experiencial e inicial mínima<sup>19</sup> (algo que no se consigue con un cursillo), que incluya el estudio de la peculiaridad de este ámbito educativo y sus diversos «actores», y esto es de sentido común práctico.

Algunas problemáticas participativas de EPA, en relación con la Administración educativa, para el profesorado con años de experiencia, están vinculadas numerosas veces con *La metáfora de los parques públicos*<sup>20</sup>:

En la progresiva urbanización de las localidades quedan superficies de terreno dentro del núcleo urbano, que serán destinadas a parques, mientras tanto, por ellas los vecinos discurren marcando con sus pasos una serie de pistas o zonas de paseo que son practicables, lógicas y sencillas. Un día, llega la Administración y comienza la realización del parque, «cuadriculando» la parcela, y trazando caminos simétricos, perpendiculares y «perfectos», pero que a las personas les resultan más largos e impracticables. No obstante, los

---

PISA. Reunirá datos sobre la formación académica y profesional, la aptitud para el uso de tecnologías de la información y la comunicación, así como el dominio general de la lengua y el cálculo. Servirá de ayuda a los gobiernos para evaluar los sistemas de educación y formación tanto de quienes acaban de llegar al mercado de trabajo como de los trabajadores de edad más avanzada que puedan necesitar formación complementaria. La meta es contar con una imagen del capital humano del que disponen los países para competir en una economía globalizada. Prevé las primeras evaluaciones para 2.011 (OCDE, 18-3-2.008).

<sup>19</sup> La reciente *Evaluación externa de los Centros de EPA de la red pública de Aragón* (EVALUACEPA), dirigida por García Pascual (2.007), en el punto 8.5 del informe titulado: **El imprescindible protagonismo del profesorado**, insiste en que se debe exigir una formación inicial al docente que aspire a trabajar en EPA.

<sup>20</sup> Goetz y Lecompte (1.988) comentan que las implicaciones de un estudio sobrepasan el análisis de un caso aislado, y que a la hora de interpretar e integrar los resultados en un marco más amplio, el uso de metáforas, símiles y analogías puede vincular temas aparentemente inconexos, haciendo uso del pensamiento divergente y el talento artístico.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

vecinos siguen transitando por los de toda la vida, marcando la senda sobre la hierba y el césped plantado.

Sería necesario que las diferentes administraciones se adaptasen a las personas y a la realidad social para no organizar servicios y sistemas que no sirvan para que todo el mundo pueda «transitar» por ellos o servirse de dichos servicios. El caso del parque es anecdótico, el aquí expuesto es un problema serio ya que comprometemos la obligatoria flexibilidad de la EPA y el derecho de toda persona a la educación.

Todo este asunto esta relacionado directamente con los problemas básicos de la educación permanente (nunca se acomete su resolución, y de una forma u otra los proyectos se van llevando a cabo, aunque la calidad, a veces, deje mucho que desear), según la denominación de Apps (1.985, p. 29), y como tal afecta a múltiples aspectos pedagógicos de EPA, es ineludible su resolución por lo resurgentes que son sus consecuencias en la cotidianidad de los procesos educativos.

El sector, una vez constituido, para ser reconocido nítidamente, debe incluirse en todos los documentos informativos. Tiene que dejar de ser algo virtual, situándose al lado de los demás niveles, grados y situaciones educativas, con sus objetivos propios; que se diferencie claramente, como se distinguen la Universidad, Primaria o Infantil. Al mismo tiempo, la estructuración ya debe prever una serie de coordinaciones mínimas, por un lado con la educación permanente anterior a la madurez, y por otro interrelacionarse con centros, asociaciones, organismos, administraciones y demás entidades sociales, culturales y laborales. La integridad de este entramado interconectado debe ser la red de educación permanente, y para que el sector de EPA sea conocido mínimamente por todos los públicos es necesario dar continuidad a campañas informativas similares a la última realizada por el Departamento de Educación de la DGA; si no hay institucionalización, será difícil que se cree una *cultura del aprendizaje permanente*, que es la primera línea prioritaria del *Plan General de Educación Permanente de Aragón 2.006-2.009* (Gobierno de Aragón, 2.006 a). Además, se ha de fomentar la conexión de todos los Centros, entidades o administraciones que realizan acciones formativas o educativas para adultos en un mismo Ámbito Territorial con fondos públicos, para no duplicar actividades y hacer buen uso de los recursos comunitarios. La coordinación entre algunas instituciones existe, se ha podido comprobar, pero ha habido casos en los que desde altas instancias administrativas han impulsado subvenciones para acciones o programas, y los centros privados, organizaciones no gubernamentales o diferentes instituciones públicas se han acogido a dichas ayudas sin informarse mínimamente de que en el mismo entorno se estaban realizando actividades similares por parte del Centro de EPA. Los organismos que establecen subvenciones

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

harían bien en incluir una cláusula de colaboración y coordinación con los Centros de EPA, que son los que ofrecen una educación y formación integral, y no parcial, como suele pasar en muchas ocasiones: cursos para personas en activo, para parados, para mujeres, para inmigrantes, etc.; no sólo esto, en gran parte de la zona rural estos centros son prácticamente la única opción que tienen los adultos para seguir formándose, convirtiéndose en garantes de educación permanente para los mayores de 16 años.

De este modo, ubicándonos en un marco propio, no se puede continuar con un sistema participativo «*escolar*» (de educación primaria, ESO...) que casi nadie comparte o con el que no se sienten identificados los alumnos adultos. Si éstos se representan a sí mismos, hay que partir desde aquí, y edificar la estructura participativa en esta disposición, ya que la realización de consejos escolares de forma rutinaria es malgastar esfuerzos. Si las decisiones tomadas no llegan a todo el alumnado, y éste las asume como propias, no tiene sentido convocar a los representantes de los alumnos a un Consejo Escolar, que muy pocas veces acuden todos, y cuando asisten pocas propuestas aportan porque creen que los temas que allí se tratan «no son cosas de ellos» (hemos constatado que no hay prácticamente difusión de las decisiones adoptadas en el mismo). La participación en este tema (muy poca) no es un problema de colaboración o representación, es algo que no se ajusta a la «cultura participativa» de la mayoría del alumnado ni a la estructura del Centro (Aulas adscritas, diseminadas por diferentes localidades). Urge la implementación de una participación efectiva, en la que la voz de todo alumno concreto llegue a los diferentes órganos de dirección y gobierno fluidamente, y a su vez, discurren en sentido opuesto las disposiciones adoptadas en dichos órganos.

El sistema participativo se debe sustentar en la propia representación de cada uno de los alumnos porque gran parte de la educación que están recibiendo, en la que están inmersos, tiene como fundamento y principio de toda actividad esto mismo, algo que procede de los inicios de la actual EPA, cuando se potenciaba más la animación sociocultural y el asociacionismo<sup>21</sup>. El procedimiento participativo actual en la gestión y organización del Centro tiene poca lógica para ellos, ya que no es coherente con la actividad de clase, la de sus asociaciones o la realizada en su vida cotidiana: colaborar en función de sus circunstancias mediante un diálogo más existencial que objetivo. A la mayoría del alumnado le cuesta adoptar un papel más burocrático y político que educativo, en el que hay que elegir, votar, representar, etc. Las futuras decisiones que se tomen para que participen más en la vida del Centro tendrán que tener esto muy claro. También es cierto que si a los discentes se les deja sin participar en la gestión del Centro pocos

---

<sup>21</sup> El sistema participativo informal que prevalece en diversas Aulas (en bastantes grupos para ser más exactos) tiene afinidades con los modelos organizativos «convivenciales». Sería lógico y natural que se instituyese y formalizase un modelo de estas características para el conjunto del Centro, en línea con lo que plantea Rogero Anaya (2.003).

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

van a protestar (probablemente nadie), ya que sus necesidades formativas son atendidas. Otra cosa es que se les quiera hacer co-responsables de unas instalaciones públicas (de todos), de su formación y de su participación en los asuntos comunitarios, que deberían ser todos ellos fines fundamentales en la formación de ciudadanos.

A su vez, los gestores, administradores y directivos deberían ser sensibles a ciertas problemáticas que esta investigación ha desvelado e impulsar una serie de acciones lógicas y razonables que las mitigasen, no sólo para que mejore la participación sino para que todos los procesos educativos se realicen con unas mínimas garantías de calidad integral, en el marco de un Proyecto Educativo apropiado para la realidad concreta en la que se halla inmerso el Centro, y con posibilidad de ser un proyecto en acción que dé continuidad a las diversas líneas y labores educativas en marcha, independientemente de la transitoriedad del profesorado o del Equipo Directivo del Centro. Las cuestiones más destacables son las siguientes:

- a) La desaparición del antiguo Graduado Escolar se sustituyó por nuevas enseñanzas de acceso a una titulación básica para adultos. En este Centro, el actual sistema (ESPA presencial o ESPA a distancia) no obtiene ni muchos menos los resultados del anterior. La **Educación Secundaria para Personas Adultas** o Nivel III (módulos presenciales 1º y 2º) ya no se imparte en el Centro y la Educación Secundaria para Personas Adultas a Distancia (a través de internet) no se ha consolidado por diferentes cuestiones: la principal es que gran parte de este previsible alumnado, sin apoyo cercano y adecuado es difícil que supere ciertas materias o campos. Así, las enseñanzas iniciales básicas (Nivel I y Nivel II) no tienen una continuación presencial, lo cual parece una incongruencia. Las matriculaciones en el antiguo Graduado Escolar (semi-presencial) eran mucho más elevadas que en el modelo actual, siendo que se requiere hoy en día más tiempo para la obtención del título. También es curioso que habiendo un gran fracaso escolar en algunas poblaciones del entorno no se adopten medidas al respecto.
- b) El desarrollo económico del Ámbito Territorial es algo que el Centro lo ha visto como algo secundario, centrándose más en lo reglado, en lo cultural, en lo personal o en lo laboral. Existen programas de **desarrollo rural** en marcha en todo el territorio aragonés<sup>22</sup>, y desde los centros de EPA rurales se pueden aportar

---

<sup>22</sup> En gran parte de nuestro Ámbito Territorial, desde 2.001, se ha trabajado en la implantación y gestión del PRODER 2, que es un conjunto de programas financiados por la Unión Europea, la Administración General del Estado y las Comunidades Autónomas, cuyo objetivo principal es el desarrollo endógeno y sostenido del medio rural, el fortalecimiento y diversificación de su economía, el mantenimiento de su población, la elevación de las rentas y el bienestar social de sus habitantes, y la conservación del espacio

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

profesionales, instalaciones y medios, todo ello con vistas a una mayor racionalización de acciones y objetivos comunes.

- c) Con la nueva FP, este Centro, dejó de impartir varias especialidades de la formación profesional reglada (FP1). También, en los últimos cursos, la contratación de profesorado especialista ha descendido (en algunos casos por el coste que le supone a los ayuntamientos). Este desmantelamiento debe frenarse porque los centros tienen que ofrecer una gama completa de enseñanzas para atender adecuadamente a todas las necesidades del Ámbito Territorial. Hay que relanzar este apartado porque cada día en nuestro entorno aumentan las personas que demandan **cursos laborales específicos**<sup>23</sup>, además de los informáticos o los de idiomas, los cuales sí responden a las demandas principales del alumnado. No sólo es una cuestión de las personas que desean formarse, sino que en Aragón existen problemas para encontrar personas con determinadas cualificaciones profesionales. Una solución práctica y económica pasa por especializar al profesorado generalista con el que cuenta el Centro. A su vez, todos estos cursos deberían contar con actividades de inserción profesional que conecten a las personas que realizan estas enseñanzas con el mundo del trabajo, coordinándose el Centro con empresas, instituciones, bolsas de trabajo, etc.
- d) En un país situado entre los diez más prósperos del mundo es difícil comprender la falta de fomento de un **desarrollo de la carrera docente** para todo el profesorado de EPA, y menos si como objetivo pretende edificar el sistema educativo del siglo XXI sobre el principio de educación a lo largo de la vida. La existencia de profesorado con diferentes situaciones administrativas y laborales para realizar tareas similares, implica en muchos casos la falta de reconocimiento y dignificación de la labor educativa del que se encuentra en la situación más precaria. “La calidad de la formación del profesorado influye más que ningún otro factor en los resultados de los estudiantes. Sin embargo, es frecuente que los sistemas actuales de formación académica y práctica del profesorado no doten a los profesores de la formación que precisan. Esto es particularmente cierto por lo que se refiere a la formación continua y el desarrollo del profesorado” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2.007, p.7).
- e) En muchas de las **instalaciones** se han detectado diferentes deficiencias y carencias. Es necesario tender también hacia un estándar mínimo de calidad «física» en cada una de las Aulas: materiales pedagógicos adecuados, acondicionamiento ambiental

---

y de los recursos naturales. En el resto del Ámbito Territorial se llevaron a cabo iniciativas encuadradas en LEADER +.

<sup>23</sup> En la **memoria** del *Plan de Formación para el Desarrollo Rural en Aragón* (curso 2.006-2.007) (Gobierno de Aragón, 2.007), en la introducción, se destaca la conveniencia de impulsar y diversificar la oferta de cursos específicos de formación laboral.

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

apropiado, accesibilidad para todos públicos, calefacción, iluminación suficiente, al menos seis equipos informáticos actualizados y en red, etc. Sin esto, es difícil que nuevas enseñanzas como las que proponen las plataformas de teleformación tengan acogida, o hacer frente adecuadamente a la fractura digital.

- f) La **coordinación de toda la EPA** en Aragón requiere una unidad especializada o servicio propio que responda oportunamente a las necesidades que surgen en una sociedad en transformación y sirva de referencia (similar a Primaria o Secundaria, salvando las distancias). Entre los diferentes agentes del Centro, la mayoría de ellos no sabe dónde dirigirse para resolver ciertas cuestiones que en el Centro no tienen respuesta.
- g) En muchas ocasiones, el alumnado requiere **orientación** al profesorado. Para ejercer adecuadamente esta labor es necesario tener diversa información, documentación, formación y recursos informáticos actualizados en cada una de las Aulas, junto al correspondiente plan que integre las diferentes líneas de trabajo:
- *Orientación educativa* sobre los estudios que se cursan o se espera cursar, asesoramiento sobre técnicas de trabajo intelectual, facilitación de la asimilación de diversos contenidos, etc.
  - *Orientación profesional* para que cada persona encamine su vida laboral de forma consciente, animando hacia la adquisición de la profesionalización (carrera profesional) a las personas situadas en los niveles formativos más bajos, informando sobre salidas laborales o ayudando a que se forme el alumnado una imagen realista del mercado de trabajo.
  - *Orientación personal* en función de las problemáticas bio-psico-socio-culturales que afectan a los diferentes grupos de adultos, como medio de formar personas responsables con su medio y consigo mismas desde una óptica en la que la reflexión sobre su realidad particular edifique las acciones concretas en correspondencia a lo que se aspire a lograr, organizando respuestas efectivas y equilibradas que mejoren la salud y el desarrollo personal de los individuos, y teniendo muy en cuenta a los colectivos desfavorecidos, los grupos al borde de la exclusión (y marginación) o las personas con necesidades educativas especiales.
- h) Para cerrar esta enumeración, aunque pueda parecer aparente propaganda, no estaría de menos crear una **imagen corporativa** para todo Centro, con objeto de reconocimiento y difusión en todo en Ámbito Territorial de diferentes experiencias y Aulas bajo una misma institución educativa. Asimismo, al igual que los Centros de EPA de la provincia de Huesca se han «comarcalizado», sería conveniente que

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

todas las Aulas del Centro dependiesen de una administración supra-municipal (el Ámbito Territorial del Centro abarca dos comarcas) para que todo el profesorado consiguiese tener movilidad y poder impartir enseñanzas en diferentes poblaciones, atendiendo así a las localidades pequeñas que no cuentan con Aula de EPA, y lograr racionalizar y activar con ello además la especialización de todos los docentes.

En **segundo lugar**, la clase es el espacio donde el alumnado desarrolla su actividad formativa principalmente. Es el ámbito en el que mejor participa porque prima el diálogo, aunque asuma un rol de colaboración habitual en un nivel de «consulta». Es el que le interesa a todos, siendo el más valorado (al menos bueno para más del 90% del alumnado) porque hay buena comunicación, no sólo en temáticas educativas, sino también en las profesionales o personales.

A partir de los diferentes grupos-clase deben organizarse el entramado participativo y la mejora de la información, que pasa por el establecimiento de un protocolo o plan en el que se fijen o dediquen unos espacios y tiempos definidos para cada uno de los grupos. Este plan incluiría actividades de animación, información y comunicación a lo largo del curso (pero sobre todo en los momentos de matriculación, con públicos refractarios, confusos o desligados de la actividad de EPA, explicándoles todas las posibilidades formativas, el formato del curso y sus requisitos, la necesidad de educación básica hoy en día, etc.). A su vez, en sentido contrario, se formalizaría la admisión de sugerencias y propuestas del alumnado, previendo una serie de fechas u ocasiones en las que las proposiciones alternativas discentes tuviesen más posibilidad de emerger, todo ello en un clima de colaboración<sup>24</sup> en el que el Aula es reconocida como algo comunitario que es susceptible de mejora en todos los aspectos, para que los ciudadanos puedan obtener el mayor aprovechamiento educativo posible. O sea, además del marco reglamentario es imprescindible desarrollar paralelamente un proceso formativo y socializador.

Ésta sería una fórmula que solucionaría los problemas de tiempo o desplazamiento del alumnado, en la cual se informaría sobre los diferentes aspectos del Centro de una forma clara y amena, dándole la importancia que ello tiene e incorporando las temáticas participativas de la manera más adecuada en cada grupo para que no repercutan negativamente en la actividad habitual de clase, que para el alumnado resulta bastante adecuada como se está desarrollando en la actualidad. Comprendería básicamente la comunicación de todo lo que se realiza en el

---

<sup>24</sup> El clima de la clase obtuvo una puntuación elevada y una calificación buena, habiendo total coincidencia independientemente de la metodología empleada para su indagación. Hay que seguir abogando por la excelencia del ambiente grupal ya que, como dice González Galán, el clima “es un constructo incluido en gran parte de los estudios de eficacia escolar, demostrando una relación consistente con el rendimiento académico” (2.004, p. 217).

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

Ámbito Territorial (una especie de «Mapa de Aulas» con sus diferentes enseñanzas y actividades) y la presentación de un informe o balance sencillo al alumnado a final de curso para su valoración; dejando abierta la posibilidad de realizar con cierta frecuencia actividades conjuntas entre alumnado perteneciente a cursos o grupos afines, y si fuese posible entre alumnado de diferentes Aulas, para afrontar el desconocimiento de los compañeros de otros grupos. Un debate sobre un contenido de interés, una charla sobre nuevos empleos, una exposición conjunta de los trabajos realizados durante el curso o una actividad lúdico-festiva al trimestre (o en momentos significativos: Navidad, fin de curso, Semana Cultural...) no son difíciles de llevar a cabo. Los temas preferentemente serán actuales y globales, que susciten interés en más de un grupo. Todo con vistas a mejorar, complementar o abrir la actividad cerrada de los grupos más homogéneos, faltos de una relación intergrupala pedagógica, y de hacer frente a las principales problemáticas detectadas en la participación institucional: 1ª. *Varias Aulas no participan y el nivel colaborativo general es muy bajo*, 2ª. *No se conocen los procedimientos participativos de forma clara*, y 3ª. *Existe tendencia a la pasividad, y tanto el conocimiento experiencial como el compromiso participativo a la hora de formular propuestas de mejora son exiguos*. Esta propuesta está basada en la forma de proceder en muchos grupos y Aulas del Centro, son procesos asumidos y compartidos por profesorado y alumnado: lo que planteamos es la formalización y mejora paulatina de algo informal. También hay una serie de cuestiones que no deberían obviarse en el marco del grupo-clase, teniendo en cuenta que esta investigación coincide bastante con una encuesta Eurobarómetro<sup>25</sup> en cuanto a obstáculos que impiden la participación:

1. La organización del modo de informar al previsible alumnado de cada grupo debe tener muy en cuenta la **acogida**, que en algunos grupos debe ser a lo largo de todo el curso, con las diferentes actividades que esto conlleva. Aunque un alumno se incorpore cuando el curso ya está iniciado y no logre los objetivos, siempre podrá continuar el curso próximo, como por ejemplo en las enseñanzas de Alfabetización o Español para Inmigrantes: la matriculación está abierta durante todo el curso.
2. En el **inicio del curso**, sobre todo, invitar al alumnado de toda la clase a verbalizar las sugerencias, motivaciones, expectativas y objetivos que pretende conseguir, con objeto de mejorar su implicación en el conjunto del grupo y tomar conciencia de las aspiraciones totales y, si un grupo ve factible elegir un delegado para realizar algún cometido, lo elige. Es necesario hacerles ver desde un principio lo positivo que tiene para ellos colaborar en la dinámica de clase.

---

<sup>25</sup> Cedefop (2.004). *Aprendizaje permanente: opiniones de los ciudadanos en detalle*. Conclusiones de una encuesta Eurobarómetro específica. Luxemburgo: Cedefop.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

3. Hacer un **seguimiento** mínimo, mediante una sencilla lista o registro, de la asistencia y participación efectiva de cada alumno en la actividad de clase, esto nos puede aportar información valiosa sobre la tendencia que sigue la integración de las personas en el grupo, para tomar decisiones apropiadas con vista a su facilitación. Lo que no se evalúa se devalúa. Si desde el inicio de curso se es sensible al tema y se define, aunque sea brevemente, la evolución de la colaboración discente y los motivos que suscita su incremento o declive, seremos capaces de hacer las correcciones oportunas durante el proceso educativo, y a final de curso podremos hacer una valoración que nos sirva de autoaprendizaje y sea útil para próximas programaciones. De esta forma, práctica docente e investigación se asocian, resultando ambas beneficiadas.
4. Lo que marca principalmente las diferencias participativas es la **relación** que se establece entre el grupo y el profesorado, no obstante hay grupos tendentes a una menor participación por diferentes causas: *Español para inmigrantes* (desconocimiento básico del idioma), *Mentor* (formación a distancia), *ESPAD* (formación a distancia, enseñanza descontextualizada...) y algunos cursos de *Formación para el Empleo* (excesiva estructuración). En éstos casos habría que facilitar la participación mediante actividades adicionales.
5. Explicar claramente los **requerimientos** y la necesidad de esfuerzo que demanda cada curso al alumnado que muestra poco interés o costumbre por el estudio, para que no se haga falsas ilusiones. Complementariamente, es necesario mentalizarse de que la falta de tiempo aludida por algunas personas es más bien comodidad o falta de organización personal, y que si de verdad quieren conseguir algo, pueden sacar tiempo de donde sea. La percepción del tiempo es algo relativo, formada en función de las necesidades: si una persona precisa aprender ciertos contenidos porque en su trabajo se los están demandando continuamente, llegará a considerarlos como algo ineludible, y su tiempo disponible se reservará para ello, ocupando un puesto preferente en el total de sus quehaceres. No obstante, se puede hacer labor por ayudar a cambiar la percepción del alumnado más desinteresado y apático.
6. Adecuar los **horarios** todo lo que se pueda a cada situación: ampliándoselo a grupos deficitarios en cuanto a tiempo de clase, adaptándolo a los turnos de trabajo y realizando cursos intensivos.
7. Incorporar una **perspectiva etnográfica** en clase, en el Aula y en el estudio de la localidad, para desentrañar la «cultura peculiar» que mediatiza las relaciones sociales de los grupos y la deriva que paulatinamente toma. De este modo podemos detectar necesidades latentes, poner en evidencia el desconocimiento informativo sobre la EPA en toda su extensión o descubrir los motivos de vergüenza que

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

impiden matricularse a los mayores. Conociendo y comprendiendo a los diferentes colectivos podemos afrontar su dinamización.

8. **Agrupando** por afinidades o ampliando las temáticas podemos hacer frente a los «grupos pequeños», para que sean más numerosos y activos, aunque habrá que complementar esto con una adecuada personalización de la enseñanza-aprendizaje.
9. Afrontar la **diversidad** del alumnado en un mismo grupo con ejercicios escalonados en diferentes niveles de dificultad, encuadrados en una misma actividad, pero aumentando paulatinamente su grado de abstracción.
10. **Variar** algunas actividades y dinámicas con cierta frecuencia para romper la monotonía y el ritual, introduciendo novedades aunque la clase funcione con normalidad para evitar el conformismo de los mayores principalmente, buscando cierto equilibrio entre las tareas individuales y las grupales.
11. Los diversos contenidos deben incorporar la **participación responsable** en la comunidad (medioambiente incluido), no sólo los afines a temáticas sociales. Animar a auto-conocerse y conocer a los demás es el primer paso para poder realizar conductas sensatas, propias de una persona adulta y madura. Las actividades para desarrollar las diferentes dimensiones humanas tendrán que tener en cuenta sobre todo la mejora de auto-conceptos desequilibrados aprendiendo a valorarse armonizadamente, la eliminación de creencias obsoletas mediante la crítica reflexiva, y la «deconstrucción» de la formación de prejuicios (principalmente estereotipados) hacia personas de otras etnias o contextos culturales. A partir de esto tiene sentido el fomento de la ciudadanía activa y la mejora de la vertebración social, con vistas a que todos nos vayamos integrando en una sociedad en continuo devenir.

En esta enumeración sólo se ha pretendido responder a algunos puntos flojos descubiertos por la investigación, no obstante existen textos muy útiles que pueden proporcionarnos valiosas orientaciones prácticas, y servirnos de apoyo tanto en aspectos de docencia como de gestión; como por ejemplo el de Romans y Vilador (1.998), quienes afirman que la interacción «participativa» requiere sobre todo *implicación*.

El **tercer apartado** es la apertura del Centro a la comunidad, en sentido amplio, con vistas a la mejora de la participación. Ésta, como dice Sánchez Alonso (1.991), no debe ser objeto de improvisación, no es algo que surge cuando es necesaria, requiere impulso, respaldo, organización y conviene planificarla desde el inicio del curso, mejorándola progresivamente. Para ello, es importante contar con metodologías como la animación sociocultural, que han demostrado buenos resultados en nuestro campo de trabajo, que es la Educación de Personas

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Adultas, tanto si es para acercar a públicos reacios mediante actividades abiertas y dinámicas como si se plantean proyectos de creación cultural. Además, los lazos de relación y comunicación de las diversas Aulas con la comunidad se vertebran principalmente a través de agentes sociales y entidades del entorno, algo que es conocido por sólo al mitad del alumnado de una forma vaga.

Hay que tener en cuenta que la conexión con el entorno es uno de los aspectos primordiales (Martín Moreno, 1.989; 1.996 y 2.007), y nuestro conocimiento del contexto comunitario estará en función de la óptica que adoptemos. Si es objetiva, nos quedaremos en la superficie o en la mera relación, si es existencial y comprometida los lazos serán profundos y duraderos. Desde esta posición se pueden comprender multitud de avatares, eventos, ritos y mitos del grupo social del que pretendemos conocer sus necesidades sentidas<sup>26</sup>, y podemos penetrar en los significados de la cotidianidad ocultos a los foráneos. Si la perspectiva cultural del plan adoptado es limitada nos encontraremos con conceptos de cultura restrictivos, como en el caso estudiado, mediatizados por el alumnado matriculado mayoritariamente.

Es necesario ampliar el enfoque, y en el apartado cultural incorporar temáticas variadas, originales o innovadoras para que otros públicos poco representados en la matrícula o en la asistencia a las actividades culturales que lleva a cabo el Centro (hombres, inmigrantes [sólo se matriculan ampliamente en Español para Inmigrantes], jóvenes o personas de etnia gitana) se sientan más dispuestos a participar por cercanía y correspondencia de sus aficiones con los renovados contenidos.

El trabajo realizado hasta la fecha en los apartados social y cultural con el alumnado femenino, en general es muy positivo y digno de mencionar, sólo hay que mirar atrás y ver el paso dado por muchas mujeres adultas desde la reclusión hogareña hasta la plena participación en la vida social, pero es necesario tener más cuenta a los demás públicos, aunque hubiese que variar el formato de intervención, para normalizar su participación social, principalmente en los

---

<sup>26</sup> Cuando hablamos de necesidades educativas es útil distinguir entre diferentes tipos, González Soto (1.996), siguiendo a Gairín, apunta las siguientes: **Normativas** o basadas en el análisis de expertos, **Expresadas** o coincidentes con lo puesto de manifiesto por los participantes, **Percibidas** o basadas en las percepciones y **Comparativas** o surgidas de la contrastación de otras realidades. El tema de las necesidades es de vital importancia ya que no es nuevo que los docentes se inclinen hacia enseñanzas afines a su formación inicial y soslayan o eludan momentáneamente otras. Para hacer un estudio de necesidades hay que tener en cuenta que no es lo mismo sentir las, ser consciente de ellas y verbalizarlas o estar dispuesto a satisfacerlas, y hacer una valoración acorde al contexto, pero teniendo en cuenta todas las citadas anteriormente, aunque no se manifiesten de forma patente. De este modo, es posible anticiparse, «pre-ver», y estar expectante ante necesidades latentes, porque tarde o temprano es muy probable que en una sociedad global y cambiante algunas de éstas eclosionen en el ámbito territorial estudiado, y estando preparados para ese momento evitamos la improvisación del docente y administrador neófito.

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

casos que presentan conductas de desconexión social o cercanas a la marginación. Es ineludible priorizar temáticas de interés social o cultural para más de un sector social, ya que en muchos casos da una sensación de «*retroalimentación recíproca*» entre el mayoritario alumnado femenino y el profesorado: las discentes presentan una fidelidad elevada por las temáticas de EPA y los docentes responden con actividades demandadas por ellas, interaccionando en una relación de elevada comunicación; ellas se matriculan año tras año y el profesorado trabaja preferentemente en función de sus necesidades porque son mayoría y saturan gran parte de la matrícula y los correspondientes horarios, limitándose indeliberadamente las atenciones hacia otros públicos menos perseverantes en la manifestación de sus necesidades, o que mantienen una menor relación con el Aula de EPA. En relación a esto, añadiremos que, según las estadísticas institucionales, durante el curso 05/06 había matriculado en el Centro un 78,8% de alumnado femenino, mostrando esto una descompensación evidente.

En consecuencia, es necesario que cada Aula supere la cerrazón de ese «círculo», orientando el trabajo hacia la organización de cursos y actividades educativas que respondan a las necesidades reales que toda la comunidad y las personas que pueblan su Ámbito Territorial demandan. Aunque el perfil participativo mayoritario y global resultó ser: *mujer, 30-55 años, persona del entorno, casada y con algún hijo, con un horario sociolaboral que le facilite la asistencia, con alguna afición sociocultural y con conocimiento de la EPA por haber realizado algún curso en años anteriores*; los perfiles socioculturales específicos, en función de la participación proporcional fueron diferentes en cada uno de los ámbitos (Centro, Clase o Contexto). Esto quiere decir que no debemos hacernos falsas ideas sobre quién participa más o menos, será necesario tener en cuenta el tipo de actividad, el contenido, el momento, el procedimiento o la calidad participativa requerida, entre otras cuestiones, para determinar quién queremos que asista en el futuro a las diferentes actividades de EPA.

No sólo hace falta planificar la participación, es necesaria una mínima profesionalidad para realizar esta tarea adecuadamente. Los apartados culturales y sociales no son menos relevantes que los pedagógicos y didácticos, todos ellos son complementarios y fundamentales; y es preciso conocerlos, estudiarlos y asimilarlos de la forma más amplia posible, ya que los contenidos que utilizamos se nutren de los primeros y el alumnado adulto, en mayor o menor medida, los identifica y conoce, llegando en algunos casos a presentar un elevado conocimiento de determinadas temáticas. Por lo tanto, las acciones que pretendamos realizar con y sobre el contexto sociocultural no pueden dormir sobre el voluntarismo, la imprevisión o la ocurrencia<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Las instituciones educativas que se precien de serlo deben regular deliberadamente su contexto, constituyendo y organizando un medio ambiente especial (Dewey, 2.002), y éste tiene tres funciones específicas: simplificar mediante la selección de lo fundamental, eliminar lo que sea indeseable, y

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

Se demandan profesionales que sean capaces de liderar planes de actividades externas a la tarea formal de clase (en el marco del correspondiente departamento), que desarrollen los conocimientos más teóricos conectándolos con la realidad del entorno, sirviendo de complemento e ilustración; y que fomenten la cultura en toda su extensión, animando tanto a los matriculados como al previsible alumnado futuro. En esta tesitura, diremos que la gestión de la participación que hace el profesorado experimentado, comprometido y circunscrito a EPA (sobre todo en el contexto) no es igual que la que realiza el neófito: conoce o se informa sobre la historia de la institución y su evolución, examina las demandas que surgen en el día a día, desarrolla diligentemente sus programaciones de curso para que ninguno de ellos decaiga, plantea nuevos retos al alumnado, dinamiza diferencialmente los diversos grupos que tiene a su cargo, reestructura actividades en función de las circunstancias y realiza previsiones de cara al futuro próximo sobre nuevas necesidades. En el novel todo es aprender, si quiere, porque si está de paso hacia otro nivel educativo o situación más cómoda, o segura, la implicación técnica necesaria para que la EPA se desarrolle adecuadamente raramente se dará en él, no es algo que surja espontáneamente ni que esté profusamente presente en cualquier tipo de profesorado procedente de otros niveles educativos ni, como se ha comentado antes, que se adquiera en un cursillo.

La exigencia de una mayor vinculación con diferentes entidades culturales, administrativas, sociales, laborales o empresariales en el marco de la sociedad del conocimiento va requiriendo nuevas tareas y competencias en los profesionales que trabajan en EPA (en algunos casos podría ser necesaria la incorporación o creación de nuevas figuras profesionales), como ocurre, por ejemplo, con la de administrador de Aula de teleformación (en proceso de crecimiento y consolidación). De un modo u otro, las nuevas demandas formativas en administración, gestión u orientación, entre otras, implican una continua profesionalización<sup>28</sup> de

---

contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en el que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio. De este modo, tienen “también la función de coordinar dentro de las disposiciones de cada individuo las diversas influencias de los diferentes ambientes sociales en que se introduce. Un código prevalece en la familia; otro, en la calle; un tercero, en el taller o comercio; un cuarto, en la asociación religiosa. Cuando una persona pasa de uno de estos ambientes a otro, está sometida a presiones antagónicas y se halla en peligro de dividirse en un ser con diferentes normas de juicio y emoción en las distintas ocasiones” (Dewey, 2.002, p. 30). Este peligro impone a los centros educativos una misión estabilizadora e integradora.

<sup>28</sup> Es urgente implementar un desarrollo profesional de los diferentes docentes, adecuado y coherente, cercano a su práctica y, a la vez, que tenga en cuenta experiencias innovadoras. Según el alumnado, ésta es la pieza clave del «andamiaje» educativo, y desde nuestra óptica, las leyes, decretos, planes u órdenes son aplicadas en la realidad por el profesorado y, si éste está formado para responder a las necesidades del sector, las actuales y las que puedan surgir por incorporar a su práctica una mejora continua, todo lo demás es accesorio: las normativas buenas o malas se suceden sin haber llegado a aplicarse o desarrollarse en toda su extensión y el profesorado permanece. Además, en el apartado contextual es donde destacan los docentes de EPA como educadores sociales, y su desarrollo profesionalizador en diversos territorios hasta la fecha “no ha sido lineal, no ha respondido a una causalidad predeterminada ni

### **Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas**

los actuales y futuros docentes de EPA para desempeñar las labores con una calidad mínima y aprovechar óptimamente los recursos comunitarios disponibles. La coordinación de actuaciones, la provisión de recursos sociales o la imprescindible formación continua en este tema no pueden ser asuntos que permanezcan inestables o inconsistentes, exigen una mínima planificación ya que cada día es más necesaria una preparación docente que apoye, dinamice y organice la complejidad de los centros educativos para responder, de una forma inteligente<sup>29</sup>, a los nuevos desafíos sociales que surgen en una sociedad en plena transformación.

De esta forma, es necesario contar con un departamento encargado de todas estas acciones de relación con el entorno, junto con el profesorado experto oportuno, asignándole un presupuesto adecuado y un plan realista y claro tanto para el Centro en su conjunto como para apoyar a las diferentes Aulas.

Dentro de lo que llamamos contexto comunitario es obligado distinguir diversas líneas de acción para una mejor organización y sistematización de las tareas a llevar a cabo. Aunque esta categorización se puede matizar, podríamos establecer, entre otras, las siguientes categorías: social, de provisión de recursos, cultural, asistencial, laboral e institucional. Cada una de ellas exige diferente disposición y dedicación, pero todas requieren profesionalización. Así, por ejemplo, para incrementar y optimizar la actividad cultural del Centro no hay nada como ampliar el campo de acción temático ya que el terreno es extensísimo: la salud y los hábitos de vida y patrones de conducta saludables, deporte y ejercicio variado, tecnología y ciencia para todos los públicos, alimentos de otras partes del mundo, la solidaridad no es dar «limosna», bailes y música de otras culturas, juegos para todas las edades o el medioambiente del Ámbito Territorial. A su vez, algunas cuestiones importantes a tener en cuenta son las siguientes:

- I. La **difusión** y publicidad tendrá en cuenta, entre otras vías informativas, el «boca a boca», que es lo que mejor funciona: si algo ha gustado se propaga positivamente de esta forma, si no ha gustado se propaga negativamente.
- II. La previsión debe garantizar una **calidad** mínima.
- III. Sobre todo **se animará** a la creación de aficiones en los más retraídos.

---

a ninguna fenoménica natural, se ha llevado a cabo de modo desigual, con la impronta que marca la intervención de diferentes variables en cada momento y lugar, no ha estado a salvo de cambios y de transformaciones cuando no de retrocesos” (Sáez Carreras, 2.005, p. 135).

<sup>29</sup> Desde una posición abierta y amplia, consideramos el currículum como una reflexión sobre la práctica (Gimeno Sacristán, 1.988), y a la institución como un centro educativo que es capaz de aprender (Bolívar, 2.000 y 2.008; Santos Guerra, 2.000) y transformarse en una organización educativa versátil, centrada en el alumnado y contextualizada en el entorno mediante el desarrollo de un modelo de centro comunitario (Martín Moreno, 1.996 y 2.007).

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- IV. A las personas poco participativas y dadas a la crítica fácil sería conveniente exigirles **coherencia**, para que manifestasen sus apreciaciones en función de su compromiso y sus aportaciones, y así, dichas valoraciones podrían llegar a tener cierta significación social (o moral).
- V. La **amenidad** guiará la exposición y explicación de los contenidos.
- VI. En ocasiones, la inclusión de una pequeña **degustación** complementaria realza la actividad y amplía la atención de mayor público.
- VII. Todo lo que se programe y sea de **interés general** será gratuito o asequible económicamente.
- VIII. Hay que tener muy en cuenta el considerable aumento de la **población jubilada**. Es un sector poblacional poco «explotado» y se pueden emprender diferentes experiencias formativas con él o para él: asistenciales, terapéuticas, formación en materias novedosas, cursos culturales, animación sociocultural o proyectos colaborativos en la comunidad.
- IX. En el **Ámbito Territorial** existen **grupos**, más o menos organizados y estables, que sólo necesitan orientación, ayuda para definir su proyecto cultural o cierto apoyo técnico, pero principalmente impulso y animación.
- X. Debemos mirar, sobre todo, por los menos participativos, los tendentes a la pasividad y los **grupos en riesgo de exclusión**, ya que no debemos conformarnos con ese tipo de persona dispuesta a participar en múltiples actividades, hace falta positiva ambición para que el proyecto se abra al conjunto de la ciudadanía.

Para cerrar este punto, volveremos sobre una cuestión muy relacionada con el entorno, apuntada en el apartado fundamentante. Además de la teoría y la práctica (abstracción y realidad concreta), tanto en la formación inicial como en la profesionalización continua es necesario perseverar en el desarrollo de la capacidad de «ver» la **organización** en el contexto. Un mismo análisis y diagnóstico de una situación o escenario social pueden dar conclusiones muy diferentes, en función de que la perspectiva perciba o no la organización de acciones sobre la situación; por ejemplo, ante una comunidad con poco interés por la cultura, unos abandonan diciendo que «no hay nada que hacer», y otros ven una gran oportunidad de trabajo porque «está todo por hacer».

### Tercera parte: Resultados, Transferibilidad, Conclusiones y Propuestas Pedagógicas

En **cuarto y último lugar**, creemos necesario seguir estudiando la temática participativa de cerca. No sólo por la importancia educativa que le confieren los distintos agentes de la comunidad educativa<sup>30</sup>, sino también porque en esta investigación hemos puesto en evidencia amplias implicaciones y desajustes de la actividad participativa, que afectan a la mayoría de los procesos formativos de EPA, aunque de forma diferente según el ámbito colaborativo. Por ello, apuntaremos una serie de *orientaciones para las acciones indagatorias* que den continuidad al trabajo investigador iniciado, ya que cualquier evaluación de curso, grupo, Aula, Centro, Programa o Plan debería contar con un apartado especial dedicado a la participación discente:

- Si queremos que la educación permanente para todos sea una realidad en la Unión Europea (sistema educativo del siglo XXI) es necesario seguir estudiando las **condiciones** en las que el ciudadano desea participar, para aportar la flexibilidad necesaria que facilite su formación continua, y eliminar los obstáculos a la participación que se perpetúan desde diferentes instancias por adoptar perspectivas obsoletas.
- Esta investigación se ha enfocado hacia la resolución de los problemas básicos, la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación de un «corpus» teórico de EPA. Para nosotros, éste es un **enfoque apropiado e integral**, y creemos conveniente seguir en esta línea.
- Los **tres ámbitos participativos** (Centro, Clase y Contexto) son pertinentes para sistematizar las diferentes formas de participar (y su investigación) en el marco de la comunidad educativa.
- Los diferentes instrumentos<sup>31</sup> (y metodologías) diseñados para la investigación han probado su utilidad en el examen de numerosas realidades y situaciones, incorporando múltiples elementos cruciales para un diagnóstico participativo exhaustivo. El formato investigador es adecuado, pero para determinadas realidades (peculiares) se podrían adaptar **instrumentos y técnicas**, eliminando los elementos,

---

<sup>30</sup> Los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado en su *XVI Encuentro* en torno a *La evaluación de la Calidad en el Sistema Educativo*, acordaron hacer hincapié en once puntos, dos de ellos están relacionados directamente con este tema: en el séptimo mantienen que la participación del conjunto de la Comunidad Educativa es uno de los elementos básicos e irrenunciables de calidad, debiendo abordarse las relaciones entre los distintos colectivos desde la perspectiva de asunción de responsabilidades; y en el octavo aluden a la necesidad de desarrollar Planes de Formación para la Participación que incluyan a diferentes agentes (Consejo Escolar de Aragón, 2.006, p. 83).

<sup>31</sup> Entre los años 2.003 y 2.005 un equipo de la Universidad de Alcalá y expertos de otras cuatro universidades han investigado el tema de la participación educativa de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares, mediante un diseño similar al que hemos empleado en nuestra investigación. Lo han denominado mixto (cuantitativo y cualitativo) y fundamentalmente aplicaron cuestionarios y realizaron entrevistas (Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, 2.005).

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

ítems o preguntas que tiendan a ser redundantes, pero sin desnaturalizarlos y manteniendo los mismos objetivos de investigación.

- El procedimiento investigador aquí seguido es útil para utilizarlo en el **estudio de diferentes experiencias**, y así poder mostrar ciertos patrones tanto en las similitudes como en las discrepancias, evaluando de esta forma el estado de los diferentes procesos formativos que afectan al alumnado de diversas instituciones educativas de personas adultas. En consecuencia, se podrían establecer comparaciones interinstitucionales porque la información requerida por los instrumentos es significativa y relevante, tanto si se detectan funcionamientos divergentes en algún aspecto como si los procesos se desarrollan de forma análoga.
- La comparación de experiencias profundizará en la definición de los procesos participativos de cada institución, para aprender unas de otras y **generar una teoría** que integre diferentes modelos en función de los contextos, la dispersión de las Aulas, los diversos grupos, la organización real u otras circunstancias prominentes.
- Mediante el estudio de la participación indirectamente mejoramos la **captación de necesidades educativas**, que es la base para organizar la «oferta» que se presenta a la comunidad al inicio de curso. Éste es un aspecto muy a tener en cuenta por su trascendencia.
- En todo estudio participativo deben quedar claras una serie de **cuestiones**, al menos, quién participa, cómo, cuándo, por qué, dónde y para qué; a su vez, quién anima o no, cómo, cuándo, por qué, dónde, y para qué.
- Consideramos también **primordial** seguir profundizando en los porqués, en los diferentes tipos de participación (tendente a la pasividad o hacia la colaboración), los grados de interés o de compromiso, el individualismo o equilibrio entre sujeto y grupo, las motivaciones reales y la homogeneización de los grupos.

Concluiremos este trabajo y su exposición haciendo mención a la tarea subsiguiente: la difusión de los hallazgos puestos de relieve por la investigación entre los diferentes agentes. Y abogar por unas reformas participativas con el consiguiente seguimiento continuo.

En algún lugar de la provincia de Zaragoza, mayo de 2.008.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1. CUESTIONARIO AL ALUMNADO**

**ANEXO 2. INSTRUCCIONES PARA LOS ENTREVISTADORES**

**ANEXO 3. GUIÓN DE LA ENTREVISTA AL ALUMNADO**

**ANEXO 4. DESCRIPTIVOS DEL CUESTIONARIO AL ALUMNADO**

**ANEXO 5. VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO AL ALUMNADO**

**ANEXO 6. GUIÓN DE LA ENTREVISTA: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS AL ALUMNADO**

**ANEXO 7. GUIÓN DEL CUESTIONARIO: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS A LOS DIRECTORES**



# **CUESTIONARIO A LOS ALUMNOS**

*“La participación de personas adultas  
en los procesos formativos”*

Jesús Pérez Longares  
G.I.A. “ETNOEDU” (Universidad de Zaragoza)

Imprime: Servicio de Publicaciones  
Universidad de Zaragoza

Depósito Legal: Z-1097-2005

## CUESTIONARIO AL ALUMNADO

Estimado/a alumno/a: el objetivo de este cuestionario es **recoger información sobre la participación** del alumnado en los Centros de Educación de Personas Adultas.

Deseamos conocer **vuestras opiniones y sugerencias**.

**Es muy importante vuestra colaboración** para mejorar las actividades educativas.

Sugerimos **leer atentamente** las cuestiones. **Las respuestas tienen que ser reales y sinceras**. Lo que realmente penséis ya que todas las respuestas son correctas.

**Sólo hay que marcar o contestar una respuesta por cuestión, si no se dice lo contrario**. Si tienes alguna duda lo mejor es aclararla.

Toda **la información** recogida es **anónima**.

**Agradecemos de antemano el tiempo dedicado** a responderlo.

El cuestionario tiene **cuatro grandes apartados**:

1. *El alumnado en el gobierno del Centro.*
2. *El alumnado en el aula de enseñanza y aprendizaje.*
3. *El alumnado en el contexto comunitario (barrio o localidad) en el que está el Centro.*
4. *Los datos personales del alumnado.*

Clave de Curso o enseñanza: \_\_\_\_\_

Clave de Centro y Aula: \_\_\_\_\_

Fecha y hora: \_\_\_\_\_

## 1. EL ALUMNADO EN EL GOBIERNO DEL CENTRO.

1. En vuestro Centro, **¿realizáis algún tipo de reunión o asamblea los alumnos?**

Sí.  No.

A. Si has contestado afirmativamente, indica el **tipo de reunión** más frecuente.

Alumnado de una sola clase o aula.  Alumnado de varias clases.

Alumnado de todo el Centro.

B. Si has contestado afirmativamente, **¿podrías decir en cuántas reuniones convocadas por o para el alumnado has participado?**

No sueles ir a ninguna.  Vas a la mayoría para colaborar como parte del Centro.

Sólo vas a las importantes.  Sueles ir a bastantes por iniciativa propia.

2. **¿Conoces a los representantes del alumnado?**

Sí.  No.

A. **¿Participaste en su elección?**

Sí.  No.

B. **¿Por qué?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. **¿Te llega información sobre lo que se trata en el Consejo Escolar del Centro o el órgano que orienta la actividad educativa del Centro?**

Sí.  No.  No te interesa.

A. Si tu respuesta es afirmativa, **¿la información te llega?**

Siempre.  Generalmente.  Alguna vez.  Nunca.

B. Si tu respuesta es afirmativa, **¿cómo se te informa?**

Te transmiten la información y punto.

Te solicitan opinión sobre algunos asuntos, pero no para tomar decisiones.

Se realizan reuniones para proponer cuestiones o aportar mejoras.

Tienes plena comunicación con las personas que informan.

## Anexos

4. ¿**Conoces** la forma de participar en la vida del Centro?
- No conoces nada.
- Conoces de manera general las normas del Centro.
- Además de las normas generales conoces el Proyecto Educativo de Centro.
- Conoces a fondo la normativa sobre participación, incluyendo leyes, decretos, etc.
5. ¿Has enviado por escrito o de palabra alguna **propuesta de mejora** sobre algún aspecto del Centro?
- Sí.                       No.
- A. Si has contestado afirmativamente, ¿**cuántas** has enviado? \_\_\_\_\_
- B. Sobre **qué temas** y **a quién** se las has enviado: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
6. ¿**Desearías participar más** en la gestión y el gobierno del Centro?
- Mucho más.                       Bastante más.                       Algo más.                       No.
- A. Si tu respuesta es afirmativa, estarías dispuesto a:
- Ser miembro de alguna comisión o del Consejo Escolar, en caso de ser elegido.
- Intervenir u opinar en lo que afecte principalmente a los alumnos.
- No participar directamente, pero sí responder a consultas o problemáticas puntuales.
- No participar directamente en nada, con estar informado es suficiente.
7. De forma general, ¿cómo valorarías la gestión y el gobierno del Centro según tu **grado de satisfacción**?
- Muy bien.                       Bien.                       Regular.                       Mal.
8. Marca en la columna respectiva la **cuestión que más favorece** y la **que más obstaculiza** la participación del alumnado en el gobierno y gestión del Centro. (sólo una por columna)

	<b>Favorece</b>	<b>Obstaculiza</b>
A. El tiempo disponible		
B. La situación de las Aulas		
C. El profesorado		
D. El alumnado		
E. El equipo directivo		
F. Los representantes del alumnado		
G. La información sobre participación		

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

9. ¿Qué **deberes y derechos** como alumno conoces? (marca todos los que conozcas)

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> A la educación básica gratuita.     | <input type="checkbox"/> A estudiar.                |
| <input type="checkbox"/> A trabajar en grupo.                | <input type="checkbox"/> A una evaluación objetiva. |
| <input type="checkbox"/> Ser respetado y opinar.             | <input type="checkbox"/> Ser escuchado.             |
| <input type="checkbox"/> A participar en la vida del Centro. | <input type="checkbox"/> Asistir a clase.           |
| <input type="checkbox"/> Ser buen compañero.                 |   |

10. ¿Cómo te has informado sobre la forma de participar en la vida del Centro?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Por la lectura de la normativa educativa. | <input type="checkbox"/> Por la prensa u otro medio de comunicación. |
| <input type="checkbox"/> Un compañero.                             | <input type="checkbox"/> El Director o Jefe de Estudios.             |
| <input type="checkbox"/> Un profesor.                              | <input type="checkbox"/> La asociación de alumnos.                   |
| <input type="checkbox"/> Un representante de los alumnos.          | <input type="checkbox"/> La información del tablón de anuncios.      |
| <input type="checkbox"/> Otras (especificar) _____                 |  |

11. ¿Cómo valoras **el ambiente o la relación entre las personas** de los diferentes cursos o enseñanzas que se imparten en el Centro? (rodea con un círculo un número por cuestión. El 1 significa mucha suspicacia, rigidez, individualismo y desagrado. El 4 significa mucha confianza, flexibilidad, cooperación y agrado)

A. Susplicacia	1	2	3	4	Confianza.
B. Rígido	1	2	3	4	Flexible.
C. Individualista	1	2	3	4	Cooperativo.
D. Desagradable	1	2	3	4	Agradable.

## 2. EL ALUMNADO EN EL AULA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

12. ¿Existe en tu clase o aula algún **representante o delegado del alumnado**?

- Sí.  No.

A. Si has contestado afirmativamente, ¿qué temas tratáis? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. ¿**Son necesarios** los representantes de los alumnos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. La **selección de materiales**: (textos, cuadernos de actividades, libros de apoyo, material informático, etc.)

- Está determinada, pero el profesorado pregunta para hacer algún cambio.  
 El alumnado propone generalmente materiales.  
 Está determinada y no se suele alterar.  
 Se establece conjuntamente entre profesorado y alumnado.

15. La selección de los **contenidos o temáticas** a tratar durante el curso:

- La decide el profesorado.  
 Profesorado y alumnado juntos realizan la selección de contenidos.  
 Los alumnos hacen las matizaciones que estiman oportunas.  
 La decide el profesorado, pero pregunta a los alumnos.

16. Los **métodos de trabajo** para aprender:

- Están fijados por el programa o el profesorado, y no se suelen alterar.  
 Están fijados, pero, si el profesor consulta, tú sueles expresar tu opinión.  
 Tú, a veces, haces las aportaciones que crees conveniente.  
 Tú colaboras con el profesor y los otros alumnos en desarrollar métodos de trabajo adecuados al grupo.

17. De forma general, ¿cómo valorarías las actividades de enseñanza que estás llevando a cabo según tu **grado de satisfacción**?

- Muy bien.  Bien.  Regular.  Mal.

**La participación de personas adultas en los procesos formativos**

18. ¿Cuál es el **mayor obstáculo** para que el alumnado participe más en el aula?

- El programa del curso es poco atractivo.                       El poco interés del alumnado.  
 El profesorado no suele animar.                                       La falta de tiempo.  
 El grupo de alumnos pequeño.     Otros (indicar) \_\_\_\_\_

19. Hablas o consultas con el profesorado problemas relacionados con: (marca con una cruz una casilla por cuestión)

	Nunca	Poco	Bastante	Mucho
A. Cuestiones educativas				
B. Cuestiones personales				
C. Cuestiones de orientación profesional				

20. ¿Te gustaría **participar más** en las decisiones sobre la organización de la enseñanza de tu aula? (marca con una cruz una casilla por cuestión)

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
A. En la selección de los temas				
B. En las actividades elegidas				
C. En la definición de los objetivos				
D. En la evaluación				
E. En los métodos de trabajo				

21. Valora el **ambiente o relación** entre las personas de tu clase o aula: (rodea con un círculo un número por cuestión. El 1 significa mucha competitividad, desconfianza, desigualdad y evitación de conflictos. El 4 significa mucha colaboración, confianza, igualdad y afrontación de conflictos)

- |                        |   |   |   |   |                         |
|------------------------|---|---|---|---|-------------------------|
| A. Competitividad      | 1 | 2 | 3 | 4 | Colaboración.           |
| B. Desconfianza        | 1 | 2 | 3 | 4 | Confianza.              |
| C. Desigualdad         | 1 | 2 | 3 | 4 | Igualdad.               |
| D. Se evita conflictos | 1 | 2 | 3 | 4 | Se afrontan conflictos. |

**3. EL ALUMNADO EN EL CONTEXTO COMUNITARIO (BARRIO O LOCALIDAD).**

22. ¿Pertenece a alguna asociación o grupo social?

- Cultural.       Sindical.       Deportiva.       A ninguna.  
 Recreativa.       Política.       Religiosa.  
 De alumnos.       ONG       (Otra) \_\_\_\_\_

A. ¿Por qué **motivos** perteneces o no perteneces? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Si tu respuesta es afirmativa, contesta a los siguientes apartados:

B. ¿Con qué **frecuencia asistes a las reuniones** que convocan las asociaciones o grupos a los que perteneces?

- Siempre.       Generalmente.       Alguna vez.       Nunca.

C. ¿**Cómo participas**?

- Asistiendo a alguna reunión o acto solamente.  
 Opinando en reuniones o actos.  
 Responsabilizándote de la realización de alguna tarea o actividad.  
 Estando en la Junta Directiva o en la organización.

23. ¿Organiza tu Centro **actividades de colaboración** con instituciones o entidades del entorno? (asociaciones de mujeres, culturales, de vecinos, de alumnos, Ayuntamiento, ONGs, etc.)

- Sí.       No.       No lo sé.

24. ¿Participas en **actividades propuestas por el Centro** pero realizadas fuera del ámbito del Centro?

- Sí.       No.

A. Si has contestado afirmativamente, di el tipo de actividad:

- Asistir a Muestras o Exposiciones.       Visitas Culturales.  
 Viaje de Estudios.       (Otras) \_\_\_\_\_

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

25. ¿Has **colaborado activamente en alguna actividad cultural** del Centro o Aula?

- Sí.  No.

A. Si has contestado afirmativamente, ¿en cuál o cuáles de ellas participaste?

---

26. De forma general, ¿**estás satisfecho con las actividades culturales** a las que asistes o en las que colaboras?

- Mucho.  Bastante.  Poco.  Nada.

27. ¿Qué es lo que más **favorece la participación** del alumnado en el contexto comunitario?

- Asociaciones abiertas a las personas.  Buena información sobre actividades.  
 El tiempo libre que dispone el alumnado.  Actividades atractivas.  
 Otra (indicar) \_\_\_\_\_

28. ¿En qué actividades **te gustaría participar más?** (marca con una cruz una casilla por cuestión)

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
A. Culturales del Centro				
B. Culturales de asociaciones				
C. Solidarias o de ayuda				
D. Deportivas				
E. Políticas				
F. Sindicales				
G. Religiosas				



## La participación de personas adultas en los procesos formativos

39. ¿Cuánto **tiempo** llevas **en Educación de Adultos**?

- Este curso.       2 ó 3 cursos.       4 ó 5 cursos.       Más de 5 cursos.

40. ¿Cuántos **años** transcurrieron **desde que dejaste el colegio o instituto** hasta que te matriculaste en Educación de Adultos:

- Menos de 3.       Entre 3 y 5.       Entre 6 y 8.       Más de 9.

41. Durante esos años, ¿qué **actividades formativas** realizaste?

- Ninguna.       Algún curso, de vez en cuando.  
 Bastantes cursos.       Te has estado formando continuamente.

42. Podrías decir **tres cosas** que cambiarías para mejorar la participación del alumnado en la Educación de Personas Adultas:

1<sup>a</sup>.

---

2<sup>a</sup>.

---

3<sup>a</sup>.

---

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## Anexos

### ANEXO 2

#### Instrucciones para los entrevistadores

1. **Intenta motivar** a los entrevistados, resaltando la importancia de sus opiniones.
2. **Tranquilízalos.**
3. Adopta un **tono normal**, pero **mostrando interés**, sin hacer juicios por una “buena” contestación.
4. **Lee** atentamente la primera página del cuestionario en voz alta.
5. Sólo hay que contestar **una respuesta por cuestión, si no se dice lo contrario.**
6. Comenta que el primer apartado, **el gobierno del Centro, tendrá un significado reducido** para el alumnado que lleve poco tiempo en el Centro.
7. Resalta que la **información** recogida es **anónima.**
8. **Agradece** el esfuerzo realizado.
9. Mira las **claves (reverso de esta página)** y completa primeramente esos apartados del cuestionario: claves (Curso, Centro y Aula) y fecha y hora.

**Si preguntan**, contesta de forma sencilla y comprensible. Si con una primera explicación siguen con la duda que pasen a la siguiente pregunta, pero que no elijan al azar. Algunos conceptos que puedan generar duda son los siguientes:

- ❖ Representantes del alumnado. Es un delegado, intermediario o persona que lleva la voz o defiende los intereses del alumnado en los órganos de decisión del Centro: Consejo Escolar, Juntas, etc.
- ❖ Consejo Escolar. Es el órgano de participación que orienta la vida del centro. En él están representados los distintos sectores de la Comunidad Educativa para gestionar el Centro.
- ❖ Proyecto Educativo de Centro. Es un documento en el que se recoge el ideario del Centro, las metas, prioridades, procedimientos de actuación y normas de convivencia (RRI). Identifica al Centro.
- ❖ Comisión. Grupo de personas creado para realizar alguna actividad (un viaje de estudios, por ejemplo) o para resolver algún problema.
- ❖ Ambiente de Centro / Aula. Es la situación en la que nos desenvolvemos, las circunstancias del centro, el escenario de actuación, etc.
- ❖ Colaboración activa. Es cuando se participa verdaderamente, aceptando alguna responsabilidad, encargo, actuación, etc., cuando no nos limitamos a la mera asistencia.

**Anota** lo que consideres oportuno:

---

---

La participación de personas adultas en los procesos formativos

CLAVES

<i>Curso o enseñanzas</i>	<b>Clave</b>
Nivel I Alfabetización	1
Nivel II Consolidación	2
Nivel III Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA)	3
Nivel III Educación Secundaria para Personas Adultas a Distancia (ESPAD)	4
Preparación para Pruebas Libres. Graduado en ESO	5
Preparación Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Formación Profesional	6
Preparación Pruebas de Acceso a la Universidad para Mayores de 25 años	7
Formación para el Empleo (Informática, Idiomas, Corte y confección, etc.)	8
Promoción y Extensión Educativa	9
Español para Inmigrantes	10
Cursos Mentor	11

<u>Centro y Aulas</u>	<u>Clave</u>
Localidad Aula A	A
Localidad Aula B	B
Localidad Aula C	C
Localidad Aula D	D
Localidad Aula E	E
Localidad Aula F	F
Localidad Aula G	G
Localidad Aula H	H
Localidad Aula I	I
Localidad Aula J	J
Localidad Aula K	K
Localidad Aula L	L
Localidad Aula M	M
Localidad Aula O	O
Localidad Aula P	P

### ANEXO 3

#### GUIÓN DE LA ENTREVISTA AL ALUMNADO

Una vez hechas las presentaciones, dejado claro el anonimato, solicitado permiso para grabarla, y expuesto que la pretensión principal de la investigación es la mejora cotidiana de la vida del Centro; exponemos sintéticamente los objetivos de la investigación. Los generales son:

- *Establecer los elementos que inciden en la participación educativa del alumnado del Centro, descubriendo su punto de vista o perspectiva participativa en los diferentes ámbitos del Centro.*

Los objetivos específicos se resumen en los siguientes

- A. Determinar el nivel de participación del alumnado en el funcionamiento del gobierno del Centro, en el desarrollo de la actividad académica y en el contexto comunitario (localidad); averiguando la relación existente entre su participación y el grado de satisfacción mostrado.
- B. Identificar el grado de participación del alumnado en función de las diversas enseñanzas, y precisar las posibles diferencias.
- C. Concretar el grado de participación del alumnado en las «Aulas de EPA», comprobando sus posibles diferencias.
- D. Describir la experiencia participativa y conocer el compromiso participativo del alumnado.
- E. Indagar el conocimiento que el alumnado tiene sobre las normas organizativas del Centro.
- F. Analizar el desajuste entre la participación real del alumnado y la participación deseada, identificando los obstáculos a la participación.
- G. Descubrir los factores que afectan a la participación.
- H. Caracterizar los principales perfiles participativos del alumnado.
- I. Averiguar el clima interno del Centro, Aulas y clases.
- J. Definir los elementos sensibles sobre los que poder actuar, para potenciar la participación y prevenir su fracaso.

#### LAS CUESTIONES A TRATAR

##### 1. EL ALUMNADO EN EL GOBIERNO DEL CENTRO.

1. Reuniones o asambleas que **realizáis los alumnos. Principio de curso, final, preparación de actividades, resolver problemáticas, etc.** Cuántas clases participan y asistencia habitual del alumnado.
2. Conocimiento de los **representantes del alumnado. Participación en su elección. ¿Por qué?**
3. La información sobre lo que se trata en el **Consejo Escolar del Centro** o el órgano que orienta la actividad educativa del Centro. ¿Os interesa? ¿Os llega la información? ¿Cómo se transmite?
4. La forma de participar en la vida del Centro. ¿Qué conocéis?
5. **Propuestas de mejora que hayáis presentado o expuesto** sobre algún aspecto del Centro. ¿Las habéis presentado de palabra o por escrito? ¿Cuántas se han enviado? ¿A quién?
6. **¿Desearíais participar más** en la gestión y el gobierno del Centro? ¿Qué estaríais dispuestos a hacer?
7. ¿Cómo valoraríais la gestión y el gobierno del Centro según vuestro **grado de satisfacción?**
8. Qué es lo que más puede obstaculizar la participación del alumnado en el gobierno y gestión del Centro. ¿Y favorecer?
9. ¿Qué **deberes y derechos** como alumnos conocéis?
10. **¿Cómo os habéis informado** sobre la forma de participar en la vida del Centro? ¿Quién suele o dónde soléis informaros?
11. ¿Cómo valoráis **el ambiente o la relación entre las personas** de los diferentes cursos o enseñanzas que se imparten en el Centro?

## 2. EL ALUMNADO EN EL AULA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

1. ¿Existe en esta clase o aula algún **representante o delegado del alumnado**? ¿Qué temas tratáis? ¿Qué funciones tiene? ¿**Son necesarios** los representantes de los alumnos?
2. ¿Cómo participáis en la clase? Los **materiales** (textos, cuadernos de actividades, libros de apoyo, material informático, etc.), ¿cómo se seleccionan? (profesor, alumnos, juntos, etc.). La selección de los **contenidos, temáticas o temas** a tratar durante el curso, ¿quién y cómo se decide? Los **métodos de trabajo** para aprender o forma de hacer las actividades, ¿se adaptan a vosotros?, ¿hacéis observaciones?
3. Las actividades de enseñanza que estáis llevando a cabo, ¿Cómo las valoraríais según vuestro grado **de satisfacción**?
4. ¿Cuál es el **mayor obstáculo** para que el alumnado participe más en el aula, en el grupo clase?
5. Tipo de problemas o consultas que se tratan con el profesorado. Personales, educativas, orientación profesional, etc.
6. ¿Os gustaría **participar más** en las decisiones sobre la organización de la enseñanza de vuestra clase? ¿En qué?
7. Cómo es el **ambiente o relación** entre las personas de vuestra clase o aula.

## 3. EL ALUMNADO EN EL CONTEXTO COMUNITARIO (BARRIO O LOCALIDAD).

1. ¿**Pertenecéis a alguna asociación** o grupo social? ¿De qué tipo es la asociación? ¿Por qué **motivos** pertenecéis o no? ¿Con qué **frecuencia asistís a las reuniones** que convocan las asociaciones o grupos a los que pertenecéis? ¿**Cómo participáis**?
2. ¿Organiza vuestro Centro **actividades de colaboración** con instituciones o entidades del entorno? (asociaciones de mujeres, culturales, de vecinos, de alumnos, Ayuntamiento, ONGs, etc.).
3. ¿Participáis en **actividades propuestas por el Centro**, pero realizadas fuera del ámbito del Centro? ¿En qué tipo de actividades?
4. ¿Habéis **colaborado activamente en alguna actividad cultural** del Centro o Aula? ¿En cuál o cuáles de ellas participasteis?
5. ¿**Estáis satisfechos con las actividades culturales** a las que asistís o colaboráis?
6. ¿Qué es lo que más **favorece la participación** del alumnado en el contexto comunitario?
7. ¿En qué tipo de actividades **os gustaría participar**, pero no lo hacéis porque no se realizan en vuestra localidad?

## 4. DATOS PERSONALES.

Según vuestra opinión, ¿Quiénes son los que participan más y los que participan menos atendiendo a los siguientes apartados?:

1. **Edad.**
2. **Sexo.**
3. **Procedencia.**
4. **Estado civil.**
5. **Número de hijos.**
6. **Nivel de estudios.**
7. **Profesión** principal (experiencia mínima de 1 año en ella).
8. **Ocupación habitual** (parado, ama de casa, estudiante, jubilado, etc.).
9. **Horas semanales de trabajo.**
10. **Aficiones principales** (culturales, deportivas, solidarias, etc.).
11. **Tiempo** que se lleva asistiendo a **Educación de Adultos.**
12. **Años** que transcurrieron **desde que se dejó el colegio o instituto** hasta que se matriculó en EPA.
13. **Actividades formativas** que realizadas durante ese tiempo: alguna, nada, etc.

## 5. Tres cosas que hay que cambiar para mejorar la participación del alumnado.

**MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN**

## Anexos

### ANEXO 4

#### DESCRIPTIVOS DEL CUESTIONARIO AL ALUMNADO

N = 173

Respuestas en valores absolutos, puntuaciones medias y porcentajes.

#### Clave de Curso o Enseñanza:

		N	%
1	Nivel I Alfabetización	31	17,92
2	Nivel II Consolidación	5	2,89
3	Nivel III Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA)	4	2,31
4	Nivel III Educación Secundaria para Personas Adultas a Distancia (ESPAD)	16	9,25
5	Preparación para Pruebas Libres. Graduado en ESO	6	3,47
6	Preparación Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Formación Profesional	1	0,58
7	Preparación Pruebas de Acceso a la Universidad para Mayores de 25 años	4	2,31
8	Formación para el Empleo (Informática, Idiomas, Corte y confección, etc.)	37	21,39
9	Promoción y Extensión Educativa	57	32,95
10	Español para Inmigrantes	8	4,62
11	Cursos Mentor	4	2,31

#### Clave de Aula:

	N	%		N	%
A	44	25,4	H	9	5,2
B	4	2,3	I	9	5,2
C	6	3,5	J	17	9,8
D	6	3,5	K	10	5,8
E	11	6,4	L	3	1,7
F	10	5,8	M	10	5,8
G	23	13,3	O	8	4,6
			P	3	1,7

#### 1. EL ALUMNADO EN EL GOBIERNO DEL CENTRO.

1. En vuestro Centro, ¿realizáis algún tipo de reunión o asamblea los alumnos?

	N	%
0	9	5,2
<input type="checkbox"/> Sí.	126	72,8
<input type="checkbox"/> No.	38	22,0

1A. Si has contestado afirmativamente, indica el **tipo de reunión** más frecuente.

	N	%
0	133	76,9
<input type="checkbox"/> Alumnado de una sola clase o aula.	18	10,4
<input type="checkbox"/> Alumnado de varias clases.	17	9,8
<input type="checkbox"/> Alumnado de todo el Centro.	5	2,9

1B. Si has contestado afirmativamente, ¿podrías decir **en cuántas reuniones** convocadas por o para el alumnado **has participado**?

	N	%
0	137	79,2
<input type="checkbox"/> Vas a la mayoría para colaborar como parte del Centro.	12	6,9
<input type="checkbox"/> Suelen ir a bastantes por iniciativa propia.	15	8,7
<input type="checkbox"/> Sólo vas a las importantes.	6	3,5
<input type="checkbox"/> No sueles ir a ninguna.	3	1,7

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

### 2. ¿Conoces a los representantes del alumnado?

	N	%
0	21	12,1
<input type="checkbox"/> Sí.	31	17,9
<input type="checkbox"/> No.	121	69,9

### 2A. ¿Participaste en su elección?

	N	%
0	27	15,6
<input type="checkbox"/> Sí.	27	15,6
<input type="checkbox"/> No.	119	68,8

### 2B. ¿Por qué?

	N	%
0	84	48,6
<input type="checkbox"/> No estaba matriculado y ya estaba elegido el representante.	15	8,7
<input type="checkbox"/> Elegir al mejor.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Falta de información y desconocimiento. No sé que existen.	27	15,6
<input type="checkbox"/> Para participar y por interés.	6	3,5
<input type="checkbox"/> Ser candidato a representante del alumnado en el Consejo Escolar.	5	2,9
<input type="checkbox"/> No estar presente por no poder ir a la votación.	8	4,6
<input type="checkbox"/> Por estar en clase el día de la votación (la profesora lo comentó).	4	2,3
<input type="checkbox"/> No me preocupe o no me enteré.	4	2,3
<input type="checkbox"/> No hay representantes.	12	6,9
<input type="checkbox"/> Hay que ser democráticos.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Es importante opinar en asuntos del centro.	1	0,6
<input type="checkbox"/> No conocía a los candidatos.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Por no haber nadie de nuestro pueblo.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Por ser alumna.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Porque el candidato es de nuestra Aula.	2	1,2

### 3. ¿Te llega información sobre lo que se trata en el Consejo Escolar del Centro o el órgano que orienta la actividad educativa del Centro?

	N	%
0	13	7,5
<input type="checkbox"/> Sí.	30	17,3
<input type="checkbox"/> No te interesa.	10	5,8
<input type="checkbox"/> No.	120	69,4

### 3A. Si tu respuesta es afirmativa, ¿la información te llega?

	N	%
0	143	82,7
<input type="checkbox"/> Siempre.	6	3,5
<input type="checkbox"/> Generalmente.	12	6,9
<input type="checkbox"/> Alguna vez.	9	5,2
<input type="checkbox"/> Nunca.	3	1,7

### 3B. Si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo se te informa?

	N	%
0	144	83,2
<input type="checkbox"/> Tienes plena comunicación con las personas que informan.	7	4,0
<input type="checkbox"/> Se realizan reuniones para proponer cuestiones o aportar mejoras.	6	3,5
<input type="checkbox"/> Te solicitan opinión sobre algunos asuntos, pero no para tomar decisiones.	2	1,2
<input type="checkbox"/> Te transmiten la información y punto.	14	8,1

## Anexos

4. ¿ <b>Conoces</b> la forma de participar en la vida del Centro?	N	%
0	17	9,8
<input type="checkbox"/> Conoces a fondo la normativa sobre participación, incluyendo leyes, decretos, etc.	0	0
<input type="checkbox"/> Además de las normas generales conoces el Proyecto Educativo de Centro.	11	6,4
<input type="checkbox"/> Conoces de manera general las normas del Centro.	55	31,8
<input type="checkbox"/> No conoces nada.	90	52,0
5. ¿Has enviado por escrito o de palabra alguna <b>propuesta de mejora</b> sobre algún aspecto del Centro?	N	%
0	10	5,8
<input type="checkbox"/> Sí.	20	11,6
<input type="checkbox"/> No.	143	82,7
5A. Si has contestado afirmativamente, ¿ <b>cuántas</b> has enviado?	N	%
0	156	90,2
<input type="checkbox"/> 1	7	4,0
<input type="checkbox"/> 2	8	4,6
<input type="checkbox"/> 3	2	1,2
5B. Sobre <b>qué temas</b> y <b>a quién</b> se las has enviado:	N	%
0	158	91,3
<input type="checkbox"/> Horarios de curso, con profesorado y Ayuntamiento.	11	
<input type="checkbox"/> Sobre el estado de salud., con profesorado y Ayuntamiento.	2	
<input type="checkbox"/> Sobre el curso.	1	
<input type="checkbox"/> Sobre los temas a tratar durante el curso.	1	
<input type="checkbox"/> El frío que hace en clase.	1	
<input type="checkbox"/> Viajes.	1	
<input type="checkbox"/> Pedir ordenadores (no hay o son antiguos).	2	
6. ¿ <b>Desearías participar más</b> en la gestión y el gobierno del Centro?	N	%
0	10	5,8
<input type="checkbox"/> Mucho más.	2	1,2
<input type="checkbox"/> Bastante más.	8	4,6
<input type="checkbox"/> Algo más.	61	35,3
<input type="checkbox"/> No.	92	53,2
6A. Si tu respuesta es afirmativa, estarías dispuesto a:	N	%
0	110	63,6
<input type="checkbox"/> Ser miembro de alguna comisión o del Consejo Escolar, en caso de ser elegido.	2	1,2
<input type="checkbox"/> Intervenir u opinar en lo que afecte principalmente a los alumnos.	14	8,1
<input type="checkbox"/> No participar directamente, pero sí responder a consultas o problemáticas puntuales.	28	16,2
<input type="checkbox"/> No participar directamente en nada, con estar informado es suficiente.	19	11,0
7. De forma general, ¿cómo valorarías la gestión y el gobierno del Centro según tu <b>grado de satisfacción</b> ?	N	%
0	18	10,4
<input type="checkbox"/> Muy bien.	34	19,7
<input type="checkbox"/> Bien.	105	60,7
<input type="checkbox"/> Regular.	12	6,9
<input type="checkbox"/> Mal.	4	2,3

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

8. Marca en la columna respectiva la **cuestión que más favorece** y la **que más obstaculiza** la participación del alumnado en el gobierno y gestión del Centro. (sólo una por columna)

	Favorece		Obstaculiza	
	N	%	N	%
0	28	16,2	52	30,1
A. El tiempo disponible	38		79	
B. La situación de las Aulas	46		45	
C. El profesorado	92		6	
D. El alumnado	76		6	
E. El equipo directivo	37		13	
F. Los representantes del alumnado	42		17	
G. La información sobre participación	38		36	

9. ¿Qué **deberes y derechos** como alumno conoces? (marca todos los que conozcas)

	N	%
0	14	8,1
<input type="checkbox"/> A la educación básica gratuita.	141	
<input type="checkbox"/> A trabajar en grupo.	111	
<input type="checkbox"/> Ser respetado y opinar.	133	
<input type="checkbox"/> A participar en la vida del Centro.	71	
<input type="checkbox"/> Ser buen compañero.	134	
<input type="checkbox"/> A estudiar.	117	
<input type="checkbox"/> A una evaluación objetiva.	75	
<input type="checkbox"/> Ser escuchado.	120	
<input type="checkbox"/> Asistir a clase.	147	
<input type="checkbox"/> Profesorado cualificado y responsable.	1	

10. ¿**Cómo te has informado** sobre la forma de participar en la vida del Centro?

	N	%
0	24	13,9
<input type="checkbox"/> Por la lectura de la normativa educativa.	9	
<input type="checkbox"/> Un compañero.	47	
<input type="checkbox"/> Un profesor.	82	
<input type="checkbox"/> Un representante de los alumnos.	5	
<input type="checkbox"/> Por la prensa u otro medio de comunicación.	16	
<input type="checkbox"/> El Director o Jefe de Estudios.	7	
<input type="checkbox"/> La asociación de alumnos.	6	
<input type="checkbox"/> La información del tablón de anuncios.	30	
<input type="checkbox"/> Por lo que se ve día a día durante el curso.	1	
<input type="checkbox"/> No, nadie, de ninguna manera.	7	
<input type="checkbox"/> Secretaría.	1	
<input type="checkbox"/> Psicóloga (profesional)	2	
<input type="checkbox"/> Trabajadora social.	2	
<input type="checkbox"/> El cartel del Aula.	1	

## Anexos

11. ¿Cómo valoras el **ambiente o la relación entre las personas** de los diferentes cursos o enseñanzas que se imparten en el Centro? (rodea con un círculo **un número por cuestión. El 1 significa mucha suspicacia, rigidez, individualismo y desagrado. El 4 significa mucha confianza, flexibilidad, cooperación y agrado**)

A. Suspiciona	0	1	2	3	4	Confianza. N %
	31	3	8	30	101	
	17,9	1,7	4,6	17,3	58,4	
B. Rígido	0	1	2	3	4	Flexible. N %
	43	2	3	26	99	
	24,9	1,2	1,7	15,0	57,2	
C. Individualista	0	1	2	3	4	Cooperativo. N %
	47	9	11	21	85	
	27,2	5,2	6,4	12,1	49,1	
D. Desagradable	0	1	2	3	4	Agradable. N %
	37	2	3	14	117	
	21,4	1,2	1,7	8,1	67,6	

## 2. EL ALUMNADO EN EL AULA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

12. ¿Existe en tu clase o aula algún **representante o delegado del alumnado**?

	N	%
0	13	7,5
<input type="checkbox"/> Sí.	136	78,6
<input type="checkbox"/> No.	24	13,9

12A. Si has contestado afirmativamente, ¿qué temas tratáis?

0	N	%
<input type="checkbox"/> Aclarar dudas.	156	90,2
<input type="checkbox"/> Cosas sobre el centro o alumnado.	2	1,2
<input type="checkbox"/> Exámenes más repartidos en diferentes días.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Sugerencias sobre el modo de trabajar.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Ninguno, no comentan nada.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Temas de estudio a tratar.	5	2,9
<input type="checkbox"/> Cosas sobre el Aula.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Ninguno porque hace mucho que no se convoca el Consejo Escolar.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Yo soy el delegado.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Reuniones informativas sobre los temas tratados en el Consejo Escolar.	3	1,7

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

13. ¿**Son necesarios** los representantes de los alumnos?

	N	%
0	43	24,9
<input type="checkbox"/> No lo sé.	7	4,0
<input type="checkbox"/> Sí, muy necesarios.	53	30,6
<input type="checkbox"/> No, no estoy contento, somos pocos y no hace falta	38	22,0
<input type="checkbox"/> Sí, siempre pueden aportar algo: información sobre el Con. Esc. o nuevos proyectos.	12	6,9
<input type="checkbox"/> Los problemas se hablan con el profesorado.	1	0,6
<input type="checkbox"/> No, los alumnos se tienen que representar ellos mismos.	1	0,6
<input type="checkbox"/> No, con un buen profesor es suficiente.	2	1,3
<input type="checkbox"/> Sí, para trasladar problemáticas (dudas, quejas) del alumnado al profesorado (enlace).	8	4,6
<input type="checkbox"/> Sí, para conocer las decisiones del Con. Esc., su funcionamiento.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Sí, para estar informados y representados todos los alumnos.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Sí, para mejorar el contacto con el Centro, solucionar problemas o pedir recursos.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Me da lo mismo, soy mayor.	2	0,6
<input type="checkbox"/> Sí, nos defienden.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Depende de la cantidad de alumnos y de la situación	2	0,6

14. La **selección de materiales**: (textos, cuadernos de actividades, libros de apoyo, material informático, etc.)

	N	%
0	5	2,9
<input type="checkbox"/> 2 Está determinada, pero el profesorado pregunta para hacer algún cambio.	59	34,1
<input type="checkbox"/> 3 El alumnado propone generalmente materiales.	9	5,2
<input type="checkbox"/> 1 Está determinada y no se suele alterar.	25	14,5
<input type="checkbox"/> 4 Se establece conjuntamente entre profesorado y alumnado.	75	43,4

15. La selección de los **contenidos o temáticas** a tratar durante el curso:

	N	%
0	5	2,9
<input type="checkbox"/> 1 La decide el profesorado.	45	26,0
<input type="checkbox"/> 4 Profesorado y alumnado juntos realizan la selección de contenidos.	39	22,5
<input type="checkbox"/> 3 Los alumnos hacen las matizaciones que estiman oportunas.	14	8,1
<input type="checkbox"/> 2 La decide el profesorado, pero pregunta a los alumnos.	70	40,5

16. Los **métodos de trabajo** para aprender:

	N	%
0	5	2,9
<input type="checkbox"/> 1 Están fijados por el programa o el profesorado, y no se suelen alterar.	27	15,6
<input type="checkbox"/> 2 Están fijados, pero, si el profesor consulta, tú sueles expresar tu opinión.	63	36,4
<input type="checkbox"/> 3 Tú, a veces, haces las aportaciones que crees conveniente.	29	16,8
<input type="checkbox"/> 4 Tú colaboras con el profesor y los otros alumnos en desarrollar métodos de trabajo adecuados al grupo.	49	28,3

17. De forma general, ¿cómo valorarías las actividades de enseñanza que estás llevando a cabo según tu **grado de satisfacción**?

	N	%
0	5	2,9
<input type="checkbox"/> Muy bien.	102	59,0
<input type="checkbox"/> Bien.	58	33,5
<input type="checkbox"/> Regular.	6	3,5
<input type="checkbox"/> Mal.	2	1,2

## Anexos

18. ¿Cuál es el **mayor obstáculo** para que el alumnado participe más en el aula?

	N	%
0	37	21,4
<input type="checkbox"/> El programa del curso es poco atractivo.	6	
<input type="checkbox"/> El profesorado no suele animar.	3	
<input type="checkbox"/> El grupo de alumnos pequeño.	41	
<input type="checkbox"/> El poco interés del alumnado.	24	
<input type="checkbox"/> La falta de tiempo.	76	
<input type="checkbox"/> Ninguno, no hay obstáculos.	6	
<input type="checkbox"/> El pueblo es pequeño.	1	
<input type="checkbox"/> Las personas no quieren aprender.	1	
<input type="checkbox"/> La pereza.	1	
<input type="checkbox"/> Las cuestiones personales.	1	
<input type="checkbox"/> La falta de información.	1	

19. Hablas o consultas con el profesorado problemas relacionados con: (marca con una cruz una casilla por cuestión)

	0		Nunca		Poco		Bastante		Mucho	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A. Cuestiones educativas	18	10,4	6	3,5	48	27,7	82	47,4	19	11,0
B. Cuestiones personales	31	17,9	24	13,9	46	26,6	56	32,4	16	9,2
C. Cuestiones de orientación profesional	38	22,0	30	17,3	51	29,5	41	23,7	13	7,5

20. ¿Te gustaría **participar más** en las decisiones sobre la organización de la enseñanza de tu aula? (marca con una cruz una casilla por cuestión)

	0		Nada		Poco		Bastante		Mucho	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A. En la selección de los temas	37	21,4	26	15,0	48	27,7	54	31,2	8	4,6
B. En las actividades elegidas	42	24,3	24	13,9	48	27,7	48	27,7	11	6,4
C. En la definición de los objetivos	54	31,2	36	20,8	43	24,9	34	19,7	6	3,5
D. En la evaluación	57	32,9	48	27,7	38	22,0	25	14,5	5	2,9
E. En los métodos de trabajo	39	22,5	28	16,2	47	27,2	47	27,2	12	6,9

21. Valora el **ambiente o relación** entre las personas de tu clase o aula: (rodea con un círculo un número por cuestión. El 1 significa mucha competitividad, desconfianza, desigualdad y evitación de conflictos. El 4 significa mucha colaboración, confianza, igualdad y afrontación de conflictos)

A. Competitividad	0	1	2	3	4	Colaboración.	
	28	3	10	18	114		N
	16,2	1,7	5,8	10,4	65,9		%
B. Desconfianza	0	1	2	3	4	Confianza.	
	36	6	6	19	106		N
	20,8	3,5	3,5	11,0	61,3		%
C. Desigualdad	0	1	2	3	4	Igualdad.	
	37	1	4	24	107		N
	21,4	0,6	2,3	13,9	61,8		%
D. Se evita conflictos	0	1	2	3	4	Se afrontan conflictos.	
	38	24	12	15	84		N
	22,0	13,9	6,9	8,7	48,6		%

3. EL ALUMNADO EN EL CONTEXTO COMUNITARIO (BARRIO O LOCALIDAD).

22. ¿Pertenece a alguna asociación o grupo social?

	N	%
0	2	1,2
<input type="checkbox"/> Cultural.	53	
<input type="checkbox"/> Recreativa.	9	
<input type="checkbox"/> De alumnos, APA, etc.	13	
<input type="checkbox"/> Sindical.	10	
<input type="checkbox"/> Política.	2	
<input type="checkbox"/> Deportiva.	13	
<input type="checkbox"/> Religiosa, cofradía, etc.	32	
<input type="checkbox"/> ONG.	2	
<input type="checkbox"/> A ninguna.	58	33,5
<input type="checkbox"/> Asociación de Mujeres.	3	
<input type="checkbox"/> Artesanos.	1	
<input type="checkbox"/> De barrio.	1	

22A. ¿Por qué motivos perteneces o no perteneces?

	N	%
0	66	38,1
<input type="checkbox"/> Falta de tiempo, de ocasión; por trabajo; por comodidad.	26	15,0
<input type="checkbox"/> Motivos laborales, profesionales, de trabajo, defensa de derechos ante el Jefe.	3	
<input type="checkbox"/> Colaborar activamente, participar en actos.	13	
<input type="checkbox"/> Me gusta hacer actividades, integrarme en la cultura del pueblo, sus ideas.	27	
<input type="checkbox"/> Aprender cultura, jotas, etc.	3	
<input type="checkbox"/> Me da igual, no conozco ninguna, no me hace ilusión.	7	
<input type="checkbox"/> Cuestiones personales.	1	
<input type="checkbox"/> Por motivos educativos.	1	
<input type="checkbox"/> Me gusta todo y no un tema solamente.	1	
<input type="checkbox"/> Por relacionarme con compañeros.	1	
<input type="checkbox"/> Creencia, convicción o vocación religiosa.	4	
<input type="checkbox"/> Por hacer actividades o viajes.	4	
<input type="checkbox"/> Por formación propia.	1	
<input type="checkbox"/> Por ser como los demás.	1	
<input type="checkbox"/> Para informarme sobre los derechos y problemas laborales.	2	
<input type="checkbox"/> Por herencia.	1	
<input type="checkbox"/> Por los hijos (APA principalmente).	4	
<input type="checkbox"/> Por ser una persona activa.	1	
<input type="checkbox"/> Por hacer cursos y actividades.	1	
<input type="checkbox"/> Por ser elegida de forma obligatoria.	2	
<input type="checkbox"/> Por la salvación, por salvar mi vida.	2	
<input type="checkbox"/> Por ser pastor de la Iglesia de los Gitanos.	1	
<input type="checkbox"/> Para ser buena persona.	1	
<input type="checkbox"/> Por la edad.	1	
<input type="checkbox"/> Para expresarme y desarrollarme por medio de las actividades culturales.	1	
<input type="checkbox"/> Caciquismo, no dejan participar, organizan todo y no cuentan con los demás	1	
<input type="checkbox"/> Porque he sido siempre de esa asociación.	1	
<input type="checkbox"/> Para colaborar y trabajar por el desarrollo sociocultural de mi pueblo.	2	

## Anexos

Si tu respuesta es afirmativa, contesta a los siguientes apartados:

22B. ¿Con qué **frecuencia asistes a las reuniones** que convocan las asociaciones o grupos a los que perteneces?

	N	%
0	69	39,88
<input type="checkbox"/> Siempre.	36	20,81
<input type="checkbox"/> Generalmente.	33	19,08
<input type="checkbox"/> Alguna vez.	26	15,03
<input type="checkbox"/> Nunca.	9	5,20

22C. ¿Cómo participas?

	N	%
0	79	45,67
<input type="checkbox"/> Asistiendo a alguna reunión o acto solamente.	36	20,81
<input type="checkbox"/> Opinando en reuniones o actos.	19	10,98
<input type="checkbox"/> Responsabilizándote de la realización de alguna tarea o actividad.	24	13,87
<input type="checkbox"/> Estando en la Junta Directiva o en la organización.	15	8,67

23. ¿Organiza tu Centro **actividades de colaboración** con instituciones o entidades del entorno? (asociaciones de mujeres, culturales, de vecinos, de alumnos, Ayuntamiento, ONGs, etc.)

	N	%
0	13	7,5
<input type="checkbox"/> Sí.	89	51,4
<input type="checkbox"/> No lo sé.	60	34,7
<input type="checkbox"/> No.	11	6,4

24. ¿Participas en **actividades propuestas por el Centro** pero realizadas fuera del ámbito del Centro?

	N	%
0	15	8,7
<input type="checkbox"/> Sí.	68	39,3
<input type="checkbox"/> No.	90	52,0

24A. Si has contestado afirmativamente, di el tipo de actividad:

	N	%
0	107	61,8
<input type="checkbox"/> Asistir a Muestras o Exposiciones.	28	
<input type="checkbox"/> Viaje de Estudios.	8	
<input type="checkbox"/> Visitas Culturales.	47	
<input type="checkbox"/> Cenas o comidas.	1	
<input type="checkbox"/> Presentación de libros.	1	
<input type="checkbox"/> Consultas, información, etc.	1	
<input type="checkbox"/> Celebraciones.	1	
<input type="checkbox"/> Medievales.	1	
<input type="checkbox"/> Charlas y conferencias.	5	
<input type="checkbox"/> Deportivas.	2	
<input type="checkbox"/> Demostraciones sobre productos.	2	
<input type="checkbox"/> Ferias.		3

25. ¿Has **colaborado activamente en alguna actividad cultural** del Centro o Aula?

	N	%
0	17	9,8
<input type="checkbox"/> Sí.	45	26,0
<input type="checkbox"/> No.	111	64,2

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

25A. Si has contestado afirmativamente, ¿en cuál o cuáles de ellas participaste?

	N	%
0	135	78,1
<input type="checkbox"/> Diálogos.	1	
<input type="checkbox"/> Concurso de relatos y narraciones.	1	
<input type="checkbox"/> Artísticas.	4	
<input type="checkbox"/> Culturales.	3	
<input type="checkbox"/> Excursiones culturales.	4	
<input type="checkbox"/> Dirigiendo estudios.	1	
<input type="checkbox"/> Charlas.	7	
<input type="checkbox"/> Cerámica.	1	
<input type="checkbox"/> Viajes.	10	
<input type="checkbox"/> Exposiciones.	6	
<input type="checkbox"/> Bolillos.	1	
<input type="checkbox"/> Aniversario del colegio.	5	
<input type="checkbox"/> Costumbres y tradiciones.	5	
<input type="checkbox"/> Exposición fin de curso.	1	
<input type="checkbox"/> Medievales.	1	
<input type="checkbox"/> Exposición de fotografías.	1	
<input type="checkbox"/> En todas que se realizan fomentando la cultura.	2	
<input type="checkbox"/> Manuales.	1	

26. De forma general, ¿estás satisfecho con las actividades culturales a las que asistes o en las que colaboras?

	N	%
0	46	26,6
<input type="checkbox"/> Mucho.	35	20,2
<input type="checkbox"/> Bastante.	75	43,4
<input type="checkbox"/> Poco.	12	6,9
<input type="checkbox"/> Nada.	5	2,9

27. ¿Qué es lo que más favorece la participación del alumnado en el contexto comunitario?

	N	%
0	25	14,5
<input type="checkbox"/> Asociaciones abiertas a las personas.	41	
<input type="checkbox"/> Buena información sobre actividades.	63	
<input type="checkbox"/> El tiempo libre que dispone el alumnado.	63	
<input type="checkbox"/> Actividades atractivas.	67	
<input type="checkbox"/> El profesorado.	5	

28. ¿En qué actividades te gustaría participar más? (marca con una cruz una casilla por cuestión)

	0		Nada		Poco		Bastante		Mucho	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A. Culturales del Centro	37	21,4	11	6,4	39	22,5	71	41,0	15	8,7
B. Culturales de asociaciones	46	26,6	17	9,8	44	25,4	55	31,8	11	6,4
C. Solidarias o de ayuda	38	22,0	10	5,8	39	22,5	66	38,2	20	11,6
D. Deportivas	51	29,5	25	14,5	30	17,3	43	24,9	24	13,9
E. Políticas	64	37,0	81	46,8	22	12,7	5	2,9	1	0,6
F. Sindicales	72	41,6	78	45,1	17	9,8	4	2,3	2	1,2
G. Religiosas	42	24,3	50	28,9	22	12,7	38	22,0	21	12,1

## Anexos

### 4. DATOS PERSONALES.

#### 29. Edad:

	N	%
<input type="checkbox"/> Menos de 18 años.	6	3,5
<input type="checkbox"/> 18-24.	14	8,1
<input type="checkbox"/> 25-34.	27	15,6
<input type="checkbox"/> 35-44.	37	21,4
<input type="checkbox"/> 45-54.	35	20,2
<input type="checkbox"/> 55-64.	17	9,8
<input type="checkbox"/> Más de 64.	37	21,4

#### 30. Sexo:

	N	%
<input type="checkbox"/> Mujer.	130	75,1
<input type="checkbox"/> Hombre.	43	24,9

#### 31. Procedencia: (lugar de residencia habitual)

#### 32. Estado civil:

	N	%
0	2	1,2
<input type="checkbox"/> Soltero.	42	24,3
<input type="checkbox"/> Casado o con pareja.	116	67,1
<input type="checkbox"/> Separado o Divorciado.	3	1,7
<input type="checkbox"/> Viudo.	10	5,8

#### 33. Número de hijos que tienes:

	N	%
0	5	2,9
<input type="checkbox"/> Ninguno.	45	26,0
<input type="checkbox"/> 1 ó 2.	91	52,6
<input type="checkbox"/> 3 ó 4.	27	15,6
<input type="checkbox"/> Más de 4.	5	2,9

#### 34. Nivel de estudios cursados y aprobados:

	N	%
0	2	1,2
<input type="checkbox"/> Sin estudios.	0	0
<input type="checkbox"/> Primarios/Alfabetización.	80	46,2
<input type="checkbox"/> Graduado Escolar.	43	24,9
<input type="checkbox"/> Graduado en ESO.	3	1,7
<input type="checkbox"/> Bachillerato.	19	11,0
<input type="checkbox"/> Formación Profesional.	20	11,6
<input type="checkbox"/> Universitarios.	6	3,5

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

### 35. Profesión principal: (experiencia mínima de 1 año en ella)

	N	%
0	42	24,3
<input type="checkbox"/> Mecánico.	4	2,3
<input type="checkbox"/> Estudiante.	5	2,9
<input type="checkbox"/> Peón, operario, especialista	20	11,6
<input type="checkbox"/> Ama de casa.	63	36,4
<input type="checkbox"/> Encargado.	3	1,7
<input type="checkbox"/> Profesor.	3	1,7
<input type="checkbox"/> Peluquera, esteticista.	3	1,7
<input type="checkbox"/> Agricultor.	2	1,2
<input type="checkbox"/> Granjero.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Ingeniero técnico.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Administrativo y contable.	5	2,9
<input type="checkbox"/> Dependienta, cajera.	2	1,2
<input type="checkbox"/> Empresario.	2	1,2
<input type="checkbox"/> Modista.	3	1,7
<input type="checkbox"/> Jefe de estación.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Zapatero.	3	1,7
<input type="checkbox"/> Oficial 2º.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Predicador del Evangelio.	2	1,2
<input type="checkbox"/> Vendedor.	2	1,2
<input type="checkbox"/> Albañil.	2	1,2
<input type="checkbox"/> ATS.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Ayudante ambulancia.	1	0,6
<input type="checkbox"/> Camarero	1	0,6

### 36. Ocupación habitual:

	N	%
0	3	1,7
<input type="checkbox"/> Parado.	10	5,8
<input type="checkbox"/> Estudiante.	9	5,2
<input type="checkbox"/> Trabajador por cuenta ajena.	51	29,5
<input type="checkbox"/> Autónomo.	11	6,4
<input type="checkbox"/> Empresario pequeño o mediano.	0	0
<input type="checkbox"/> Jubilado.	31	17,9
<input type="checkbox"/> La casa y/o los hijos.	58	33,5

### 37. Horas semanales de trabajo en tu profesión:

	N	%
0	61	35,3
<input type="checkbox"/> Menos de 20.	8	4,6
<input type="checkbox"/> Entre 21 y 30.	14	8,1
<input type="checkbox"/> Entre 31 y 40.	31	17,9
<input type="checkbox"/> Más de 40.	59	34,1

## Anexos

### 38. Aficiones principales: (culturales, deportivas, solidarias, etc.)

	N	%
0	41	23,7
<input type="checkbox"/> Deportivas.	57	
<input type="checkbox"/> Culturales.	54	
<input type="checkbox"/> Salir con los amigos de marcha.	6	
<input type="checkbox"/> Cine.	9	
<input type="checkbox"/> Solidarias.	9	
<input type="checkbox"/> Musicales.	10	
<input type="checkbox"/> Manuales, coser, bolillos.	17	
<input type="checkbox"/> Pasear.	2	
<input type="checkbox"/> Leer.	26	
<input type="checkbox"/> Estudiar.	1	
<input type="checkbox"/> Senderismo.	1	
<input type="checkbox"/> Compras.	2	
<input type="checkbox"/> Tumbarme.	14	
<input type="checkbox"/> Escribir.	5	
<input type="checkbox"/> Montañismo.	1	
<input type="checkbox"/> Cenas, desayunos.	1	
<input type="checkbox"/> Ver la televisión.	5	
<input type="checkbox"/> Realizar curso de Educación de Adultos.	1	
<input type="checkbox"/> Arqueología.	1	
<input type="checkbox"/> Informática.	2	
<input type="checkbox"/> Jardinería.	2	
<input type="checkbox"/> Ociosas.	1	
<input type="checkbox"/> Teatro.	2	
<input type="checkbox"/> Ninguna.	1	
<input type="checkbox"/> Eclesiásticas.	1	
<input type="checkbox"/> Ver a la familia.	1	
<input type="checkbox"/> Electrónica.	1	
<input type="checkbox"/> Viajar.	1	
<input type="checkbox"/> Pintura.	1	
<input type="checkbox"/> Historia popular.	1	
<input type="checkbox"/> Ver monumentos.	1	
<input type="checkbox"/> Realizar cursos sobre la mujer.	1	
<input type="checkbox"/> Ver exposiciones.	1	
<input type="checkbox"/> Artesanía.	1	

### 39. ¿Cuánto tiempo llevas en Educación de Adultos?

	N	%
0	5	2,9
<input type="checkbox"/> Este curso.	64	37,0
<input type="checkbox"/> 2 ó 3 cursos.	53	30,6
<input type="checkbox"/> 4 ó 5 cursos.	18	10,4
<input type="checkbox"/> Más de 5 cursos.	33	19,1

### 40. ¿Cuántos años transcurrieron desde que dejaste el colegio o instituto hasta que te matriculaste en Educación de Adultos:

	N	%
0	7	4,0
<input type="checkbox"/> Menos de 3.	17	9,8
<input type="checkbox"/> Entre 3 y 5.	4	2,3
<input type="checkbox"/> Entre 6 y 8.	12	6,9
<input type="checkbox"/> Más de 8.	133	76,9

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

41. Durante esos años, ¿qué **actividades formativas** realizaste?

	N	%
0	13	7,5
<input type="checkbox"/> Ninguna.	73	42,2
<input type="checkbox"/> Algún curso, de vez en cuando.	60	34,7
<input type="checkbox"/> Bastantes cursos.	13	7,5
<input type="checkbox"/> Te has estado formando continuamente.	14	8,1

42. Podrías decir **tres cosas** que cambiarías para mejorar la participación del alumnado en la Educación de Personas Adultas:

	N	%
0	84	48,5%
<input type="checkbox"/> Más información (actividades, centro, etc.), reuniones, admisión de sugerencias.	31	
<input type="checkbox"/> El sistema de acceso a ESPA.	1	
<input type="checkbox"/> Mayor duración del curso, más días y tiempo, más estudio en casa, el programa.	18	
<input type="checkbox"/> Mayor nivel de las enseñanzas y cursos con diferentes niveles.	1	
<input type="checkbox"/> Que motive más el profesorado.	1	
<input type="checkbox"/> Temas más variados.	1	
<input type="checkbox"/> Mayor flexibilidad horaria.	10	
<input type="checkbox"/> Más material educativo, equipos informáticos, libros, aparatos de gimnasia...	17	
<input type="checkbox"/> Más cooperación del centro con el alumno.	1	
<input type="checkbox"/> Más oferta de actividades de interés común, sociales, sanitarias, humanidades, baile...	10	
<input type="checkbox"/> No hacer ESPA a distancia (3º y 4º).	2	
<input type="checkbox"/> Hacer viaje de fin de curso propuesto por el alumnado.	1	
<input type="checkbox"/> Cambios en la forma de examinar.	4	
<input type="checkbox"/> Grupos mayores.	7	
<input type="checkbox"/> Nada.	15	
<input type="checkbox"/> No admitir alumnado desmotivado y conflictivo.	2	
<input type="checkbox"/> Más representación del alumnado.	1	
<input type="checkbox"/> Conocer las leyes.	1	
<input type="checkbox"/> Actividades más atractivas, más interesantes.	2	
<input type="checkbox"/> Jornadas de encuentro.	1	
<input type="checkbox"/> Mejorar las instalaciones y la situación del aula (escalera).	5	
<input type="checkbox"/> Más profesorado, especialización.	2	
<input type="checkbox"/> Explicar las veces que sea necesario.	1	
<input type="checkbox"/> Más ayuda para excursiones, viajes, etc.	5	
<input type="checkbox"/> Mejorar la relación entre alumnado y profesorado.	1	
<input type="checkbox"/> La mentalidad de las personas.	1	
<input type="checkbox"/> Que la ESPA sea menos académica.	1	
<input type="checkbox"/> Que los materiales (textos de ESPA sobre todo) sean más claros.	1	
<input type="checkbox"/> Más Formación Profesional.	2	
<input type="checkbox"/> Calefacción en invierno.	6	
<input type="checkbox"/> La constancia del alumnado.	2	

**Anexos**

**ANEXO 5**

**VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO AL ALUMNADO**

En este documento se pretende valorar los diferentes apartados e ítems del cuestionario adjunto.

Se presenta el objetivo, sus indicadores y los ítems de cada indicador definidos operativamente.

Solicitamos su colaboración expresando su opinión sobre el grado de adecuación de cada ítem.

Muchas gracias por su inestimable contribución.

Objetivo	Indicador	Ítem	Valoración			
			Inadecuado	Poco Adecuado	Bastante Adecuado	Muy Adecuado
B	Tipo de enseñanzas	Clave				
C	Tipo de centro	Clave				
<i>Centro</i>						
A 1	Nivel de participación	1				
		3				
A 4	Grado de satisfacción	7				
I 1	Clima interno	11				
D 1	Experiencia participativa	2				
		10				
D 2	Compromiso participativo	5				
E	Conocimiento de normas	4				
		9				
F 1	Participación deseada	6				
F 2	Obstáculos a la participación	8				
<i>Clase</i>						
A 2	Nivel de participación	14				
		15				
		16				
A 4	Grado de satisfacción	17				
I 2	Clima interno	21				
D 1	Experiencia participativa	12				
D 2	Compromiso participativo	13				
		19				
F 1	Participación deseada	20				
F 2	Obstáculos a la participación	18				

La participación de personas adultas en los procesos formativos

Objetivo	Indicador	Ítem	Valoración			
			Inadecuado	Poco Adecuado	Bastante Adecuado	Muy Adecuado
<i>Contexto</i>						
A 3	Nivel de participación	22 B				
		22 C				
		24				
A 4	Grado de satisfacción	26				
D 1	Experiencia participativa	22				
		23				
D 2	Compromiso participativo	22 A				
		25				
		25 A				
F 1	Participación deseada	28				
F 2	Obstáculos a la participación	27				
<b>Datos personales</b>						
G	Factores afectan participación	29				
		30				
		31				
		32				
		33				
		34				
H	Perfiles socioculturales	35				
		36				
		37				
		38				
		39				
		40				
J	Elementos Sensibles	42				

A. ¿Considera que globalmente el cuestionario estima los indicadores antes expuestos?

Mal       Regular       Bien       Muy Bien

B. Especifique algún aspecto que a su parecer debería ser rectificado o incluido en este cuestionario.

---



---



---



---



---

**MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN**

## Anexos

### ANEXO 6 GUIÓN DE LA ENTREVISTA PRESENTACIÓN DE RESULTADOS AL ALUMNADO

Durante los últimos cursos se ha realizado una investigación sobre la participación del alumnado en las Aulas y el Centro de Educación de Personas Adultas, sobre todo la participación relacionada con los procesos formativos.

Lo que presentamos a continuación es un resumen del análisis de la información aportada por el alumnado, mediante entrevistas y grupos de discusión principalmente. También, en algún caso, se incluye la aportación complementaria del punto de vista del profesorado, todo ello con vistas a ofrecer un examen más riguroso de las indagaciones efectuadas en los diferentes grupos de alumnado.

Lo que os proponemos es la contrastación de estos resultados con lo que vosotros pensáis, para ver en qué grado coinciden con vuestro punto de vista. Esta tarea consta de dos partes.

#### 1. Primera parte.

Aquí os presentamos una serie de enunciados afirmativos con objeto de que defináis el nivel de ajuste a vuestra opinión: **1 Poco, 2 Algo, 3 Bastante ó 4 Mucho**. También podéis exponer las matizaciones que consideréis oportunas.

Nº	Enunciados	Grado de acuerdo			
		1	2	3	4
1	Las reuniones informativas o similares en las que participa el alumnado se reducen prácticamente al grupo de la clase. Sólo se reúnen algunas Aulas de forma conjunta para fechas y actos muy concretos.	1	2	3	4
2	La mayoría del alumnado no recibe información sobre el Consejo Escolar del Centro.	1	2	3	4
3	El alumnado recibe poca información sobre el Centro, importándole poco este tema.	1	2	3	4
4	El alumnado no conoce a sus representantes y, a veces, los identifica con el profesor de su grupo, ya que éste es el que suele informar sobre la mayoría de las cuestiones.	1	2	3	4
5	El alumnado participa poco en el ámbito del Centro porque no ve necesidad ni finalidad en ello.	1	2	3	4
6	Los obstáculos para participar más en el Centro son: tiempo, desplazarse a otro pueblo, falta de información, la edad y desconocer la realidad de los otros grupos.	1	2	3	4
7	El alumnado está satisfecho con la organización del Centro.	1	2	3	4
8	El alumnado está muy satisfecho con las enseñanzas que cursa.	1	2	3	4
9	En los diferentes cursos del Aula se participa de forma similar, en función del profesor y el grupo particular de alumnado. La materia o los contenidos influyen menos.	1	2	3	4
10	El alumnado suele conocer alguna colaboración del Aula o Centro con otras entidades del entorno.	1	2	3	4
11	El alumnado hace alguna petición, pero sin demandar mucho; no quiere parecer molesto. Algunas son: más horas de clase, medios informáticos, mejores accesos, calefacción, limpieza y material.	1	2	3	4
12	El alumnado no suele colaborar activamente en actividades culturales del Aula, salvo para algún viaje cultural.	1	2	3	4
13	El profesorado es el que suele informar de todos aspectos del Centro o Aula y llevar la iniciativa. Algunos alumnos hacen propuestas y otros se preocupan sólo de su curso.	1	2	3	4
14	El alumnado no demanda derechos ni deberes, defiende su postura o colabora como un ciudadano que pertenece a un grupo y una comunidad.	1	2	3	4
15	En la clase el profesorado marca la pauta, pero el alumnado suele hacer propuestas porque su voz es oída.	1	2	3	4
16	En bastantes grupos suele existir algún alumno que se ocupa de cometidos concretos o es el que acostumbra a aportar iniciativas.	1	2	3	4
17	En la clase no se ve necesario que ningún alumno represente oficialmente a los demás.	1	2	3	4
18	El alumnado va a clase a aprender, recordar, etc.; pero se dan casos en que se comentan cuestiones personales, laborales, etc. Son aprendizajes relacionados con el desarrollo personal.	1	2	3	4

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

19	El desarrollo de la clase está bastante bien organizado y el alumnado desea mantenerlo así, no quiere participar más ni menos.	1	2	3	4
20	En clase suele haber pocos obstáculos, los más habituales para el alumnado que asiste poco son: falta de información, vergüenza, falta de costumbre para seguir la clase y alumnos con diferentes niveles.	1	2	3	4
21	El ambiente entre los alumnos del grupo es muy bueno, pero la relación con otros grupos sólo es buena, cuando se da.	1	2	3	4
22	Las motivaciones que llevan a colaborar en las asociaciones son: ser participativos, estar activos, hacer cursos, folklore y viajar.	1	2	3	4
23	El alumnado está muy satisfecho con las actividades culturales que realiza en sus asociaciones culturales o similares.	1	2	3	4
24	Suele haber alumnos con ganas de realizar actividades culturales novedosas, aunque esté realizando muchas en ese momento.	1	2	3	4
25	Los obstáculos para participar más en los grupos culturales son: no tener afición, actividades poco atractivas, el poco tiempo o la comodidad, la poca publicidad o información, tener un temperamento retraído y la realización de críticas ligeras.	1	2	3	4
26	Las características de las personas más participativas son: mujer, 30-55 años, de la localidad, casada y con hijos, turno de trabajo favorable, tener alguna afición y haber participado en Educación de Adultos.	1	2	3	4
27	Para mejorar la participación hay que perfeccionar: <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> La información para influir en los indecisos.</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> El material informático.</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Graduado en Secundaria presencial o semi presencial.</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Algún curso con más horario y adaptado al alumnado.</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Más actividades fuera del aula o la clase: viajes, charlas, etc.</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Incorporar otros cursos atractivos.</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Informar de todo lo que se hace en el Centro.</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Realizar más actividades de Animación Sociocultural.</li> </ul>	1	2	3	4

### 2. Segunda parte.

Aquí se exponen los diferentes **temas de interés** que el alumnado destaca en los grupos de discusión o entrevistas. Son las cuestiones que rondan vuestra mente o a las que más importancia les dais, forman la estructura de vuestro pensamiento sobre la participación en los diferentes procesos formativos del Centro o Aula.

Lo que se os pide es que los ordenéis por nivel de importancia, o que los organicéis según la relación que tengan desde vuestro punto de vista. Es importante que añadáis las matizaciones que consideréis oportunas, incluyendo algún otro tema si lo consideráis necesario.

- 1º. El **grupo de alumnado adecuado** en número para poder desarrollar actividades socioeducativas.
- 2º. El **profesor** a cargo del grupo-clase **comprometido, profesional y dialogante**.
- 3º. El **participar**, en todos los aspectos del Centro o Aula, **como un ciudadano** que pertenece a una comunidad en la que está integrado.
- 4º. Un **Aula con unas condiciones mínimas**: accesibilidad, calefacción, limpieza y medios.
- 5º. La **información** precisa y oportuna sobre los diferentes aspectos del Centro.
- 6º. La **satisfacción** por unas **enseñanzas** o cursos (desarrollo de la clase) adaptados a las personas.
- 7º. El **tener tiempo** o vencer la comodidad para lograr el cometido propuesto.
- 8º. Las características del **alumnado**.
- 9º. **Horarios** adaptados a las personas de la población y a sus necesidades.

**MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN**

## Anexos

### ANEXO 7 GUIÓN DEL CUESTIONARIO PRESENTACIÓN DE RESULTADOS A LOS DIRECTORES

Durantes los últimos cursos se ha realizado una investigación sobre la participación del alumnado de Educación de Personas Adultas, sobre todo la participación relacionada con los procesos formativos. Fundamentalmente se ha estudiado, de forma intensiva, uno de los centros de EPA.

Lo que presentamos a continuación es un resumen del análisis de la información.

Os proponemos la contrastación de estos resultados con vuestro punto de vista, en función del centro que dirigís, para ver en qué grado coinciden. Lo haremos mediante la presentación de una serie de enunciados afirmativos con objeto de que defináis el nivel de ajuste a vuestra opinión. En cada apartado hay que marcar una de las opciones: **1 Poco, 2 Algo, 3 Bastante ó 4 Mucho**. También podéis exponer las matizaciones que consideréis oportunas al final del cuadro. Si alguna cuestión tiene poco sentido, la puedes dejar sin contestar, la realidad de los diferentes centros puede ser algo distinta.

Nº	Enunciados	Grado de acuerdo			
		1	2	3	4
1	Las reuniones informativas o similares en las que participa el alumnado se reducen prácticamente a las del grupo-clase.	1	2	3	4
2	El alumnado recibe poca información sobre el Centro en su conjunto, importándole poco este tema. Lo que le interesa especialmente es el curso que realiza.	1	2	3	4
3	La mayoría del alumnado no recibe información sobre el Consejo Escolar del Centro.	1	2	3	4
4	El alumnado no conoce a sus representantes y, a veces, los identifica con el profesor de su grupo, ya que éste es el que suele informar sobre la mayoría de las cuestiones.	1	2	3	4
5	La mayoría del alumnado no ha participado en la elección de representantes al Consejo Escolar.	1	2	3	4
6	Los principales obstáculos para participar más en el Centro son: falta de tiempo, falta de información, la edad y desconocer la realidad de los otros grupos.	1	2	3	4
7	El alumnado está satisfecho con la organización del Centro.	1	2	3	4
8	El alumnado suele conocer alguna colaboración del Aula o Centro con otras entidades del entorno: asociaciones, ayuntamiento, etc.	1	2	3	4
9	El alumnado hace alguna petición, pero sin demandar mucho; no quiere parecer molesto. Algunas son: más horas de clase en algún curso, medios informáticos y mejores accesos..	1	2	3	4
10	El alumnado no demanda derechos ni deberes educativos, defiende su postura o colabora como un ciudadano que pertenece a un grupo y una comunidad.	1	2	3	4
11	El alumnado esta muy satisfecho con las enseñanzas que cursa.	1	2	3	4
12	La forma de participar se organiza y desarrolla en función del profesor y el grupo-clase. La materia o los contenidos influyen menos.	1	2	3	4
13	Durante el desarrollo de la clase (y el curso) el profesorado marca la pauta, pero el alumnado suele hacer propuestas porque su voz es oída.	1	2	3	4
14	En bastantes grupos suele existir algún alumno que se ocupa de cometidos concretos o es el que acostumbra a aportar iniciativas.	1	2	3	4
15	El alumnado va a clase a aprender, recordar, etc.; pero, a veces, se comentan cuestiones personales, laborales, etc. Son aprendizajes relacionados con el desarrollo personal.	1	2	3	4
16	El desarrollo de la clase está bastante bien establecido y el alumnado desea mantenerlo así, no quiere participar más ni menos.	1	2	3	4

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

17	En clase suele haber pocos obstáculos, los más habituales para el alumnado que asiste poco son: falta de tiempo u horario inadecuado, falta de información, poco interés del alumnado, vergüenza, falta de costumbre para seguir la clase y alumnos con diferentes niveles.	1	2	3	4
18	El ambiente entre los alumnos del grupo-clase es muy bueno, pero la relación con otros grupos sólo es buena, cuando se da.	1	2	3	4
19	El alumnado no suele colaborar <b>activamente</b> en actividades culturales del Centro, salvo para algún viaje educativo.	1	2	3	4
20	Algo más de la mitad del alumnado pertenece o participa asiduamente en asociaciones o grupos culturales (en sentido amplio).				
21	El alumnado está <b>muy satisfecho</b> con las actividades culturales que realiza en sus asociaciones culturales o similares.	1	2	3	4
22	Las motivaciones que llevan a colaborar en las asociaciones son: ser participativos, estar activos, hacer cursos, folklore y viajar.	1	2	3	4
23	Los obstáculos para participar más en los grupos culturales son: no tener afición, actividades poco atractivas, el poco tiempo o la comodidad, la poca publicidad o información, tener un temperamento retraído y la realización de críticas ligeras.	1	2	3	4
24	Las características de las personas más participativas son: mujer, 30-55 años, integrada en la localidad o el barrio, casada y con hijos, turno de trabajo favorable, con alguna afición cultural y haber participado en Educación de Adultos.	1	2	3	4

Nº	Matizaciones a los enunciados

Finalmente, te proponemos cuatro cuestiones:

**A) Tu centro lo clasificarías como:**

Urbano                       Semi-urbano                       Rural.

**B) ¿Cuántos años llevas destinado en el Centro? \_\_\_\_\_.**

**C) ¿Cuántos años llevas en Educación de Personas Adultas? \_\_\_\_\_.**

**D) Para mejorar la participación en tu Centro, ¿haría falta cambiar?**

1º. \_\_\_\_\_  
 2º. \_\_\_\_\_  
 3º. \_\_\_\_\_

Muchas gracias por tu colaboración

## **BIBLIOGRAFÍA**



## Bibliografía

### BIBLIOGRAFIA.

- Aguado Odina, M<sup>a</sup>. T. y otros (1.988). Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos de los centros docentes. Zaragoza: Secretariado de publicaciones (UNIZAR).
- Albert, M<sup>a</sup>. J. (1.998). La biografía y autobiografía como modalidades metodológicas de investigación cualitativa. En López – Barajas Zayas, E. (Coord.) (1.998). Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología (pp. 187-197). Madrid: UNED.
- Ander Egg, E. (1.992). La animación y los animadores. Madrid: Narcea.
- Apps, J. W. (1.985). Problemas de la educación permanente. Barcelona: Paidós.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1.992). Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología. Barcelona: Labor.
- ASEDES (2.007). Definición de Educación Social, [en línea]. Portal de la Educación Social. Disponible en: <http://www.eduso.net/red/definición.htm> [2.007, 16 de julio].
- Avendaño, J. y Carderera, M. (1.859). Curso elemental de pedagogía (4<sup>a</sup> edición). Madrid: Imprenta de Victoriano Hernando.
- Aviñoa, J y otros (1.983). Didáctica del método de alfabetización para adultos *La Palabra*. Barcelona: El Roure.
- Aznar, P. (1.995). El estudio de casos como técnica de simulación: aplicaciones educativas. En López – Barajas, E. y Montoya, M. (Coords.) (1.995). El estudio de casos: fundamentos y metodología (pp. 51-73). Madrid: UNED.
- Aznar, P. (1.998). La autobiografía guiada como técnica facilitadora de comunicación intergeneracional en la familia. En López – Barajas Zayas, E. (Coord.) (1.998). Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología (pp. 171-186). Madrid: UNED.
- Ball, S. (1.989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós-MEC.
- Bates, R. (1.989). Burocracia, Educación y Democracia: Hacia una política de Participación. En *Práctica crítica de la Administración educativa*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Berliner, D. y Casanova, V (1.997). La investigación educativa en EEUU: el último cuarto de siglo. *Revista de educación*, 312, 43-80.
- Bisquerra, R. (2.000). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: CEAC.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- Bolívar, A. (2.000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2.008). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, [en línea], 18. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm> [2.008, 11 de abril].
- Bouché, H. (1.998). Biografía y etnografía: escritura y estilo. En López – Barajas Zayas, E. (Coord.) (1.998). Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología (pp. 127-136). Madrid: UNED.
- Bujeda, J. (1.974). Manual de técnicas de investigación social. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Cantón, I. (1.998). Los documentos personales al servicio de la investigación biográfica. En López – Barajas Zayas, E. (Coord.) (1.998). Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología (pp. 215-225). Madrid: UNED.
- Carr, W. (1995). Una teoría para la educación. Madrid: Morata.
- Castañé Casellas, J. (1.994). El lenguaje, base etnológica del desarrollo humano. En López – Barajas Zayas, E. y Montoya, M. (Coords.) (1.994). La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas (pp.87-100). Madrid: UNED.
- Castro, A. de (1.987). La animación cultural. Nuevas perspectivas. Madrid: Popular.
- CEDEFOP (2.004). Aprendizaje permanente: opiniones de los ciudadanos en detalle. Conclusiones de una encuesta Eurobarómetro específica. Luxemburgo: CEDEFOP.
- Cembranos, F., Montesinos, D. y Bustelo, M. (1.997). La animación sociocultural: una propuesta metodológica (sexta edición). Madrid: Editorial Popular.
- Colectivo de Educación de Adultos de Hortaleza (1.988). Educación de adultos y acción participativa. Madrid: Popular.
- Comenio, Juan Amós (1.984). Pampedia. Madrid: UNED.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1.994). Libro Verde: Política Social Europea: Opciones para la Unión [resumen]. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2.000). Memorándum sobre el aprendizaje permanente, [en línea]. Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Bruselas, 30-10-2.000 SEC (2.000) 1.832. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memoes.pdf> [2.008, 23 de abril].

## Bibliografía

- Comisión de las Comunidades Europeas (2.005). Propuesta de recomendación del Parlamento europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, [en línea]. Bruselas, 10-11-2.005 COM (2.005) 548 final. Disponible en: <http://www.mec.es/educa/incual/pdf/3/competencias%20clave%20UE.pdf> [2.008, 23 de abril].
- Comisión de las Comunidades Europeas (2.006). Aprendizaje de adultos: nunca es demasiado tarde para aprender, [en línea]. Bruselas, 23-10-2.006 COM (2.006) 614 final. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:ES:PDF> [2.008, 23 de abril].
- Comisión de las Comunidades Europeas (2.007). Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación, [en línea]. Bruselas, 12-11-2.007 COM (2.007) 703 final. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0703:FIN:ES:PDF> [2.008, 25 de abril].
- Consejo Escolar de Aragón (2.006). Memoria 2.006 del Consejo Escolar de Aragón. Zaragoza: Consejo Escolar de Aragón (Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la DGA).
- Consejo Escolar de Castilla-La Mancha (2.005). Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y los centros escolares. Toledo: Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, aprobada por las Cortes el 31 de octubre de 1.978. Ratificada por el Pueblo Español en Referéndum de 6 de diciembre de 1.978. Sancionada por S. M. el Rey ante las Cortes el 27 de diciembre de 1.978 y publicada en el boletín oficial de Estado el 29 de diciembre de 1.978.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (1.986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- Corbetta, P. (2.003). Metodología y Técnicas de Investigación Social. Aravaca (Madrid): McGRAW-HILL.
- Cousinet, R. (1.972). La Escuela Nueva. Barcelona: Editorial Luis Miracle.
- De Ketele, J.M. y Roegiers, X. (1.995). Metodología para la recogida de información. Madrid: La Muralla.
- De Natale, M. L. (2.003). La edad adulta. Una nueva etapa para educarse. Madrid: Narcea.
- Del Río Sadornil, D. (1.998). Elaboración de una historia de vida: complementariedad de fuentes y técnicas. En López – Barajas Zayas, E. (Coord.) (1.998). Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología (pp. 137-160). Madrid: UNED.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- Delgado, B. (1.984). Tendencias pedagógicas contemporáneas. En Sanvisens, A. (Ed.). Introducción a la Pedagogía (pp. 170-198). Barcelona: Barcanova.
- Dendaluze, I. (1.999). La investigación educativa ante el tercer milenio. *Bordón*, 4, 363-376.
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte (DGA) (2.006). Informe sobre la Educación Permanente en Aragón (Curso 2004/05). Zaragoza: Servicio de Educación Permanente y Formación del Profesorado.
- Dewey, J. (2.002). Democracia y educación (5ª edición). Madrid: Morata.
- Díaz González, T. (1.995). La experiencia personal de la persona adulta como recurso didáctico (anexo). En Sanz Fernández, F. (Dir.) (1.995). La formación en Educación de Personas Adultas (Tomo II) (pp. 842-848). Madrid: UNED-MEC.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (Vigésima segunda edición), [en línea]. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Disponible en: <http://buscon.rae.es/draeI/> [2.007, 6 de julio].
- Diccionario de las Ciencias de la Educación (1.983). Madrid: Santillana.
- Diccionario Enciclopédico Básico Salvat/Uno (1.985). Barcelona: Salvat.
- Diccionario Enciclopédico Larousse (12 tomos) (1.990). Barcelona: Planeta.
- Eisner (1.998). El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós.
- Elejabeitia, C. (Dir.) (1.987). La comunidad escolar y los centros docentes: Estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la ley -Consejos Escolares de Centro- como en los informales de la vida del centro. Madrid: CIDE.
- Elliott, J. (1.990). La investigación – acción en educación. Madrid: Morata.
- Estarán Molinero, J. (2.005). Educación y escuela en La Almunia y comarca antes de 1.900. *Ador, Educación y escuela en Valdejalón*, 21-59.
- Federación de Asociaciones de Vecinos. Palma de Mallorca (1.989). Planteamiento general. En VVAA (1.989). Procesos socioculturales y participación (pp. 15-24). Madrid: Popular.
- Feroso, P. (1.994). Pedagogía Social. Barcelona: Herder.
- Fernández, J. A. (2.000). El descubrimiento de la educación permanente. *Revista de Educación XX1*, 3, 21-51.
- Fernández Enguita, M. (1.987). Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. Colección Libros Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Editorial Laia.
- Fernández González, J. (1.993). El método fenomenológico y su aplicación en pedagogía. En López-Barajas Zayas, E. (Coord.) (1.993). Seminario sobre metodología pedagógica (pp. 259-270). Madrid: UNED.

## Bibliografía

- FOREM (2.000). Motivación y barreras ante la participación en educación de adultos (programa Leonardo Da Vinci, Proyecto MOBA). Madrid: Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera (FOREM).
- Formariz, A. (1.997). Coordinación de acciones educativas en el territorio: La educación y formación de personas adultas. *Educación Social*, 6, 49-68.
- Fox, D. J. (1.981). El proceso de investigación en educación. Pamplona: EUNSA.
- Freire, P. (1.971). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.
- Froufe, S. y González, M. (1.995). La Animación Sociocultural. Estella: EUD.
- Frutos Contreras, T. [Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE)] (2.004, 26 de mayo). Pedimos la palabra. *Heraldo de Aragón*, Heraldo escolar.
- García Aretio, L. (1.992). La educación permanente objetivo de las Universidades a Distancia. En VVAA (1.992). Reformas e innovaciones educativas en el umbral del siglo XXI (pp. 141-152). Madrid: CESE-UNED.
- García Aretio, L. (1.992 a). Principios pedagógicos fundamentales de la teoría educativa. En VVAA (1.992). Teoría de la educación (pp. 233-244). Madrid: UNED.
- García Pascual, E. (Dir.) (2.007). Evaluación externa de los Centros de EPA de la red pública de Aragón (EVALUACEPA). Zaragoza: UNIZAR (Departamento de Ciencias de la Educación).
- García Serrano, J. L. (2.005). Centro de Educación de Adultos. *Ador, Educación y escuela en Valdejalón*, 197-203.
- Gelpi, E. (1.990). Educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas. Madrid: Editorial Popular.
- Gento Palacios, S. (1.995). Formación Cultural Básica de Personas Adultas. En VVAA (1.995). Formación de Educadores de Personas Adultas II (Tomo I) (pp. 36-256). Madrid: UNED.
- Gento Palacios, S. (1.995 a). Técnicas y estrategias didácticas en educación de las personas adultas. En Sanz Fernández, F. (Dir) (1.995). La formación en Educación de Personas Adultas (Tomo II) (pp. 859-917). Madrid: UNED-MEC.
- Gil Villa, F. (1.993) La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. *Revista de Educación*, 300, 49-61.
- Gimeno Sacristán, J (1.988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gobierno de Aragón (2.006). Plan de formación para el desarrollo rural en Aragón. Zaragoza: Gobierno de Aragón (Departamento de Formación Profesional y Educación Permanente).

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- Gobierno de Aragón (2.006 a). Plan general de educación permanente de Aragón 2.006-09. Zaragoza: Gobierno de Aragón (Departamento de Educación Cultura y Deporte).
- Gobierno de Aragón (2.007). Plan de Formación para el Desarrollo Rural en Aragón (curso 2.006-2.007) (memoria). Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1.988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación. Madrid: Morata.
- Gómez R. de Castro, F. (1.995). La educación de las personas adultas a lo largo de la historia. Perspectiva nacional e internacional. En Sanz Fernández, F. (Dir.) (1.995). La formación en Educación de Personas Adultas (Tomo I) (pp. 157-200). Madrid: UNED–MEC.
- González, A., Medina, A. y De la Torre, S. (Coords.) (1.995). Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social. Madrid: UNIVERSITAS.
- González Galán, A. (2.004). Evaluación del clima escolar como factor de calidad. Madrid: Editorial La Muralla.
- González Soto, A. P. (1.996). Hacia un nuevo modelo de formación de personas adultas. En VV AA (1.996). Desarrollo integral de una comarca. Perspectiva Territorial, Económica y Formativa (pp. 153-167). Madrid: UNED.
- Gutiérrez, F. (1.978). Método práctico de educación liberadora. Madrid: Marsiega.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1.994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Herrainz, G. (1.907). Reseña histórica de la Escuela Normal Superior de Zaragoza desde su fundación en 1.844 a fin de año académico de 1.905-1.906. Zaragoza: Imprenta del Hospicio Provincial.
- Institución Libre de Enseñanza (ILE), [en línea]. Fundación Francisco Giner de los Ríos. Disponible en: <http://www.fundacionginer.org/historia.htm> [2.006, 15 de diciembre].
- Jabonero, M., Nieves, M. N. y Ruano, M<sup>a</sup> I. (1.997). Educación de personas adultas: un modelo de futuro. Madrid: La Muralla.
- Jabonero, M., López, I. y Nieves, R. (1.999). Formación de adultos. Madrid: Síntesis.
- Jiménez Fernández, C., López-Barajas Zayas, E. y Pérez Juste, R. (1.991). Pedagogía Experimental II (Tomo I). Madrid: UNED.
- Jiménez Fernández, C. y Pérez Juste, R. (1.991). Formulario y tablas de pedagogía experimental. Madrid: UNED.
- Knowles, R., Holton, E. y Swanson, R. (2.001). Andragogía. El aprendizaje de los adultos. México: Oxford University Press.

## Bibliografía

- Krueguer, R. (1.991). El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide.
- Lancho, J. (1.995). Tipología y recursos de las instituciones y entidades participantes en proyectos educativos de base territorial. En Sanz Fernández, F. (Dir) (1.995). La formación en Educación de Personas Adultas (Tomo III) (pp. 1.225-1.273). Madrid: UNED–MEC.
- Ley de 9 de septiembre de 1.857 de Instrucción Pública (Ley Moyano).
- Ley 14/1.970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley Orgánica 8/1.985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley 3/1.990, de 27 de marzo, para la Educación de Adultos de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Ley Orgánica 1/1.990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley 3/1.991, de 18 de abril, de Formación de Adultos de la Comunidad Autónoma de Cataluña.
- Ley 9/1.992, de 24 de julio, de Educación y Promoción de Adultos de Comunidad Autónoma de Galicia.
- Ley 1/1.995, de 20 de enero, de Formación de Personas Adultas de la Comunidad Autónoma de Valencia.
- Ley Orgánica 9/1.995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.
- Ley 16/2.002, de 28 de junio, de Educación Permanente de Aragón.
- Ley Orgánica 10/2.002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley 2/2.006, de 3 de mayo, de Educación.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1.985). Naturalistic Inquiry. Beverly Hills, EE.UU: Sage.
- López – Barajas Zayas, E. (1.988). Fundamentos de metodología científica. Madrid: UNED.
- López – Barajas Zayas, E. (1.993). La investigación cualitativa vs cuantitativa. En López – Barajas Zayas, E. (Coord.) (1.993). Seminario sobre metodología pedagógica. (pp. 11-58). Madrid: UNED.
- López – Barajas Zayas, E. (1.994). La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas. En López – Barajas Zayas, E. y Montoya, M. (Coords.) (1.994). La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas (pp. 9-39). Madrid: UNED.
- López – Barajas, E. (1.995). La investigación y el estudio de caso único. En López – Barajas, E. y Montoya, M. (Coords.) (1.995). El estudio de casos: fundamentos y metodología (pp. 9-30). Madrid: UNED.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- López – Barajas Zayas, E. (1.998). Las historias de vida. Fundamentos y metodología. En López – Barajas Zayas, E. (Coord.) (1.998). Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología (pp. 9-27). Madrid: UNED.
- López Górriz, I. (2.004). El enfoque post-moderno. Alternativas actuales. En Lucio-Villegas Ramos, E. L. (Editor) (2.004). Investigación y práctica en la educación de personas adultas (pp. 61-96). Valencia: NAU Llibres.
- López Herreriás, J. A. (2.000). Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. La praxis pedagógica en la educación social. Valencia: NAU Llibres.
- López López, E. (1.988). Tipos y proceso de investigación empírica en educación. En López – Barajas, E., López López, E. y Pérez Juste, R. (1.988). Pedagogía Experimental I (2 Tomos) (pp. 65-88). Madrid: UNED.
- López López, E. (1.988 a). Investigación descriptiva. En López – Barajas, E., López López, E. y Pérez Juste, R. (1.988). Pedagogía Experimental I (2 Tomos) (pp. 191- 223). Madrid: UNED.
- Lores Peco, J. M. y Ruesca Navas, M<sup>a</sup> V. (2.004). Curso básico. Participación educativa para madres y padres. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- Machín, A. y Peña, S. (Coords.) (1.996). La educación de las personas adultas en Aragón. Zaragoza: MEC (Dirección Provincial de Zaragoza).
- Malinowski, B. (1.993). Objeto, método y finalidad de esta investigación. En Velasco, H. M., García, F. J. y Díaz de Rada, A. (1.993). Lecturas de antropología para educadores (pp. 21-42). Madrid: Trotta.
- Marín Ibáñez, R. (1.989). El cuestionario y la entrevista. En Marín Ibáñez, R. y Pérez Serrano, G. (1.989). Pedagogía social y sociología de la educación (pp. 51-82). Madrid: UNED.
- Marín Ibáñez, R. (1.995). La educación de las personas adultas en los organismos internacionales de educación. En Sanz Fernández, F. (Dir.) (1.995). La formación en Educación de Personas Adultas (Tomo I) (pp. 201-248). Madrid: UNED – MEC.
- Martín Moreno, Q. (1.989). Establecimientos escolares en transformación: el centro educativo comunitario y su rol compensatorio. Madrid: CIDE.
- Martín Moreno, Q. (1.996). La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio. Madrid: Sanz y Torres.
- Martín Moreno, Q. (2.007). Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil. Madrid: McGRAW-HILL.

## Bibliografía

- Martínez, A. (1995). La investigación como fundamento de la intervención social. En González, A. P., Medina, A. y De la Torre, S. (Coords) (1.995). Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social (pp. 37-80). Madrid: UNIVÉRSITAS.
- Martínez Mediano, C. (1.996). Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas. Madrid: UNED.
- Marzo, A. (1.998). Sectores emergentes en el campo de la educación permanente. En VVAA (1.998). Sectores emergentes en el campo de la educación permanente (pp. 7-12). Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares y Diálogos.
- Mayordomo, A. y otros (1.992). Estudios sobre participación social en la enseñanza. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Diputación de Castellón.
- Medina Fernández, O. (1.997). Modelos de Educación de Personas Adultas. Barcelona: El Roure.
- Medina Rivilla, A. (1.995). La interacción didáctica. En Medina Rivilla, A. y Sevillano García, M<sup>a</sup>. L. (1.995). Didáctica-Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación (pp. 569-618). Madrid: UNED.
- Medina Rivilla, A. (1.998). La autobiografía, modalidad de formación del profesorado: limitaciones y posibilidades. En López – Barajas Zayas, E. (Coord.) (1.998). Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología (pp. 95-125). Madrid: UNED.
- Merino Fernández, J. (1.993). Proyección de los paradigmas de investigación pedagógica en las tendencias de evaluación del proceso educativo. En López – Barajas Zayas, E. (Coord.) (1.993). Seminario sobre metodología pedagógica (pp. 195-220). Madrid: UNED.
- Merino Fernández, J.V. (1.997). Programas de animación sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación. Madrid: Narcea.
- Merino Fernández, J.V. (2.002). Estimulación de la participación de sectores sociales. En Sarrate, M<sup>a</sup>. L. (Coord.) (2.002) Programas de Animación Sociocultural (pp. 105-124). Madrid: UNED.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1.986). Libro Blanco. Educación de adultos. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Ministerio de Educación y Ciencia-Comisión de las Comunidades Europeas (1.995). Declaración de la III Conferencia Europea de Educación de Adultos. El Escorial: MEC.
- Moliner, M. (1.985). Diccionario de uso del español. Madrid: Editorial Gredos.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- Moreno Olmedilla, J. M. (1.995). Estructura, organización, dinámica y dirección de los centros de educación de personas adultas. En Sanz Fernández, F. (Dir.) (1.995). La formación en Educación de Personas Adultas (Tomo III) (pp. 1.331-1.375). Madrid: UNED – MEC.
- Obrador, J. (1.999). La educación de las personas adultas como estrategia para la recuperación de la iniciativa social organizada en base a valores. En VVAA (1.998). Sectores emergentes en el campo de la educación permanente (pp. 81-94). Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares y Diálogos.
- OCDE (2.003). Más allá de las palabras: políticas y práctica de la educación de adultos [Resumen]. [OECD (2.003). Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices], [en línea]. Publicaciones de la OCDE. Disponible en: [www.mec.es/educa/sistema-educativo/eadol/inv/docs/HL\\_BEYONDRHETOTIC\\_Spanish.pdf](http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/eadol/inv/docs/HL_BEYONDRHETOTIC_Spanish.pdf) [2.008, 18 de marzo].
- OCDE (2.008). Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de los Adultos (PIAAC), [en línea]. Disponible en: <http://www.oecd.org> [2.008, 18 de marzo].
- Orden, de 16 de agosto de 2.000, del Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Centros Docentes Públicos no universitarios dependientes del Departamento de Educación y Ciencia de la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Ortega Esteban, J. (1.999). Hacia la construcción de una pedagogía social especializada. En Ortega Esteban, J. (Coord.) (1.999). Pedagogía Social Especializada (pp. 13-27). Barcelona: Ariel.
- Pascual Pacheco, R. (1.988). La función directiva en el contexto socio-educativo actual. En Pascual Pacheco, R. (Coord.) (1.988). La gestión educativa ante la innovación y el cambio (II Congreso Mundial Vasco) (pp. 37-51). Madrid: Narcea.
- Paz Fernández, X. B. (1.984). Educación de Adultos y Educación Permanente. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Peiró i Gregori, S. (1.993). Introducción a la Gnoseología Pedagógica. En López – Barajas Zayas, E. (Coord.) (1.993). Seminario sobre metodología pedagógica (pp. 223-245). Madrid: UNED.
- Pérez Gómez, A. (1.990). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. En Elliott, J. (1.990). La investigación – acción en educación (pp. 9-20). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (1.998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

## Bibliografía

- Pérez Longares, P. J. (1.999). Una experiencia de alfabetización en un Aula de EPA (trabajo no editado).
- Pérez Longares, P. J. (2.002). La participación de las personas inmigrantes en la Educación de Adultos. *Compartir para Renovar*, 23, 7-11.
- Pérez Longares, P. J. (2.004). Irónica. Educación Ambiental en las Aulas de EPA. *Compartir Para Renovar*, 25, 31-34.
- Pérez Longares, P. J. (2.006). Abrigaño y Observatorio Astronómico. Dos Actuaciones de Desarrollo Comunitario. *Compartir para Renovar*, 27, 84-88.
- Pérez Serrano, G. (1.994). La etnometodología. Aplicaciones a la educación cívico – social. En López – Barajas Zayas, E. y Montoya, M. (Coords.) (1.994). La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas (pp.41-68). Madrid: UNED.
- Pérez Serrano, G. (1.995). La animación sociocultural. En Sanz Fernández, F. (Dir.) (1.995). La formación en Educación de Personas Adultas (Tomo I) (pp. 579-620). Madrid: UNED–MEC.
- Petrus, A. (1.996). La educación social en la sociedad del bienestar. En Yubero, S. y Larrañaga, E. (Coords.) (1.996). El desafío de la educación social (pp. 23-43). Murcia: Universidad de Castilla La Mancha.
- Petrus, A. (1.997). Concepto de la educación social. En Petrus, A. (Coord.) (1.997). Pedagogía social (pp. 9-38). Barcelona: Ariel.
- Quintana Cabanas, J. M<sup>a</sup>. (1.993). Los ámbitos profesionales de la Animación. Madrid: Narcea.
- Quintana Cabanas, J. M<sup>a</sup>. (1.996). La animación sociocultural como intervención socioeducativa. En Yubero, S. y Larrañaga, E. (Coords.) (1.996). El desafío de la educación social (pp. 45-54). Murcia: Universidad de Castilla La Mancha.
- Quintana Cabanas, J. M<sup>a</sup>. y Sanz, F. (1.995). Fundamentos de la educación de personas adultas. El concepto de educación y su relación con otros conceptos afines. En Sanz Fernández, F. (Dir.) (1.995). La formación en Educación de Personas Adultas (Tomo I) (pp. 9-52). Madrid: UNED–MEC.
- Real Decreto 732/1.995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.
- Real Decreto 83/1.996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria.
- Requejo Osorio, A. (1.997). Animación sociocultural y educación de adultos. En Trilla, J. (Coord.) (1.997). Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos (pp. 239-254). Barcelona: Ariel.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- Requejo Osorio, A. (2.003). Educación permanente y educación de adultos. Barcelona: Ariel.
- Requejo Osorio, A. y Cortizas, C. (1.998). Las historias de vida en educación de adultos. En López – Barajas Zayas, E. (Coord.) (1.998). Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología (pp. 29-48). Madrid: UNED.
- Rogero Anaya, J. (2.003). El modelo convivencial clave organizativa del centro educativo, [en línea]. Web del Movimiento por la Calidad de la Educación del Sur-Este de Madrid. Disponible en: <http://www.nodo50.org/movicaliedu> [2.008, 20 de marzo].
- Romans, M. y Vilador, G. (1.998). La educación de las personas adultas. Cómo optimizar la práctica diaria. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, J. (1995). El estudio de casos. Una estrategia para el análisis del uso de las nuevas tecnologías de la información (NTI) en educación. En López – Barajas, E. y Montoya, M. (1995). El estudio de casos: fundamentos y metodología (pp. 133-145). Madrid: UNED.
- Russell, B. (1.991). Ensayos filosóficos. Madrid: Alianza
- Sabirón Sierra, F. (1.990). Evaluación de Centros Docentes. Modelo, Aplicaciones y Guía. Zaragoza: Central de Ediciones.
- Sáez Carreras, J. (1.997). La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. En Petrus, A. (1.997). Pedagogía Social (pp. 40-66). Barcelona: Ariel.
- Sáez Carreras, J. (2.005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Sáez Rodríguez, L. (2.003). La oferta educativa en educación de adultos. Análisis e interpretación de los procesos de comunicación (Tesis Doctoral inédita). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- San Fabián Maroto, J. L. (1.997). La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar. Madrid: MEC (CIDE).
- Sánchez Alonso, M. (1.991). La participación. Metodología y práctica. Madrid: Popular.
- Santos Guerra, M. A. (2.000). La escuela que aprende. Madrid: Morata.
- Sanz Fernández, F. (Dir.) (1.995). La formación en Educación de Personas Adultas (3 Tomos). Madrid: UNED – MEC.
- Sarrate, M<sup>a</sup>. L. (1.997). Educación de adultos. Evaluación de Centros y de Experiencias. Madrid: Narcea.
- Sarrate, M<sup>a</sup>. L. (2.000). La educación a lo largo de la vida, prioridad de la Unión Europea. *Revista de Educación XX1*, 3, 245-262.
- Sarrate, M<sup>a</sup>. L. y Pérez de Guzmán, M<sup>a</sup>. V. (2.005). Educación de Personas Adultas. Situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41-57.

## Bibliografía

- Soler Nages, J.L. (2.003). El principio de comprensividad en educación secundaria: discurso del profesorado y práctica educativa. Zaragoza: Consejo Económico y Social de Aragón.
- Torres Santomé, J. (1.988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1.988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación (pp. 11-22). Madrid: Morata.
- Trilla, J. (1.993). Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa. Barcelona: ANTHROPOS.
- Trilla, J. (1.997). Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural. En Trilla, J. (Coord.) (1.997). Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos (pp. 13-39). Barcelona: Ariel.
- UNESCO (1.949). I Conferencia Mundial de Educación de Adultos. Elsinor (Dinamarca), del 15 al 25 de junio. Elsinor: UNESCO.
- UNESCO (1.960). II Conferencia Mundial de Educación de Adultos. Montreal (Canadá), del 21 al 31 de agosto. Montreal: UNESCO.
- UNESCO (1.972). III Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Tokio (Japón), del 25 de julio al 7 de agosto. Tokio: UNESCO.
- UNESCO (1.985). IV Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos: El desarrollo de la Educación de Adultos: Aspectos y tendencias. París (Francia), del 19 al 29 de marzo. París: UNESCO.
- UNESCO (1.990). Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Directrices para poner en práctica la Declaración Mundial sobre educación para todos. Jomtien 1.990, [en línea]. Disponible en: [www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept\\_jomtien\\_marco\\_accion.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_marco_accion.pdf) [2.008, 3 de abril].
- UNESCO (1.997). V Conferencia Inter-Gubernamental de Educación de Adultos (CONFITEA V): Declaración, plan de acción para el futuro, plan propuesto de acción para el seguimiento. Hamburgo (Alemania), del 14 al 18 de julio. Hamburgo: UNESCO.
- Usher, R. y Bryant, I. (1.992). La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo. Madrid: Morata.
- Vázquez, G. (1.995). El estudio de casos como estrategia formativa en la pedagogía universitaria y en la pedagogía laboral. En López – Barajas, E. y Montoya, M. (1.995). El estudio de casos: fundamentos y metodología (pp. 31-41). Madrid: UNED.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2.006). La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Trotta.

## La participación de personas adultas en los procesos formativos

- Velázquez Buendía, R. (1.997). La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, [en línea], 15. Disponible en: <http://www.rieoei.org/presentar.php> [2.006, 15 de diciembre].
- Ventosa Pérez, V. J. (1.994). Animación sociocomunitaria. En Ventosa Pérez, V. J. y Marín Llería, M. J. (1.994). Formación de educadores de personas adultas II. Animación sociocomunitaria. Desarrollo comunitario (pp. 4-180). Madrid: UNED.
- Viché González, M. (1.999). Una pedagogía de la cultura: la animación sociocultural. Zaragoza: Certeza.
- VVAA (1.998). Sectores emergentes en el campo de la educación permanente. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares y Diálogos.
- VVAA (2.001). Política y Prácticas de la Educación Social en Aragón. I Congreso de Educación Social en Aragón. Zaragoza: Departamento de Ciencias de la Educación de la Unizar, APESA, ASOC y FAEA.
- VVAA (2.004). Cómo trabajamos en educación de personas adultas. Una elección. Una propuesta. En Lucio-Villegas Ramos, E. L. (Editor) (2.004). Investigación y práctica en la educación de personas adultas (pp. 187-208). Valencia: NAU Llibres.
- VVAA (2.005). 20 años de educación permanente en Aragón. Zaragoza: Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- Wilcox, K. (1.993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco, H. M., García, F. J. y Díaz de Rada, A. (1.993). Lecturas de antropología para educadores (pp. 95-126). Madrid: Trotta.
- Wolcott, H. (1.993). Sobre la intención etnográfica. En Velasco, H. M., García, F. J. y Díaz de Rada, A. (1.993). Lecturas de antropología para educadores (pp. 127-144). Madrid: Trotta.
- Woods, P. (1.996). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. y Hammersley, M. (1.995). Introducción. En Woods, P. y Hammersley, M. (Compiladores) (1.995). Género, cultura y etnia. Informes etnográficos (pp. 13-20). Barcelona: Paidós.
- Yubero, S. (1.996). Educación y sociedad. Temas y profesionales en el marco de la educación social. En Yubero, S. y Larrañaga, E. (Coords.) (1.996). El desafío de la educación social (pp. 11-22). Murcia: Universidad de Castilla La Mancha.