



Revista Lusófona de Educação
ISSN: 1645-7250
ISSN: 1646-401X
revista.lusofona@gmail.com
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias
Portugal

Buenas prácticas y multiculturalidad en la educación de Personas Adultas

Pascual Sevillano, M^a Angeles; Fombona Cadavieco, Javier

Buenas prácticas y multiculturalidad en la educación de Personas Adultas

Revista Lusófona de Educação, vol. 45, 2019

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34962232003>

DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.02>

Buenas prácticas y multiculturalidad en la educación de Personas Adultas

Good practices and multiculturalism in Adult Education

Boas práticas e multiculturalismo na Educação de Adultos

Bonnes pratiques et multiculturalisme dans l'Éducation des Adultes

M^a Angeles Pascual Sevillano

Universidade de Oviedo, España

apascual@uniovi.es

 <http://orcid.org/0000-0001-6942-6198>

DOI: <https://doi.org/0.24140/issn.1645-7250.rle45.02>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34962232003>

id=34962232003

Javier Fombona Cadavieco

Universidade de Oviedo, España

fombona@uniovi.es

 <http://orcid.org/0000-0001-5625-5588>

RESUMEN:

El interés por el aprendizaje de las personas adultas ha evolucionado de forma desigual en Europa, así lo evidencian los estudios internacionales de la Unión Europea y la UNESCO. Sin embargo, en los últimos años las prácticas en educación de adultos han adoptado un cambio acorde con las transformaciones económicas, políticas y sociales. Este cambio orienta este aprendizaje hacia enfoques más integradores y participativos que tienen como objetivo una mayor participación social y el desarrollo de competencias desde un enfoque multicultural. El objetivo de este artículo es analizar algunas buenas prácticas en educación de personas adultas desde la perspectiva de la heterogeneidad de los grupos que confluyen en esta modalidad educativa. A partir de los indicadores de lo que se considera una buena práctica, se analizan las narrativas de 50 experiencias seleccionadas de diferentes lugares de la Unión Europea (Asturias, Lisboa, Padua y París) y de diferentes tipos de instituciones (Centros de Formación de Personas Adultas y ámbitos específicos del entorno universitario). Del análisis de estas prácticas, se ha concluido que la actitud que más se genera en el ámbito de esta formación es la apreciación por la diversidad y la multiculturalidad, lo que confirma la nueva dirección que está adoptando el aprendizaje en educación de adultos tal y como avanzaba el informe a medio plazo de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos en 2017.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje permanente, aprendizaje a lo largo de la vida, educación de adultos, multiculturalidad, buenas prácticas.

ABSTRACT:

The interest in adult education has evolved unevenly in Europe, as evidenced by the international studies of the European Union and UNESCO. However, in recent years, this kind of training has adopted a change consistent with the economic, political and social development. This change leads this learning towards more integrative and participatory approaches, and it aims at greater social participation and the development of competences from a multicultural approach. The objective of this article is to analyze some good practices in adult education from the perspective of the heterogeneity of the groups that converge in this educational modality. From the indicators about a good practice, we analyze the narratives of 50 selected experiences from different places in the European Union (Asturias, Lisbon, Padua and Paris) and from different types of institutions (Adult Training Centers and specific areas of the university environment for adults and seniors). From these analysis, it has been concluded the attitude that is most generated in the field of this training is the appreciation for diversity and multiculturalism. This confirms the new direction that adult education is taking, as indicated in the report of the International Conference on Adult Education in 2017.

KEYWORDS: lifelong learning, learning throughout life, adult education, multiculturalism, good practices.

RESUMO:

O interesse pela educação de adultos evoluiu de forma desigual na Europa, como evidenciam os estudos internacionais da União Europeia e da UNESCO. No entanto, nos últimos anos, esse tipo de formação adotou uma mudança consistente com o desenvolvimento económico, político e social. Essa mudança conduz essa aprendizagem para abordagens mais integrativas e participativas, e visa uma maior participação social e o desenvolvimento de competências a partir de uma abordagem multicultural.

O objetivo deste artigo é analisar algumas boas práticas na educação de adultos a partir da perspectiva da heterogeneidade dos grupos que convergem nessa modalidade educacional. A partir dos indicadores sobre uma boa prática, analisamos as narrativas de 50 experiências selecionadas de diferentes lugares da União Europeia (Astúrias, Lisboa, Pádua e Paris) e de diferentes tipos de instituições (Centros de formação para adultos e áreas específicas do trabalho universitário para adultos e idosos). A partir dessas análises, concluiu-se que a atitude mais gerada no campo dessa formação é a valorização da diversidade e do multiculturalismo. Isto confirma os novos sentidos que a educação de adultos tem assumido, como foi indicado no relatório da Conferência Internacional sobre Educação de Adultos em 2017.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem contínua, aprendizagem ao longo da vida, educação de adultos, multiculturalismo, boas práticas.

RÉSUMÉ:

L'intérêt pour l'éducation des adultes a évolué de manière inégale en Europe, comme en témoignent les études internationales de l'Union européenne et de l'UNESCO. Cependant, au cours des dernières années, ce type de formation a adopté un changement cohérent avec le développement économique, politique et social. Ce changement conduit cet apprentissage vers des approches plus intégratives et participatives et vise une plus grande participation sociale et le développement des compétences à partir d'une approche multiculturelle. L'objectif de cet article est d'analyser certaines bonnes pratiques en matière d'éducation des adultes dans la perspective de l'hétérogénéité des groupes qui convergent dans cette modalité éducative. À partir des indicateurs de bonnes pratiques, nous analysons les récits de 50 expériences sélectionnées dans différents lieux de l'Union européenne (Asturies, Lisbonne, Padoue et Paris) et dans différents types d'institutions (Centres de formation pour adultes et zones spécifiques du milieu universitaire pour adultes et personnes âgées). Il ressort de ces analyses que l'attitude la plus générée dans le domaine de cette formation est l'appréciation de la diversité et du multiculturalisme. Cela confirme la nouvelle direction que prend l'éducation des adultes, comme indiqué dans le rapport de la Conférence internationale sur l'éducation des adultes en 2017.

Mots-clés: apprentissage permanent; apprendre tout au long de la vie; éducation des adultes; multiculturalisme; bonnes pratiques.

INTRODUCCIÓN

La educación contemplada en su totalidad, abarca todas las etapas de desarrollo de la persona, formas, niveles y modalidades educativas en lo que Serrate & Pérez (2005) han llamado extensión horizontal de la educación, o lo que conocemos como educación permanente o educación a lo largo de la vida. Esto ha supuesto en las sociedades europeas una mayor igualdad de oportunidades para toda la población y tiene como finalidad la erradicación de los fenómenos de exclusión socioeducativa que pueden producirse en determinadas circunstancias. La estrategia Europa 2020 coloca la educación permanente en una nueva dirección, en la medida que la educación y la formación en la edad adulta se convierten en el instrumento para la cohesión social y el desarrollo de una ciudadanía más participativa que pueda llegar a convertir la diferencia en oportunidad. La educación de adultos no solo aporta unos conocimientos y destrezas a las personas sino que también promueve en ellas actitudes y comportamientos valiosos orientados a propiciar su perfeccionamiento personal y profesional y por ende la participación social (Serrate & Pérez, 2005).

La educación, en una sociedad cambiante como en la que nos encontramos, donde la tecnología está mediatizando todos los ámbitos de la vida, se convierte en el epicentro donde se definen y realizan las actividades sociales más significativas (mercado de aprendizaje) y es la que permitirá adaptarnos a los continuos cambios a nivel social y productivo (Rumbo, 2006). Esto justifica la necesidad de formarnos a lo largo de toda la vida convirtiéndonos en aprendices permanentes desde un proyecto global. La educación de personas adultas se puede convertir en una herramienta para la adaptación al orden socioeconómico establecido o bien en una herramienta al servicio de un aprendizaje más democrático, bajo la atenta mirada del juicio valorativo de los cambios en los que estamos inmersos.

Recientes estudios analizan cómo se comporta la educación de personas adultas en Europa y la trayectoria que ha seguido en los últimos años (Lucio-Villegas, 2018; Milana, 2018). Esto nos ayuda a comprender el momento en el que nos encontramos y el papel que desempeña en una sociedad que se define como plural y diversa.

EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EUROPA

La historia de la educación de personas adultas en el continente europeo ha tenido una trayectoria con diferentes niveles de significación en cada país (Magalhães & Veiga, 2018). El propio concepto ha cambiado desde que en 1979 la UNESCO la definiera como una actividad eminentemente práctica, más que teórica y vinculada a movimientos populares fundamentalmente, más que a contextos académicos. Posteriormente y a la par del desarrollo de las políticas de los estados de bienestar en los años setenta, la educación de las personas adultas se convierte en una de las primeras preocupaciones de los países europeos y adopta un enfoque social e innovador y adquiere el rango de instrumento a favor de la igualdad social y los procesos de cambio (McIlroy, 1993). A partir de 1973 surge la necesidad de una educación que abarque toda la vida y donde la educación formal y no formal entretejan conexiones hasta ahora inexistentes. En este sentido se plantean las conferencias Internacionales sobre Educación de Personas Adultas que la Unesco desarrolla desde 1972 con el fiel propósito de responder a la necesidad de capacitar a las personas adultas para aprender las competencias básicas que le permitan enfrentarse a un mundo en permanente cambio (Rumbo, 2006). A partir de este momento esta formación forma parte de la educación permanente, con un carácter global e integrador.

En Europa la Declaración de Hamburgo sobre Educación de Adultos de 1997 define la educación de estas personas como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente, que comprende la educación formal y la no formal, la educación informal y ocasional que tiene lugar en una sociedad plural y diversa.

Por otra parte, la investigación en educación de personas adultas también ha ido cambiando, y las tendencias actuales en Europa se dirigen hacia toda la población independientemente de la edad, género, etnia o condición social y tiene como objetivo la mejora de la sociedad a través de políticas y legislaciones que orienten los medios necesarios para la construcción de una ciudadanía más democrática apoyada en la comunicación y el respeto por las diferencias culturales “En Europa se concibe la educación de personas adultas como un proyecto político cultural en la que tiene cabida una pluralidad de discursos y culturas” (Rumbo, 2008, p.7).

Las últimas recomendaciones de la UNESCO (2018) sobre aprendizaje y educación de adultos están encaminadas a propiciar la participación, inclusión y equidad de todas las personas y para ello los estados miembros tienen como cometido diseñar políticas educativas y sociales encaminadas a facilitar la accesibilidad, autonomía, equidad e inclusión, el respeto por la diversidad cultural y otras formas de diversidad, el plurilingüismo y las cualificaciones. Se busca, en definitiva, garantizar un acceso equitativo al aprendizaje de todas las personas, promoviendo una amplia participación sostenida en el tiempo y trasladable a diferentes ámbitos. Estas especificaciones tienen como objetivo el rescate educativo de una determinada población que por diferentes circunstancias no han podido desarrollar un conjunto de habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad actual. Actualmente esta enseñanza implica un 22% de los adultos europeos cuya formación corresponde a la primera etapa de educación secundaria, que carecen de competencias básicas para participar plenamente en la comunidad (MEC, 2017) y que se encuentran en la franja de edad entre los 25-64 años.

En este nuevo panorama, es importante tener en cuenta las tendencias europeas predominantes, expuestas en el Informe Regional para Europa en la revisión a medio término celebrada en Suwon en 2017 (UNESCO, 2017). En este informe se recogen las siguientes tendencias en educación de personas adultas:

Los movimientos migratorios han provocado nuevos retos para algunos países de Europa en un doble sentido, el rejuvenecimiento de la población y la introducción de políticas europeas sobre Aprendizaje en Educación de Adultos (AEA) que tienen como grupo objetivo a la población de inmigrantes.

Los Estados Miembros han ido desarrollando políticas que han permitido fortalecer los sistemas de monitoreo para el reconocimiento, validación y acreditación de todas las formas de aprendizaje. Surge así, en

la UE, la Recomendación del Consejo (Comisión Europea, 2017) sobre el Marco Europeo de Cualificaciones de 2017 (que deroga la Recomendación inicial de 2008) para que todos los Estados Miembros vincularan sus Marcos Nacionales de Cualificación al Marco Europeo y lograr con ello una mayor movilidad de las personas.

70 millones de adultos en Europa carecen de la educación secundaria de segundo ciclo y las políticas UE se han centrado en la mejora de las competencias básicas y la alfabetización.

Algunas políticas priorizan el AEA como un medio para lograr la empleabilidad, así como la cohesión social.

A nivel de financiación, la gran mayoría de los países de la UE han focalizado la atención en el reciclamiento o la mejora de las competencias de los adultos poco cualificados y desempleados y solo algunos países han priorizado la inversión en el aprendizaje a lo largo de toda la vida de las mujeres, las poblaciones rurales y las personas con discapacidad.

Hay un desequilibrio en la participación en el AEA en los Estados Miembros, con una mayoría de países que no logrará llegar a la meta del 15% de este estudiantado en 2020, siguiendo lo establecido por el Plan Europeo renovado de aprendizaje de adultos. Por lo tanto, es necesario seguir aumentando la participación de los grupos desaventajados en el AEA, aquellos grupos “socialmente excluidos” a través de políticas, programas e infraestructuras más inclusivas destinadas a educandos con discapacidades.

Aunque se han introducido significativas innovaciones para mejorar la calidad del AEA desde 2009, creando nuevos marcos de calidad, es necesario mejorar la formación, la creación de capacidades, las condiciones de empleo y la profesionalización de los educadores de adultos.

El AEA ha tenido un impacto significativo en áreas como la salud, el trabajo y la sociedad: los estudios demuestran que el AEA contribuye a una vida más saludable por cuanto influye en la esperanza de vida y la calidad de la misma. Por otra parte el AEA también mejora las competencias de los desempleados lo cual se traduce en beneficios económicos. Y por último varios estudios realizados desde 2007 evidencian un creciente cambio en la AEA hacia una visión más integral que potencia la cohesión social, mayor participación en actividades de la vida social, cívica y política, así como tolerancia a la diversidad.

Importar lista

Condiciones de la multiculturalidad en la edad adulta.

La educación de personas adultas tiene un importante reto que otros sistemas de educación formal no tienen. El perfil del alumnado de educación de adultos es muy heterogéneo y responde a las múltiples necesidades que tiene la población adulta. Para unos esta formación tiene como objetivo adquirir la formación básica que no han podido alcanzar en otro momento de su vida, para otros la mejora de su cualificación profesional de manera que les permita promocionar laboralmente, y en otros casos las necesidades surgen de su inquietud personal y su interés en participar en la vida social así como en ejercer de forma activa su papel como ciudadano.

La educación de adultos tiene como cometido ofrecer la posibilidad de corregir los riesgos de exclusión social, fomentar un envejecimiento activo y contribuir a una resolución pacífica de conflictos personales, familiares y sociales, así como fomentar la igualdad de derechos y oportunidades. Pero también debe impulsar el fortalecimiento lingüístico y la creación cultural desde lo propio, tanto desde las poblaciones minoritarias como mayoritarias (Estermann & Tavares, 2015). Nuestras sociedades son mayormente multiculturales y el interculturalismo hace referencia a la relación entre individuos pertenecientes a diferentes culturas y subculturas (Salazar, 2005). La movilidad de las personas nos permite aprender acerca de otros pueblos, culturas y lenguas pero para ello es necesario un reconocimiento de la diversidad cultural y ese reconocimiento se desarrolla a través de valores como la tolerancia y el respeto pero sobre todo desde el establecimiento de normas que permitan establecer relaciones entre las diversas culturas e individuos.

La exégesis más obvia del multiculturalismo lo considera como sinónimo de pluralidad o diversidad cultural (Mateos & Dietz, 2015). Hace referencia a la existencia de varias comunidades culturales en un mismo territorio o entidad política. Significa simplemente “muchas culturas”, Olivé (1999, p. 58-59)

denomina a este concepto “multiculturalismo factual” en la medida que solamente constata el hecho de la existencia de diversas culturas. Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad cultural supone otro tipo acepción que denomina “multiculturalismo normativo” ya que concierne a las normas que regulan la relación entre las diversas culturas es decir, sus funciones, sus derechos y obligaciones; las relaciones entre las culturas y los individuos, y las relaciones entre las diversas culturas (Olivé, 1999, p. 59).

El multiculturalismo normativo (Díaz-Couder, 2009) nos indica que deben establecerse las condiciones de respeto y reconocimiento que permitan establecer una forma de relación aceptable para las diversas comunidades (Bilbeny, 2002; Olivé, 2004) bajo la idea de que varios principios pueden ser válidos, pero no que todos los principios lo sean. Es necesario un marco político que regule la relación y participación equitativa de todas las comunidades que constituyen a la sociedad multicultural.

En este sentido, los contextos organizativos de la educación de adultos tienen que responder al desafío que supone la realidad multicultural de sus aulas, acogiendo a quienes han sido excluidos de otras modalidades y contextos educativos. Los programas educativos han de ser facilitadores de los procesos de integración de los inmigrantes que llegan y también han de educar a la sociedad receptora en el respeto y la tolerancia. Por tanto, no cabe otra cosa que hablar del mensaje de convivencia e interculturalidad en los espacios de educación de adultos, independientemente de la modalidad en la que nos encontremos. En este sentido adoptamos una mirada de contraste y también de admiración, ya que son centros que no se benefician de los recursos que otros tienen para adaptarse a todos los estudiantes aun cuando su situación es mucho más diversa. No siempre se ha fortalecido la formación de los docentes desde un perspectiva multicultural (Leiva, 2012; Figueredo & Ortiz-Jiménez, 2017), sin embargo la igualdad en el acceso a la educación y el establecimiento de unos principios basados en la equidad, el respeto, la tolerancia han hecho de la formación de adultos un espacio de interculturalidad en el más pleno sentido del término.

Es por tanto, justificable desde esta perspectiva, analizar las buenas prácticas que se han desarrollado en diferentes contextos internacionales y también organizativos vinculados a la educación de adultos y que nos pueden dar visión y percepción de quienes se dedican a esta formación, docentes vocacionales y formados que trasladan sus buenas experiencias, poniendo el énfasis en la heterogeneidad del grupo de adultos.

Problema y Objetivos

Consideramos trascendente el análisis de los contextos organizacionales y cómo influyen estos en la formación de personas adultas, pues se ha constatado que este alumnado tiene unos objetivos y problemas específicos sobre los que es necesario centrar la acción educativa en respuesta a los desafíos sociales anteriormente expuestos.

El objeto de estudio es analizar las buenas prácticas en educación de personas adultas desde una perspectiva internacional. Para ello, se concreta en primer lugar aquello que es considerado como buena práctica. Se toman las directrices de Chickering & Gamson (1987) sobre buenas prácticas, así como las recomendaciones de la UNESCO (2016) que caracteriza la buena práctica como innovadora y desarrolladora de soluciones nuevas y efectivas, al demostrar un impacto positivo y tangible sobre la mejora, sostenible y mantenida en el tiempo ante la sociedad y la economía, y replicable al servir como modelo para desarrollar políticas, actuaciones e iniciativas en otros sitios.

DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se desarrolla en el marco del Proyecto 2016-1-ES01-KA204-025159 ERASMUS +: “Sharing effective educational practices and systematizing a training competences programme for employment and inclusion for vulnerable adult”. El diseño de la investigación sigue un enfoque de estudio de casos múltiple, con una estructura similar a la desarrollada por Kalenda (2015). Con el fin de sistematizar la recogida de información, una vez seleccionadas las buenas prácticas, se ha diseñado una herramienta del

tipo cuestionario semi-estructurado que permite incorporar observaciones enriquecedoras que recogen las narrativas de los docentes.

El contexto sugiere un muestreo no probabilístico, intencional, basado en las narrativas de una muestra de cada uno de los 4 países participantes. Los datos generados son de tipo cualitativo, y son descripciones que recopilan datos de una muestra de profesores de personas adultas.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

El universo poblacional destinado a la formación de adultos agrupa diversas tipologías de instituciones, considerando además un escenario común de 4 países. En este caso y para alcanzar los objetivos, se optó por un criterio de temporalidad, todos los casos recogidos se han descrito en el año 2016 y además se ha recurrido al criterio de conveniencia.

Los participantes son entidades públicas que implementan programas de formación de personas adultas de los siguientes países: Portugal, Francia e Italia. Así, la Universidade Aberta de Lisboa ha recogido datos derivados de varias experiencias de los cursos de aprendizaje a lo largo de la vida donde había unos 2000 alumnos. De E-seniors (París) se han recabado experiencias sobre capacitación en TIC a personas mayores y/o discapacitados; este centro acoge anualmente a unos 300 estudiantes. Del Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo (PUMUO), se han recogido prácticas orientadas a mayores de 50 años que cursan una carrera universitaria. Del Centro Provincial de Personas Adultas (CPIA) de Padua (Italia) se han recogido buenas prácticas dirigidas a ciudadanos de más de 16 años y lo mismo ocurre con el Centro de Educación de Personas Adultas de Asturias (España), con unos 4000 alumnos.

6 - Instrumento de investigación

Para la recogida de las narrativas de los docentes se ha diseñado un cuestionario que permite definir 30 rasgos de las experiencias exitosas de formación de los docentes de personas adultas y que se han distribuido en 5 dimensiones (Tabla 1).

A. Datos de identificación
B. Contexto y objetivos
6. Modalidad formativa en la que se desarrolló la buena práctica.
7. Descriptores con los que se relaciona la buena práctica.
8. Resumen de la buena práctica.
9. Objetivos de la buena práctica.
10. Número de hombres y mujeres que configuraban ese grupo específico.
11. Media de edad de los estudiantes.
12. Ocupaciones de los estudiantes.
13. Nivel de estudios previo.
14. Tipología de los estudiantes.
15. Personas implicadas en la puesta en marcha de la buena práctica.
16. Otras instituciones especialmente involucradas.
17. Influencia de otros implicados en este caso específico (p.e. Administración Educativa, instituciones privadas, otras instituciones públicas).
C. Estrategias y actuaciones
18. Fases del desarrollo de la buena práctica (partes, tiempos, año académico, etc.).
19. Principal temática impartida en esa buena práctica.
20. Las principales actividades prácticas desarrolladas fueron...
21. La buena práctica está relacionada con las siguientes competencias.
22. Otras destrezas....
23. Actitudes y valores desarrollados fueron...
24. Otras actitudes y valores desarrollados fueron...
25. Metodología usada fue ...
27. Espacios utilizados.
28. Evaluación empleada.
D. Dificultades
29. Indique las principales dificultades encontradas en el desarrollo de esa buena práctica.
E. Conclusiones
30. Por favor, resuma la clave del éxito de esta actividad.
Otras sugerencias...

Tabla 1. Estructura del cuestionario

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Se han seleccionado un total de 50 experiencias que los docentes han considerado como exitosas, 13 de ellas se corresponden con datos recogidos por la Universidade Aberta, 5 del Centro de Educación de Adultos de Padua, 9 en el Centro de Educación de Personas Adultas de Gijón, 15 en el Programa para mayores de la Universidad de Oviedo, y 8 en el centro E-Seniors de París.

Se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de las experiencias recogidas y se ha querido visibilizar algunos datos de interés relacionados con la perspectiva multicultural de la educación de adultos. La muestra recogida se caracteriza por los siguientes datos: la cantidad total de individuos directamente implicados y declarados en estas experiencias de educación de personas adultas ha sido de 2.212 estudiantes. De este total el 64,4% de ellos han sido mujeres y el 35,6% hombres. El perfil del alumnado es el de personas mayores de 18 años que no tienen acceso al sistema educativo reglado debido a sus características o que están interesados por cursos relacionados con la cultura general a través de actividades que no se encuadran ni se equiparan con ninguna oferta formativa sistemática de las administraciones educativas. La edad de

las personas que se están formando oscila entre los 50-70 años (Tabla 2), que comprenden a personas jubiladas, personas desempleadas, empleados de baja cualificación y amas de casa y trabajadores cualificados. También se recoge alguna experiencia de formación a personas con discapacidad. El nivel de estudios de las personas participantes es muy heterogéneo, pero mayormente son estudiantes con la educación secundaria y bachillerato. Hemos podido constatar que las experiencias recogidas por los CEPA (Gijón, Padua) y desde la U. Aberta, que normalmente era alumnado con estudios primarios y secundarios, mientras que los casos de PUMUO (Universidad de Oviedo) y E-Seniors (París) había numerosos estudiantes con un nivel de estudios superior (Tabla 2).

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

Tabla 2. Perfil mayoritario de los estudiantes participantes en los cursos

Fuente: Elaboración propia

La temática de los cursos es muy variada (Tabla 3), aunque destacan entre las buenas prácticas los cursos de cultura general y específica, también encontramos temática relacionadas con las competencias básicas en lectura, escritura, cálculo y uso de las TIC.

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

Tabla 3. Temáticas de los cursos

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, si observamos los objetivos propuestos en estas prácticas (Tabla 4), podemos ver que en la mayoría de los casos se hace referencia a dos aspectos fundamentales en el desarrollo de la persona adulta, la autoestima (hemos de tener en cuenta las circunstancias personales que habitualmente rodea a los receptores de estos cursos) y la integración social.

OBJETIVOS DE LOS CURSOS	CANTIDAD DE CURSOS
Mejorar la autoestima de los estudiantes	35
Mejorar la integración social	25
Mejorar la inserción laboral	16
Mejorar el resultado académico	12

Tabla 4. Objetivos de los cursos

Fuente: Elaboración propia

Estos objetivos están muy relacionados con las actitudes que observan los profesores en sus estudiantes, pues normalmente hacen referencia a un dato muy interesante y es el de apreciar la diversidad multicultural (Tabla 5), también el compromiso con la calidad, la motivación por el logro y la preocupación por la calidad.

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

Tabla 5. Actitudes generadas

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La extensión horizontal de la educación (Serrate & Pérez, 2005) tiene como objetivo la reducción de los fenómenos de exclusión socioeducativa a través de actuaciones que favorecen la cohesión social y la participación ciudadana.

Los imperativos de la tecnología están provocando cambios cada vez más acelerados que exigen un continuo en la formación de las personas (Rumbo, 2006). La EPA ha de enfocarse como nuevas oportunidades para el aprendizaje en una sociedad más inclusiva (Boott & Ainscow, 2011) y mudable, en la que educación formal, no formal e informal trabajan conjuntamente con el objetivo de capacitar a las personas para que puedan desenvolverse de forma eficaz, apoyadas en la comunicación y el respeto a las diferencias culturales.

El enfoque de inclusión y equidad ha de estar presente en los proyectos de EPA de los estados miembros de la UE de manera que se facilite el acceso equitativo al aprendizaje de todas las personas, teniendo especialmente en cuenta políticas que permitan responder a las necesidades generadas por los movimientos migratorios.

Indudablemente, la normativa de 2008 y 2017 del Marco Europeo de cualificaciones ha contribuido a perfilar los programas formativos de la EPA.

Empleabilidad y cohesión social se plantean como objetivos a medio y largo plazo en la EPA y a este desarrollo contribuye el fortalecimiento lingüístico y el respeto a la identidad de lo propio, el fomento de relaciones positivas entre individuos de diferentes culturas (Salazar, 2005) a través de una convivencia

construida desde la interculturalidad, donde equidad, respeto y tolerancia se perfilan como ejes que han de formar parte de la formación de los docentes y de los programas educativos.

Los datos recogidos de las buenas prácticas en EPA, ponen de relieve la heterogeneidad de contextos, perfiles de los estudiantes, nivel de estudios, intereses y edades. Son datos que pueden compararse con los difundidos por la UNESCO (2016) y comprobar que siguen la misma línea.

Por otra parte las actitudes subrayadas como el aprecio por la diversidad y la multiculturalidad se encuentran vinculadas a uno de los objetivos frecuentemente mencionado como es la integración social pero también la mejora de la autoestima de los destinatarios, elementos ambos que tendrán su impacto en la cohesión social. El éxito de estas prácticas radica en generar esa integración que se logra con la alta motivación del profesorado, la flexibilidad metodológica y la buena comunicación que se da en todas las actividades. En este sentido en un estudio realizado por Feinstein y otros (2004) se comprobó que el aprendizaje de adultos está asociado a la adopción de perspectivas más “libres de prejuicios” respecto a la raza y la autoridad, y a una mayor comprensión de la gente que pertenece a ámbitos culturales distintos.

REFERENCIAS

- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011) (3rd ed). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Chickering, A. & Gamson, Z. F. (1987). Implementing the Seven Principles: Technology as Lever. *American Association for Higher Education (AAHE) Bulletin*, 3-6. http://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/teachingLibrary/Technology/seven_principles.pdf.
- Comisión Europea (2017). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2017 relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente y por la que se deroga la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial Unión Europea*. <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/es.pdf>.
- Díaz-Couder, E. (2009). Multiculturalismo y Educación. *Cultura y Representaciones sociales*, 4(7), 27-54. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/mx/>.
- Estermann, J. & Tavares, M. (2015). Hacia una interversidad de saberes: Universidad e interculturalidad. *Revista Lusófona de Educação*, 31, 65-83.
- Feinstein, L.; Galindo-Rueda, F. & Vignoles, A. (2004). *The Labour Market Impact of Adult Education and Training: A Cohort Analysis*. London: School of Economics and Political Science.
- Field, J. (2009). *Well-being and Happiness. IFLI Thematic Paper 4*. London: NIACE.
- Figueredo, V. & Ortiz-Jiménez, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 38-61. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.529>.
- Kalenda, J. (2015). Development of non-formal adult education in the Czech Republic. 5th International Conference on New Horizons in Education (INTE). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 1077-1084. http://publ.kace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/1007045/Fulltext_1007045.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, Monográfico, octubre, 8-31.
- Lucio-Villegas, E. (2018). ¿Existe siquiera la educación de personas adultas? Reflexiones sobre un concepto diverso. *Revista Lusófona de Educação*, 42, 177-191, doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle42.12.
- Magalhães, A. & Veiga, A. (2018). Reconfiguring education and research in the European Higher Education Area. *Revista Lusófona de Educação*, 42, 11-25, doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle42.01.
- Mateos, L. & Dietz, G. (2015). How Intercultural is an “Intercultural University”? *Revista Lusófona de Educação*, 31, 125-143.
- McIlroy, J. & Westwood, S. (Ed.) (1993). *Border Country: Raymond Williams in adult education*. Leicester: NIACE.

- MEC (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/2017/panorama-de-la-educacion-2017-def-12-09-2017red.pdf?documentId=0901e72b8263e12d>.
- Milana, M. (2018). El trabajo de la UNESCO sobre la educación de personas adultas. *Revista Lusófona de Educação*, 42, 147-160, doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle42.10.
- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social*. México: UNAM.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Rumbo, B. (2006). La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación. *Revista de Educación*, 339, 625-635.
- Salazar, H. (2005). Diez notas sobre educación y multiculturalidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27 (2), 256-258.
- Serrate, M. L. & Pérez, M. V. (2005). Educación de personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41-57.
- UNESCO (2016). *Comprehensive Strategy for the MOST Programme, 2016-2021*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243958e.pdf>.
- UNESCO (2017). *CONFINTEA VI. Revisión a medio término 2017. Avances, desafíos y oportunidades: el estatus del aprendizaje y la educación de adultos. Síntesis de los informes regionales*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002597/259709S.pdf>.
- UNESCO (2018). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://xurl.es/ctcku>.