



**GRADO EN MAGISTERIO EN
EDUCACIÓN
INFANTIL**

CURSO 2021/2022

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

**ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS INMIGRANTES EN
CANTABRIA: CEPA COMO INSTRUMENTO DE
INCLUSIÓN. ESTUDIO DE CASO**

**LITERACY OF IMMIGRANT ADULTS IN CANTABRIA:
CEPA AS AN INSTRUMENT OF INCLUSION. CASE
STUDY**

Autora: María Isabel Buenaga Chapado

Directora: Marta Gómez Martínez

Fecha: 26 de enero de 2022

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

NOTA: Con el fin de facilitar la lectura del texto, en el presente documento, se hará uso del masculino genérico para referirse a las personas de ambos sexos. Ya que siguiendo las recomendaciones de la Real Academia Española, “en los sustantivos que designan seres animados existe la posibilidad del uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos” no significando “intención discriminatoria alguna, sino la aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva (RAE, 2005).

Índice

1. Resumen.....	1
2. Introducción.....	2
3. Estado de la cuestión y relevancia del tema	3
3.1. Óptica histórica.....	3
3.2. Los Movimientos sociales y la educación de adultos	5
3.3. La UNESCO, aportaciones a la Educación de Adultos	6
3.4. Marco normativo del Aprendizaje a lo Largo de la Vida en España y en Cantabria	11
3.4.1. En España: contribuciones desde la legislación a la educación de adultos y al concepto de educación permanente.	11
3.4.2. El caso concreto de la Comunidad Autónoma de Cantabria	14
3.5. Procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación de adultos: perfiles de alumnado y educadores.....	17
3.6. La educación intercultural el camino hacia la inclusión social	21
3.7. Alfabetización y enseñanza de la lengua extranjera para alumnado adulto de origen extranjero	25
4. Objetivos de la investigación.....	29
5. Preguntas de investigación	30
6. Características y desarrollo de la investigación	30
6.1. Paradigma en el que sustenta la investigación	30
6.2. Tipo de investigación y método.....	31
6.3. Selección de la muestra participante	32
6.4. Instrumentos y recogida de datos	33
7. Presentación de resultados.....	35
7.1. Análisis de entrevista a los directores.....	35
7.2. Análisis de las entrevistas a docentes	38
7.3. Cuestionarios de alumnos	41

8. Conclusiones.....	43
9. Bibliografía	46
9.1. Fuentes primarias	46
9.2. Fuentes legislativas	54
10. Anexos	57
10.1. Anexo 1. Aprobación del Comité de Ética de Proyectos de Investigación.	57
10.2. Anexo 2. Entrevista al director.....	58
10.3. Anexo 3. Entrevista a los docentes.	60
10.4. Anexo 4. Encuesta a estudiantes de Formación Básica Inicial (FBI) I.	63
10.5. Anexo 5. Encuesta a estudiantes de Formación Básica Inicial (FBI) II.	64
10.6. Anexo 6. Selección de preguntas claves a los directores por centros.	66
10.7. Anexo 7. Selección de preguntas claves a los docentes por centros.....	69
10.8. Anexo 8. Tablas y gráficas por centros y niveles.....	78
10.9. Anexo 9. Tablas y gráficos totales por niveles.....	86

1. Resumen

De un modo modesto, la presente investigación pretende dar a conocer tanto los elementos teóricos que nos ayudan a comprender lo que es la educación de adultos y qué papel juega en la educación permanente, como las inquietudes de sus protagonistas acercándonos a esa realidad a través de los Centros de Educación para Personas Adultas (CEPA). Para ello, y con el fin de facilitar su lectura y comprensión, el contenido está organizado en dos bloques. Un primer apartado, recoge el estado de la cuestión haciendo un breve repaso histórico por la educación de adultos y la educación permanente, exponiendo las principales aportaciones a estos conceptos desde organismos y legislación. Para finalizar, se plantean los perfiles tanto de profesionales como de alumnos en la educación de adultos. En un segundo bloque, nos acercamos a la realidad, planteando el resultado de los datos obtenidos en la investigación, a través de entrevistas y cuestionarios realizados a los implicados. Finalmente, se comparten las conclusiones y se plantean propuestas que mejoren la conjunción de teoría y práctica.

Palabras clave: educación de adultos, educación permanente, alfabetización, interculturalidad, inclusión social.

1. Summary

In a modest way, this research aims to make known both the theoretical elements that help us understand what adult education is and what role it plays in lifelong learning, and the concerns of its protagonists by bringing us closer to that reality through the Adult Education Centers (CEPA). For this purpose, and in order to facilitate the reading and understanding, the content is organized in two blocks. The first section contains the state of the matter by making a brief historical review of adult education and lifelong learning, presenting the main contributions to these concepts from organizations and legislation. Finally, we are presenting the profiles of both professionals and students in adult education. In a second block, we approach reality, presenting the result of the data obtained from the research, through interviews and questionnaires to those

involved. Finally, conclusions are shared and proposals are made to improve the conjunction of theory and practice.

Keywords: adult education, lifelong learning, literacy, interculturality, social inclusion.

2. Introducción

Las nuevas realidades sociales han modificado tanto los conceptos como la práctica en el ámbito educativo, por lo que han obligado a modificar globalmente el sistema educativo, tanto legislativamente hablando, como, pedagógicamente.

La presente investigación se centra de manera específica en la educación de adultos y tiene como objetivo dar a conocer las necesidades y logros de los agentes implicados en este ámbito educativo. Para ello, equipos directivos, profesionales de la educación y alumnos de una selección de CEPA de la Comunidad Autónoma de Cantabria aportan sus percepciones en relación al valor que se da por parte de la sociedad y la administración a dicho ámbito, así como, las inquietudes y valoraciones que surgen con el trabajo diario en estos centros.

Los datos han sido recogidos en tres de los CEPA que actualmente prestan servicio en Cantabria y, tras un proceso de revisión histórica y legislativa de este ámbito educativo y de diversos conceptos que se consideran fundamentales para la propia investigación, se exponen todos aquellos aspectos que son considerados relevantes por los individuos que han participado en la misma y se plantean conclusiones que señalan las carencias, pero también, las virtudes y logros de un ámbito educativo desconocido para la mayor parte de la población.

Comprobaremos cómo términos, tales como educación permanente o aprendizaje a lo largo de la vida, han ido modificando los objetivos y fines de la educación de adultos. En el caso concreto de Cantabria, estas definiciones

nos llevarán a afirmar que las administraciones educativas entienden indispensable la educación de adultos dentro del proceso de educación permanente y, no solo como un elemento compensador para aquellas personas que por diferentes motivos abandonaron su formación básica o que se encuentran en riesgo de exclusión social, sino también como ventana a nuevos conocimientos y mejores cualificaciones que amplíen a la población adulta las oportunidades de participación en la vida social, laboral y cultural.

Dentro de la diversidad de alumnado que podemos encontrar en los CEPA, un gran número de usuarios son inmigrantes. Este colectivo necesita medidas de atención educativa, pero también, social, por lo que estamos de acuerdo con Bolívar (2004), quien ya hace algunos años afirmaba que la “educación se debe dirigir a enseñar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática y su reconocimiento a todos los humanos de cualquier comunidad” (p.30). Por ello, veremos que el modelo intercultural puede ser la respuesta para afrontar, desde la responsabilidad y el respeto, los cambios a los que nos enfrenta la globalización.

3. Estado de la cuestión y relevancia del tema

En este primer apartado se recoge información y conceptos que se consideran relevantes para la mejor comprensión del tema a tratar. Para ello, es imprescindible la revisión de publicaciones que aborden el ámbito de la educación de adultos, de las aportaciones desde organizaciones e instituciones, y por supuesto, de la legislación vigente, pues todo ello nos aportará un marco de referencia.

3.1. Óptica histórica

Una de las primeras cuestiones que se aborda en este marco teórico y que nos lleva a comprender el papel que juegan los CEPA en el panorama social actual, es la evolución histórica de la educación de adultos y su posterior inclusión en el proyecto global de educación permanente. De esta revisión se seleccionan

las definiciones más aceptadas por la comunidad científica para deducir qué se entiende por educación de adultos y educación permanente.

Revisando la bibliografía existente, hemos notado que se trata con cierto paralelismo a la educación de adultos y a la formación permanente y que el uso inadecuado de estos conceptos ha preocupado a multitud de autores. Ya a finales del siglo XX, Ibáñez (1988) indicaba que la educación de adultos es parte de la permanente y que no definir claramente cuál es la relación que se da entre ellas “crea problemas en la política educativa, en la asignación de presupuestos y en las responsabilidades institucionales” (p.395).

Para sustentar esta idea es imprescindible recoger la opinión de Tünnermann Bernheim por su labor como educador, su trayectoria en la UNESCO y sus múltiples publicaciones sobre educación. En una de sus publicaciones Tünnermann (2010) asegura que “el concepto de educación permanente debe mucho a la educación de adultos” pero, “no deben considerarse sinónimos”, y así añade que, “limitar la educación permanente a un grupo de edad es una contradicción” aunque reconoce que, “la idea de continuidad del proceso educativo no es nueva” (p. 122).

En esta misma línea de pensamiento, Santos (2009) y Rizvi (2010), entre otros, defienden la idea de que la educación, la enseñanza y el aprendizaje no se limita a un periodo de la vida, así como tampoco a las instituciones creadas para estos fines. Reconocen las posibilidades educativas que ofrece la vida y justifican que, la educación permanente, aunque se presente como idea novedosa y revolucionaria en el campo educativo, no lo es.

Por último, haremos mención a Belando-Montoro (2017) quien reúne todas estas ideas al referirse a la educación permanente como “todas las experiencias de aprendizaje, ya sea formal, no formal o informal, que se tiene a lo largo de la vida del individuo” (p.223).

No obstante, muchos son los que sitúan la conceptualización más precisa y la popularidad del concepto de educación permanente en las últimas décadas del

siglo XX en instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o la Unión Europea (UE).

3.2. Los Movimientos sociales y la educación de adultos

Muchos son los autores que aseguran que los cambios sociales a los que se hace referencia al comienzo de este apartado han provocado modificaciones en la concepción de la educación de adultos y, por lo tanto, de sus fines, buscando dar respuesta a las necesidades formativas surgidas con cada una de estas transformaciones sociales.

De acuerdo con esto, Ferrer (1991) reconoce la existencia de modelos de educación para adultos a lo largo de toda la historia de la humanidad. Aunque cabe destacar que identifica los intentos por proporcionar educación a los adultos con fines concretos a partir de la revolución industrial iniciada en Reino Unido en el siglo XVIII, justificando que, este acontecimiento social requiere mano de obra cualificada. A su vez, asegura que es después de 1945 cuando la educación de adultos consigue un “lugar propio dentro de los sistemas educativos” y despierta el interés del “estudio académico y de investigación” (p.7-8).

Con pocos años de diferencia se produce otro suceso significativo para la educación de adultos, la Revolución Francesa. De este momento histórico es imprescindible destacar las aportaciones de Condorcet. Actualmente, es complicado el acceso a su obra pero, multitud de autores hacen referencia a la influencia del trabajo de Condorcet en las políticas educativas actuales. Un ejemplo es la obra de Alberto Filipe Araújo. Este autor destaca varias ideas desarrolladas por Condorcet, entre ellas la de “la instrucción como un proceso que debe abarcar todas las edades” y la de “la igualdad” en el acceso a la educación (Araújo, 2000, p.82). Esta idea de instrucción como proceso podría ser una primera aproximación a lo que hoy conocemos como educación permanente.

Otro suceso más reciente con gran impacto en el ámbito educativo y que ha impulsado la formación permanente es la conocida como revolución tecnológica. Para Flecha y Tortajada (1999) aquí comienza un periodo de transformación que se orienta hacia el aprendizaje permanente. Para estos autores dicha transformación se evidencia cuando somos capaces de reconocer la evolución sufrida desde la sociedad industrial que “se regía por el capital humano y otorgaba a la escuela el papel de educar en los valores hegemónicos” y de transmitir conocimientos, hacia una sociedad de la información, que comienza en 1970 con la revolución tecnológica donde “la educación y los aprendizajes dependen de una realidad contextual más amplia” (p.20). Y añaden, “los procesos educativos tienen un carácter continuo y permanente y no se agotan en el marco escolar, hemos de reconocer que los aprendizajes que realizan las personas no se reducen a los ofrecidos en la escuela” (p.25).

3.3. La UNESCO, aportaciones a la Educación de Adultos

Internacionalmente, existen organismos con interés en la educación y que han ayudado a establecer el surgimiento de la educación permanente a partir de la educación de adultos. Entre ellas, destacan la UNESCO, la OCDE o la UE.

El más influyente en el ámbito educativo a nivel mundial es la UNESCO. Esta organización, como organismo especializado de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), promueve los derechos humanos con especial atención al derecho a la educación, a la información, a la libertad de expresión y opinión entre otros. Por ello, en este apartado, trataremos de recuperar las aportaciones más importantes de la UNESCO en relación a la educación de adultos.

Antes de sumergirnos en el trabajo de la UNESCO, es necesario hacer mención a la ONU ya que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada en 1948 se recoge un artículo destinado a la educación que dice:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (ONU, 1948, art.26).

La UNESCO, por su parte, celebra desde 1949 Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos, conocidas como CONFITEA. Estas conferencias han perseguido detectar las necesidades y atender las problemáticas en este ámbito educativo, pero también, ofrecer una educación que contribuya a la mejora de la calidad de vida, diseñando planes específicos y evaluando los avances en la educación de adultos.

En 1949, con la temática principal de la alfabetización, se celebra en Dinamarca la primera de estas conferencias. En ella, no se ofrece una definición aclaratoria de la educación de adultos sino más bien, una declaración de principios y así podemos leer que: “la tarea de la educación de adultos es satisfacer las necesidades culturales y las aspiraciones de los adultos en toda su amplitud y diversidad” (UNESCO, 1949, p. 7).

Desde entonces, otras CONFITEA se han celebrado a intervalos de más o menos 12 años. La segunda se celebra en Canadá en 1960 y según el documento, en esta conferencia se pretende que los gobiernos integren a la educación de adultos en sus sistemas de enseñanza y de esta forma se les conceda “la atención y los recursos económicos que legítimamente le corresponden según las necesidades de cada país” (UNESCO, 1960, p. 31).

Con respecto a la educación permanente, en el informe final de esta segunda CONFITEA podemos leer que “la educación debe concebirse ahora como proceso continuo que dure toda la vida” (UNESCO, 1960, p. 10). Para Redondo (2015), “el concepto de educación permanente permanece unido al de adultos, mostrando dos realidades distintas pero complementarias, quedando la segunda inserta en la primera” (p. 336).

La propuesta de educación permanente toma fuerza durante la CONFITEA III, conocida como conferencia de Tokio celebrada en 1972. *La educación de adultos en el contexto de la educación permanente* es el nombre que se le da a esta conferencia, dejando clara la delimitación de ambos conceptos. Por otro lado, no se pierde el interés, mostrado décadas atrás, por la calidad de vida. Esta conferencia aúna estos propósitos al afirmar que: “El aprendizaje dura toda la vida (...). Pero, para ser un agente de cambio... debe buscar mejorar las condiciones y la calidad de vida (...) el mejoramiento social y la educación de adultos son, por lo tanto, complementarios” (UNESCO, 1972, p.19).

A partir de esta conferencia, la UNESCO propuso diferentes actuaciones centradas en la educación permanente, de entre ellas destacamos, el informe dirigido por Edgar Faude como presidente de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. En él, Faude junto con sus colaboradores afirman que la educación permanente puede llegar a ser “la expresión de una relación envolvente entre todas las formas, expresiones y momentos del acto educativo” (UNESCO, 1973, p.220).

En dicho informe, se reconoce que la educación permanente no es un concepto nuevo, pero aclara que “ha sido usado de manera confusa para aludir a la educación de adultos y a la formación profesional continua”. Remarcan su “carácter global” explicando que no se trata de un “sector educativo”, sino de “un principio” en el cual debe fundamentarse la organización global del sistema. Dicho de otro modo, “el concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo” (UNESCO, 1973, p.265).

Por su parte, la CONFITEA IV, celebrada en 1985, se rige por el principio básico de la igualdad en materia educativa. Además, destaca la necesidad de una formación específica para los profesionales de la educación de adultos, la petición de apoyo a la investigación en este campo y por iniciar el debate sobre la andragogía como enfoque propio de la educación de adultos (UNESCO, 1985, p. 15-26).

El mencionado principio de igualdad educativa es interesante para nuestra investigación porque, podemos fundamentar en él, el lugar que ocupa la población inmigrante en las políticas educativas. Tanto es así, que en la CONFINTEA IV podemos leer: “los trabajadores migrantes y sus familias deberían disfrutar del pleno beneficio de las oportunidades educativas asequibles en los países de acogida a la par que recibir ayuda complementaria para conservar su idioma, cultura y religión nacionales” (UNESCO, 1985, p. 52).

La siguiente conferencia se celebra en Hamburgo en 1997 y, entre sus aportaciones, destaca el planteamiento de completar las funciones de la educación de adultos que “debe fomentar tanto la educación familiar y comunitaria como el diálogo intercultural, respetar las diferencias y la diversidad, y (...) contribuir a forjar una cultura de paz” (UNESCO, 1997, p.10).

En cuanto a la definición de educación de adultos, la CONFINTEA V dice que:

Por educación de adultos se 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 (UNESCO, 1997, p. 25).

Esta será la definición de educación de adultos que servirá de base a nuestra investigación, por ser la más completa y porque tal y como afirman Muñoz e Ibáñez, (2019, p.11) “recoge las nuevas realidades multiculturales que aparecen en las sociedades europeas, a las que hay que dar respuesta con nuevos planteamientos y estrategias educativas en el ámbito de las personas adultas”.

A la espera de la celebración de la que será la VII conferencia, nos queda hacer mención a las dos principales novedades de la CONFINTEA VI celebrada en 2009. La primera de las novedades de esta conferencia es el primero de los Informes Mundiales sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE, por sus siglas en inglés) de la UNESCO, tal y como leemos en la propia página web de la UNESCO, con estos informes se pretende realizar un seguimiento de la evolución del aprendizaje y la educación de adultos en los Estados Miembros. La segunda de las novedades mencionadas es el Marco de Acción de Belém con el que se pretende pasar de las buenas palabras a los hechos. En el documento quedan registrados los compromisos de los Estados Miembros y se presenta una guía estratégica para el desarrollo global de la alfabetización de adultos y la educación de adultos dentro de la perspectiva del aprendizaje permanente.

Finalmente, queremos destacar la aportación de Sabán (2010), quien señala la importancia del Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, coordinado por Delors en 1996 y asegura que este informe es:

La clave para entender la educación en el siglo XXI: con sus cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los otros y aprender a ser, será, el propulsor de la idea de educación permanente que supera el concepto inicial de reciclaje profesional para intentar responder no solamente a una necesidad cultural, sino también, y sobre todo, a una exigencia nueva de autonomía dinámica de los individuos en una sociedad en constante cambio. Convirtiendo así, a la educación, sin compartimentar en el tiempo y en el espacio, en una dimensión de la vida misma (Sabán, 2010, p. 213).

La idea de la educación como elemento transformador o el sentido integral de la misma que muestra la UNESCO nos sirve como base teórica para justificar el objetivo principal de esta investigación, situar a los CEPA como agentes de inclusión social.

3.4. Marco normativo del Aprendizaje a lo Largo de la Vida en España y en Cantabria

España, como Estado Miembro de la UNESCO, ha adoptado compromisos con respecto a la educación de adultos dentro del marco del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV). En los próximos párrafos veremos como el tratamiento dado por España tanto a la educación de adultos como a la concepción del aprendizaje permanente han ido acercándose a las propuestas de la UNESCO. Estas propuestas se recogen en un marco normativo que cada comunidad autónoma adapta a sus particularidades favoreciendo a todos los ciudadanos el acceso a una educación de calidad que sea capaz de satisfacer necesidades formativas pero también, sociales y culturales.

3.4.1. En España: contribuciones desde la legislación a la educación de adultos y al concepto de educación permanente.

En España, al igual que en el resto de países, los procesos educativos y formativos de la población adulta se han visto influidos a lo largo de la historia por diferentes sucesos históricos y diversos movimientos sociales. A nivel legislativo, Medina Ferrer, Llorent García y Llorent Bedmar (2013), sitúan la “implantación legal de la Educación de Adultos” en España “con la Ley Moyano de 1857”, la cual instituía las escuelas de noche y de domingo” (p.513).

Por su parte, Sarrate y Guzmán (2005), aseguran que es durante la primera mitad del siglo XX “cuando se produce la implantación generalizada de las clases nocturnas, con el fin de proporcionar instrucción básica y laboral a las clases obreras”. Y que es en esta época, cuando “tiene lugar la primera campaña contra el analfabetismo” (p.50).

Tanto es así, que la década de los 60 es donde Moreno-Crespo (2015, p.115) sitúa el reconocimiento de la educación permanente y reconoce que su “propósito es el de que la persona adquiera destrezas, habilidades y capacidades que le permitan hacer, ser, saber y convivir en sociedad, con el fin de facilitar su adaptación a los cambios constantes del entorno”.

La conocida como Ley Moyano permanece en vigor hasta la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 (LGE), y es en esta donde encontramos menciones a la educación permanente. En su artículo noveno expone: “El sistema educativo asegurará la unidad del proceso de educación y facilitará la continuidad del mismo a lo largo de la vida para satisfacer las exigencias de educación permanente que plantea la sociedad moderna” (p. 12528).

En su capítulo IV queda regulada de manera específica bajo la denominación de Educación Permanente de Adultos (EPA), la educación de adultos, reconociéndola como un nivel más del sistema educativo español.

Se observa un uso continuado de los términos permanente y adulto sin hacer distinciones conceptuales, como vemos, por ejemplo, en Educación Permanente de Adultos. Esta mezcla de ambos conceptos contribuye a desvirtuar el significado que se quería dar a la educación permanente, dando a entender que es lo mismo que la educación de adultos. Como hemos plasmado en las páginas iniciales, es este uso inadecuado de los conceptos el que justifica la preocupación de algunos autores.

No será hasta la publicación en 1986 del *Libro Blanco sobre la Educación de Adultos* del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) donde se dedica un apartado a definir algunos términos, entre los que se encuentran la educación de adultos y la educación permanente y se puntualiza que “no hay que confundir educación permanente con escolaridad permanente. La educación permanente se concibe como el «sistema de los sistemas educativos» ligados al desarrollo personal y social.” (p.13).

Tres años después de la publicación del *Libro Blanco*, la Orden Ministerial de 8 de Mayo de 1989 perseguirá un modelo transformador, en el que, además de posibilitar a los adultos que por diferentes causas, no pudieron cursar los estudios en tiempo y forma habituales, la obtención de títulos académicos, se impulsen acciones formativas orientadas a satisfacer necesidades socioculturales, ocupacionales y de actualización profesional, de la población adulta. Para cumplir con este objetivo la mencionada Orden Ministerial,

estableció un nuevo marco normativo que permitía el desarrollo de un renovado modelo de educación de adultos.

La actualización legislativa llega en 1990 con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que plantea el desarrollo de una política para las personas adultas como medida para luchar contra la desigualdad y la discriminación conectada con el principio de educación permanente. En su artículo 2 determina, que la educación permanente debe ser el principio básico del sistema educativo (p.28930). Esta ley define la educación de adultos en términos de políticas de promoción social y cultural, así, dedica su título III a la educación de las personas adultas, y en él apunta que “la educación de adultos debe favorecer la adquisición, actualización y ampliación de conocimientos y aptitudes para el desarrollo personal y profesional” (p.28935).

A pesar de que nunca llegó a su aplicación, nos parece interesante rescatar las aportaciones de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) por incluir de manera específica a las personas inmigrantes en sus objetivos. Así, en su artículo 52 exponía “Desarrollar programas y cursos para responder a determinadas necesidades educativas específicas de grupos sociales desfavorecidos”. Y en este mismo artículo su punto 7 planteaba la implantación de “programas específicos de lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales (...) y de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes” (p. 45202).

Con respecto a la LOE (2006), es de destacar que ya en su título preliminar define como uno de “los principios rectores del sistema educativo español, la concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida” (p.17164). Este principio ayuda a ofrecer un lugar prioritario al aprendizaje a lo largo de la vida y por primera vez, se reconoce, en su artículo 5, la necesidad de “fomentar el aprendizaje permanente dentro y fuera del sistema educativo y facilitar a las personas adultas la incorporación a las distintas enseñanzas” (p. 17166).

Otro aspecto interesante y esperanzador que se plantea en el artículo 67 de la LOE es el interés que legislativamente se muestra tanto en la organización como en la metodología. Este interés propicia que estos aspectos se basen en el autoaprendizaje y que tengan en cuenta las experiencias, necesidades e intereses del alumnado, de la misma manera que en otras etapas del sistema educativo. Por otro lado, esta ley, resalta la importancia de crear convenios de colaboración entre diferentes entidades que contemplen la elaboración de material que responda a las necesidades de estas enseñanzas. Por último, queremos destacar, el interés mostrado en este artículo 67 por fomentar la realización de investigaciones y prácticas innovadoras (LOE, 2006, p.17179).

3.4.2. El caso concreto de la Comunidad Autónoma de Cantabria

Con el fin de ir concretando los datos e información relevantes para la tarea que nos ocupa, en este apartado realizaremos un breve repaso por la legislación vigente en Cantabria en lo relativo a educación de adultos.

Legislativamente hablando, la autonomía de Cantabria en relación a la educación de adultos llega con el Real Decreto 2.671/1998, de 11 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Cantabria en materia de educación no universitaria. Para dar respuesta a las necesidades sociales y ampliar el bagaje personal y cultural de la población adulta, Cantabria afronta este traspaso de competencias educativas definiendo un marco normativo propio. Y así, el Decreto 96/2002, de 22 de agosto, por el que se establece el marco de actuación para la educación de personas adultas, ya en sus primeras líneas, expone la idea de que la libertad y el bienestar social de los ciudadanos dependen, en buena parte, de la educación, entendida esta como un proceso permanente e inacabado (p.7622).

En sus disposiciones generales este decreto define la educación de personas adultas como:

El conjunto de actuaciones de carácter educativo, cultural, social y profesional, orientadas a ofrecer a todos los ciudadanos de la

Comunidad Autónoma de Cantabria, mayores de edad, el acceso de manera permanente a una formación que les permita el dominio de competencias básicas, la mejora de sus conocimientos y cualificación profesionales, así como su integración y promoción satisfactoria en el mundo social, laboral y cultural (p. 7622).

Este mismo decreto, en su artículo 4, expone los programas de actuación que harán de la definición anterior una realidad y que van desde, programas dirigidos a dotar a las personas adultas de una formación básica que comprende desde la alfabetización hasta la obtención del título de Graduado en la Educación Secundaria, hasta programas de formación y actualización orientados al desarrollo personal, pasando por otros donde se pone el acento en adaptar las modalidades o metodologías a las características de aprendizaje de las personas adultas o a sus necesidades sociales y culturales. Algunos de estos programas están orientados a prestar atención a las minorías étnicas, atendiendo a las dificultades idiomáticas y a la superación de todo tipo de discriminaciones (Decreto 96/2002, de 22 de agosto, p. 7623).

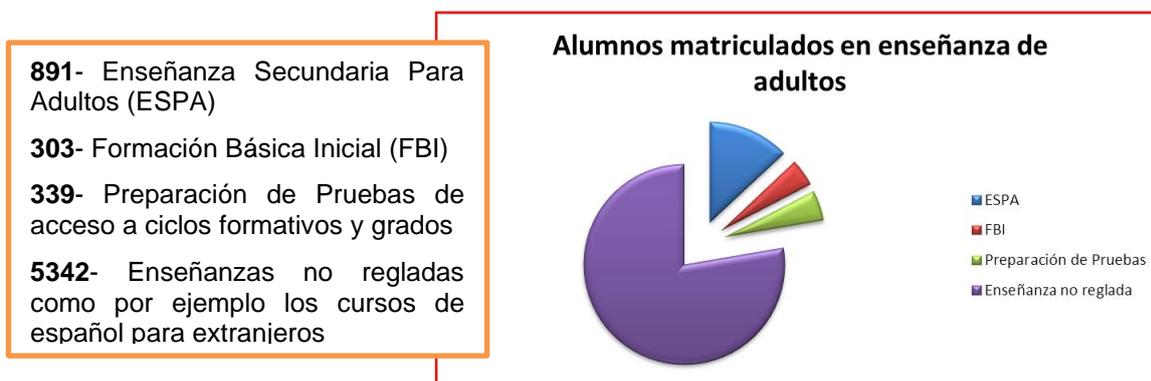
Complementando al anterior decreto, en Cantabria actualmente se encuentran en vigor órdenes y decretos que están orientados a la organización y currículo de la formación básica inicial para personas adultas, de la educación secundaria o de la organización de los programas de educación no reglada por poner algunos ejemplos. La existencia de esta normativa es indispensable para atender debidamente a la demanda de dichos servicios en la comunidad.

Como hemos visto, Cantabria no es una excepción en este propósito de dar impulso a la educación de adultos. Apostar por mejorar la formación, implica partir de la idea de que cualquier persona, sea cual sea su situación particular, pueda disponer de la información y recursos necesarios y que estos se adapten a esa situación particular. Y para cumplir con la responsabilidad de ofrecer a la población adulta la oportunidad de una educación ajustada a sus necesidades e intereses y erradicar cualquier tipo de discriminación, los Centros de Educación Para Adultos de Cantabria se encuentran distribuidos por toda la Comunidad Autónoma, forman parte de una red de centros dependientes de la

Consejería de Educación que están enfocados de manera específica a la población adulta y que ofrecen una gran oferta educativa tanto reglada como no reglada. En muchos casos, esta oferta contribuye a corregir los riesgos de exclusión social de los sectores más desfavorecidos, y en otros muchos, responde a la exigencia de actualización permanente del mundo productivo actual. La propia Consejería de Educación de Cantabria, en su página web, describe a los CEPA como la institución de aprendizaje permanente más próxima al ciudadano.

Ahora bien, para que los CEPA puedan cumplir con las expectativas que sobre ellos recaen, es necesario que cuenten con el apoyo de la administración. Para justificar la necesidad de dicho apoyo solo tenemos que fijarnos en las cifras. Según los datos publicados por el consejo escolar de Cantabria en su último informe sobre el estado y situación del sistema educativo en esta comunidad durante el curso 2019/2020, un total de 7.062 alumnos se han matriculado en Enseñanzas de Adultos. En la tabla 1, se puede consultar el desglose de esta cifra según el tipo de enseñanza.

Alumnos matriculados en enseñanza de adultos.



Elaboración propia basada en los datos del consejo escolar de Cantabria.

En Cantabria, el número mayoritario de alumnos de origen extranjero se concentra en la enseñanza no reglada, por lo que, parece necesario incluir otra definición a este marco teórico, la de enseñanza no reglada. Dicha definición la encontramos en el artículo 2 de la Orden ECD/67/2013, de 7 de mayo donde leemos:

Se entiende por programas de educación no reglados aquellas actividades educativas que no conducen a la obtención de un título del sistema educativo y que, dirigidas a las personas adultas y promovidas por los centros y/o la administración educativa, tienen como finalidad facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida para mejorar la formación y la actualización cultural, social y laboral, así como, en su caso, capacitar para el acceso a enseñanzas regladas (p.16116).

Estas enseñanzas no regladas juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje permanente y, como bien se explica en la definición, a pesar de no conducir a una titulación oficial sí abren el camino a ellas. Además, sus programas formativos pueden llegar a ser una herramienta para favorecer la inclusión laboral, social e incluso emocional de multitud de personas que, por diferentes motivos, se sienten en riesgo de exclusión en alguno o en todos estos ámbitos.

Para finalizar con este apartado, nos parece justo destacar que por parte de la administración educativa se hacen avances por renovar el modelo de educación de adultos, adaptándose cada vez más y mejor a las necesidades sociales, culturales y profesionales de la población. Un aspecto a destacar, son las convocatorias promovidas desde la administración educativa de Proyectos de Innovación que pueden centrarse en la innovación didáctica, tecnológica, en la relación con el entorno, la inclusión e incluso la internacionalización o la cooperación al desarrollo y que ayudan a luchar contra la desigualdad y la discriminación.

3.5. Procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación de adultos: perfiles de alumnado y educadores.

Desafortunadamente, por razones de espacio, no podemos abarcar todas las propuestas teóricas sobre educación. Basándonos en los conocimientos obtenidos a lo largo del grado universitario, sabemos que existen diferentes teorías sobre los procesos del aprendizaje, cuyo objetivo principal es explicar cómo se produce la construcción del conocimiento y que la mayoría tienen en cuenta diferentes factores que contribuyen a este proceso. Ahora bien, a pesar

de lo diferentes que son cada uno de los planteamientos, según Juanas y Rodríguez (2019) todos ellos han aportado “descubrimientos valiosos (...) con implicaciones para la educación en todos sus niveles, contextos y edades” (p.75).

El paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida ha provocado, en las últimas décadas, que personalidades influyentes en el ámbito educativo se hayan interesado por el modo en el que aprenden los adultos y por el rol de los educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, Alonso y Yuste (2014) exponen que “en el campo de la educación de adultos, (...), es común que convivan varias teorías que pretenden ofrecer luz sobre un fenómeno concreto” (p.162).

Medina (2000) identifica dos tendencias claras en la educación de adultos. Aquellos autores que defienden que “la educación de adultos tan solo requiere de una adaptación de la pedagogía general”, por lo tanto, no reconocen un carácter específico en este ámbito educativo. Y por el contrario, aquellos que defienden “la necesidad de una práctica educativa diferenciada” (p.92).

En esta última tendencia, destacamos dos teorías, la andragogía de Malcom Knowles y la teoría del aprendizaje transformador de Jack Mezirow. Aunque las dos fueron expuestas hace ya algunos años, y tienen algunos detractores, creemos que son claves para entender el ámbito educativo de los adultos y por ello, veremos las aportaciones más significativas.

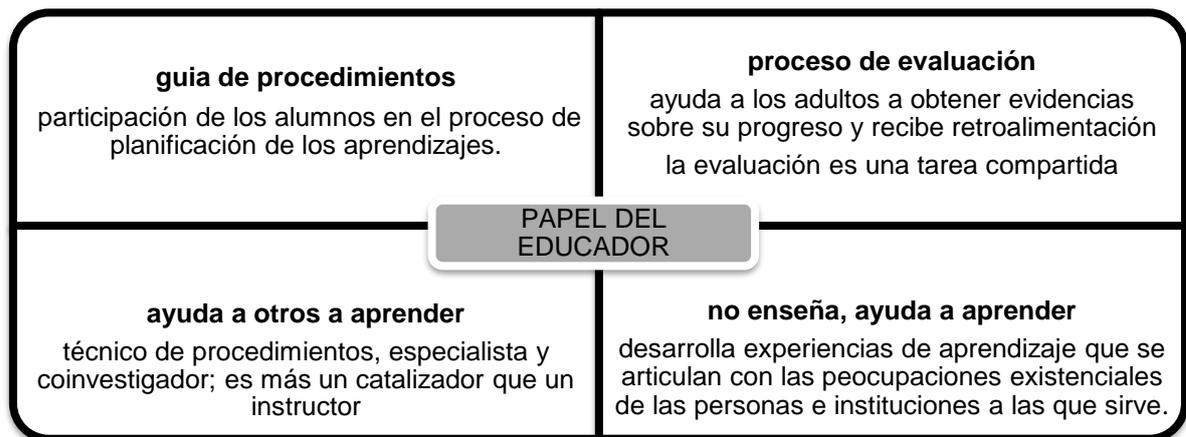
Knowles (1970) basa su teoría en las diferentes características de los estudiantes adultos frente a los niños. Por lo que la andragogía parte de cuatro suposiciones:

a medida que una persona madura, (1) su autoconcepto pasa de ser una personalidad dependiente a ser un ser humano autodirigido;(2) acumula una creciente reserva de experiencia que se convierte en un recurso cada vez mayor para el aprendizaje (3) su disposición para aprender se orienta cada vez más a las tareas de desarrollo de sus roles sociales; y (4) su perspectiva temporal cambia de una aplicación pospuesta del

conocimiento a una aplicación inmediata y, en consecuencia, su orientación hacia el aprendizaje cambia de una centrada en el sujeto a una centrada en el problema (p.55).

En la figura 2 encontramos una breve propuesta del papel que juega el educador para Knowles en el proceso de enseñanza aprendizaje con adultos.

Rol del educador de adultos



Elaboración propia a partir de las aportaciones de Knowles (1970).

Para el autor, la labor de los educadores de adultos debe responder a las características de los aprendices adultos antes citadas. “Porque los adultos son casi siempre aprendices voluntarios y simplemente desaparecen de las experiencias de aprendizaje que no los satisfacen” (1970, p.54).

Para este mismo autor, un educador de adultos debe fomentar un entorno de aprendizaje donde haya respeto mutuo y hacer a sus alumnos partícipes de su propio aprendizaje, llegando a aprender nuevas formas de aprender que fomentan lo que el autor denomina el “aprendizaje autodirigido”. Este maestro se identifica también como “aprendiz”, “reprime la compulsión de enseñar (...) a favor de ayudar a sus alumnos a aprender por si mismos lo que quieren aprender”. Sin esta fe en la capacidad del individuo para aprender por sí mismo, es probable que un maestro de adultos obstaculice este aprendizaje más que facilitarlo (Knowles 1970, pp. 57-68).

Otra de las teorías del aprendizaje de adultos es la desarrollada por Jack Mezirow. Tal y como explican Sánchez y Rubia (2017), “a diferencia de Knowles, en Mezirow la autodirección no es algo instrumental. (...) Es tanto el medio como el fin de la educación de personas adultas, es tanto objetivo como método para el educador” (p.4). Esta teoría está basada en lo que el autor denomina “aprendizaje transformador” y lo define, de manera sencilla “como una forma exclusivamente adulta de razonamiento metacognitivo. El razonamiento es el proceso de avanzar y evaluar razones, especialmente aquellas que proporcionan argumentos que apoyan creencias que dan como resultado decisiones para actuar” (Mezirow, 2003, p.58). Con respecto al papel del educador de adultos Mezirow (2003) expone que entre sus objetivos deben estar: “crear las condiciones para un razonamiento adulto efectivo y la disposición para el aprendizaje transformador” (p.63).

Finalmente, queremos señalar que para algunos autores las corrientes actuales aúnan los principios de la educación permanente, los pilares de la educación a lo largo de la vida y las teorías educativas de orientación constructivista que defienden el protagonismo del alumno en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la figura del docente como acompañante en el proceso educativo (Palomares 2011; Olmedo 2013; Mijares, Fernández-Prieto, y Llorent-Bedmar 2014).

Cualquiera que sea la teoría que consideremos válida para la educación de adultos, hemos visto que los perfiles, tanto de alumnos como de educadores, son distintos a los de cualquier otro ámbito educativo. Por lo que, parece lógico pensar que los profesionales de la educación de adultos poseen formación específica. Lamentablemente, no es así. Si bien es cierto que estamos de acuerdo con Fernández-Prieto y Valverde (1995), cuando afirman que no se puede pensar en un proceso único y homogéneo de formación para unos perfiles profesionales que a su vez son tan heterogéneos (p.99). Para estos autores tal heterogeneidad se manifiesta tanto en los propios alumnos y educadores que proceden de ámbitos profesionales muy diversos, como, de la variedad de actividades y experiencias ofrecidas en el ámbito de los adultos

tanto a nivel formal como informal, con objetivos diferenciados (Fernández-Prieto y Valverde, 1995, p.100).

Actualmente, la alternativa de estos profesionales es acceder a diferentes propuestas de capacitación y actualización. Dichas propuestas quedan recogidas en la LOE (2006) en su artículo 99 donde se corrobora que la formación de estos profesionales es de carácter general y se expresa el compromiso de que “las Administraciones educativas facilitarán a estos profesores una formación adecuada para responder a las características de las personas adultas” (p.17184).

3.6. La educación intercultural el camino hacia la inclusión social

Como hemos visto en el apartado anterior, los perfiles del alumnado en el ámbito de la educación de adultos son muy heterogéneos. Además de atender a sus intereses académicos y profesionales es importante tener en cuenta la pluralidad de culturas que al igual que en otros ámbitos educativos acuden a los centros de adultos. Atender la diversidad cultural en el ámbito educativo se ha convertido en las últimas décadas en un campo de investigación muy extenso donde se plantean multitud de modelos. Una de las clasificaciones más reconocida es la de Sedano (2008). El autor identifica cuatro grandes enfoques políticos y sociales que, a su vez, dan lugar a diferentes modelos de atención a la diversidad cultural (p.81).

Por motivos de espacio, no podemos abarcar el análisis de todos estos modelos, aunque sí podemos asegurar que, actualmente, la tendencia más aceptada es la de la interculturalidad. Por ello, trataremos de exponer y definir las principales aportaciones que hacen de este modelo la herramienta más efectiva para alcanzar el ideal de una sociedad multicultural que respete y valore las diferencias haciendo desaparecer el carácter hegemónico de unas culturas sobre otras.

Siguiendo esta idea, debemos estar de acuerdo con Ruiz Cabezas (2011) en que “ya no es posible pensar en escuelas homogéneas” y en que “la escuela

está llamada a convertirse en un ecosistema de plena convivencia y respeto entre todas las culturas” (p.33). Y a la vez con Banks (2014), quien extiende la responsabilidad más allá de la escuela al afirmar que “los retos de las sociedades multiculturales pasan por Incorporar diversidad y a la vez generar ideales y valores con los que se comprometa toda la ciudadanía” (p.3).

¿Qué debemos conocer y entender del modelo intercultural para identificarlo como el camino hacia la inclusión social? Existen multitud de palabras relacionadas con la interculturalidad que aportan a nuestro pensamiento un sentido esperanzador para mejorar la convivencia en las actuales sociedades plurales y cambiantes. Comunidad, democracia, colaboración, igualdad, inclusión, etc, resulta difícil decantarse por una de ellas, de hecho, igual de numerosa es la literatura que trata de aportar una visión global de todos estos conceptos y que demuestra la interconexión existente entre toda esta terminología para lograr una verdadera pedagogía intercultural.

Revisar dicha literatura relacionada con la interculturalidad, nos ha llevado a reflexionar sobre el uso que se hace del lenguaje, y como punto de partida, no estamos seguros de que inclusión sea el término más adecuado para definir el tratamiento educativo que debemos ofrecer a los alumnos inmigrantes. De acuerdo con Estermann (2014, pp. 355-356), “El discurso de la ‘inclusión’, que a primera vista parece emancipador e intercultural, parte de una premisa de asimetría y dominación”. El autor asegura que “en el proceso de la inclusión siempre hay un sujeto activo que “incluye” y un objeto (...) pasivo que es “incluido””.

A pesar de esto, el tratamiento que daremos a este término en esta investigación estará más vinculado a la propuesta de Echeita (2013), quien plantea que “la inclusión puede entenderse mejor si se contempla como un proceso de reestructuración que acerque a los centros al objetivo de promover la presencia y participación de todos los estudiantes, aprendiendo a vivir con la diferencia” (p.108).

Para Leiva Olivencia (2017), los retos que plantea la educación inclusiva suponen “superar las prácticas compensatorias y/o deficitarias” (p.29). El autor defiende que los centros escolares deben transformarse en “comunidades de aprendizaje donde la participación y el aprendizaje dialogo sirvan para el crecimiento y empoderamiento social, emocional y personal de toda la comunidad en su conjunto” (Leiva Olivencia, 2017, p.30). En una publicación anterior ya aseguraba que “las instituciones educativas que quieren ser inclusivas e interculturales deben partir del reconocimiento de la diversidad cultural para forjar una cultura de la diversidad” (Leiva Olivencia, 2013, p.169).

Entender las aportaciones del modelo intercultural en el ámbito educativo requiere empezar por conocer una terminología que en muchas ocasiones puede resultar confusa e incluso contradictoria, pero que conlleva definiciones e interrelaciones esenciales para alcanzar un verdadero modelo intercultural. Tanto es así, que para Leiva Olivencia (2013), es importante conocer cómo se emplean los términos de educación intercultural y multiculturalidad. Según este autor, la expresión *educación intercultural* es utilizada como:

Una forma de asumir el modelo educativo basado en la interdependencia enriquecedora de valores culturales diferentes en la práctica educativa, mientras que la multiculturalidad sería una expresión descriptiva de la situación de convivencia de varias culturas en el mismo espacio educativo (Leiva Olivencia, 2013, p.169).

Tanto la UNESCO, como otros entendidos en la materia, son conscientes de que la sociedad actual es esencialmente multicultural y que muchas de las culturas minoritarias están “expuestas al empobrecimiento” e incluso “la pérdida a medida que entran en un mundo más globalizado” (UNESCO, 2006, p.15).

En este sentido, Fernández (2003, p.13) asegura que toda “acción formativa” tiene que intentar que los alumnos “desarrollen capacidades que les permitan respetar la diversidad étnica y cultural”, valorar las “aportaciones” indistintamente de quien procedan y ser crítico con estas y con las propias. Para este autor, toda educación sería, por definición, intercultural, y matiza que

desde las actuaciones educativas debe prestarse especial atención a la formación en valores y actitudes que ayuden a favorecer la comprensión, el respeto y la tolerancia (Fernández, 2003, p.14).

Por su parte, Besalú (2002) ofrece un planteamiento que sintetiza tanto los principios como los objetivos que debería cumplir la educación intercultural:

La interculturalidad es fundamentalmente una actitud (...). Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos (...). No se dirige solo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos (...). La educación intercultural debe (...) promover la competencia en múltiples culturas. (...) No existe una pedagogía intercultural como tal, sino que la educación intercultural entronca con la mejor tradición pedagógica, la que parte y se basa en las necesidades, experiencias e intereses de los alumnos y se ocupa de acompañar y potenciar su desarrollo como persona, la que atiende a las personas en su diversidad (Besalú, 2002, pp. 71-72).

Si como estamos viendo es necesario renovar los modelos educativos para alcanzar el objetivo de formar verdaderas comunidades interculturales, es lógico pensar que, esta renovación debe empezar como asegura Leiva Olivencia (2016), por la formación intercultural del profesorado para ofrecerles las herramientas necesarias para “dar una respuesta pedagógica de calidad al desafío de construir escuelas inclusivas que tengan como pilar fundamental la aceptación y el reconocimiento de la diversidad cultural como un principio educativo básico” (p.18). En relación a esto, nuestra experiencia nos permite asegurar que, se están haciendo avances desde la formación inicial del profesorado al incluir asignaturas en los grados de magisterio que ofrecen formación en competencias interculturales. Estas competencias ayudan al profesorado a desarrollar la práctica educativa desde un enfoque verdaderamente inclusivo y participativo. Además, los profesionales de la educación poseen un carácter crítico y reflexivo que les incita a desarrollar

procesos de investigación y formación cuyo objetivo es encontrar respuestas a los retos profesionales a los que se enfrentan en su día a día.

3.7. Alfabetización y enseñanza de la lengua extranjera para alumnado adulto de origen extranjero

Para conocer la labor de los CEPA con la población inmigrante es importante que conozcamos la alfabetización y la enseñanza de la lengua extranjera (ELE) como punto de partida para alcanzar una verdadera inclusión social. Estos dos campos despiertan el interés de muchas investigaciones educativas y de diferentes instituciones, por lo que hemos seleccionado algunas de ellas para ofrecer una aproximación conceptual que nos ayude a comprender los beneficios para el alumnado migrante.

La educación de adultos ha recibido diferentes nombres dependiendo de los fenómenos sociales que la han rodeado, e incluso, como hemos visto, se ha llegado a confundir con la educación permanente. Pero, en todo caso, siempre ha ido de la mano de la alfabetización. Para la UNESCO la alfabetización debe ser concebida como “un proceso continuo de aprendizaje y adquisición de competencias desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida” por lo que, la define como: la capacidad de leer, escribir, identificar, entender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, así como la capacidad de resolver problemas en un entorno cada vez más tecnológico y con más abundancia de información (UNESCO, 2015, p.7).

Uno de los mayores retos a los que se enfrentan los centros de adultos es el creciente número de alumnos de origen extranjero en sus aulas. Leiva Olivencia (2015) nos describe algunas de las dificultades para estos alumnos de origen extranjero. Entre ellas destacamos las “dificultades escolares”, muchos de estos alumnos llegan con una “escasa o nula escolarización”, esto hace que “muestren inicialmente unas carencias importantes que dificultan su integración”. Otra dificultad es el “conocimiento del idioma”. Para el autor, “este desconocimiento no sólo tiene repercusiones en el aprendizaje de los alumnos de origen inmigrantes”, sino también, afectivamente “cuando

estos alumnos se sienten impotentes ante la falta de comunicación o el estado de aislamiento relacional” (p.37).

Respecto a esto, España participa en el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la población Adulta (PIAAC). El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) es el encargado de publicar los informes de dichas evaluaciones. Según el último informe, los inmigrantes necesitan dominar la lengua para igualar sus resultados con los de los nativos y plantea que “el reto es diseñar políticas y programas” de formación que les aseguren en conocimiento eficaz “del idioma del país de acogida” (INEE, 2013, p.87).

Por lo tanto, la enseñanza de la lengua extranjera es otro de los retos a los que se enfrentan los CEPA. Debemos apoyar la afirmación de autores como Parejo (2003), cuando asegura que “el aprendizaje de la lengua no es un fin en sí mismo, sino el primer paso en el camino hacia la integración con plenos derechos” (p.49). En esta línea, en la Encuesta sobre las Competencias de la población Adulta número 6, conocidas por su nombre en inglés *Adult Skills in Focus*, podemos leer: “el dominio de la lengua del país de acogida es esencial para que los inmigrantes se integren con éxito en sus nuevas comunidades y en el mercado laboral del país de acogida” (INEE, 2017, p.6).

Nos gustaría hacer referencia a una investigación que aunque está centrada en el ámbito de la Educación Infantil y Primaria, muchas de sus aportaciones pueden aplicarse en todos y cada uno de los ámbitos educativos. De hecho, destacamos un planteamiento de la autora que creemos es totalmente aplicable a la educación de adultos. Alcalde (2008) afirma que los alumnos extranjeros que se incorporan a los centros escolares se enfrentan a ese momento desde “posiciones lingüísticas, cognitivas, sociales y familiares que los sitúan en circunstancias de menor ventaja (...), para afrontar su experiencia escolar con éxito” (p.219).

En este punto, encontramos autores como Leiva Olivencia (2015), quien afirma que el conocimiento de la segunda lengua (L2) es lo primero que se debe abordar con los alumnos adultos de origen extranjero, porque hasta que

no hay un mínimo dominio del mismo es difícil poner en práctica otros aprendizajes que “supongan una integración cognitiva y de procesamiento de la información que sea efectiva” (p.43).

En esta línea de pensamiento, también se encuentra Molina Domínguez (2007, p.2), asegurando que la competencia oral es requisito imprescindible para posteriormente dominar la lectura y escrita. Esta autora defiende el “enfoque comunicativo en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua”.

Apoiando otra perspectiva, encontramos autores que defienden que los inmigrantes adultos deben desarrollar “las habilidades de lectura y escritura paralelamente al aprendizaje de la lengua oral (...), pues al fin y al cabo, también forman parte de la competencia comunicativa” (Cabrera Montesdeoca, 2012, p.38).

Villalba y Hernández (2000) atajan esta discusión al asegurar que tanto la alfabetización como el aprendizaje de una L2 forman parte de “un proyecto más amplio y ambicioso, orientado a la formación integral del individuo” (p.99).

Para el Instituto Cervantes, el enfoque comunicativo hace del alumno el centro de interés y busca que este “sea responsable de su aprendizaje y desarrolle su autonomía”, además de estimular el interés por aprender la nueva lengua y su capacidad comunicativa por medio de “tareas que le pongan en contacto con la vida cotidiana” (2005, p.14). Por lo tanto, no podemos asumir que cualquiera de las perspectivas que queramos defender en relación a la alfabetización y al aprendizaje de una L2, encaja en los principios de este enfoque. Quizás, la clave esté en respetar el ritmo de aprendizaje y las necesidades de cada alumno, teniendo en cuenta que no todos parten del mismo nivel de alfabetización.

Molina Domínguez (2007) defiende que para los alumnos extranjeros es importante poder hablar y entender y que esta necesidad es independiente “del grado de alfabetización y/o escolarización previa que poseen” (p.2). Esta misma autora, asegura que la motivación de los aprendices es un elemento clave para despertar el interés por dominar nuevas destrezas (p.3). En el caso de las personas adultas extranjeras esta motivación la pueden despertar,

según Cabrera Montesdeoca (2012), “todas aquellas situaciones cotidianas en las que estas habilidades son necesarias para participar plenamente y con autonomía en la sociedad” (p.38). Respecto a esto, Molina Domínguez (2007), defiende la importancia de aceptar que las personas adultas buscan obtener resultados de aprendizaje a corto plazo y poder hacer uso de ellos en su vida diaria. “Esto es así, aún más, en personas adultas extranjeras acabadas de llegar al país receptor y que necesitan desenvolverse de forma autónoma lo antes posible” (p.4-5).

En cuanto a la metodología, actualmente, el modelo constructivista es lo más aceptado. Esta propuesta reconoce, según Villalba y Hernández (2000), “la importancia que tiene la función comunicativa en el proceso de la alfabetización” (p.95). Según estos mismos autores, “la dimensión comunicativa se traduce en la utilización y producción de textos diversos, la discusión como instrumento de interacción, el replanteamiento del concepto de error y el papel del profesor como facilitador de situaciones y orientador” (p.95).

Queremos terminar este apartado, ponderando el papel de la interculturalidad en los procesos de enseñanza aprendizaje de la L2 y de la alfabetización. Estamos de acuerdo con el Instituto Cervantes en que “el objetivo de integrar la interculturalidad en estas enseñanzas es fomentar en los alumnos el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desenvolverse en situaciones de contacto con la nueva realidad social” (2005, p.14)

La formación de los alumnos no estará completa sin la adquisición de valores interculturales. En la publicación citada en el párrafo anterior podemos leer:

Es importante fomentar el respeto a la diversidad como elemento enriquecedor a través del conocimiento de las formas de pensar y vivir de los demás. Desde este conocimiento podemos llegar a la interpretación de los hechos y romper con los estereotipos y tópicos que prejuzgan conductas. Se trata de profundizar en el conocimiento de la cultura distinta para evitar el etnocentrismo y las actitudes negativas, como la discriminación y el prejuicio, que dificultan la comunicación intercultural (Instituto Cervantes, 2005, p.15).

Como hemos visto al principio de este documento, la educación intercultural tiene, como característica principal, el intercambio, el respeto y la interacción entre culturas, siendo al mismo tiempo herramientas propias del enfoque comunicativo.

A lo largo de este primer apartado, hemos comprobado a nivel teórico que la educación de adultos como eslabón del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida debe contribuir a cubrir las necesidades e inquietudes de formación para mejorar la participación social, laboral y cultural de la población adulta, pero también, a reducir los riesgos de exclusión para minorías étnicas. Con el fin de comprobar si hay una verdadera conexión entre los elementos teóricos vistos hasta el momento y la realidad vivida en los Centros de Educación Para Adultos, hemos desarrollado una investigación donde los protagonistas de este ámbito educativo, alumnos y profesionales, nos ayudaran a conocer las carencias, virtudes y logros de la educación de adultos. Antes de comenzar con el proyecto fue necesario contar con la aprobación del Comité de Ética de Proyectos de Investigación de la Universidad de Cantabria, documento que puede consultarse en el anexo 1.

4. Objetivos de la investigación

- Situar a los CEPA como agentes de inclusión social.
- Dar a conocer la labor de los CEPA en el desarrollo personal, social y profesional de los alumnos de origen extranjero.
- Conocer las dificultades las que se enfrentan los profesionales de la educación de adultos en el ámbito de la formación básica y la enseñanza del español a extranjeros.
- Analizar los principales recursos, alternativas y posibles mejoras que los docentes consideran necesarias para el desarrollo de su acción educativa.
- Valorar las necesidades, inquietudes, intereses y opiniones de los alumnos de formación básica inicial que acuden a los centros para adultos en Cantabria.

- Comprobar si el profesorado en educación de adultos considera que posee las competencias y cualidades necesarias para trabajar en este ámbito.

5. Preguntas de investigación

¿Colaboran de alguna manera los Centros de Educación Para Adultos de la Comunidad Autónoma de Cantabria en el proceso de inclusión social de los alumnos de origen extranjero?

¿Se tienen en cuenta las necesidades, inquietudes y particularidades de los alumnos extranjeros a la hora de diseñar y planificar las enseñanzas tanto formales como informales que se ofrecen en los CEPA de Cantabria?

6. Características y desarrollo de la investigación

6.1. Paradigma en el que sustenta la investigación

El paradigma en el que se sustenta nuestra investigación es el interpretativo. Esto es debido a que nos basamos en las sensaciones y opiniones de los agentes implicados, es decir, equipos directivos, profesorado y alumnado. Según Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013) a este paradigma pertenecen las corrientes humanístico-interpretativas las cuales se caracterizan por el “análisis de los significados de las acciones humanas y de la vida en sociedad” (p.121).

Las investigaciones apoyadas en este paradigma utilizan técnicas de carácter cualitativo y, como en nuestro caso, según los autores citados, intenta “describir”, “interpretar y comprender (...) la realidad educativa” partiendo de las “personas involucradas” y del “estudio de sus intenciones, (...), motivaciones y opiniones”. Se acepta que “la realidad es múltiple, holística y dinámica” por lo que los resultados no son generalizables (Schuster, et al., 2013, p.121).

6.2. Tipo de investigación y método

Si como afirma Guerrero Bejarano (2016), “la investigación cualitativa se centra en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean” (p.3), podemos afirmar que en esta investigación hemos hecho uso de una metodología de investigación cualitativa, a través del estudio de casos y la fenomenología. Hemos seleccionado estos métodos debido a que buscamos estudiar y profundizar sobre determinados aspectos que nos ayuden a conocer las necesidades, pensamientos y emociones de los profesionales y alumnos en el ámbito de la educación de adultos, así como, la labor que desde estos centros se lleva a cabo para favorecer la inclusión social de la población inmigrante que acude a ellos.

La elección de la fenomenología se justifica en que pretendemos estudiar cómo es la vivencia para las personas extranjeras en los centros para adultos en la comunidad autónoma de Cantabria. Para Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri (2012), el método fenomenológico contribuye tanto al conocimiento de las realidades escolares como a la comprensión de las vivencias de los actores del proceso formativo (p.71).

Por otro lado, el estudio de casos, cuya función principal es acercarnos a la realidad, ha sido seleccionado debido a que se trata de una investigación que tiene lugar en una situación específica, concretamente en la propuesta de enseñanza dirigida a alumnos de origen extranjero en las aulas de formación básica inicial (FBI) de los CEPA seleccionados. Además, cumple con características tales como: ser un estudio holístico, tratar de mostrar al lector un fenómeno social o no ser hipotético ya que se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas. Estas y otras características son para Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012, p.4), imprescindibles en el método de estudio de caso.

6.3. Selección de la muestra participante

Hemos seleccionado tres Centros de Educación Para Adultos de la Comunidad Autónoma de Cantabria: dos de ellos están ubicados en centros urbanos con un gran número de residentes de origen extranjero en su mayoría marroquíes y subsaharianos, mientras que, el tercero se encuentra en un enclave rural con un menor porcentaje de extranjeros entre sus habitantes. Dentro de la oferta formativa de dichos centros nos hemos centrado en el grupo de Formación Básica Inicial (FBI). En los dos primeros centros, que denominaremos A y B, los alumnos son en su mayoría de origen extranjero, aunque también en menor número encontramos jóvenes y adultos, que por diferentes circunstancias, carecen de los estudios básicos. Nos parece interesante señalar que, mientras en el centro A, los alumnos inmigrantes son mayoritariamente subsaharianos, en el centro B, por el contrario son marroquíes. En el tercero de los centros, en adelante, centro C, observamos un mayor número de personas de edad avanzada que en su juventud no tuvieron la oportunidad de estudiar y se animan a acudir a clase para adquirir las competencias básicas de lectoescritura y cálculo.

Para la selección de la muestra inicial, nos hemos decantado por la tipología de muestreo no probabilístico, es decir intencional. Para Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2014), “las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (p.189).

En opinión de estos mismos autores:

En el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos (Hernández-Sampieri, et al., 2014, p.190).

Siguiendo estas premisas, en la presente investigación, no elegimos al alumnado de manera aleatoria, sino que tenemos como criterio de selección que pertenezcan a FBI, y tampoco pretendemos la generalización debido a que buscamos indagar en las necesidades y valoraciones de estos alumnos en relación al centro en el que estudian así como, descubrir si para estos alumnos la formación y apoyo que reciben por parte de los profesionales del centro contribuye de alguna manera a su proceso de inclusión social. En el caso de la muestra secundaria no es necesaria selección ya que participan todos los profesionales vinculados a la FBI. El número total de participantes está compuesto por: 3 directivos, 3 docentes, 10 estudiantes de FBI I y 26 de FBI II.

6.4. Instrumentos y recogida de datos

Teniendo en cuenta que lo que buscamos con esta investigación es recoger información sobre individuos concretos y que estos datos lleguen con sus propias palabras, pensamientos, sensaciones y necesidades, estamos de acuerdo con Albert Gómez (2009, p.180), cuando afirma que “para poder comprender cualquier fenómeno humano debemos investigarlo como parte del contexto en el que se produce”. Para este autor, la recolección de los datos implica dos fases: inmersión en el campo y recolección de los datos para el análisis.

En nuestro caso, como sugiere el autor antes citado, acudimos a los centros ya que entendemos que en este tipo de investigaciones el factor de interacción entre el investigador y los participantes tiene una gran relevancia, además de ofrecernos la oportunidad de recopilar información complementaria a través de la observación directa.

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos hemos optado por:

- La entrevista que, para Guerrero Bejarano (2016, p.7), es una “técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra (entrevistado) sobre un problema determinado”. Dentro de la entrevista nos decantamos por la semiestructurada. En palabras de Hernández y

García (2008), en este tipo de entrevistas “las preguntas están definidas previamente en un guión de entrevista pero la secuencia, así como su formulación pueden variar” es decir, el investigador hace “preguntas que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas” (p.3).

- Los cuestionarios que, a pesar de ser una “técnica que se utiliza mayormente en investigaciones cuantitativas, pueden ser de gran utilidad para investigaciones cualitativas, (...) son utilizados para obtener las opiniones de grupos numerosos” además “debe ser planificado y diseñado con meticulosidad de tal forma que se pueda obtener la información necesaria” (Guerrero Bejarano, 2016, p.7). Diseñamos cuestionarios tipo Likert y, dentro de la tipología de preguntas que describe el autor, hemos seleccionado las de respuesta múltiple. Según el estudio publicado por Lozano, García-Cueto y Muñiz (2008), el número recomendado de respuestas en este tipo de cuestionarios es de entre 4 y 7 con el fin de ampliar la fiabilidad y validez de los resultados.

En el caso de las entrevistas, se han diseñado dos entrevistas diferentes, véase el anexo 2 y 3. La primera va destinada a los equipos directivos de los centros, por lo que las preguntas están organizadas en tres grandes bloques: los perfiles de los profesionales en educación de adulto, los contenidos curriculares y el alumnado. La segunda entrevista va destinada a los docentes y también se estructura en bloques: en este caso, perfil profesional, administración educativa, planificación educativa y metodología, convivencia en el aula y el equipo directivo. En ambos casos haremos uso de una grabadora para posteriormente analizar las respuestas con mayor fiabilidad.

Para los cuestionarios, como hemos señalado anteriormente, el número adecuado de respuestas es de entre cuatro y siete. Pero, teniendo en cuenta que los test diseñados para esta investigación van dirigidos a adultos con un conocimiento mínimo del idioma y un bajo nivel académico, presentamos dos tipos de cuestionarios: uno dirigido a los alumnos de FBI 1, anexo 4, con un

número reducido de preguntas y tres opciones de respuesta para evitar que se sientan abrumados; El segundo de los test está diseñado para FBI 2, anexo 5, pues en este nivel dominan un poco mejor el idioma y las competencias básicas de lectura y escritura de modo que, el número de preguntas aumenta y las opciones de respuesta suben a cuatro. Con el fin de facilitar a los alumnos la comprensión de las preguntas hemos contado con la colaboración de alumnos que están cursando Educación Secundaria en los propios CEPA. Estos alumnos tienen un buen dominio de la lengua española, así que con ellos, grabamos audios con la traducción de las preguntas en su lengua materna con el objetivo de facilitar la comprensión de las mismas a aquellos participantes que tiene un bajo nivel de comprensión lectora en español.

7. Presentación de resultados

Una vez finalizado el proceso de recogida de datos, creemos necesario comenzar con la presentación de los resultados de las entrevistas a directores y docentes para posteriormente, contrastarlos con las respuestas dadas por los alumnos y valorar si la implicación de estos profesionales realmente tiene repercusión en los objetivos, necesidades, pensamientos, emociones, relaciones interculturales, etc, de los alumnos de origen extranjero. Con ello esperamos poder contestar a la pregunta de si acudir a los centros de enseñanza para adultos influye positivamente en los procesos de inclusión social de los inmigrantes.

7.1. Análisis de entrevista a los directores

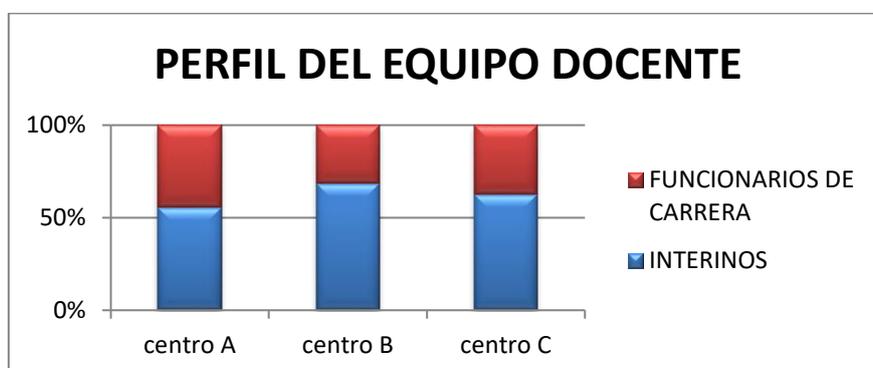
Con las entrevistas a los directivos pretendemos acceder a una visión global de los centros para adultos. Se han estructurado en tres grandes bloques: perfiles profesionales, contenidos curriculares y tipo de alumnado. En el anexo 6, se exponen las respuestas más relevantes de donde extraemos los aspectos destacables que se reflejan en los siguientes párrafos y que puedan ayudarnos a responder a los objetivos de la investigación.

Perfil profesional

En todos los casos los directivos tienen una experiencia no superior a los 2 años en el cargo. Proceden de otros ámbitos educativos y reconocen en la educación de adultos otra forma de ejercer su profesión.

Cuando hablamos de perfil profesional, todos coinciden en la importancia de la “proximidad” y tener una “mentalidad abierta”, además del “compromiso con tu profesión”. Los directores de los centros A y B, destacan el aspecto de la “flexibilidad” para ser capaces de “adaptarse al tipo de alumnado y a sus circunstancias” y en la conciencia de que el proceso de enseñanza aprendizaje no se parece al de otros ámbitos educativos. Además, puntualizan que “en adultos no se puede reproducir lo que se hace en primaria o secundaria, que debes entender cómo y para qué aprenden, solo así puedes ajustar los procesos y contenidos”.

PERFIL DEL EQUIPO DOCENTE			
	centro A	centro B	centro C
INTERINOS	5	13	5
FUNCIONARIOS DE CARRERA	4	6	3



Cuando se les pregunta si este perfil mayoritariamente interino afecta al desarrollo de los procesos de enseñanza, podemos distinguir dos posturas claras: los directores de los centro C y B tienen claro que los interinos no perjudican el funcionamiento del centro, al contrario vemos que el del centro B incluso cree que es mejor que sean interinos. Por el contrario el director del centro A señala como punto negativo que al cambiar todos los años “se pierde el trabajo que hizo el anterior” interino.

Contenidos curriculares

El segundo bloque de preguntas está centrado en los contenidos curriculares. Se les pregunta si existen diferencias curriculares entre la educación de adultos y las etapas de primaria y secundaria en los CEIP y los IES y qué cambios propondrían en los planteamientos curriculares que se plantean desde la administración educativa.

En relación a estas preguntas todos están de acuerdo en la necesidad de adaptación del currículo a las características del alumnado y a sus necesidades. Los directores de los centros A y B, donde veremos que el perfil del alumnado es mayoritariamente de origen extranjero, hacen hincapié en dar importancia a aquellos contenidos que faciliten a los alumnos las posibilidades de promocionar a ESPA.

Con respecto al interés de la administración, notamos, una sensación generalizada de abandono administrativo. En palabras de los directores de los centros A y B, "hay desconocimiento".

Tipo de alumnado

El último bloque de preguntas se centra en los alumnos y en este caso, agrupamos varias preguntas, ¿Cuál es el perfil del alumnado? ¿Los alumnos de FBI participan en otras actividades o cursos del centro? Y ¿Cuáles son sus expectativas de futuro? Los entrevistados contestaron a todas ellas cuando se les preguntó sobre el perfil del alumnado de su centro.

Los objetivos de estos centros con respecto a la FBI dependen mucho del perfil del alumno que asiste al centro. En el caso del centro C, el perfil se mantiene en aquel para el que se crearon inicialmente los niveles de FBI, es decir, adultos que por diferentes motivos no tuvieron la oportunidad de escolarizarse o abandonaron los estudios y ahora lo retoman. El objetivo principal es la alfabetización. Por el contrario, los centros A y B, han adaptado la FBI a las necesidades del contexto en el que están ubicados, el flujo de personas extranjeras que desconocen el idioma e incluso que no están

alfabetizadas en sus lenguas maternas hace que estos centros utilicen la FBI como vía para fortalecer el dominio del idioma, más allá de los talleres de español para extranjeros, al mismo tiempo que les ofrecen las herramientas necesarias para seguir formándose.

7.2. Análisis de las entrevistas a docentes

Las entrevistas a los docentes nos ofrecen una visión más específica de las implicaciones del trabajo diario con el alumnado de FBI, más concretamente con los de origen extranjero. Al igual que en el caso de los directores, las entrevistas a los docentes están estructuradas en varios bloques, de los que destacamos; perfil profesional, planificación educativa y metodología, y clima del aula. De entre las preguntas realizadas, que pueden consultarse en el anexo 7, en este apartado destacamos aquellas que nos aportan información sobre lo que estos profesionales hacen para favorecer la inclusión social de sus alumnos. Por otro lado, nos interesa conocer sus opiniones, intereses y necesidades a la hora de llevar a cabo su labor diaria.

Perfiles profesionales

En todos los casos estos profesionales son graduados de magisterio en la especialidad de Educación Primaria, su experiencia con adultos es escasa y las razones por las que deciden ejercer en educación de adultos van desde: experiencias anteriores que fueron positivas y deciden repetir, hasta quien basa esta decisión en la cercanía y el horario, pasando por el profesional que quiere probar algo diferente después de varios años trabajando en niveles de Educación Primaria.

Describen diferentes cualidades para el profesional de la enseñanza que trabaja con adultos. Como rasgo general destacamos la tolerancia y la empatía, haciendo hincapié en la observación de la docente del centro A cuando argumenta que aunque hay una gran diferencia entre trabajar con niños y con adultos las cualidades profesionales desde su punto de vista son las mismas, la empatía y el respeto.

Con respecto a la idea de exigencia, cada uno, de manera instintiva ha dirigido esta exigencia hacia una dirección concreta. En el caso de los docentes del centro C y B, vemos que han pensado en la exigencia curricular y nos hablan de flexibilidad, mientras que el docente del centro A, lo ha enfocado más hacia la exigencia del entorno y la auto exigencia.

Administración educativa

El siguiente bloque de preguntas se centró en la administración educativa, su valoración del trabajo de los centros de adultos y la predisposición a cumplir peticiones de recursos. Este apartado no aporta datos interesantes a la investigación, no obstante, parece necesario destacar la sensación generalizada de desconocimiento a nivel administrativo de lo que es la educación de adultos y de cuáles son sus necesidades reales, tanto curricularmente hablando como de formación para sus docentes.

Planificación educativa y metodología

En el apartado de la planificación educativa, en todos los casos se sienten libres a la hora de programar y secuenciar los contenidos. Todos los docentes coinciden en la flexibilidad como rasgo indispensable de esta programación. Las diferencias son más notables cuando se aborda la cuestión de los recursos. En el caso del centro C, donde el perfil del alumnado es totalmente diferente, ya que, como hemos visto, son personas de edad avanzada que acuden a clase como ejercicio para mantener la mente activa, el docente no cree necesario contar con recursos excepcionales. Por el contrario, el perfil del alumnado de los otros dos centros es más diverso y esto explica que los docentes sientan la necesidad de disponer de recursos que faciliten la atención a tal diversidad.

Por otro lado, los procesos de evaluación no son primordiales para ninguno de los docentes, pues le dan más importancia a la observación diaria y sistemática, ya que conocen las fortalezas y debilidades de su alumnado y actúan en consecuencia para facilitarles las herramientas necesarias de

promoción. En este punto, la excepción vuelve a ser el docente del centro C porque sus alumnos no tienen interés por promocionar.

Con respecto a la formación básica como maestros de Primaria, aunque vemos que todos utilizan lo aprendido para el trabajo con niños con adaptaciones a los adultos, sí se dan necesidades de formación específica cuando se trata de trabajar con alumnado de origen extranjero. En el caso del docente del centro B incluso se matiza la necesidad de alguna estrategia que guíe frente a las dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje con extranjeros.

En relación con la metodología de enseñanza todos coinciden en que el trabajo cooperativo es lo que mejor funciona.

Cuando se les pregunta por las dificultades en su trabajo diario ante la diversidad lingüística, los docentes de los centro C y B ponen el acento en la falta de tiempo para dedicar a la enseñanza del español, pero todos coinciden en la buena predisposición del alumnado. Por otra parte, detectamos diferentes opiniones en cuanto a que unos alumnos hagan de intérpretes para los que no entienden, mientras que el docente del centro C lo valora positivamente, el del centro A, cree que es un buen recurso que favorece la comunicación pero, opina que si se hace un uso excesivo, provoca que los alumnos se esfuercen menos por entender o comunicarse.

Con respecto a la necesidad de buscar recursos que le ayuden en el proceso de enseñanza aprendizaje, también podemos detectar una diferencia sustancial que reside en el perfil del alumnado y en sus intereses y necesidades. Mientras los docentes de los centros B y A para llegar a todos sus alumnos necesitan apoyarse de recursos más visuales debido a la diversidad lingüística, el docente del centro C, no se encuentra con barreras lingüísticas que le obliguen a buscar otros medios de comunicación.

Cuando hablamos de sus intereses en formación complementario o campos de investigación, a pesar de que todos ellos son docentes de educación primaria, en el caso de los profesionales de los centros B y A parece que la experiencia

con adultos les ha despertado interés por este ámbito y demandan formación centrada en metodologías y recursos específicos que les ayude a mejorar su trabajo diario.

Clima del aula

Todas las respuestas centradas en el ambiente del aula las podemos resumir en una idea general: la tolerancia y el respeto a lo diferente. Aunque en este caso, también se dan matices que diferencian a los centros con mayor número de alumnos extranjeros, pues, todos los docentes destacan la importancia de crear un ambiente familiar, tranquilo y que favorezca la comunicación. En el caso de los centros B y A, la diversidad cultural del aula hace que sus docentes valoren positivamente el respeto que muestran unos para con otros y ellas promueven momentos de diálogo sobre las diferentes culturas que ayudan al conocimiento y respeto de todos.

En cuanto al equipo docente, notamos un interés por parte de todos los docentes para facilitar la promoción de los alumnos a niveles superiores, además, de una manera informal todos los profesionales del centro parecen estar involucrados en el bienestar del alumnado informándose de manera regular de la situación de cada alumno.

Por último, destacamos el compromiso de estos docentes. A pesar de que sus respectivos centros no les piden que sigan procesos de autoevaluación, ellos creen necesario llevarlos a cabo con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y con ello, adaptarse a las necesidades de sus alumnos.

7.3. Cuestionarios de alumnos

En el caso de los alumnos, como ya hemos descrito, se pasaron encuestas de respuesta múltiple. En esta sección, presentamos los datos en formato gráfico con el fin de encontrar coincidencias significativas entre las respuestas dadas por los profesionales y las de los alumnos. En el caso de los alumnos, todas las preguntas están enfocadas a conocer cuáles son sus sensaciones con respecto al esfuerzo del centro y de su maestro por su bienestar, así como si

se respetan y valoran tanto sus esfuerzos académicos como sus peculiaridades personales, culturales y sociales.

Los datos se presentan por centros y niveles para finalizar con una gráfica global de cada nivel. En el anexo 8 pueden revisarse las tablas con sus correspondientes gráficas. En el caso de FBI I no disponemos de datos del centro C, puesto que ha sido decisión del centro unificar todos los niveles de FBI en un solo grupo. Esta decisión se toma por la falta de matrículas que no permite separar el grupo por niveles, pero también, como hemos visto en la entrevista, su director nos explica que teniendo en cuenta el perfil de su alumnado quieren evitar “estigmatizar”.

Para este apartado, hemos decidido fijar la atención en las tablas y gráficos totales por niveles que están disponibles en el anexo 9. Con el análisis de estos datos pretendemos comprobar si la dedicación y esfuerzo que los profesionales de los CEPA realizan a diario para favorecer la inclusión social del alumnado de origen extranjero se refleja en las sensaciones, vivencias y opiniones de los alumnos encuestados.

Los datos recogidos en el nivel más básico de la formación inicial reflejan que el punto general de satisfacción del alumnado es positivo. El 100% de los encuestados reconoce que les gusta acudir a las clases y que se sienten respetados. Este mismo porcentaje asegura sentir que se atienden sus necesidades y que pueden opinar sobre cualquier temática libremente. En cuanto al interés que muestran sus profesores con respecto a su cultura, costumbre y temas relacionados con su país de origen, el 70% lo valora positivamente, mientras el resto cree que este interés se muestra puntualmente. A pesar de ser un nivel en el que la mayor parte del alumnado es extranjero con pocos o nulos conocimientos del idioma de destino, y por tanto, entenderíamos que les resultara difícil reconocer la utilidad del esfuerzo que están haciendo, el 100% cree que lo que están aprendiendo les sirve en su vida cotidiana y les ayudará en su futuro laboral y social. Finalmente, observamos puntuaciones positivas y unánimes en lo referente al tiempo que

dedican los docentes a resolver sus dudas, así como a valorar sus esfuerzos y mostrarles los avances y utilidades de sus aprendizajes.

Al igual que en el nivel básico, en este, son numerosas las puntuaciones positivas en aquellas preguntas relacionadas con el valor que se da a sus opiniones, con el interés que muestran los profesores por sus culturas y por el nivel de atención a sus necesidades y de respeto. Con un porcentaje cercano al 100% queremos destacar las preguntas relacionadas con el reconocimiento de su esfuerzo por parte del profesorado, de la ayuda que se les ofrece y del compromiso de los docentes para que comprendan todo lo que se hace en clase. Por otra parte, a pesar de ser un nivel que les abre la puerta a estudios de Secundaria, tan solo el 60% del alumnado reconoce recibir información sobre sus opciones tras finalizar la formación básica, frente a casi el 20% que responde que casi nunca o nunca reciben esta información por parte del profesorado y el 20% restante no sabe o no contesta. Finalmente, queremos destacar el valor perteneciente a la pregunta de si se da a los alumnos la facilidad de conocer otras instituciones que les puedan ser útiles, en este caso el 70% responde que siempre, frente a casi el 20% que no reconoce recibir información al respecto, el resto no sabe o no contesta.

8. Conclusiones

La investigación que hemos realizado aporta resultados interesantes sobre las necesidades y dificultades a las que se enfrentan los profesionales de la educación para adultos, pero también del compromiso y esfuerzo que muestran para ofrecer a sus alumnos las mejores oportunidades de formación en un clima de confianza y respeto. No menos significativos son los resultados sobre la responsabilidad de los alumnos en su proceso de aprendizaje, sobre todo si valoramos que cuentan con un hándicap añadido, ser extranjeros y en muchos casos no dominar la segunda lengua.

Respondiendo a los objetivos establecidos y a la pregunta que nos planteamos al comienzo de esta investigación podemos establecer las siguientes conclusiones:

La mayoría de los docentes consideran que el trabajo que desarrollan en los CEPA mejora considerablemente las oportunidades laborales de sus alumnos, pero también su vida cotidiana y social. Los alumnos, por su parte, corroboran esta afirmación al asegurar que lo que aprenden en el CEPA lo pueden usar en su día a día y les ayuda en su trabajo además de facilitarles sus relaciones a nivel social. Con lo que concluimos que los CEPA funcionan como agentes de cambio mejorando la calidad de vida al ofrecer de manera simultánea formación social y profesional.

Asimismo, cuando se les pregunta por los elementos que hacen que la educación de adultos tenga identidad propia, todos los docentes coinciden en que se debe priorizar la utilidad de los aprendizajes frente a la exigencia curricular y, por lo tanto, la flexibilidad y la necesidad de entender para qué quieren formarse, el tipo de alumnado y sus necesidades es elemento indispensable en la enseñanza de adultos. En ese aspecto, los alumnos, de manera generalizada, se sienten respetados y aseguran que se atienden sus necesidades y se valoran sus opiniones. Esto confirma nuestra conclusión anterior.

Por otro lado, existen coincidencias en señalar la proximidad, el compromiso profesional y personal, la empatía, el respeto o la tolerancia como cualidades necesarias del docente en el ámbito de la educación de adultos. Por nuestra parte, coincidimos con el docente que asegura que estas cualidades no difieren de las de los docentes de cualquier otro ámbito educativo, sea de adultos o no.

Con respecto al desarrollo social de los alumnos que acuden a los CEPA nos interesa profundizar en cuál es su percepción con respecto al tratamiento cultural. Curiosamente, aunque reclaman formación específica para poder atender a la diversidad, los docentes muestran interés por conocer la diversidad de culturas y fomentan un clima de confianza y respeto que favorece

el diálogo cultural con el objetivo de ayudar a conocer y respetar al diferente. Los alumnos confirman esta afirmación asegurando que sus peculiaridades culturales son atendidas y respetadas por docentes y compañeros.

Como conclusión, podemos plantear que las metodologías fundamentadas en el constructivismo y el trabajo cooperativo que se ponen en práctica en estos centros favorecen un entorno comunicativo que, a su vez, facilita iniciativas interculturales para mejorar la convivencia y con ello el bienestar emocional de todos los participantes. Esta perspectiva intercultural debe ser apoyada por el resto de la sociedad y, entre todos, terminar con la exclusión aprendiendo a valorar la diversidad. Solo así podremos hablar de una verdadera inclusión social.

En cuanto a las dificultades a las que se enfrentan los docentes en la educación de adultos, están relacionadas con todo aquello que dificulta la comunicación. Estas dificultades se agudizan cuando el perfil del alumnado es mayoritariamente de origen extranjero y no está alfabetizado en su lengua materna. Para solucionar estas dificultades, los docentes destacan la buena predisposición de sus alumnos ante los nuevos aprendizajes aunque, les gustaría disponer de más tiempo para trabajar la barrera del idioma.

La mayoría de los docentes consideran necesarias, por parte de la administración educativa, más acciones de formación permanente para trabajar con adultos extranjeros. Por el contrario, no creen que la falta de otros apoyos educativos o recursos afecte de manera negativa su labor.

Finalmente, podemos concluir que las mejoras en el ámbito de la educación de adultos deben partir de actualizaciones curriculares, mejoras en la formación de los profesionales de este ámbito y por supuesto de unas líneas pedagógicas y estrategias adecuadas y adaptadas a las peculiaridades e intereses de los usuarios de las diferentes modalidades educativas que se ofrecen en los CEPA.

9. Bibliografía

9.1. Fuentes primarias

- Aguirre-García, J. C., y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 8(2), 51-74.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Albert Gómez, M. J. (2009). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGraw-Hill/Interamericana. [\[PDF\] academia.edu](#)
- Alcalde, R. (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? *Revista de Educación*, (345), 207-228.
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re345/re345-09.html>
- Alonso, L., y Yuste, R. (2014). Teorías de la educación de adultos que subyacen en el uso de videojuegos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESI)*, 15(4) ,160-183.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201032973008>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de casos en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1) art.14.
<http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Araújo, A. F. (2000). Condorcet y la educación: aportes para la formación de un " hombre nuevo". *Revista Educación y Pedagogía*, (26-27), 77-91.
<file:///C:/Users/pc1/Downloads/Dialnet-CondorcetYLaEducacion-2564083.pdf>
- Banks, J. A. (2014). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 17(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197571>

- Belando-Montoro, M.R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista iberoamericana de educación*, (75), 219-234.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/174554/v.75%20p%20219-234.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
https://www.academia.edu/16381339/Xavier_Besal%C3%BA_-
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 15-38.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002003.pdf>
- Cabrera Montesdeoca, C. D. (2012). La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE: una experiencia en las clases de español para ágrafos. *Biblioteca virtual redined*, Madrid, (14).
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/103802>
- Consejo escolar del Cantabria (2020). *Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo en Cantabria 2019-2020*. Secretaría General Técnica.
<https://www.consejoescolardecantabria.es/documents/4698170/4788396/718040/74e38611-36b9-5f25-471c-b3e5b3c528b4>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo “Voz y Quebranto” *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Educantabria (17 de septiembre de 2018). *Proyectos de innovación*. Consejería de Educación Formación Profesional y Turismo.
<https://www.educantabria.es/that-s-english-2656/proyectos-regionales.html>

- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13(38), 347-368. <https://www.redalyc.org/pdf/305/30531773016.pdf>
- Fernández, S. S. (2003). Interculturalidad, inmigración y educación. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (29), 13-32. <https://doi.org/10.5944/aldaba.29.2003>
- Fernández-Prieto, M., y Valverde, J. (1995). Perfil actitudinal del educador de adultos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (22), 99-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117857>
- Ferrer, A. T. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX: Los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. *Revista de Educación*, (294), 7-26. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f63fc20e-e038-4838-89e3-460bb1e7beaf/re29401-pdf.pdf>
- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En Grao (Ed.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* 136, 13-27. Grao. https://books.google.es/books?id=r58_PaRSHkUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Hernández, T. B., y García, L. O. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, 5(33), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7763141.pdf>

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. *En Metodología de la Investigación* (6ª ed.) 170-191. México: McGraw-Hill.
- Ibáñez, R. M. (1988). De la educación de adultos a la educación permanente. *Revista Española de Pedagogía*, 46(181), 395-419. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/1-De-la-Educaci%C3%B3n-de-Adultos-a-la-Educaci%C3%B3n-Permanente.pdf>
- Instituto Cervantes (2005). *Español como nueva lengua Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Santillana Educación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/cvc_ecln.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), (2013). *PIAAC: Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la población Adulta*. Indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Primer ciclo. Informe español. Análisis inicial. (I), 85-94. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/va/evaluaciones-internacionales/piaac/piaac-1-ciclo.htmlen>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), (2017) *¿Por qué los inmigrantes dominan menos la competencia lectora que los adultos nativos?* Adult Skills in Focus 6. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/adult-skills-in-focus-6-por-que-los-inmigrantes-dominan-menos-la-competencia-lectora-que-los-adultos-nativos/educacion-de-adultos-aprendizaje-continuo/23867>
- Juanas Oliva, Á. D. y Rodríguez Bravo, A. E. (Coords.). (2019). Fundamentos del aprendizaje de las personas adultas. *Educación de Personas Adultas y Mayores*. UNED, 72-109. <https://elibro-net.unican.idm.oclc.org/es/ereader/unican/123940?page=72>

- Knowles, M. (1970). Andragogy: An Emerging Technology for Adult Learning. En M. Tight (Ed.), *Education for Adults: Adult Learning and Education* (1st ed.), 1, 53-71. http://ecomentor.itee.radom.pl/file_course/adult_learning_knowles.pdf
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>
- Leiva Olivencia, J. J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 36-51. <https://upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1442/1157>
- Leiva Olivencia, J. J. (2016). *Abriendo caminos de interculturalidad e inclusión en la escuela* (1st ed.). Dykinson. <https://go.exlibris.link/LnRrnKN0>
- Leiva Olivencia, J. J. (2017). La interculturalidad como respuesta preventiva del fracaso escolar en contextos de riesgo. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 16, 19-33. [file:///C:/Users/pc1/Downloads/Dialnet-LaInterculturalidadComoRespuestaParaLaPrevencionDe-6376328%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pc1/Downloads/Dialnet-LaInterculturalidadComoRespuestaParaLaPrevencionDe-6376328%20(1).pdf)
- Lozano, L. M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4(2), 73-79. [\[PDF\] arizona.edu](#)
- Medina Ferrer, B., Llorent García, V. J. y Llorent Bedmar, V. (2013). Evolución y concepto de la educación permanente en España. *Revista de Ciencias sociales*, 19(3), 511-522. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4416650>
- Medina, O. (2000). Especificidad de la educación de adultos: Bases psicopedagógicas y señas de identidad. *Educación XX1: Revista de la*

- Facultad de Educación*, (3), 91-140.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.3.1.406>
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education* 1(1), 58-63.
<https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Mijares, B., Fernández-Prieto, M., y Llorent-Bedmar, V. (2014). Roles del docente y del alumno universitario desde las perspectivas de ambos protagonistas del hecho educativo. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 9(18), 273-293.
<file:///C:/Users/pc1/Downloads/Dialnet-RolesDelDocenteYDelAlumnoUniversitarioDesdeLasPers-6844408.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1986). *Libro blanco. Educación de adultos*.
<https://sede.educacion.gob.es/publventa/libro-blanco-educacion-de-adultos/educacion/906>
- Molina Domínguez, M. (2007). Alfabetización de personas adultas extranjeras. *Lingüística en la Red*, (5). <https://go.exlibris.link/bjkjb7mJ>
- Moreno-Crespo, P. (2015). Educación a lo largo de la vida: aula de mayores. *Revista Fuentes*, (17), 113-133.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i17.05>
- Munoz, L.V. e Ibáñez, M.E. (2019). La educación de personas adultas en el contexto de la educación permanente. En De Juanas, Á. y Rodríguez-Bravo, A. E. (Coords.). *Educación de Personas Adultas y Mayores*. UNED, 11-71. <https://go.exlibris.link/jN9B0wyY>
- Olmedo, E. M. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 429. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.133501>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de educación* (355), 591-604. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/81482>

Parejo, I. G. (2003). Los cursos de "español para inmigrantes" en el contexto de la Educación de Personas Adultas. *Carabela*, 53, 45-64. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_04_5.pdf

Real Academia Española (RAE). (2005). Uso del masculino en referencia a seres de ambos sexos. *Diccionario panhispánico de dudas*. Versión electrónica. <https://www.rae.es/dpd/g%C3%A9nero>

Redondo, E. (2015). Influencias internacionales en la Educación de Adultos durante el franquismo. *Foro de Educación*, (19), 327-341. <https://go.exlibris.link/nq1TBBLt>

Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: Más allá del imaginario neoliberal. *Revista Española De Educación Comparada*, (16), 185-212. <https://doi.org/10.5944/reec.16.2010.7529>

Ruiz Cabezas, A., (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. *Revista Luna Azul*, (33), 15-30. <https://go.exlibris.link/3CCgHT0j>

Sabán, C. (2010). «Educación permanente» y «aprendizaje permanente»: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista iberoamericana de educación*, (52), 203-230. <https://doi.org/10.35362/rie520617>

Sánchez, I. y Rubia, M. (2017). ¿Es posible la reconstrucción de la teoría de la educación de personas adultas integrando las perspectivas humanistas,

críticas y postmodernas? *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 460-485.
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.23>

Santos, N. B. (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario jurídico y económico escurialense*, (42), 531-550.
<https://go.exlibris.link/Vv6FtyyJ>

Sarrate, M.L. y Guzmán, M.V. (2005). Educación de las personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. *Revista de educación*, 336, 41-57. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re336.html>

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista electrónica iberoamericana de educación en ciencias y tecnología*, 4(2), 109-139.
<http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>

Sedano, A. M. (2008). Hacia una educación intercultural: Enfoques y modelos. *Encounters on Education*, 1. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v1i0.1763>

Tünnermann Bernheim, C. (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 120-133. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a8.pdf>

UNESCO (1949). *Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos*,
Elsinore, Denmark.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071263_fre

UNESCO (1960). *Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos*,
Montreal. *Informe final*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133863>

UNESCO (1972). Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, Tokio. *Informe final*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001761_spa

UNESCO. (1973). Aprender a ser: la educación del futuro. Madrid: Alianza.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984/PDF/132984spab.pdf.multi>

UNESCO (1985). Cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Paris. *Informe final*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114_spa

UNESCO (1997). Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos Hamburgo, Alemania. *Informe final*. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/quinta-conferencia-internacional-educacion-adultos-hamburgo-alemania-14>

UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/search/54f8a948-b6c8-45f2-af1e-33854403ac01>

UNESCO (2015). Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_spa

Villalba, F., y Hernández, M. T. (2000). ¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer?: Alfabetización y aprendizaje de una l2. *Carabela*, (48), 5, 85-110.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_08_5.pdf

9.2. Fuentes legislativas

Ley de Instrucción pública (Ley Moyano, 1857). Boletín Oficial del estado-A-1857-9551. *Gaceta de Madrid*, núm. 1710, de 10 de septiembre de 1857, 1 a 3. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de agosto de 1970, núm. 187, 12525 a 12546.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, 28927 a 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de diciembre de 2002, núm. 307, 45188 a 45220.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado* de 4 de mayo de 2006, núm. 106, 17158 a 17207.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado* de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, 1 a 64. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

Real Decreto 2671/1998, de 11 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Cantabria en materia de enseñanza no universitaria. *Boletín Oficial del Estado* de 20 de enero de 1999, núm. 17, 2525 a 2731.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/1998/12/11/2671>

Orden Ministerial 10633/ 1989, de 8 de mayo, sobre Centros Públicos de Educación Permanente de Adultos dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de mayo de 1989, núm. 111, 13804 a 13806. [https://www.boe.es/eli/es/o/1989/05/08/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/o/1989/05/08/(1))

Decreto 96/2002, de 22 de agosto, por el que se establece el marco de actuación para la educación de personas adultas en la Comunidad

Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria* 3 de septiembre de 2002, núm. 169, 7622 a 7625.

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=39705>

Orden ECD/67/2013, de 7 de mayo, que organiza los programas de educación no reglados desarrollados en los Centros de Educación de Personas Adultas y otros centros educativos con enseñanzas para personas adultas dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria* 15 de mayo de 2013, núm. 91, 16115 a 16127.

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=247770>

10. Anexos

10.1. Anexo 1. Aprobación del Comité de Ética de Proyectos de Investigación.



COMITÉ DE ÉTICA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

D. Carlos Beltrán Álvarez, en calidad de Presidente del citado Comité,

CERTIFICA

Que una vez analizada por este Comité la solicitud presentada por **María Isabel Buenaga Chapado y Marta Gómez Martínez** referente al **Trabajo de Fin de Grado** con código interno **18-01-2022.000011** y título:

Alfabetización de adultos inmigrantes en Cantabria: CEPA como instrumento de inclusión. Estudio de caso.

se estima que el citado proyecto cumple con los requisitos éticos necesarios de idoneidad en relación con los objetivos del estudio y contempla el cumplimiento de la normativa en vigor en el ámbito de estudio en el que la investigación se enmarca.

Razones por las que este Comité ha decidido por unanimidad **valorar positivamente** el Proyecto, considerando que se ajusta a las normas éticas esenciales requeridas por la legislación en vigor, y quedando constancia de esta decisión en el Acta de la reunión **extraordinaria** del Comité celebrada el **18-01-2022**.

10.2. Anexo 2. Entrevista al director.

El objetivo de esta entrevista es conocer su opinión sobre las dificultades que los Centros de Adultos y los docentes que trabajan en ellos encuentran en la enseñanza de adultos y más concretamente con el alumnado de FBI. Sus respuestas son anónimas y muy importantes para determinar qué piensan las personas responsables de estos centros sobre este tema, por lo tanto, te ruego que seas sincero en las respuestas.

- 1- ¿Por qué optó por desarrollar su labor docente en la escuela de adultos?
- 2- ¿Cuál ha sido su trayectoria profesional hasta llegar a su puesto actual?
- 3- ¿Cuánto tiempo hace que ejerce como director de este centro?
- 4- ¿Cuáles son los elementos que considera esenciales para que un docente trabaje en la educación para adultos?
- 5- ¿Cree que la exigencia para los profesores de adultos es la misma que para los de otros sectores de la enseñanza?
- 6- ¿Qué perfil tiene el equipo docente de su centro? ¿Y el profesor/a de FBI?
- 7- ¿Es una figura estable o cambia?
- 8- ¿Cómo afecta esto al desarrollo de la enseñanza?
- 9- ¿El equipo docente desarrolla procesos de autoevaluación? ¿Con qué objetivo? ¿Cómo y qué instrumentos usan para ello?

En relación con los contenidos curriculares:

- 1- ¿Existen diferencias curriculares entre la educación de adultos y las etapas de primaria y secundaria en los CEIP y los IES? ¿Qué cambios

propondría en los planteamientos curriculares que se plantean desde la administración educativa?

- 2- ¿Quién elabora la programación de FBI?
- 3- ¿Qué grado de libertad hay a la hora de seleccionar y secuenciar los contenidos?
- 4- ¿Existe una supervisión directa por parte de la consejería (inspección, dirección general...)?
- 5- ¿Los docentes de FBI realizan peticiones específicas de recursos, materiales o formación? ¿Cuál suele ser la respuesta que obtiene de la Administración ante estas peticiones?
- 6- ¿Cree que la Administración pone en valor la labor educativa y social que se realiza en los Centros de Enseñanza para Adultos?

En cuanto al alumnado:

- 1- ¿Qué tipo de acciones lleváis a cabo para dar a conocer el centro y llegar al mayor número posible de población?
- 2- ¿Cómo se establecen los grupos de FBI? ¿Cómo se determina a qué nivel tiene que ir cada alumno de FBI?
- 3- ¿Este proceso de asignación de nivel tiene un marco normativo?
- 4- ¿Ha habido evolución en el perfil del alumnado de FBI en los últimos años?
- 5- ¿Cómo se realizan las sesiones de evaluación de estos grupos? ¿Cómo describirías los resultados?
- 6- ¿El alumnado matriculado en FBI participa en otras enseñanzas o actividades del centro?

7- ¿Qué tipo de estrategias utilizáis desde el centro para darles a conocer estas otras actividades o enseñanzas?

8- ¿Qué expectativas académicas tiene este alumnado?

Finalmente, me gustaría agradecerle su participación y ofrecerle la oportunidad de añadir al contenido de esta entrevista cualquier cuestión que considere importante para la investigación.

10.3. Anexo 3. Entrevista a los docentes.

El objetivo de esta entrevista es conocer tu opinión sobre las dificultades que el docente encuentra en la enseñanza de adultos y más concretamente con el alumnado extranjero. Tus respuestas son anónimas y muy importantes para determinar qué piensan los profesores sobre este tema, por lo tanto, te ruego que seas sincero en las respuestas.

1- ¿Cuál es tu formación académica?

2- ¿Por qué has elegido trabajar en la escuela de adultos?

3- ¿Cuánto tiempo hace que trabajas con adultos?

4- ¿Has trabajado anteriormente en otros niveles? ¿En cuál?

5- ¿Cuáles son las cualidades que consideras esenciales para que un docente trabaje en la educación para adultos?

6- ¿Crees que la exigencia para los profesores de adultos es la misma que en otros sectores de la enseñanza?

En relación a la administración educativa

1- ¿Crees que las políticas educativas facilitan el proceso de enseñanza/aprendizaje proporcionando los recursos y servicios necesarios al centro?

- 2- ¿Consideras que las expectativas curriculares que se plantean desde la administración se ajustan al perfil de tu alumnado? ¿Qué ajustes harías?
- 3- ¿Cuál es tu opinión sobre las opciones de formación que te llegan por parte de la administración educativa?

Planificación educativa y metodología:

1. ¿Tienes libertad a la hora de planificar y secuenciar los contenidos?
2. ¿Qué requisitos crees que debe cumplir la planificación en adultos para ser eficaz?
3. ¿Qué recursos materiales, personales, etc. consideras que son imprescindibles a la hora de desarrollar la labor docente en FBI?
4. ¿Qué herramientas de evaluación utilizas con tus alumnos? ¿Son diferentes a las de otros niveles educativos? ¿Responden a los estándares y referencias establecidos en el currículo?
5. ¿Qué utilidad le das a las evaluaciones de tus alumnos?
6. ¿Crees que la formación sobre diversas metodologías para la enseñanza que se imparte en los diferentes grados es adecuada para desarrollar la acción pedagógica con adultos de manera óptima? ¿Y con alumnos extranjeros?
7. ¿Qué metodología para la enseñanza (expositiva, colaborativa, trabajo individualizado, otras,...) crees que favorece más el proceso de enseñanza/aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los alumnos de FBI?
8. ¿Qué dificultades metodológicas te plantea la heterogeneidad lingüística de los alumnos? ¿Qué solución propondrías?
9. ¿Qué metodología utilizas para la lectoescritura?

10. ¿Qué tipo de recursos buscas y utilizas para cubrir las necesidades de los alumnos?
11. ¿Cuánto tiempo dedicas a lo largo del curso académico a complementar tu formación?
12. ¿Qué campos de formación e investigación educativa te interesan?

En relación al ambiente del aula:

- 1- ¿Qué características crees que debe tener el entorno de aprendizaje en un aula para la FBI?
- 2- ¿Qué tipo de decisiones y aportaciones relacionadas con el funcionamiento y cohesión del grupo valoras de los alumnos?
- 3- ¿Qué estrategias te ayudan a mantener un clima de tolerancia y respeto ante la diversidad de lenguas, culturas, razas, géneros...?

Con respecto al equipo educativo:

13. ¿Qué tipo de colaboración se da entre los diferentes miembros del equipo educativo del centro?
14. ¿Qué proceso aplicáis para realizar el seguimiento académico de los alumnos que finalizan FBI?
15. Durante las sesiones de evaluación, ¿qué tipo de decisiones se toman para favorecer, motivar u orientar a los alumnos en su proceso de formación?
16. ¿El equipo docente desarrolláis procesos de autoevaluación? ¿Con qué objetivo? ¿Cómo y qué instrumentos usáis para ello?

Finalmente, te agradezco tu participación, así como cualquier puntualización que quieras hacer sobre las temáticas abordadas durante la entrevista u otras que consideres importantes para esta investigación.

10.4. Anexo 4. Encuesta a estudiantes de Formación Básica Inicial (FBI) I.

En esta encuesta encontrarás preguntas sobre el centro en el que estudias. No hay respuestas correctas o incorrectas; solo se trata de que des tu opinión para que pueda mejorar.

Te pedimos que respondas con la mayor sinceridad y confianza. Nadie sabrá que las respuestas son tuyas, porque no vas a escribir tu nombre en la encuesta.

Si no entiendes alguna pregunta o palabra, pídenos ayuda y te lo explicaremos.

Indicaciones:

Al lado de cada pregunta encontrarás posibles respuestas, tendrás que marcar con una "X" la opción que más se parezca a lo que tú piensas.

Ejemplo:

	No	A veces	Sí
Nuestro profesor/a llega puntual a clase.			X

Muchas gracias por colaborar.

ENCUESTA ALUMNOS FBI - I			
	NO	A VECES	SÍ
1- ¿Te gusta venir a clase?			
2- ¿Te tratan con respeto en el CEPA?			
3- ¿Puedes dar tu opinión sobre cualquier cosa?			
4- ¿Te sientes bien hablando de tus ideas o creencias en clase?			
5- ¿Te escucha tu profesor/a cuando necesitas hablar con él/ella?			
6- ¿Tus profesores te preguntan cosas acerca de las costumbres de tu país?			
7- ¿Los profesores del CEPA reconocen tu esfuerzo en clase?			
8- ¿Los profesores te ayudan cuando lo necesitas?			
9- ¿Crees que lo que estás aprendiendo te sirve para tu vida diaria?			
10- ¿Los profesores te explican para qué utilizar lo que estás aprendiendo?			
11- ¿Los profesores te dicen si lo estás haciendo bien o en qué necesitas mejorar?			
12- ¿Crees que lo que estás aprendiendo aquí te servirá para encontrar trabajo?			

Si quieres contarnos algo que pienses que es importante para mejorar el centro, pidenos ayuda para escribirlo aquí:

10.5. Anexo 5. Encuesta a estudiantes de Formación Básica Inicial (FBI) II.

En esta encuesta encontrarás preguntas sobre el centro en el que estudias. No hay respuestas correctas o incorrectas; solo se trata de que des tu opinión para que pueda mejorar.

Te pedimos que respondas con la mayor sinceridad y confianza. Nadie sabrá que las respuestas son tuyas, porque no vas a escribir tu nombre en la encuesta.

Si no entiendes alguna pregunta o palabra, pidenos ayuda y te lo explicaremos.

Indicaciones:

Al lado de cada pregunta encontrarás posibles respuestas, tendrás que marcar con una "X" la opción que más se parezca a lo que tú piensas.

Ejemplo:

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
Nuestro profesor/a llega puntual a clase.		X		

Muchas gracias por colaborar.

ENCUESTA ALUMNOS FBI - II

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
1- ¿Te gusta venir a clase?				
2- ¿Te tratan con respeto en el CEPA?				
3- ¿Puedes dar tu opinión sobre cualquier cosa?				
4- ¿Tus profesores te escuchan cuando necesitas hablar con ellos?				
5- ¿Tus profesores se interesan por tu cultura?				
6- Si tienes un problema con alguien en el centro, ¿sabes a quién tienes que acudir?				
7- ¿Los profesores reconocen y valoran tu esfuerzo?				
8- ¿Los profesores te ayudan cuando lo necesitas?				
9- ¿Sientes que tu profesor se esfuerza para que le entiendas cuando explica?				
10- ¿Las actividades de clase se ajustan a tus intereses?				
11- ¿Crees que lo que estás aprendiendo te sirve para algo?				
12- ¿Los profesores te explican para qué utilizar lo que estás aprendiendo?				
13- ¿Los profesores te dicen si lo estás haciendo bien o en qué necesitas mejorar?				
14- Antes de empezar un tema nuevo, ¿tus profesores preguntan lo que sabéis acerca de ello?				
15- ¿Tus profesores te piden que trabajes con otros estudiantes?				
16- ¿Tus profesores te preguntan sobre qué cosas te interesa aprender?				
17- ¿Cuándo termina la clase tienes la sensación de haber aprovechado el tiempo?				
18- ¿Los profesores te facilitan diferentes materiales (libros, resúmenes, páginas de internet, etc.) para ayudarte con las tareas?				
19- ¿Puedes utilizar libremente los diferentes espacios (biblioteca, aulas, baños, etc.)?				
20- ¿En el CEPA te dan la oportunidad de conocer otras organizaciones (ayuntamiento, centros de atención al ciudadano, etc.) que te puedan ser útiles?				
21- ¿Los profesores te dan información sobre tus opciones de trabajo, estudios, etc. para cuando termine el curso?				

Ahora, puedes contarnos lo que más te gusta de estudiar en el CEPA, de tus clases, de tu profesor/a y si crees que hay algo que se podría mejorar:

10.6. Anexo 6. Selección de preguntas claves a los directores por centros.

Perfiles profesionales:

¿Cuáles son los elementos que considera esenciales para que un docente trabaje en la educación para adultos?

Centro C. “Proximidad, cercanía y compromiso”.

Centro B. “Mentalidad abierta, saber que nos están en secundaria o primaria, sobretodo flexible capaz de adaptarse al tipo de alumnado y sus circunstancias. Debes ser cercano, escucha activa, necesitan saber que estás ahí”.

Centro A. Conocer la psicología del alumno, sin reproducir, sino se fracasa, la interacción, la cooperación, ponerte en el lugar de como aprenden, cuando entiendes lo que necesitan puedes ayudar. La confianza y la flexibilidad son fundamentales.

¿Qué perfil tiene el equipo docente de su centro? ¿Y el profesor/a de FBI?

Centro C. “somos 8 de los cuales 3 somos funcionarios de carrera y 5 interinos. En FBI son interinos jóvenes, la mayoría de años son nuevos”

Centro B. “Hay mucho profesorado interino, 13 de 19 interinos. En FBI son maestras de primaria”

Centro A. “Somos 9, 4 definitivos 3 de ellos a media jornada, profesores con muchos años de experiencia en adultos, el resto, interinos sin experiencia, al principio vienen con miedo pero luego están muy contentos. En FBI, son maestros interinos, pero, saben lo que hacen y son muy dinámicos y creativos.

¿Cómo afecta esto al desarrollo de la enseñanza?

Centro C. “Que sean interinos no implica peor funcionamiento del centro, lo de la continuidad es muy relativo”.

Centro B. “Si tienen ganas da igual que sean interinos o no, los interinos viene con ganas de trabajar, siempre traen cosas buenas, ideas, competencia digital, metodologías nuevas, sugerencias interesantes, es bueno, es fresco. Los fijos suele ser gente de más edad y en general están más acomodados”.

Centro A. “Por una parte es positivo porque más gente lo conoce y más gente se forma en alfabetización, por otro lado, se pierde el trabajo que hizo el anterior”

En relación con los contenidos curriculares:

¿Existen diferencias curriculares entre la educación de adultos y las etapas de primaria y secundaria en los CEIP y los IES? ¿Qué cambios propondría en los planteamientos curriculares que se plantean desde la administración educativa?

Centro C. “Existe gran diferencia en los contenidos, legalmente son los mismos o similares, pero en el día a día la proximidad hace que tengamos que adaptar”.

Centro B. “Sacrificas contenidos en algunas áreas, todo lo que es competencial. En FBI el curriculum es bastante antiguo, intentas cumplir los ámbitos, pero al final les das la oportunidad de promocionar a secundaria, hay demasiados hándicap para respetar el curriculum, te preocupas más de darles las competencias mínimas de comprensión y expresión lectora, el idioma, etc. es casi una enseñanza no reglada. Cumple una función importante que no es comparable a los CEIP. La FBI está un poco en el limbo administrativamente, pero la reforma tal y como están los centros igual es problemática por falta de recursos en los centros, falta de ratio, profesorado, formación, etc. Lo que cambiaría sería la propuesta de un taller de

competencias básicas para el perfil de alumnos adultos que no les interesa promocionar”.

Centro A. “Existen diferencias por el tipo de alumnado y sus necesidades y en parte por los tiempos. Hay trabajo en el curriculum de primaria que los adultos no necesitan, educación en valores, para la paz, etc. vamos a lo práctico. En ESPA se parece más. Pero hay que adaptar, las enseñanzas instrumentales y otras no son tan importantes para promocionar, porque ser estricto con los contenidos limita las posibilidades del alumnado, muchas veces es gente que lleva muchos años sin escolarizar, fracasando repetidamente en otro tipo de estructura. Las mismas estructuras, los mismos procesos, la misma metodología, es fracaso otra vez. Se intenta reproducir en exceso el currículo de los centros ordinarios y eso no es realista, eso cambiaría”.

¿Cree que la Administración pone en valor la labor educativa y social que se realiza en los Centros de Enseñanza para Adultos?

Centro C. “La administración está para cuidar de sí mismos, y luego el seguimiento o el interés que puedan mostrar pasa a un segundo plano”.

Centro B. “Desde la administración observan que hay centros donde la FBI no es dinámica, pero de momento no se aborda. Se valora porque se va conociendo más, el desconocimiento te hace tener una imagen equivocada, se pone en valor a medida que se va conociendo”.

Centro A. “Hay desconocimiento por parte de la administración de la función de la escuela de adultos solo les preocupan los números y muchas veces los resultados no son tan medibles, y la administración no comprende esta necesidad y labor social de los CEPA. La gran duda está en los informes PISA de adultos, creo que se llaman PIAAC, hablan de un porcentaje muy alto de adultos que no tiene la secundaria, ¿dónde están? ¿Porque no viene?, la administración tiene que encontrar la manera de atraerles. Lo que urge es que seamos una red de centros cada uno con sus particularidades, pero conectados”

En cuanto al alumnado:

¿Ha habido evolución en el perfil del alumnado de FBI en los últimos años? ¿El alumnado matriculado en FBI participa en otras enseñanzas o actividades del centro? ¿Qué expectativas académicas tiene este alumnado?

Centro C. “No, aquí siempre ha sido un perfil de mujeres de más de 60 años que por diferentes motivos no están alfabetizadas, en realidad es una manera de sentirse activas y normalmente repiten un año tras otro las mismas. De hecho, nosotros no dividimos los grupos de FBI en niveles para no estigmatizar”.

Centro B. “El cambio de perfil del alumnado depende de la labor de cada centro, que se abra a los extranjeros o no. La FBI te permite trabajar desde diferentes áreas el español y además les das la oportunidad de arraigo a la hora de sus papeles, una vez que tienen la secundaria les eximen de la prueba de nacionalidad. Les ofreces un futuro de integración. Necesita escolarizarse y tener una oportunidad mínima de acceder a estudios superiores. Esto favorece la inclusión. Tienes que responder a la necesidad del entorno. Aprender en un contexto académico el idioma, les ayuda y les garantiza pertenencia. No se les da la espalda y salen de la imagen de gueto. La falta de idioma hace que no vuelvan, por eso la matrícula está abierta todo el año. Cuando van a español han pasado por alfabetización y eso les da un punto de partida”.

Centro A. “Siempre han sido extranjeros en su mayoría senegaleses. La FBI les ayuda para el idioma, y rápidamente pasan a ESPA. Participan en otros talleres, que por otro lado están pensados en función de sus intereses, casi todos están en español para extranjeros, talleres de inglés, informática, extraescolares. Para motivarles a seguir formándose. Sus expectativas académicas dependen de sus niveles previos cuando les enseñamos las opciones les apetece la FP para acceder a un trabajo lo más rápido posible”.

10.7. Anexo 7. Selección de preguntas claves a los docentes por centros.

Perfil profesional:

¿Cuáles son las cualidades que consideras esenciales para que un docente trabaje en la educación para adultos?

Docente centro C. “No vale todo el mundo, tienes que cambiar el chip, lo que has programado a veces no te vale, ese día tienen interés por otras cosas, a veces haces de psicóloga, yo estoy con personas de edad avanzada y muchas veces te cuentan sus problemas. Si tú vienes pensando en dar la clase y punto te vas ir frustrada, porque muchos días no te dejan dar la clase”.

Docente centro B. “Tolerancia, no racismo, confianza en ti mismo y en tu trabajo, porque te cuestionan más”.

Docente centro A. “La diferencia es brutal, las cualidades son las mismas, la empatía, comprender sus circunstancias y adaptarse a ellos, pero como con los niños. Tienes que ser flexible, la diversidad la hay en todos los niveles”.

¿Crees que la exigencia para los profesores de adultos es la misma que en otros sectores de la enseñanza?

Docente centro C. “La exigencia no es la misma, tenemos programación pero es más flexible. Vamos a ver... de que te sirve, pedirles contenidos que les cuenta si no les resultan vitales, ellas no aspiran a sacar una carrera solo a mantener la mente activa”.

Docente centro B. “Nos exigen lo mismo pero creo que deberían preocuparse más por responder a las necesidades de los alumnos”.

Docente centro A. “Yo creo que no, cuando trabajas con niños todo el mundo está más pendiente de ti y de tu trabajo. Con adultos, tú te exiges lo mismo para hacer bien tu trabajo, pero no sé... me siento menos observada por el entorno, no se argumentártelo”.

En relación a la administración educativa:

¿Crees que las políticas educativas facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje proporcionando los recursos y servicios necesarios al centro?

Docente centro C. “No lo sé, no tengo relación directa con la administración a ese nivel. Tampoco necesito grandes materiales”.

Docente centro B. “No faltan recursos”

Docente centro A. “A mí no me falta nada, cuando lo necesito lo pido y me lo proporcionan”

¿Consideras que las expectativas curriculares que se plantean desde la administración se ajustan al perfil de tu alumnado? ¿Qué ajustes harías?

Docente centro B. “Depende, si hablan el idioma se ajustan pero si no, no. Creo que es interesante llevar a la par las reformas, FBI esta anticuada”

Docente centro A. “No sientes la presión del currículo, es más interno, en este centro se da coordinación con mis compañeros, para que pasen de nivel con seguridad. Las exigencias curriculares son unas, pero si no se cumplen o no llega, no pasa nada, se vuelve a intentar el año siguiente. Se trata de adaptar el currículo a ellos tarden lo que tarden en cumplir con los mínimos. Ellos no tienen la presión de promocionar y yo tampoco se la planteo como objetivo final”

¿Cuál es tu opinión sobre las opciones de formación que te llegan por parte de la administración educativa?

Docente centro C. “Cuando estuve en otros no tuve opción, este año tuve uno al principio obligatorio para poder acceder a adultos. Me parece interesante, ahora hay alguno para las clases de español para extranjeros. Y cursos para compartir recursos, trucos, metodologías, etc. A pesar de ello, en el aspecto de la formación la educación de adultos está un poco dejada”.

Docente centro B. “Este año he hecho un par de cursos, pero suelen ser de tarde y coincide con nuestro horario”.

Docente centro A. “Hay buena oferta, este año hay buena oferta. Aunque en general, enfocado solo para adultos hay muy poco”.

Planificación educativa y metodología:

¿Tienes libertad a la hora de planificar y secuenciar los contenidos?

Docente centro C. “Por supuesto”.

Docente centro B. “Sí, todo”

Docente centro A. “Si total”

¿Qué requisitos crees que debe cumplir la planificación en adultos para ser eficaz?

Docente centro C. “Flexibilidad”

Docente centro B. “Dinámica, participativa y flexible”.

Docente centro A. “Ser muy flexible, muy flexible para las cosas que vayan surgiendo, y para los inconvenientes, para volver atrás, por ejemplo, a veces es necesario aumentar las sesiones para lo que estaba planificando para una o dos, buscar diferentes vías para que les llegue la información, en este caso la imagen es fundamental cuando no tiene el idioma”.

¿Qué recursos materiales, personales, etc. consideras que son imprescindibles a la hora de desarrollar la labor docente en FBI?

Docente centro C. “La forma de funcionar es tan diferente, en mi caso con las personas mayores no necesito nada igual con más jóvenes sí, no lo sé, requiere el esfuerzo de atenderles con diferentes niveles, pero el ratio es tan reducido que no echo de menos apoyos ni nada”.

Docente centro B. “Echo de menos algún diccionario de árabe español, por lo demás con internet te defiendes bastante bien. Una persona del aula de dinamización intercultural que venga de vez en cuando sobre todo, en FBI I, para ayudarlos con el idioma, sobre todo para el árabe”.

Docente centro A. “Para mí es muy útil el contenido audiovisual, los ordenadores, para la alfabetización los libros de enseñanza del español. Estructuras para el día a día, muchas cosas aplicadas a la vida cotidiana. Blog de otros profes, y quizás, una persona de apoyo, en las clases multinivel”.

¿Qué herramientas de evaluación utilizas con tus alumnos? ¿Son diferentes a las de otros niveles educativos? ¿Responden a los estándares y referencias establecidos en el currículo?

Docente centro C. “Observación”

Docente centro B. “Observación, si quieren pasar a secundaria si les hago pasar una prueba para, ver sus puntos fuertes y débiles. Esto me sirve de guía para compartir con los profesores de ESPA”.

Docente centro A. “El seguimiento diario, observación y el trabajo de aula, igual que en cualquier nivel, la observación sistemática se usa para cualquier nivel. No paso pruebas escritas porque se de lo que son capaces cada uno. No hay estándares”.

¿Crees que la formación sobre diversas metodologías para la enseñanza que se imparte en los diferentes grados universitarios es adecuada para desarrollar la acción pedagógica con adultos de manera óptima? ¿Y con alumnos extranjeros?

Docente centro C. “En principio sí, es suficiente, con la experiencia vas viendo lo que funciona y lo que no. No creo que los adultos necesiten metodologías diferentes”

Docente centro B. “Muchas cosas si te sirven, pero sí debería haber un pequeño enfoque para adultos, sobre todo con extranjeros, no sabes cómo abordar algunas dificultades. Metodologías adaptadas a los adultos, recursos. Ni siquiera hay una guía o algo que te ayude”.

Docente centro A. “Si, sería interesante, de todas formas, yo uso bastante la tutoría entre iguales, igual que con los niños, pruebo y veo cómo responden, muchas las disfrutan. Trabajo en grupo aprendizaje a través del juego, etc. y me ha sorprendido que hayan respondido bien”

¿Qué metodología para la enseñanza (expositiva, colaborativa, trabajo individualizado, otras,...) crees que favorece más el proceso de enseñanza/aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los alumnos de FBI?

Docente centro C. “Las alumnas que tengo se conocen y hay muy buena relación, yo explico y entre ellas se ayudan se preguntan y cuando surgen dudas me piden ayuda. Corregimos colectivamente, así, ellas trabajan más autónomamente y yo puedo dedicar más tiempo a las de menos nivel”.

Docente centro B. “Ninguna en concreto pero varias en común. A mí me gusta que primero trabajen individualmente, luego en pequeños grupos, y finalmente revisamos en gran grupo. Porque unos entienden unas cosas mejor que otros. Trabajo mucho la tutoría entre iguales, los que dominan una destreza ayudan a los que no. También me gusta hacer mucho trabajo manual”.

Docente centro A. “Actividades de interacción oral, trabajo manipulativo y cooperativo, muchas veces, prefiero que sean ellos quienes me piden”.

¿Qué dificultades metodológicas te plantea la heterogeneidad lingüística de los alumnos? ¿Qué solución propondrías?

Docente centro C. “En las clases de español para extranjeros, Me encuentro con la dificultad de que no sepan leer y escribir en su idioma, y el tiempo es escaso. En estos casos no avanzan mucho, y eso me frustra. Pero por otro lado, están muy motivados, y ponen mucho interés. Cuando no comprenden bien se lo traducen entre ellos. Y me parece bien, me viene bien, porque a veces intento explicarles cosas y no hay manera, está bien que ellos tengan sus propios recursos”.

Docente centro B. “Historia o ciencias tienes que estar muy pendiente del vocabulario. En lengua cada idioma tiene su dificultad y es poco tiempo para solventarlas todas. Volvemos a lo de antes, formación, conocimiento de técnicas funcionales, etc”

Docente centro A. “Metodológicas ninguna, al final acabamos entendiéndonos, tardamos más o menos pero al final nos entendemos. Haciendo de modelo, te entienden. Entre ellos alguno ejerce de traductor, prefiero que no lo hagan, la mejor manera de aprender un idioma es la inmersión, si saben que tienen la alguien que traduce no se esfuerzan por entender. Es genial tener la posibilidad de tener a alguien que les traduzca en cosas importantes como, las circulares del centro, contarles algún evento o proporcionarles información sobre talleres, etc, pero, para las clases no. El idioma se aprende así esforzándote por hacerte entender y por comprender”.

¿Qué tipo de recursos buscas y utilizas para cubrir las necesidades de los alumnos?

Docente centro C. “Nada en concreto, como has visto solo las interesa escribir y hacer cálculos elementales y para eso no necesito muchos recursos”

Docente centro B. “Recursos visuales, manuales, manipulativos, ... no sé, depende de lo que estemos trabajando y de si lo entienden con facilidad o necesito algún recurso extra, voy planificando y buscando los recursos sobre la marcha, en función de sus necesidades”

Docente centro A.” Sobre todo recursos audiovisuales, internet, de todo, tengo que preparar / programar actividades para cinco niveles distintos, imagínate”

¿Qué campos de formación e investigación educativa te interesan?

Docente centro C. “Yo aquí estoy muy feliz y es muy gratificante, pero mi vocación son los niños, así que, la formación que busco está enfocada a la educación primaria”

Docente centro B. “Recursos para salvar sus dificultades, para no dejar a nadie atrás”.

Docente centro A. “Metodologías, sobre todo, es lo que más me llama la atención, cosas prácticas que me ayuden en mi día a día”

En relación al ambiente del aula:

¿Qué características crees que debe tener el entorno de aprendizaje en un aula para la FBI?

Docente centro C. “Debemos procurar crear un entorno muy familiar, para que estén cómodos y en confianza”

Docente centro B. “Muy visual, porque la falta de idioma les dificulta”.

Docente centro A. “Un entorno tranquilo, que favorezca la comunicación, que estén a gusto, para que vuelvan. Un entorno donde se puedan expresar con libertad. Ambiente agradable”.

¿Qué tipo de decisiones y aportaciones relacionadas con el funcionamiento y cohesión del grupo valoras de los alumnos?

Docente centro C. “Son amigas de toda la vida, así que, se llevan fenomenal y se ayudan unas a otras, cohesión total”

Docente centro B. “Que se llevan muy bien, se ayudan, a veces hay que frenarles un poco, porque las diferencias culturales a veces traen conflictos. Pero en general, con el tiempo terminan respetando y tolerando la diferencia”.

Docente centro A. “Vienen con muy buen talante, a aprender a relacionarse. Todos son muy tolerantes. A pesar de las diferencias culturales, creencias, ideológicas, lenguas,...Tu les ofreces el entorno tranquilo favorecedor de la comunicación y ellos ponen todo de su parte”

¿Qué estrategias te ayudan a mantener un clima de tolerancia y respeto ante la diversidad de lenguas, culturas, razas, géneros...?

Docente centro C. “Aquí la diversidad no es tan evidente como en otros centros más grandes, aquí se conocen todos del pueblo así que no hay conflictos importantes”

Docente centro B. “Sobretudo, impulsarles a hablar de sus cultural, eso les hace entender y respetar”.

Docente centro A. “Lo consigo pero no sé cómo, me preguntas cosas difícilísimas, bueno, yo les pregunto mucho sobre sus costumbres, ellos cuentan sus historias y las costumbres de su país, los demás escuchamos, nadie juzga, se les da la facilidad de hablar de lo que necesiten o quieran contar. Mira, una de las alumnas trae merienda todos los días, bizcocho, galletas,... Pues desde que están con el Ramadán no lo trae, me parece una muestra de respeto preciosa”.

Con respecto al equipo educativo:

¿Qué tipo de colaboración se da entre los diferentes miembros del equipo educativo del centro?

Docente centro C. “Somos pocos y no nos vemos, los horarios son distintos, pero es verdad que nos reunimos mucho para ver cómo va todo, lo ponemos en común y el ambiente es bueno”.

Docente centro B. “Reuniones de coordinación pedagógica”.

Docente centro A. “Se está haciendo un proyecto y nos reunimos mucho, y luego con los de primero de ESPA para ver que necesitan que trabaje para enfrentarse a su primer curso de secundaria con más seguridad. Que les suene y así no les asustan. Luego aparte, las vías de colaboración para proyectos, salidas...”

¿Qué proceso aplicáis para realizar el seguimiento académico de los alumnos que finalizan FBI?

Docente centro C. “El grupo de edad que hay no quiere pasar a ESPA, se van a quedar aquí. Su meta es estar aquí”

Docente centro B. “Debería ser más, pero, se habla a nivel personal de los alumnos y sus dificultades, pero el centro no lo pide”

Docente centro A. “Aparte de lo que te he contado antes, cuando pasan pregunto, como van, a veces se quedan y les ayudo en algo. Los profes de secundaria me preguntan, ¿como ves a este para empezar con los verbos o con esto o aquello? Y yo les oriento sobre la base que llevan”.

¿El equipo docente desarrolláis procesos de autoevaluación? ¿Con qué objetivo? ¿Cómo y qué instrumentos usáis para ello?

Docente centro B. “No hay autoevaluación estipulada por el centro. Pero yo la hago día a día, para buscar solución a lo que no funciona”.

Docente centro A. “Yo, a diario me valoro, como ha ido la clase, no ha funcionado esto, no se puede hacer, esto otro pensé que no iba a funcionar, pero si, repetiré. Con el objetivo de adaptarme a ellos y que tengan éxito, como instrumento uso mi diario de aula”.

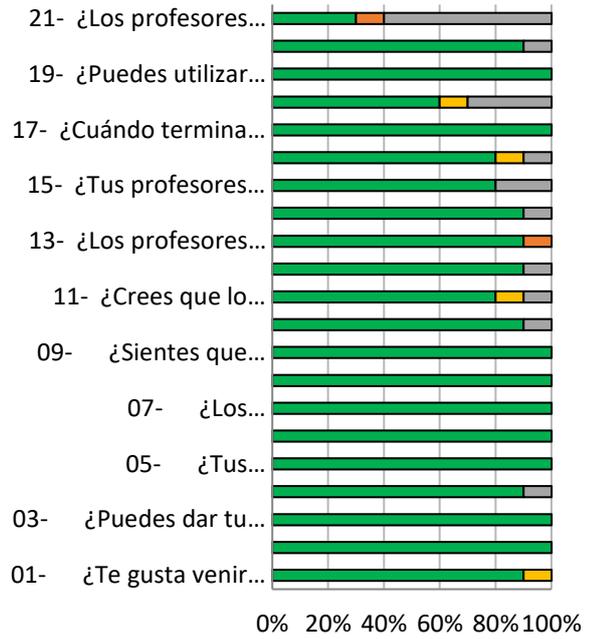
10.8. Anexo 8. Tablas y gráficas por centros y niveles

Centro C:

FBI II Centro C	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca	NS/NC
¿Los profesores te dan información sobre tus opciones de trabajo, estudios, etc. para cuando termine el curso?	3	0	1	0	6
¿En el CEPA te dan la oportunidad de conocer otras organizaciones (ayuntamiento, centros de atención al ciudadano, etc.) que te puedan ser útiles?	9	0	0	0	1
¿Puedes utilizar libremente los diferentes espacios (biblioteca, aulas, baños, etc.)?	10	0	0	0	0
¿Los profesores te facilitan diferentes materiales (libros, resúmenes, páginas de internet, etc.) para ayudarte con las tareas?	6	1	0	0	3
¿Cuándo termina la clase tienes la sensación de haber aprovechado el tiempo?	10	0	0	0	0
¿Tus profesores te preguntan sobre qué cosas te interesa aprender?	8	1	0	0	1
¿Tus profesores te piden que trabajes con otros estudiantes?	8	0	0	0	2
Antes de empezar un tema nuevo, ¿tus profesores preguntan lo que sabéis acerca de ello?	9	0	0	0	1
¿Los profesores te dicen si lo estás haciendo bien o en que necesitas mejorar?	9	0	1	0	0
¿Los profesores te explican para que utilizar lo que estas aprendiendo?	9	0	0	0	1
¿Crees que lo que estas aprendiendo te sirve para algo?	8	1	0	0	1
¿Las actividades de clase se ajustan a tus intereses?	9	0	0	0	1
¿Sientes que tu profesor se esfuerza para que le entiendas cuando explica?	10	0	0	0	0
¿Los profesores te ayudan cuando lo necesitas?	10	0	0	0	0
¿Los profesores reconocen y valoran tu esfuerzo?	10	0	0	0	0
Si tienes un problema con alguien en el centro, ¿sabes a quien tienes que acudir?	10	0	0	0	0
¿Tus profesores se interesan por tu cultura?	10	0	0	0	0
¿Tus profesores te escuchan cuando necesitas hablar con ellos?	9	0	0	0	1
¿Puedes dar tu opinión sobre cualquier cosa?	10	0	0	0	0
¿Te tratan con respeto en el CEPA?	10	0	0	0	0
¿Te gusta venir a clase?	9	1	0	0	0

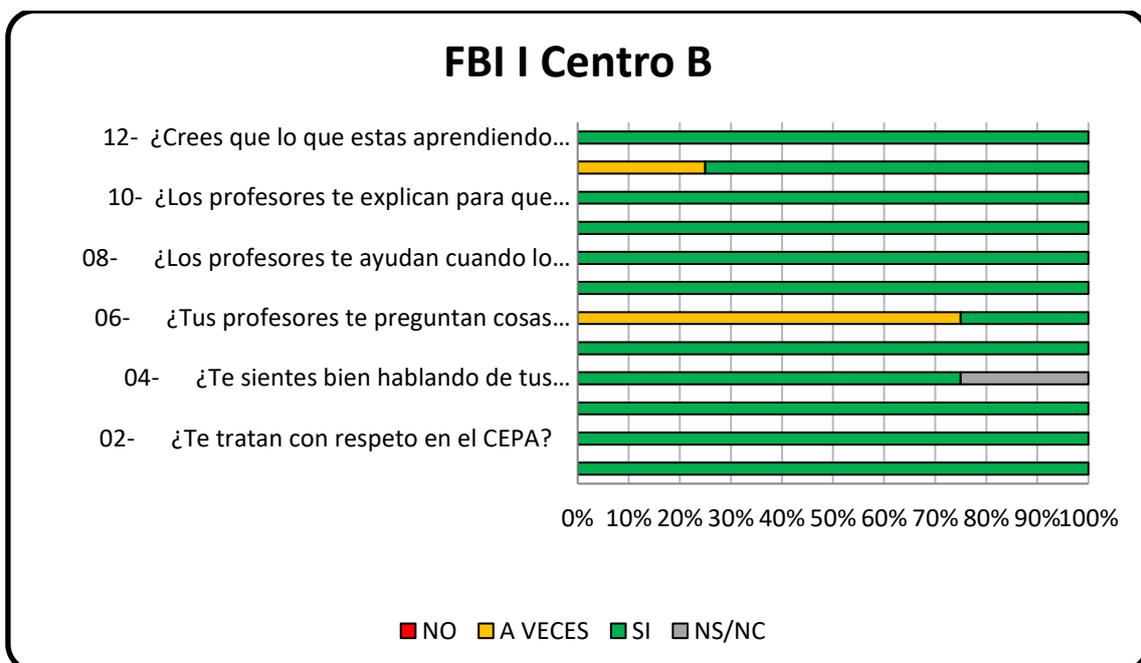
FBI II_Centro C

- Siempre
- Casi siempre
- Pocas veces
- Nunca
- NS/NC



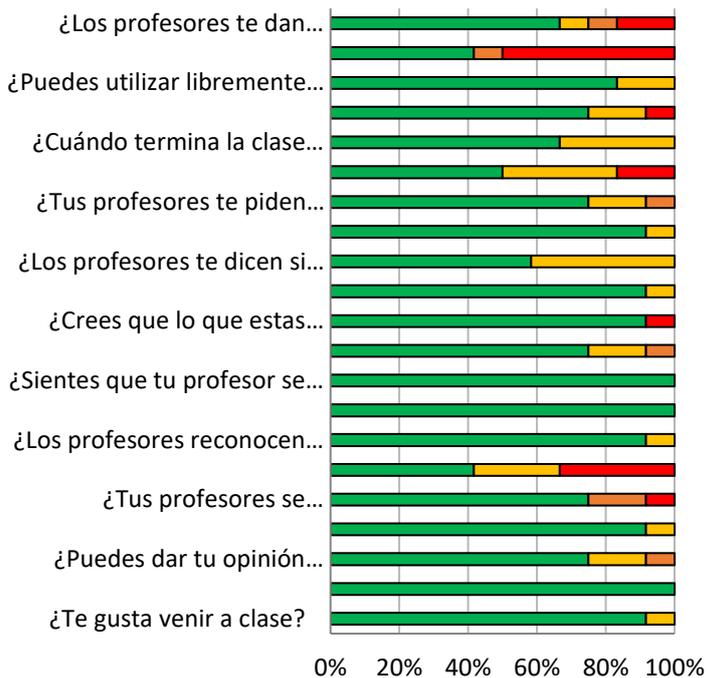
Centro B:

FBI I Centro B	NO	A VECES	SI	NS/NC
¿Crees que lo que estas aprendiendo aquí te servirá para encontrar trabajo?	0	0	4	0
¿Los profesores te dicen si lo estás haciendo bien o en que necesitas mejorar?	0	1	3	0
¿Los profesores te explican para que utilizar lo que estas aprendiendo?	0	0	4	0
¿Crees que lo que estas aprendiendo te sirve para tu vida diaria?	0	0	4	0
¿Los profesores te ayudan cuando lo necesitas?	0	0	4	0
¿Los profesores del CEPA reconocen tu esfuerzo en clase?	0	0	4	0
¿Tus profesores te preguntan cosas acerca de las costumbres de tu país?	0	3	1	0
¿Te escucha tu profesor/a cuando necesitas hablar con él/ella?	0	0	4	0
¿Te sientes bien hablando de tus ideas o creencias en clase?	0	0	3	1
¿Puedes dar tu opinión sobre cualquier cosa?	0	0	4	0
¿Te tratan con respeto en el CEPA?	0	0	4	0
¿Te gusta venir a clase?	0	0	4	0



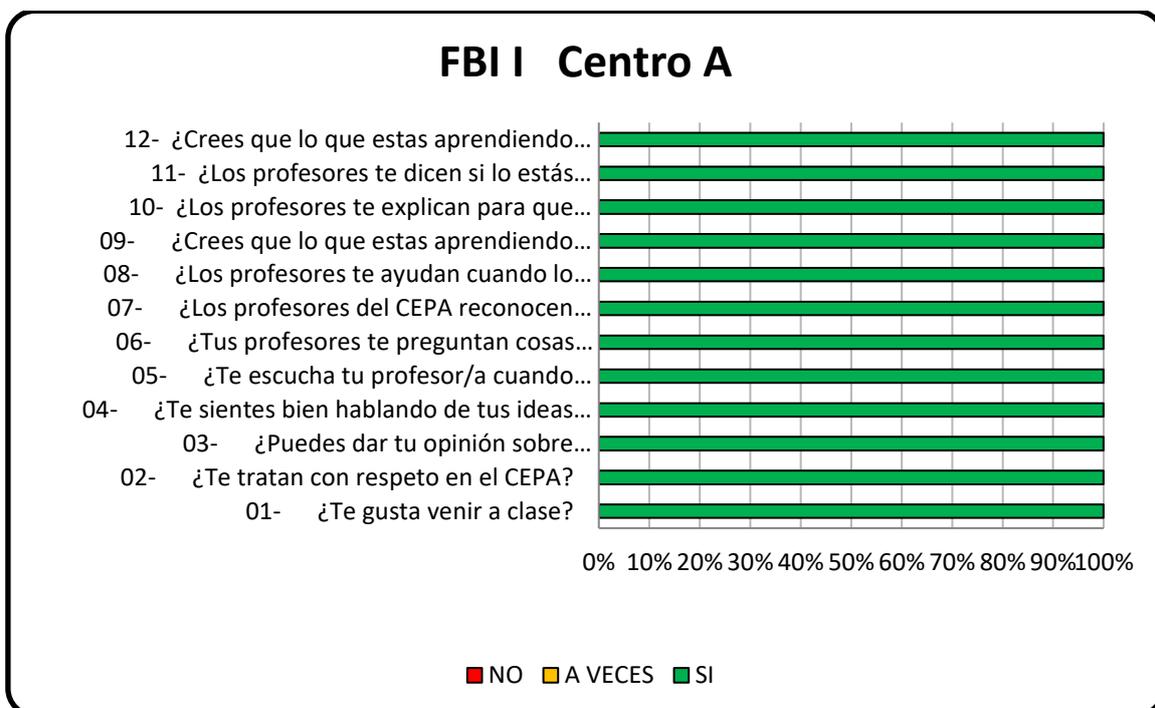
FBI II Centro B	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca	NS/NC
¿Los profesores te dan información sobre tus opciones de trabajo, estudios, etc. para cuando termine el curso?	8	1	1	2	0
¿En el CEPA te dan la oportunidad de conocer otras organizaciones (ayuntamiento, centros de atención al ciudadano, etc.) que te puedan ser útiles?	5	0	1	6	0
¿Puedes utilizar libremente los diferentes espacios (biblioteca, aulas, baños, etc.)?	10	2	0	0	0
¿Los profesores te facilitan diferentes materiales (libros, resúmenes, páginas de internet, etc.) para ayudarte con las tareas?	9	2	0	1	0
¿Cuándo termina la clase tienes la sensación de haber aprovechado el tiempo?	8	4	0	0	0
¿Tus profesores te preguntan sobre qué cosas te interesa aprender?	6	4	0	2	0
¿Tus profesores te piden que trabajes con otros estudiantes?	9	2	1	0	0
Antes de empezar un tema nuevo, ¿tus profesores preguntan lo que sabéis acerca de ello?	11	1	0	0	0
¿Los profesores te dicen si lo estás haciendo bien o en que necesitas mejorar?	7	5	0	0	0
¿Los profesores te explican para que utilizar lo que estas aprendiendo?	11	1	0	0	0
¿Crees que lo que estas aprendiendo te sirve para algo?	11	0	0	1	0
¿Las actividades de clase se ajustan a tus intereses?	9	2	1	0	0
¿Sientes que tu profesor se esfuerza para que le entiendas cuando explica?	12	0	0	0	0
¿Los profesores te ayudan cuando lo necesitas?	12	0	0	0	0
¿Los profesores reconocen y valoran tu esfuerzo?	11	1	0	0	0
Si tienes un problema con alguien en el centro, ¿sabes a quien tienes que acudir?	5	3		4	
¿Tus profesores se interesan por tu cultura?	9		2	1	
¿Tus profesores te escuchan cuando necesitas hablar con ellos?	11	1	0	0	0
¿Puedes dar tu opinión sobre cualquier cosa?	9	2	1	0	0
¿Te tratan con respeto en el CEPA?	12	0	0	0	0
¿Te gusta venir a clase?	11	1	0	0	0

FBI II Centro B



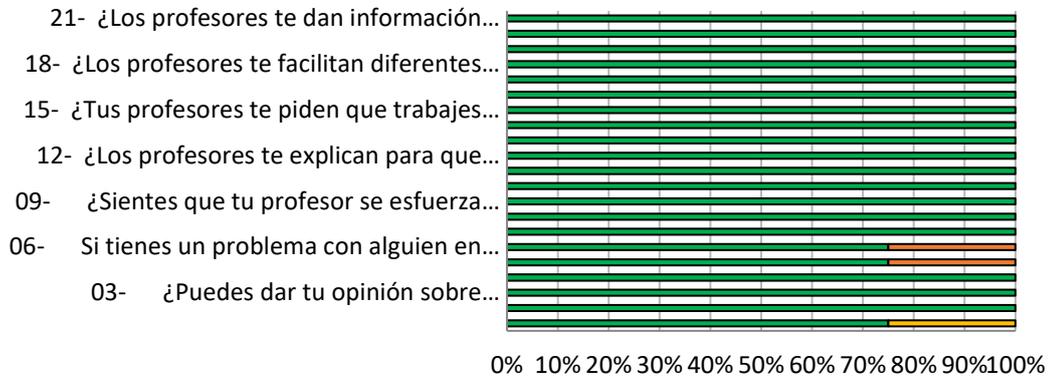
Centro A:

FBI I Centro A	NO	A VECES	SI	NS/NC
¿Crees que lo que estas aprendiendo aquí te servirá para encontrar trabajo?	0	0	6	0
¿Los profesores te dicen si lo estás haciendo bien o en que necesitas mejorar?	0	0	6	0
¿Los profesores te explican para que utilizar lo que estas aprendiendo?	0	0	6	0
¿Crees que lo que estas aprendiendo te sirve para tu vida diaria?	0	0	6	0
¿Los profesores te ayudan cuando lo necesitas?	0	0	6	0
¿Los profesores del CEPA reconocen tu esfuerzo en clase?	0	0	6	0
¿Tus profesores te preguntan cosas acerca de las costumbres de tu país?	0	0	6	0
¿Te escucha tu profesor/a cuando necesitas hablar con él/ella?	0	0	6	0
¿Te sientes bien hablando de tus ideas o creencias en clase?	0	0	6	0
¿Puedes dar tu opinión sobre cualquier cosa?	0	0	6	0
¿Te tratan con respeto en el CEPA?	0	0	6	0
¿Te gusta venir a clase?	0	0	6	0



FBI II Centro A	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca	NS/NC
¿Los profesores te dan información sobre tus opciones de trabajo, estudios, etc. para cuando termine el curso?	4	0	0	0	0
¿En el CEPA te dan la oportunidad de conocer otras organizaciones (ayuntamiento, centros de atención al ciudadano, etc.) que te puedan ser útiles?	4	0	0	0	0
¿Puedes utilizar libremente los diferentes espacios (biblioteca, aulas, baños, etc.)?	4	0	0	0	0
¿Los profesores te facilitan diferentes materiales (libros, resúmenes, páginas de internet, etc.) para ayudarte con las tareas?	4	0	0	0	0
¿Cuándo termina la clase tienes la sensación de haber aprovechado el tiempo?	4	0	0	0	0
¿Tus profesores te preguntan sobre qué cosas te interesa aprender?	4	0	0	0	0
¿Tus profesores te piden que trabajes con otros estudiantes?	4	0	0	0	0
Antes de empezar un tema nuevo, ¿tus profesores preguntan lo que sabéis acerca de ello?	4	0	0	0	0
¿Los profesores te dicen si lo estás haciendo bien o en que necesitas mejorar?	4	0	0	0	0
¿Los profesores te explican para que utilices lo que estás aprendiendo?	4	0	0	0	0
¿Crees que lo que estás aprendiendo te sirve para algo?	4	0	0	0	0
¿Las actividades de clase se ajustan a tus intereses?	4	0	0	0	0
¿Sientes que tu profesor se esfuerza para que le entiendas cuando explica?	4	0	0	0	0
¿Los profesores te ayudan cuando lo necesitas?	4	0	0	0	0
¿Los profesores reconocen y valoran tu esfuerzo?	4	0	0	0	0
Si tienes un problema con alguien en el centro, ¿sabes a quien tienes que acudir?	3	0	1	0	0
¿Tus profesores se interesan por tu cultura?	3	0	1	0	0
¿Tus profesores te escuchan cuando necesitas hablar con ellos?	4	0	0	0	0
¿Puedes dar tu opinión sobre cualquier cosa?	4	0	0	0	0
¿Te tratan con respeto en el CEPA?	4	0	0	0	0
¿Te gusta venir a clase?	3	1	0	0	0

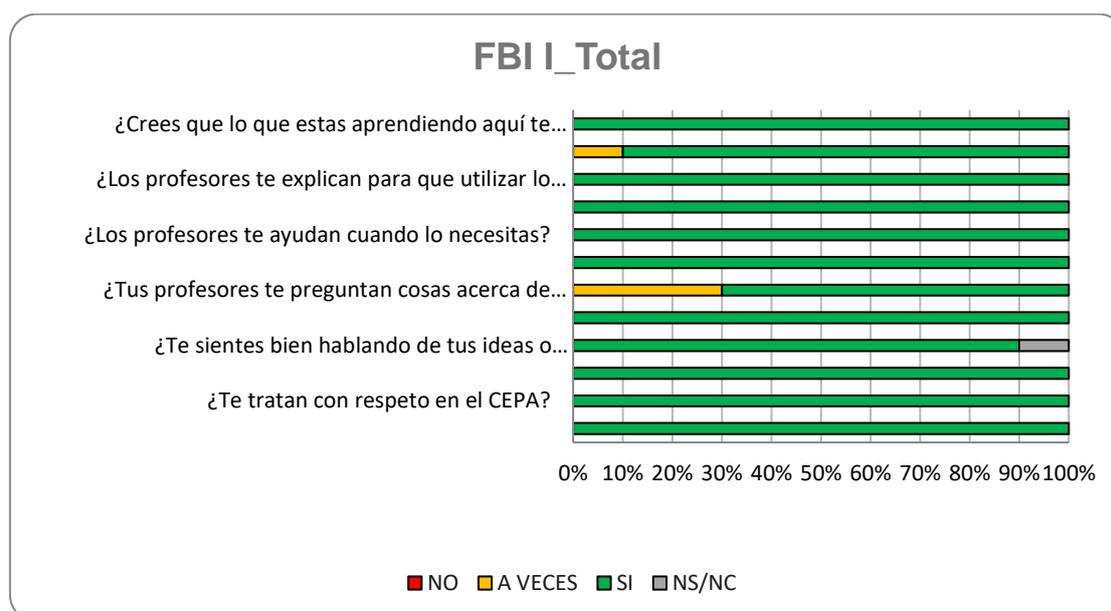
FBI II Centro A



■ Siempre
 ■ Casi siempre
 ■ Pocas veces
 ■ Nunca

10.9. Anexo 9. Tablas y gráficos totales por niveles

FBI I Total	NO	A VECES	SI	NS/NC
¿Crees que lo que estas aprendiendo aquí te servirá para encontrar trabajo?	0	0	10	0
¿Los profesores te dicen si lo estás haciendo bien o en que necesitas mejorar?	0	1	9	0
¿Los profesores te explican para que utilizar lo que estas aprendiendo?	0	0	10	0
¿Crees que lo que estas aprendiendo te sirve para tu vida diaria?	0	0	10	0
¿Los profesores te ayudan cuando lo necesitas?	0	0	10	0
¿Los profesores del CEPA reconocen tu esfuerzo en clase?	0	0	10	0
¿Tus profesores te preguntan cosas acerca de las costumbres de tu país?	0	3	7	0
¿Te escucha tu profesor/a cuando necesitas hablar con él/ella?	0	0	10	0
¿Te sientes bien hablando de tus ideas o creencias en clase?	0	0	9	1
¿Puedes dar tu opinión sobre cualquier cosa?	0	0	10	0
¿Te tratan con respeto en el CEPA?	0	0	10	0
¿Te gusta venir a clase?	0	0	10	0



FBI II_Total	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca	NS/NC
¿Los profesores te dan información sobre tus opciones de trabajo, estudios, etc. para cuando termine el curso?	15	1	2	2	6
¿En el CEPA te dan la oportunidad de conocer otras organizaciones (ayto, centros de atención al ciudadano, etc.) que te puedan ser útiles?	18	0	1	6	1
¿Puedes utilizar libremente los diferentes espacios (biblioteca, aulas, baños, etc.)?	24	2	0	0	0
¿Los profesores te facilitan diferentes materiales (libros, resúmenes, páginas de internet, etc.) para ayudarte con las tareas?	19	3	0	1	3
¿Cuándo termina la clase tienes la sensación de haber aprovechado el tiempo?	22	4	0	0	0
¿Tus profesores te preguntan sobre qué cosas te interesa aprender?	18	5	0	2	1
¿Tus profesores te piden que trabajes con otros estudiantes?	21	2	1	0	2
Antes de empezar un tema nuevo, ¿tus profesores preguntan lo que sabéis acerca de ello?	24	1	0	0	1
¿Los profesores te dicen si lo estás haciendo bien o en que necesitas mejorar?	20	5	1	0	0
¿Los profesores te explican para que utilices lo que estás aprendiendo?	24	1	0	0	1
¿Crees que lo que estás aprendiendo te sirve para algo?	23	1	0	1	1
¿Las actividades de clase se ajustan a tus intereses?	22	2	1	0	1
¿Sientes que tu profesor se esfuerza para que le entiendas cuando explica?	26	0	0	0	0
¿Los profesores te ayudan cuando lo necesitas?	26	0	0	0	0
¿Los profesores reconocen y valoran tu esfuerzo?	25	1	0	0	0
Si tienes un problema con alguien en el centro, ¿sabes a quien tienes que acudir?	18	3	1	4	0
¿Tus profesores se interesan por tu cultura?	22	0	3	1	0
¿Tus profesores te escuchan cuando necesitas hablar con ellos?	24	1	0	0	1
¿Puedes dar tu opinión sobre cualquier cosa?	23	2	1	0	0
¿Te tratan con respeto en el CEPA?	26	0	0	0	0
¿Te gusta venir a clase?	23	3	0	0	0

FBI II_Total

