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

Javier Fombona Cadavieco y Rafael Navas Sanz (Coords.)

Edita Universidad de Oviedo



Universidad de Oviedo



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



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



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

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

Javier Fombona Cadavieco fombona@uniovi.es

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



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



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

© 2022 Universidad de Oviedo

© Los autores

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

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

Consulte las condiciones de la licencia en:

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

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Edificio de Servicios - Campus de Humanidades

33011 Oviedo - Asturias

985 10 95 03 / 985 10 59 56

servipub@uniovi.es

www.publicaciones.uniovi.es

ISBN: 978-84-18482-58-8

El proyecto “*Adults’ teachers implementing innovative and successful models for employment and social inclusion; enhancing our European educational heritage and their consolidated values*” Ref. 2019-1-ES01-KA204-063815 está cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. Los contenidos aquí mostrados son responsabilidad exclusiva de los autores. Ni los coordinadores de este proyecto, ni la Comisión Europea, ni la Agencia Nacional Erasmus Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, comparten necesariamente la información mostrada, ni son responsables de los contenidos ni del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida. Todos los materiales aquí mostrados tienen licencia abierta Creative Commons (CC) sin ceder los derechos de autor, ni de los derechos de propiedad intelectual. El acceso libre a los recursos educativos, documentos y materiales didácticos generados da derecho de uso, y uso compartido citando obligatoriamente la fuente y autoría de los documentos. Los textos aquí mostrados no se publicaron antes, son creación original, sin conflicto de interés, la autenticidad de la información se ofrece bajo la responsabilidad de los autores y han autorizado su publicación.

Comité evaluador de calidad de los artículos de esta publicación

ALESSANDRO MORETTI - CPIA Padova
ANDRÉS FERNANDO AVILÉS DÁVILA - Universidad Complutense de Madrid
AZUCENA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ - Universidad de Valladolid
BEATRIZ SIERRA ARIZMENDIARRIETA - Universidad de Oviedo
CATERINA BEMBICH - University of Trieste
CHIARA PASQUATO - CPIA Padova
CRISTINA BUEDO GUIRADO - UNIR
ELENA D’ANTONI - CPIA Padova
ESTHER HERNÁNDEZ REVUELTA - Consejería de Educación Junta Castilla y León
GIANNI FRANCO - CPIA Padova
GINA CHIANESE - University of Trieste
HÉCTOR BENITO DÍEZ BERZOSA - CEPA Conde de Aranda
HÉCTOR GONZÁLEZ MAYORGA - Universidad de León
INÉS LOZANO-CABEZAS - Universidad de Alicante
JOSÉ ANTONIO BUENO ÁLVAREZ - Universidad Complutense de Madrid
KATARZYNA SZYMAŃSKA - Państwowa Uczelnia Zawodowa
MARCOS J. IGLESIAS - Universidad de Alicante
MARÍA ÁNGELES FERNÁNDEZ GONZÁLEZ - Universidad de Oviedo
MARÍA ÁNGELES PASCUAL SEVILLANO - Universidad de Oviedo
MARÍA DEL CAMINO ESCOLAR LLAMAZARES - Universidad de Burgos
MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ-VIDEGARAY - UNAM
MARÍA DEL CARMEN HERNANZ MORAL - CEPA Muro
MARIA DEL MARA DEL MARÍ CAMÚS FERRI - Universidad de Alicante
MARIANNA PICCIOLI - Universidad de Firenze
MARTA SOLEDAD GARCÍA RODRÍGUEZ - Universidad de Oviedo
MIROSLAV VALES - Technical University of Liberec
PAOLO SORZIO - University of Trieste
ROLANDO DÍAZ ORDÓÑEZ - Universidad de Oviedo
SANDRA ARROYO SALGUEIRA - Universidad de Alicante
SUSANA AGUDO PRADO - Universidad de Oviedo
SUSANA MOLINA MARTÍN - Universidad de Oviedo
SUSANA SÁNCHEZ CASTRO - Universidad de Oviedo
SUSANA TORIO LÓPEZ - Universidad de Oviedo
TAMARA DE LA TORRE CRUZ - Universidad de Burgos

INDICE

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

7. Cualificación de docentes (EPA).

7.1. Una mirada innovadora e internacional en la formación de docentes de educación de adultos. La formación desde las empresas. [Pág.188](#)

7.2. Necesidades formativas del profesorado de educación de adultos para trabajar por competencias. [Pág.198](#)

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

[Pág.205](#)

8.1. No dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión.

8.2. El Centro de Educación para Adultos como puerto donde entrar y salir para varios destinos.

8.3. El seguimiento de jóvenes en situación de vulnerabilidad de las escuelas de la segunda oportunidad hacia el éxito e inclusión social, educativa y laboral.

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

[Pág.219](#)

8.1. *Leaving no one behind: participation, equity and inclusion.*

8.2. *The Adult Education Center as a harbour to arrive and leave to other several journeys.*

8.3. *Accompanying of vulnerable young people from second-chance schools to social, educational and working inclusion and success.*

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

[Pág.229](#)

9.1. Contribución de los CEPAS a la mejora de la empleabilidad de las personas adultas

9.2. *VET in Poland: the case of the Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów*

10. Poster/Infografías

10.1. “Build your futures piede by piece” Manuel Carabias Herrero. [Pág.239](#)

10.2. “De tal palo tal astilla” Manuel Carabias Herrero y Natalia Viguri Fernández. [Pág.241](#)

10.3. “The cordinator of personal education services: What perspectives for professional development?” Daddi Debora. [Pág.243](#)

10.4. “Entrepreneurship in education: Active learning to Foster employability inyoug adults”. Letizia Gamberi. [Pág.245](#)

10.5. “Talent Project: How to support giftedness? Program for pre-service teachers”. Krzysztof T. Piotrowski y Katarzyna Barani. [Pág.248](#)

10.6. “The quality of the master degree courses 57/85 and 50. The case study of the university of Florence”. Dino Mancarella. [Pág.249](#)

Introducción

Este libro recoge una serie de experiencias sobre la Educación de Personas Adultas (EPA). Son un reflejo de algunas tareas que se están realizando en varios países europeos sobre este ámbito educativo. Todas ellas han sido expuestas y debatidas en el II Congreso Internacional de Educación de Personas Adultas (CyLaei 2022) <https://www.unioviedo.es/cylaei/>. Este evento se celebró de manera presencial y virtual los días 30 de junio y 1 de julio del 2022. CyLAEI 2022 está dentro del Proyecto AEI <https://www.unioviedo.es/aei/> Erasmus+ Project Ref. 2019-1-ES01-KA204-063815 “Adults’ teachers implementing successful and innovative models for employment and social inclusion / Profesores de adultos implementando modelos exitosos e innovadores para el empleo y la inclusión social”.

El Proyecto AEI (Adultos, Empleo & Inclusión) intenta dar a conocer actividades prácticas innovadoras y de probado éxito. Estas actividades están dirigidas a solucionar el problema del desempleo y la consiguiente exclusión social. Y esto puede hacerse desde la perspectiva de instituciones educativas, desde entidades o desde empresas con otras acciones formativas complementarias. Desde 2019 a 2022, los integrantes de este proyecto viajaron para conocer ejemplos reales en cada uno de esos contextos. Luego ellos implementarán esos modelos en sus respectivos entornos. La Universidad de Oviedo (España) lidera este proyecto y tiene 4 socios: la Consejería de Educación de Castilla y León (España), el Centro Provincial de Educación de Adultos de Padova (Italia), la Universidad Estatal de Ciencias Aplicadas Ignacy Mościcki en Ciechanów (Polonia) y el centro educativo Borgå (Finlandia).

Las aportaciones son tan variadas como la propia educación de adultos, y provienen de profesionales de la Educación de Adultos, formadores, investigadores y gestores educativos. Las líneas temáticas intentar reagrupar algunos ámbitos de trabajo: la formación para la inclusión social, la competencia digital, las metodologías educativas, la formación profesional, la dimensión europea, los retos futuros, y la cualificación profesional docente. Por otro lado, recogemos las aportaciones escritas derivadas de dos mesas redondas donde se ha debatido estos aspectos, tanto desde la perspectiva española como desde la visión de otros países. Finalmente se muestran seis aportaciones que siguen el formato de poster o infografía, dando una visión más esquemática e icónica a la temática.

Agradecemos el esfuerzo de la organización de este evento, especialmente al personal del Servicio de Cualificación Profesional y Aprendizaje Permanente en la Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (España), y a todos los implicados en el Congreso CyLAEI 2022, su gran trabajo, realizado de forma altruista, sin mediar ninguna transacción económica, centrándose en los contenidos que los autores han querido compartir generosamente con la sociedad.

Javier Fombona y Rafael Navas Sanz

Introduction

This book collects various experiences on Adult Education (EPA). They are a reflection of some tasks that are being carried out in several European countries in this field of education. All of them have been exposed and debated in the II International Congress of Adult Education (CyLaei 2022) <https://www.unioviedo.es/cylaei/>. This event was held face to face, and virtually, on June 30 and July 1, 2022. CyLAEI 2022 is part of the AEI Project <https://www.unioviedo.es/aei/> Erasmus+ Project Ref. 2019-1-ES01- KA204-063815 “Teachers of adults implementing successful and innovative models of employment and social inclusion”.

The AEi (Adults, Employment and Inclusion) Project tries to introduce innovative and proven practical methodologies. These activities are aimed at solving the problem of unemployment and the consequent social exclusion. And this can be done from the perspective of educational institutions, entities or companies... with other complementary training actions. From 2019 to 2022, the members of this project traveled to learn about real examples in each of these contexts. They will then implement those models in their environments. The University of Oviedo (Spain) leads this project and has 4 partners: the Education of Castilla y León Administration (Spain), the Provincial Center for Adult Education of Padua (Italy), Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów (Poland) and the educational center Borgå (Finland).

The contributions are as varied as adult education itself, and come from professionals, trainers, researchers and educational managers of Adult Education. The thematic lines try to regroup some areas of work: training for social inclusion, digital competence, educational methodologies, professional training, European dimension, future challenges and professional teaching qualification. On the other hand, we collect the written contributions derived from two round tables where these aspects have been debated, both from the Spanish perspective and from the perspective of other countries. Finally, six contributions are shown that follow the poster or infographic format, giving a more schematic and iconic view of the subject.

We appreciate the effort of all the people to organize this event, especially the staff of the Professional Qualification and Lifelong Learning Service of the General Directorate of Professional Training and Special Regime of the Education of the Junta de Castilla y León Administration (Spain), and all those involved in the CyLAEI 2022 Conference, their great work, carried out altruistically, without any type of economic transaction, focusing on the content that the authors have generously wanted to share with society.

Javier Fombona and Rafael Navas Sanz

EJE TEMÁTICO: 1. FORMACIÓN PARA EL EMPLEO Y LA INCLUSIÓN SOCIAL.

1.1. FORMACIÓN PARA EL EMPLEO DE MIGRANTES, PARA SU INCLUSIÓN

AUTORÍA: Enrique Olivera Alcocer - Universidad de Valencia - enoal@alumni.uv.es

RESUMEN

Las migraciones se dan por muchos factores, pero el más frecuente se da, por buscar nuevas alternativas de fuentes de ingreso. En los países de destino no hay opción a la elección de trabajos si no se cuenta con la documentación y los títulos oficiales necesarios para poder aspirar un trabajo en el área de elección del migrante.

En esta última década el Gobierno de España ha impulsado la formación para el empleo con varios niveles de capacitación, desde las básicas hasta los superiores. A estas iniciativas se han sumado organizaciones gubernamentales, asociaciones, ONGs y otros que buscan acomodar a las personas preparadas a las diferentes fuentes laborales que demandan personal capacitado, formado y cualificado.

El objetivo de esta investigación es evidenciar la poca eficacia de la comunicación y divulgación para que los migrantes puedan formarse para el empleo y así mejorar sus condiciones laborales.

Para este fin se desarrolló un formulario electrónico, para recabar información sobre el conocimiento que tiene los migrantes, sobre estas capacitaciones o formaciones y cómo afectaría esto en su campo laboral. Se realizaron encuestas a 30 migrantes de 11 países diferentes, que están en edad laboral y que cuentan con un tiempo considerable en España.

PALABRAS CLAVE: Formación para el empleo; Migración; inclusión laboral; capacitación

1. INTRODUCCIÓN

Como es sabido la migración conlleva muchos sueños y dificultades a la vez, junto con las responsabilidades y obligaciones familiares que carga la persona al movilizarse a otros lugares, buscando mejores opciones, entre ellas, poder obtener una fuente laboral que le ayude a cubrir todos los aspectos ya mencionados.

Como parte de los sueños de los migrantes está en mejorar su situación familiar y personal, pero muchas veces este segundo sueño, se queda postergada, por el desconocimiento y por otros factores, por el cual los migrantes no llegan a desarrollarse como desearían, mejorando su actividad laboral y su formación personal. Pero esto no será un impedimento para ellos porque *“el trabajo es casi la única vía para entrar y permanecer legalmente en el país”* (studium, 2022).

Dentro de las políticas gubernamentales, España cuenta con iniciativas de formación para el empleo desde el nivel Básico de corta duración, hasta la formación Técnica Superior de mediano plazo (Tres años); de igual forma la superior universitaria. Lo que se busca es *“contribuir al desarrollo de la política de empleo, gestionar el sistema de protección por desempleo y garantizar la información sobre el mercado de trabajo con el fin de conseguir, con la colaboración de los Servicios Públicos de Empleo Autonómicos*

y demás agentes del ámbito laboral, la inserción y permanencia en el mercado laboral de la ciudadanía y la mejora del capital humano de las empresas” (SEPE, 2022)

Un punto para considerar es que España cuenta con una cantidad importante de migrantes, que son considerados en su mayoría como empleados y trabajadores que cubren puestos muy precarios, como consecuencia del idioma, legalidad de la estancia, formación o capacitación en algún área específica. Es así como muchos de los migrantes han buscado la forma de capacitarse y formarse para el empleo, donde se les ofrezcan herramientas, conocimientos y práctica, sobre algún área en especial; al igual de algún documento o certificación de formación que les servirá para algunas convocatorias y tengan opciones a mejorar o cambiar su actividad laboral.

En este sentido este aporte pretende evidenciar la poca información que tienen los migrantes sobre las políticas públicas y otras, que ofrecen formación para el empleo y su inclusión laboral.

Inicialmente se ha buscado información sobre políticas de formación para el empleo en organizaciones y publicaciones gubernamentales, así como de los ayuntamientos y los gobiernos locales, de convocatorias, políticas y requisitos. Para darle más veracidad a las apreciaciones analizadas se realizó un formulario electrónico, para recaudar información y sus apreciaciones de los migrantes. Se contacto con 30 migrantes de 11 países diferentes, que están en edad laboral y en su mayoría son adultos.

Posteriormente se realizó un análisis de las respuestas, considerándolas con las propuestas de las organizaciones capacitadoras (SEPE, 2022).

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

Las políticas de formación para el empleo del gobierno de España son para toda la ciudadanía. Dentro está lógica también se encuentran los migrantes que cumplen una función importante en el campo laboral. Haciendo un análisis rápido se puede observar que muchos migrantes que han terminado la secundaria en sus países y en algunos casos son profesionales, se conforman con desarrollar actividades de servicios, sin tomar en cuenta estas políticas de formación. Muchos de ellos desconocen normas y procedimientos legales de cómo conseguir que se les reconozcan su situación de haber concluido la secundaria y mucho menos de ser profesional. En este sentido la investigación quiere demostrar cuales son los motivos por el cual muchos de los migrantes no consiguen mejorar o ampliar sus posibilidades de empleo.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Hay muchas organizaciones en especial ONGs, asociaciones o fundaciones que han desarrollado acciones para capacitar y formar en corto tiempo en un oficio a los migrantes, tengan o no tengan documentación, entre ellas están: Migra studium, Accem, Caritas, CEPAIM, CEAR, RED ACOGE y otros. Estas al margen de ofrecer formación para el empleo e integrar al mercado laboral, ofrecen información y acompañamiento para el migrante.

Algo que se debe reconocer es que no todos los migrantes llegan a estas organizaciones, por desconfianza, por falta de información o por falta de tiempo por cuestiones laborales y otros motivos muy personales. De esta forma no se logra la mejora y pensar en otro empleo digno o mejor tampoco.

Dentro de las políticas del gobierno y sus instituciones están el SEPE, que es dependiente del Ministerio de Trabajo y Economía Social, que por medio de 52

direcciones provinciales (SEPE, 2022), pretende llegar a la población para capacitarles y formarles para un empleo, según las demandas de las instituciones españolas. En este punto se debe mencionar que para estas capacitaciones el requisito mínimo es haber terminado al ESO o ser bachiller, documento que muchos migrantes no lo tienen a mano y mucho menos homologado o apostillado por la Haya.

Otras formas de incentivar la formación para el empleo es la Formación superior (Ministerio de Educación de España), por medio de Institutos, Tecnológicos y Universidades. Como es una educación oficial y formal, los requisitos son más exigentes y de alguna forma son pocos los migrantes que optan o piensan en esta formación (Baena & García, 2010). También se debe considerar los horarios que no son compatibles con las actividades laborales de los migrantes, que, si bien quieren formarse, su principal misión es de trabajar, dejando de esta forma los sueños y aspiraciones de formarse profesionalmente.

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

El objetivo principal es evidenciar la poca información que tienen los migrantes sobre las políticas públicas y de otras instancias, que ofrecen formación para el empleo y su inclusión laboral. De igual forma se pretende demostrar algunos aspectos que les limitan en su formación y en su inclusión laboral.

5. MÉTODO

El método que se ha utilizado es el de la exploración y la revisión de material bibliográfico, páginas Webs oficiales e institucionales, para rescatar acciones sobre la formación y en especial la experiencia que tienen con la comunidad de migrantes en España.

De igual forma se desarrolló un formulario electrónico, basado en el análisis de la discriminación laboral de los inmigrantes en España (Ioé, 2000), que nos permitió llegar a varios migrantes y rescatar algunas impresiones sobre el tema tratado. Posteriormente su análisis por cada una de las variables.

5.1. Muestra

La muestra que se tuvo fue de 30 migrantes de 11 países diferentes (Bolivia, China, Ecuador, Panamá, Chile, España (nacionalizados), Ucrania, Perú, Brasil, República Dominicana y Colombia). Todos ellos en edad de trabajo con una edad mayoritariamente entre 31 y 40 años (ver anexo)

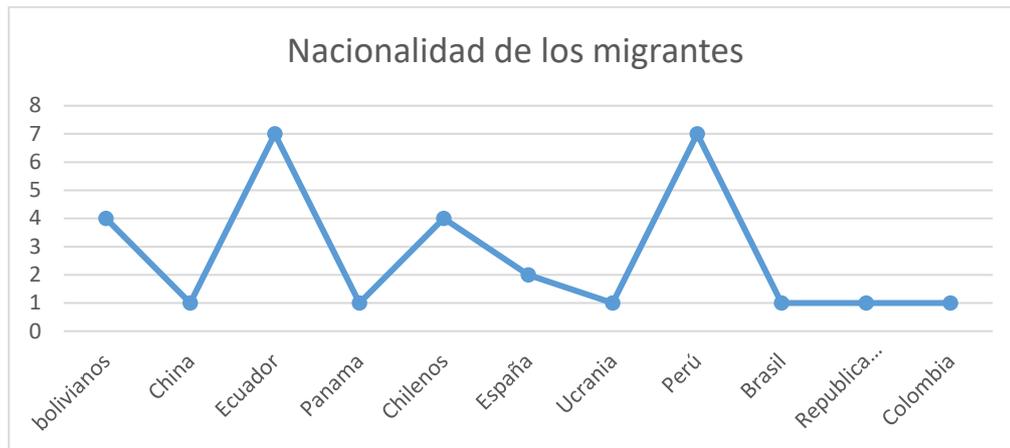


Gráfico 1. Elaboración Propia (Fuente-Anexos)

5.2. Instrumentos/herramientas de investigación utilizados

La herramienta utilizada es la aplicación de Google (Google Form), que por su aplicación puede llegar a varias personas a la vez y son muy intuitivos en su llenado.

6. RESULTADOS

Los resultados encontrados en la encuesta son los siguientes:

- La población encuestada en su mayoría (83.4%) son mayores de 31 años
- El tiempo en España como migrante están entre 1 a 10 años
- Se observa que el 40% de los encuestados mantienen un trabajo sin contrato, un 33.5% se encuentran sin trabajo, un 16.7% se encuentran regulares con un contrato de trabajo y un 10% realizan actividades laborales de manera ocasional y eventual.
- El 53.3% manifiestan que no han recibido ninguna formación para el empleo en España y el 43.7% manifiestan que han recibido formación o capacitación para integrarse al mercado laboral.
- Los que no recibieron formación para el empleo, el 25% manifiestan que no lo hicieron por no contar con la documentación necesaria y otro 25% afirman que no conocen donde hacer esta formación para el empleo. Un 18.8% manifiestan que no cuentan con el título de haber terminado la ESO o ser bachiller, como requisito mínimo para realizar estas capacitaciones y un 25% manifiestan que no tienen tiempo o que no son compatibles con su trabajo y un porcentaje pequeño dicen que no lo ven necesario.
- Entre las personas encuestadas la mayor parte afirman que conocen las facilidades de la Apostilla de la Haya, para las homologaciones de sus títulos y un 46.7% manifiestan que no conocen de este convenio.
- Dentro del conocimiento de instituciones como referentes de formación para empleo, el 33.3% manifiestan que las Fundaciones son las que trabajan este aspecto, el 23.3% dicen que son las ONGs como referente, el 20% ven a las asociaciones de migrantes y solo el 10% conocen las políticas de formación para el empleo que imparte el gobierno español con sus instituciones.
- Un dato alto nos demuestra que la mayor parte de los migrantes quieren o desean ser cualificados y formados (93.3%) y solo el 6.7% está conforme y no lo necesita.

- La formación deseada que más llama la atención de los migrantes son las capacitaciones de 3 a 6 meses (32.1%), a nivel técnico medio de 2 años, un 28.6% y un 26% desean tener una formación universitaria.
- De los que recibieron formación para el empleo, solo al 50% le ha servido su formación y un 33.3% manifiesta que no le ha servido para su empleo y un 16.7% manifiestan que a veces les ha servido su título de formación para el empleo.

Un 70% de los migrantes encuestados tienen la esperanza y confían que sí, les sirva una formación para el empleo en las empresas e instituciones en España. El 20% no cree que pudieran insertarles laboralmente con una formación, y el 17% no sabe o duda que sea válido para optar un empleo en instituciones españolas.

7. DISCUSIÓN

Como se ha podido apreciar, si bien hay políticas de formación para el empleo por parte de las autoridades españolas y muchas otras instituciones no gubernamentales. En cuanto a los requisitos que se piden para la capacitación por las instancias gubernamentales son un limitante para los migrantes, que, al no poder cumplirlos, dejan a un lado ese sueño de formación oficial. Por el otro lado con las organizaciones no gubernamentales, hay más accesibilidad, pero solo se realizan formaciones cortas, que de alguna forma mantiene al migrante en su situación actual (Ioé, 2000), con el beneficio de tener un empleo y por medio de él, poder tramitar su estancia legal en España.

No se cuestiona las políticas del gobierno sobre formación para el empleo, que son buenas y acertadas, para cualificar y formar mano de obra adecuada según las demandas de las instituciones españolas; simplemente se manifiesta que, al ser una política de inclusión, deberían ser también, los migrantes participes de estas formaciones, pero son muchos los motivos como se han manifestado que les limita su participación en estas políticas de formación.

La incompatibilidad de horarios entre la formación laboral y el empleo que tiene los migrantes, son también otro limitante, aun cuando sean online, porque las nuevas tecnologías les limitan a cumplir este tipo de formación (Cabrera & Matos, 2021), muchos de ellos se manejan con el WhatsApp u otras aplicaciones sencillas que no son compatibles para llevar a cabo una clase de formación y en especial clases prácticas.

8. LIMITACIONES DE ESTE TRABAJO

Una de las limitaciones de este trabajo son la falta de base de datos de los centros de formación para el empleo o en su caso del SEPE, para determinar la cantidad de alumnos y cuántos de ellos son migrantes. Otro aspecto para determinar sería cuantos de ellos participan en horarios de trabajo y cuantos fuera de estos horarios laborales.

9. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

Como conclusiones a esta investigación tenemos:

- Los migrantes tienen más afinidad con organizaciones no gubernamentales, las cuales deberían ser los facilitadores de la información sobre formaciones, no solo de su organización, sino de las políticas del gobierno y orientarles la forma de acceder a ellas.

- Al tener un porcentaje de migrantes mayores a 31 años, los mismos requieren formación cortas y rápidas por la edad, mientras que los más jóvenes aspiran una formación oficial de más tiempo.
- El porcentaje alto de migrantes que trabajan sin contrato y otros que no cuentan con trabajo, nos llevan a concluir, que la formación laboral tiene importancia, para poder encontrar no solo trabajo, sino un trabajo digno, con contrato y sus beneficios.
- Hay una demanda alta de formación por parte de los migrantes, pero si se lograra a realizar dicha formación, debería de haber algunas garantías de valides o procedimientos, para que no sea en vano el esfuerzo, al momento de presentarse a convocatorias para optar a un nuevo o mejor empleo y no entrar en el tema de la discriminación laboral, por su situación de migrante.
- Reiterando del primer punto, la forma o los canales de información deben ser más eficaces para que lleguen a todos los ciudadanos en general y sean compartidas por diferentes medios sean físicos o digitales. En el caso de los migrantes, mediante sus asociaciones, ONGs, Fundaciones y otras que trabajan con este colectivo, usando sus grupos y redes sociales.

10. INFORMACIÓN DE APOYO

La información recolectada fue de organizaciones gubernamentales y de organizaciones que trabajan con los migrantes. Estas son:

- <https://www.accionverapaz.org/>
- <https://www.iom.int/es/>
- <http://www.migrastudium.org/es>
- <https://www.sepe.es/>
- <https://www.accem.es>
- <https://www.cear.es>
- <https://www.fundacioreure.org/es>
- <https://www.mites.gob.es>
- <https://www.educacionyfp.gob.es/>

REFERENCIAS

- Baena, M. P. L., & García, M. D. P. Q. (2010). El estudiante inmigrante y su inclusión en la universidad española. *Educación XX1*, 13(2), 241-262.
- Cabrera, Y. C., & Matos-Silveira, R. (2021). Los proyectos de intervención sociolaboral como mecanismos de inserción laboral. *Análisis del caso del “Vallet”*. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (10), 37-46
- Ioé, C. (2000). *Discriminación laboral de los inmigrantes en España*. Madrid: UGT.
- SEPE. (4 de 02 de 2022). SEPE.es. Obtenido de <https://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/que-es-el-sepe/mision-vision-valores.html>
- Studium, M. (4 de Febrero de 2022). migrastudium Web Site. Obtenido de <http://www.migrastudium.org/es/projectes/formacio-laboral>

ANEXOS

Formación para el empleo de Migrantes en España

Gráfico 1

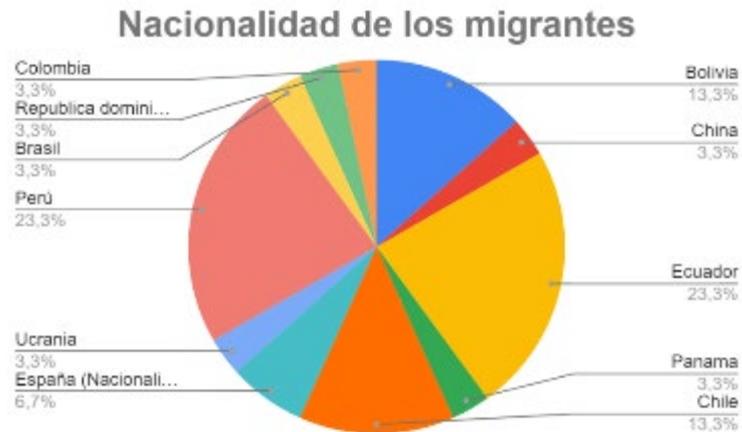


Gráfico 2

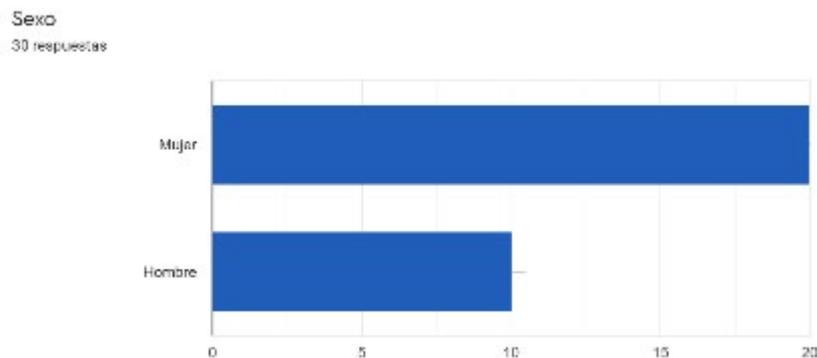


Gráfico 3

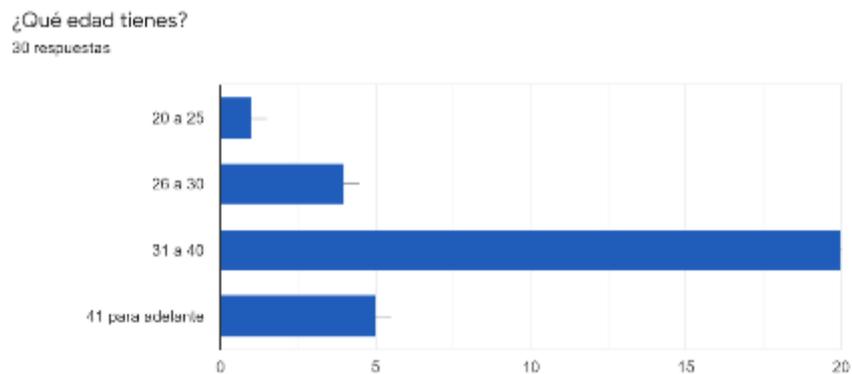


Gráfico 4

Que tiempo llevas en España

30 respuestas

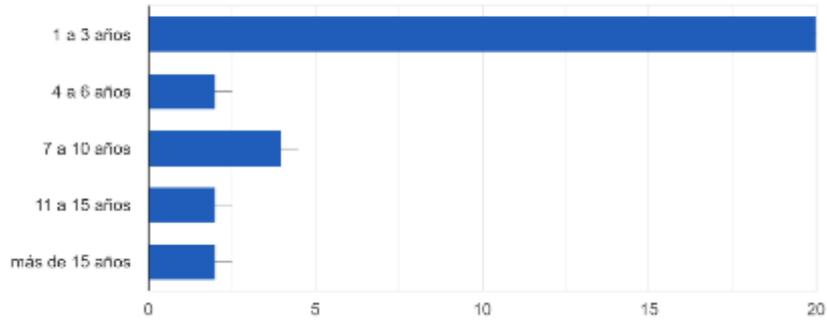


Gráfico 5

¿Qué tipo de trabajo tienes ahora?

30 respuestas

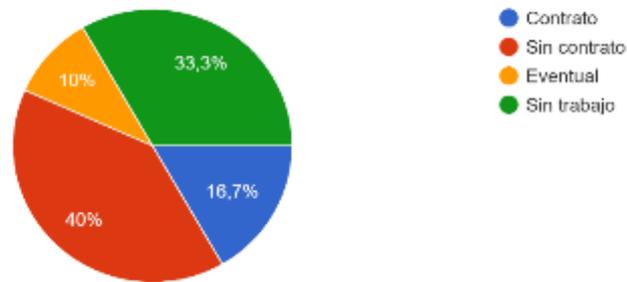


Gráfico 6

¿Has tenido formación oficial en España? Títulos oficiales (Técnico medio, Superior o Universitario)

30 respuestas

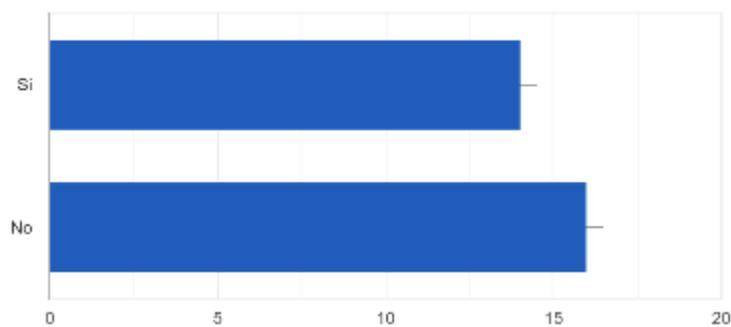


Gráfico 7

Si respondiste NO, ¿Cuáles fueron los motivos?

16 respuestas

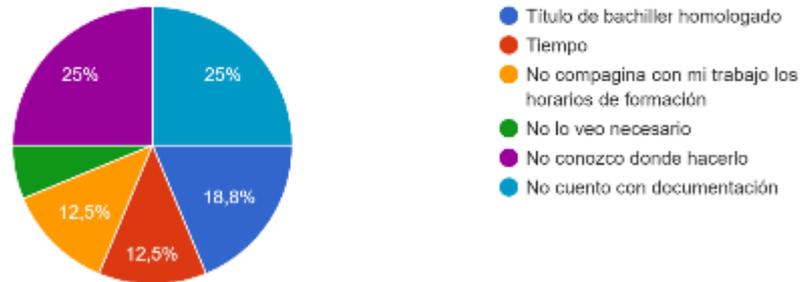


Gráfico 8

¿Conoces o sabes que el convenio de la Haya tiene un procedimiento de homologación de títulos mediante la apostilla?

30 respuestas

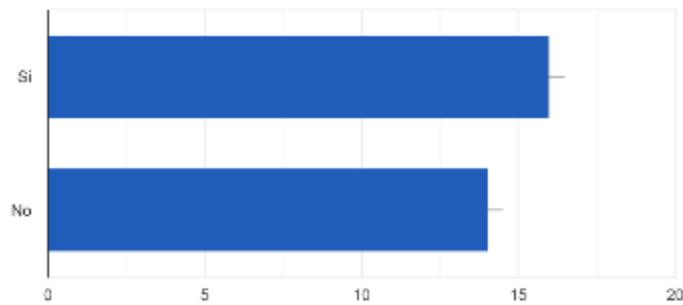


Gráfico 9

¿Qué referencias tienes de instituciones que realizan formación para el empleo para la inclusión laboral de extranjeros?

30 respuestas

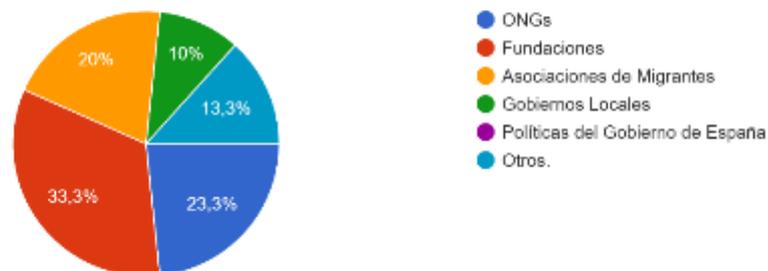


Gráfico 10

¿Quisieras Tener una formación que te cualifique para un mejor trabajo?

30 respuestas

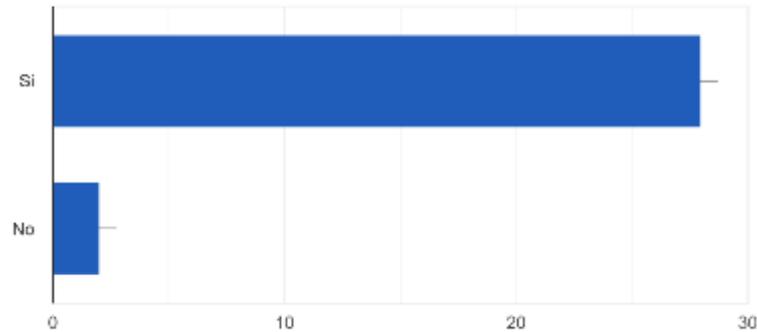


Gráfico 11

Si respondiste Si ¿A que nivel de formación optarías?

28 respuestas

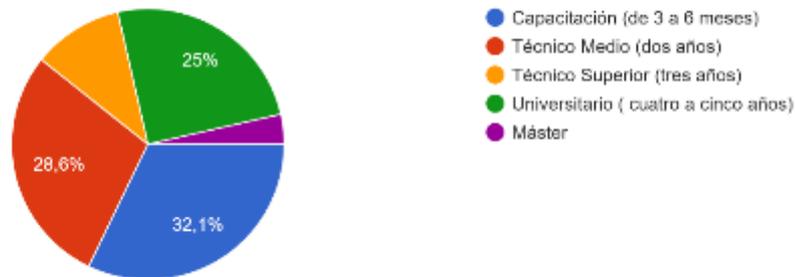


Gráfico 12

En el caso de haber recibido formación para el empleo ¿Te ha servido el título que conseguiste para mejorar tu situación laboral?

24 respuestas

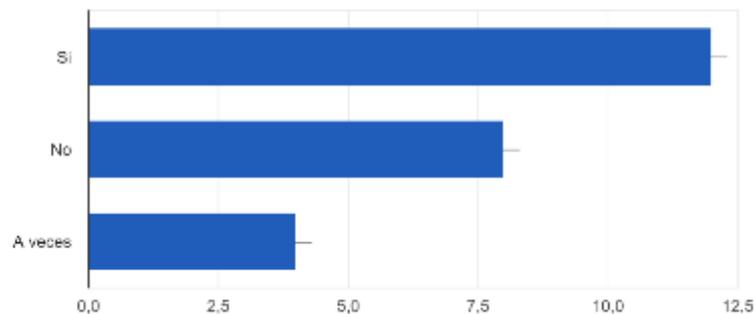
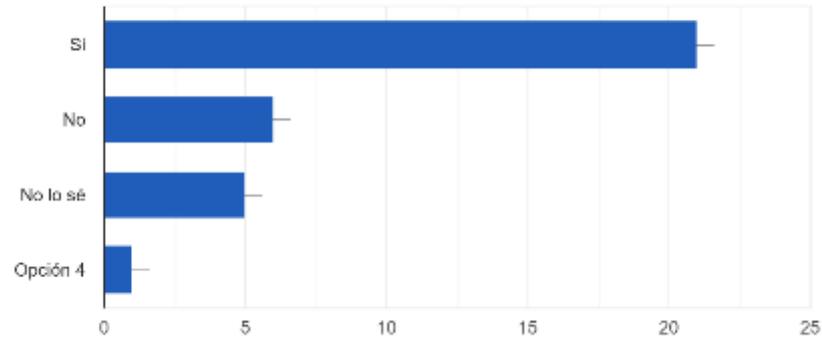


Gráfico 13

¿Crees que las empresas e instituciones te darían empleo si tuvieras formación profesional?

30 respuestas



MAIN THEME: 1. FORMACIÓN PARA EL EMPLEO Y LA INCLUSIÓN SOCIAL.

1.2. EXPERIENCES IN TEACHING OF ITALIAN LANGUAGE AT THE CPIA (CENTRO PROVINCIALE ISTRUZIONE ADULTI) IN PADUA

AUTHORSHIP:

1. Elena D'Antoni, teacher at CPIA of Padua (elena.dantoni@cpiapadova.it)
2. Gianni Franco, teacher at CPIA of Padua (gianni.franco@cpiapadova.it)

ABSTRACT

The arrival of a new student at school always creates a bit of havoc, regardless of his or her language skills. If the newcomer does not know Italian language at all the new entering becomes a real problem and the teachers wonder what the best solution to encourage learning is. Does it make sense to place a foreign student with very little or no knowledge of Italian language directly into a language course that has already started? Does the foreign student need to start from the beginning of the courses for the teaching to be fruitful? We think that the direct insertion of a newcomer into the classroom is useful for learning and we are convinced that the linguistic competence is not the only factor to take into account when we welcome new students in a course. What we have found in our daily teaching practice tells us that if the students enter into a language course that has already started, they have the opportunity to make significant emotional experiences for their life and that the improvement of the Italian language comes as a consequence of their well-being.

KEYWORDS: teaching of Italian language; immigrants; affective teaching; inclusion

1. INTRODUCTION

The arrival of a new student at school always creates a bit of havoc, regardless of his or her language skills. If the newcomer does not know Italian language at all the new entering becomes a real problem and the teachers wonder what the best solution to encourage learning is.

2. JUSTIFICATION AND INTEREST OF THE TOPIC

Does it make sense to place a foreign student with very little or no knowledge of Italian language directly into a language course that has already started? Does the foreign student need to start from the beginning of the courses for the teaching to be fruitful? If we throw the student immediately into the water to learn to swim (to "communicate", beyond metaphor) is it an effective choice or does it produce negative effects for both the newcomer and the whole class, which must slow down to adapt to the new student? Should we propose a linear path in which the linguistic acquisition of Italian is appropriately measured and controlled by the teachers or, with the necessary support, can we leverage motivation and also propose paths that are not in an ordered sequence?

3. THEORETICAL FRAMEWORK

The principle that the cognitive dimension cannot be separated from the affective one is the underlying idea of the language teaching approach called "affective humanistic".

This type of approach owes much to the principles of American humanistic psychology which sees the individual not only as a rational being, but above all as a person endowed with feelings and attitudes that condition his/her relationship with the world and with others. The "humanistic-effective" approach has also spread in Italy in the last forty years, mainly thanks to the linguists Renzo Titone, Giovanni Freddi and Gianfranco Porcelli.

The starting point is that during a course the teachers do not only teach a language, but teach a language to a person who has feelings, expectations, inclinations that in any case influence his/her perception of reality and relationship to others. Therefore, language teaching does not take place in an aseptic environment, but is aimed at people who have emotions and who express them in a different way: the affective and relational aspects of students become central.

In America we start talking about "humanistic language teaching" after the publication of the book *Teaching Languages: A way and ways* by the linguist Earl Wilson Stevick in 1980.

4. OUTLINED AIMS

The examples experienced in our classes suggest that even a non-progressive learning path of the Italian language produces positive effects and allows students to achieve academic success. In fact, students not only have pragmatic needs related to communication, but also have deeper needs related to their personality and their motivations and placement in a class that perhaps from a linguistic point of view is not at their level produces emotions in them. A direct insertion into a path already started and not in a linear sequence considers the cognitive aspects of a student subordinate to his/her emotional and personality characteristics, which in any case will subsequently influence the learning processes.

5. METHOD

We now approach the knowledge of teaching practiced in an eighth grade course where most of the class has an initial level of linguistic competence between A2 and B1 and we follow the insertion in this context of three students with initial competence between pre A1 and A1.

What is the meaning of this bet? The purposes of the teaching practice are to activate the unaware skills and innate resources of the students and give them the opportunity to make faster progress in the advancement of their learning.

It's about putting in place: scaffolding and cooperative learning. In fact, the young student who approaches a class group that mainly speaks Italian, is asked to activate compensatory tools and strategies to make up for his/her evident deficiencies in structured competence.

5.1. Samples

E., Egyptian, initially receives the attentions of S. who translates for him into Arabic (in the Moroccan variety other than his prevailing mother tongue). This period of attention on the part of the partner lasts about a month, then E. listens and receives the teacher's instructions, if oral, directly in Italian, asking in Italian to repeat or to rephrase if he has not understood; if the instructions are written, translating independently with a smartphone application.

F., Afghan, initially receives the attentions of S. who translates for her into Farsi and this translation period lasts more or less a month. We emphasize that the translation intervention for the partner or companion in difficulty arises spontaneously in the class and is not prevented by the teacher. But after the first few weeks the translation is gently discouraged through expressions that invite students to be patient and to give time to understand. Until F. finds the courage and the right moment to ask the teacher to repeat because she doesn't understand and needs a further explanation. This request is placed in Italian and to be sure, the girl asks the teacher to translate it using the application. The teacher follows the suggestion but the communication has already occurred autonomously by the same girl who is able to communicate in Italian with a few but understandable words: "I don't understand".

Four months after entering his class-group, E. has reached an A1 level of linguistic competence and has activated reading strategies and guided written production that allow him to also answer questions of textual analysis and inferences from an authentic narrative text (a legend).

Scarcely two months have elapsed since F.'s inclusion and the girl distinguishes articles, prepositions from nouns and verbs. She does not conjugate the verb perfectly, but she is capable of transforming nouns from singular to plural and of understanding task of the exercise.

Professor Adriana Arcuri of Itastra speaks of continuous interference and reciprocity between the mechanisms of anticipation and deciphering in the ability to understand. We think, coherently with this reflection, that it is more productive to advance in language learning not to wait for the deciphering to be complete or at least advanced, but to activate anticipation especially for young learners who have an important motivation to continue studying.

E. wants to learn the Italian language as soon as possible to become independent and look for a job. He was not only included in an Italian language course but also in an access course to the first level qualification with a two-year training agreement to increase his exposure to the language and language of the study (historical, scientific, geographical micro-language ...).

F. wants to learn Italian because she would like to become a mediator in the future.

Of course, the insertion of new students must be numerically low to allow the teacher to closely follow the gradual progress and propose adequate exercises with tasks that can be performed at various levels of competence.

Of course, the insertions of these students can have positive outcomes if a series of favorable conditions are triggered: welcoming group climate, ability to get involved without being discouraged, activation of strategies, guided metacognitive work in the classroom, positive and constructive relationships among peers and with the facilitator teacher.

Let's now follow the story of C., the third student inserted in the group with skills in A1 production skills and A2 understanding skills.

C. does not speak Italian, but understands and has very high English FL (Foreign Language) skills. She is about to be enrolled in a university course in London, since she meets the requirements.

6. RESULTS

From the examples reported here it is clear that the teaching of the Italian language to immigrants, therefore as L2 and not as FL, has specific characteristics that must be taken into consideration to be effective in teaching and to influence the affective sphere as well as the cognitive one.

First of all, the learning context is different between students of Italian as FL in their country and students of Italian as L2 here in Italy. In fact, most of the time Italian as L2 is learned in an extracurricular context: the consequence is that the learning methods, the sequencing of grammatical structures, vocabulary and cultural implications cannot be controlled exclusively by the teacher. Formal learning is combined with spontaneous learning: at work, at the bar, with friends, with colleagues, with classmates.

Motivation among immigrant students is also very different from that of learning a foreign language in their country. The needs to communicate quickly are much more pressing, but even more pressing is the need to understand a new reality, to fit into an environment totally different from that of origin, to socialize, to rebuild an idea of the self that very often migration deeply affects.

As we have said, since the exposure to the language is very frequent, and mostly independent from the school, the students find themselves having to manage a very large amount of information and comes into contact with very different ways of communication: this variety represents a richness from a linguistic point of view but requires a great cognitive effort by the students.

The consequence on the didactic level of the whole situation is that the planning of pre-ordered didactic paths is often not very profitable because it cannot take into account a priori the partially unpredictable developments that interlingua can take.

In short, teaching Italian as L2 involves a whole series of affective, emotional, cultural and identity implications that have a decisive impact on the quality of learning.

7. CONCLUSIONS AND CONTRIBUTIONS

It is absolutely necessary to organize didactic activities that involve students not only from a cognitive point of view, but that also respond to the psychological and social needs connected to the study of the Italian language.

The attention to the person, the concept at the basis of "affective humanistic" language teaching, has positive effects in teaching Italian: if teachers show interest in the starting situation of students and their social and personal development, they are able to positively influence the students' attitude towards the Italian language and, consequently, to improve the quality of learning, which is the main objective of any kind of teaching.

REFERENCES

- Caon, F. (2006), *Una glottodidattica specifica per i migranti*, in M. Santipolo (Ed.), *L'italiano* (pp. 101-105). UTET Università.
- Mocciaro, E., Arcuri, A. (2016), *Il profilo professionale del docente di italiano L2 per utenze fragili*, in A. De Marco (Ed.) *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti* (pp. 209-317). Guerra edizioni.

APPENDICES

Here we insert an example of didactic activity of the applied method. This activity comes from a couple of cooperative lessons carried out in the class we have talked about.

From the interview to the biography:

INTERVIEW	BIOGRAPHICAL TEXT
-----------	-------------------

GHAFOOR	JESSICA
Com'è andata la quarantena?	<p>Così e così, prima avevo la febbre, poi i sintomi sono cambiati, alla fine sono guarita. Mi sono negativizzata e sono tornata a scuola.</p> <p>Jessica è tornata a scuola perché è guarita.</p>
	<p>Dopo l'assenza di Jessica, lei è tornata a scuola guarita.</p> <p>I giorni passati Jessica è stata in quarantena, perché di ha preso il covid. I primi giorni ha avuto la febbre, però i suoi sintomi sono cambiati/cambiavano da un giorno all'altro, finché è guarita.</p>

JESSICA	ANNABELL
---------	----------

Quali sono i tuoi obiettivi nella vita?	<p>Cerco di finire e di raggiungere il diploma di terza media e poi proseguo gli studi facendo un corso per OSS (operatore socio-sanitario).</p> <p>Poi, non so, per il momento questi sono i miei principali obiettivi.</p> <p>La famiglia mi fa stare bene. Quando vado in chiesa e ascolto le promesse che Dio ha fatto agli uomini, sono tranquilla e calma e non mi interessa quello che succede nel mondo.</p>
	<p>Jessica ha chiesto ad Annabell se Annabell quali sente tranquilla in casa con la sua famiglia e in chiesa. La risposta è prendere la E continua a studiare per la terza media per che le può accedere/perché aprire la porta per vuole accedere a un corso di oss.</p>

SOUAD	GHAFOOR
-------	---------

Siccome ieri ho sentito che una vostra tradizione è giocare con gli aquiloni, vorrei chiederti se in Afghanistan ci sono le pale eoliche che trasformino l'energia eolica in energia elettrica?	<p>In Afghanistan c'è la guerra da tanto tempo e non ci sono pale eoliche. Servono tanti finanziamenti per installare questi strumenti tecnologici e la guerra non lo permette. In realtà nel nostro paese l'energia solare sarebbe molto importante da sfruttare come fonte alternativa.</p> <p>Altre fonti potrebbero essere l'oro, il petrolio, la calce, il gas...</p>
---	--

FARIDOON ISLAM

Perché non ti Ero sposata, ora
sei sposata? sono vedova.

Per il futuro,

Come vedi il nutro tanta speranza
tuo futuro in Italia? di stare meglio di
oggi.

Sei anni fa sono
venuta in Italia per

Perché sei motivi familiari e
venuta in Italia? oggi sono in Italia per
realizzare i miei
sogni.

ISLAM

In Afghanistan
c'è la guerra e i
talebani dicono che

Perché sei gli afgani che hanno
venuto in Italia? collaborato con gli
occidentali sono
puniti.

Ho studiato 12
anni a scuola e 2 anni
economia
agricola/agraria e 4
farmacia.

Voglio avere
una vita tranquilla,
una macchina, una
casa al mare e una in
città e viaggiare in
tutto il mondo.

Posso sapere una vita tranquilla,
quali sono i tuoi una macchina, una
sogni per il futuro casa al mare e una in
città e viaggiare in
tutto il mondo.

CYNTHIA ESLAM

Cosa vuoi Ora studio e
diventare in futuro e lavoro e poi mi
perché? piacerebbe fare il
muratore.

ANNABELL ESLAM

Come ti chiami Sono Eslam e
e perché sei venuto sono in Italia per
in Italia? lavorare.

Non ti stanchi
mai di usare il Io uso il mio
cellulare? Non ti telefono per tradurre.
stanchi gli occhi
usando il cellulare?

ISLAM CYNTHIA

Sei riuscita a
concludere un Ho scritto un
romanzo? Che titolo romanzo che si
hai dato al romanzo? intitola 45 giorni.

MAIN THEME: 2. COMPETENCIA DIGITAL

2.1. SERIALITY AND TRANSITION EXPERIENCE IN ADULTHOOD: A STUDY ON EDUTAINMENT OF SERIALS

AUTHORSHIP:

1. Fabio Togni, University of Florence, [0000-0002-3693-5209](tel:0000-0002-3693-5209), fabio.togni@unifi.it
2. Vanna Boffo, University of Florence, vanna.boffo@unifi.it

ABSTRACT

The diffusion of entertainment platforms (i.e. Netflix, Amazon Prime, Disney +, etc.) represents a field of investigation of great interest. What are the reasons for the *Serials* success? On what strategies are *Serials* developed? What forms of learning do they generate and what forms do their educational processes take? The essay tries to focus on the concept of Edutainment, broadening the attention to the aspects of Embedded Education and Indirect Education in Adult Education. To do this we administered a questionnaire to a thousand members of some *fandom* groups of a well-known *Serial* (*This is us*), trying to gather their level of agreement or disagreement with respect to crucial and critical issues related to parenting, adoption and bereavement processing. These themes were chosen because they describe vital transitions that can be positive or negative. From the data emerged the importance of the concept of Seriality and its value for the formation of positive transition competences. At the same time this concept could be used to design training pathways for adults to foster positive transition processes based on problem-solving.

KEYWORDS: Transitions, Seriality, Embedded Education, Media Semiotics and Pedagogy.

1. INTRODUCTION

Increasingly, in the contexts of pedagogical reflection, ample space is given to forms of implicit and indirect education, connected with leisure. The perspective of embedded education has, in fact, shown how the contexts of informal education contribute to educating, offering spaces for the construction of the Self-identity (Rubio Paralles 2007). It is, in fact, the natural contexts that activate processes of ‘taking shape’, configuring the identity of the people. Social psychology has in fact studied a lot the ways in which attitudes, habits and behaviors are developed in an indirect way (Katz 1960).

This happens naturally and spontaneously, in relation, especially to the process of imitation, which is one of the most usual elements of personal formation (Heyes 2001).

About this, the current context of media immersion offers a field of study of primary interest. The ITC company has in fact made this training process even more powerful.

Studies of media semiotics have shown that this process arises from the meeting of two strategies. First, media products respond to people's needs, offering products that seek to bind viewers, intercepting their needs, their value systems and their personal aspirations. Secondly, this process activates a second strategy that contributes to creating new needs, new signification and value systems, new attitudes and aspirations (Bignell 2002).

In our opinion, this is possible in a direct and thematic way, but it also happens indirectly, using specific communication methods and tactics, that are closely linked to the strategy of communication that is used. There is a very strong link, therefore, between the forms that the media take and the embedded education they activate.

2. JUSTIFICATION AND INTEREST OF THE TOPIC

The theme of Edutainment (Aksakala 2015) is strategic today, considering the wide pervasiveness of entertainment in people's daily lives.

The pandemic crisis has led to a significant increase in the aggregation platforms of television products that have occupied the days of many people, during periods of restriction. Consider, for example, that one of the most famous aggregators of multimedia materials in the sector (Netflix) in 2020 alone has increased its subscribers by 34 million, reaching 200 million users and the emerging 'star' of the infotainment market (Twitch), in the same year, has had an increase in viewing hours equal to 59.1% on an annual basis.

This has brought to public attention the question of the educational potential of entertainment. That is, we must reflect on how these contexts of leisure employment contribute in an indirect and incorporated way to the education of people, in terms of constructions of imaginary future selves. It is in our interest to study how these instruments in a continuous and simultaneous way, as demonstrated by all the reflection on media and visual semiotics (McLuhan 1964), are a mirror and a representation of current society and, at the same time, represent "formative agents", favoring the construction of adult identity.

In particular, it seems to us that we must pay attention, following McLuhan's well-known thesis on the forming nature of the medium, to the strategies that try to make the relationship with the multimedia products present in the aggregators of entertainment content continuous. In particular, attention must be focused on *seriality strategy* as multimedia production genre (in the case of television series) and as a loyalty strategy towards content producers (streamers).

3. THEORETICAL FRAMEWORK

Umberto Eco (1984) explained that a (television) series is based on a process of repetition, articulated in self-concluded segments (episode) characterized by self-sufficiency and marked by its own title. Within this container he distinguishes the anthology series that, while maintaining a unity of style, genre and theme, are characterized by a character diversification in each episode. Then there are the so-called *sitcoms*, which are characterized by a spiral trend that repeats itself, made of an initial equilibrium interrupted by a disturbance, a progressive escalation and a resolution of the initial problem that leads to a new equilibrium. Finally there are the real series characterized by fixed elements (usually a protagonist) around which from episode to episode alternate protagonists and different events. This is the case of *Murder, She Wrote* (1984-1996), where Eco states that enjoyment and entertainment is not characterized by the presence of the novelties of the episode, but is derived almost unconsciously from the permanence and continuity of the fixed elements, in this case by Mrs. Fletcher.

In addition to the Series there are the Serials, characterized by a narrative unit that covers the set of episodes that make it up. It can be of continuous serial type with a long or short seriality (mini-serial), characterized by a weak seriality.

In the case of the *Serial* the trend is cyclical and inserted in a saga, each episode is linked to the other and often interconnected by a twist (cliffhanger) that closes one episode and resumes the next; finally, the serial greatly simplifies the scenic and narrative aspects, but proceeds to a progressive complication of the plot. Uncertainty is the key to sustaining the relationship between audience and serial. The time length of the series brings the viewer closer to the characters, who 'grow' together in the triple concatenation between episode, season and episode.

In the so-called third *Golden Age* (Buonanno 2007), characterized by the presence of OTT multichannel platforms, seriality has become the protagonist of television entertainment that is characterized by new forms of personalized and customized consumption, which however hide some shadows (Castellano & Meimaridis 2021) and neoliberal intentions (Sim 2016).

Precisely the temporal articulation created by the serial – the true protagonist of the entertainment of OTT platforms – represents an element of connection with the formation of the human person.

There is, in fact, a close correlation between the construction of identity and seriality (Marshall, Davis 2014) that shows how the *medium*, with its peculiar configurations, represents the real message (McLuhan 1964). The literature has shown in various ways how there are many connections that relate precisely to the transitions that connect the forms of seriality with the life transitions.

This connection is for many also the basis of the construction of Idols (October 2019) and even of political systems (Goodlad 2012). Some years have shown that the mechanisms of seriality are also the basis of entrepreneurship (Lindgren, Packendorff 2003), following the definition of creativity of Guildford (1950) who interprets this attitude as the ability to reduplicate successful solutions in different contexts.

In the literature there is therefore the certainty that the massive diffusion of seriality is possible because it takes up some fundamental characteristics of the formation of the human person and, on the other, the use of the serial mechanism contributes, in turn, to determining specific forms of education.

4. OUTLINED AIMS

The research aims to show how the seriality strategy has a fundamental role in the viewer loyalty. But, above all, it wants to show that seriality is directly connected with the process of education.

In another way, people build themselves through the seriality processes. This would show not only the success of *Serials* today, but also their formative power for the construction of people's adult identity.

Studying seriality is therefore very useful for the design of continuous education paths of people. The *transition* of meanings that takes place between television serials and adult audiences, in fact, can offer interesting considerations on transitions in general (from those of life to those of work, i.e.) and on the forms that can favor continuous, fluid and successful transitions (Boffo 2018).

5. METHOD

5.1. Sample

In relation to the multi-channel nature of the media leisure experience, it was decided to use the world of *fandoms* as a Research Universe. In fact, the mass diffusion of *social*

networks has favored the creation of largely available groups of people who share an interest in a specific TV series (Scaglioni 2006). *Tele-cinephiles*, figures that have been attested precisely in relation to the Seriality phenomenon, are often dedicated to the activity of solitary *binge watching* on devices, other than television (Cardini 2014). The socialization activities of the individual experience, instead, use *social networks*, participating in blogs and *social* pages dedicated to TV series, writing in forums, publishing *fanvideos*, writing *fanfiction*, drawing *fanart*, directing *fanzines* or practicing *cosplaying*, up to comment live on the episodes, activating in the search for *Easter egg* and sharing theories and *spoilers*.

However, it should be remembered that the phenomenon of *fandoms* is older than social networks and dates back to the first form of narrative seriality, linked to *appendix novels*. Today, however, it acquires pervasive and broad forms and, above all, represents a research universe of primary interest for its function as a synecdoche of the entire Serial audience (Mittell 2015).

For this reason, an opportunistic sample of a thousand people from Italian and international groups belonging to fandoms of his television series was used. The present study is linked to the biographical data collected in a broader research, that concerned the declarative aspects related to the construction of adult identity in relation to a *Serial*, whose protagonists covered the 30-40 age group (*This is us*).

5.2. Survey tool, data collection and data tools

A questionnaire consisting of two sections was prepared: the first single close biographical part (3 items: gender, age, educational level) and the scaled second part, made by 12 items with a Likert scale of 6 options (strongly disagree – strongly agree) in relation to some statements, concerning specific thematic aspects, related to a specific *Serial*.

We chose the serial *This is us*, a *dramedy* created by Dan Fogelman and produced by *20th Century Fox Television*, which has won a lot of awards, aired since 2016, consisting of 91 episodes, divided in 6 seasons. Numerous studies have highlighted the formative value of this series for the management of family bereavement (William, 2017), for the positive configuration of parental tasks (Bobic 2019), for the reflection on the experience of adoption (Shepard 2017).

The three themes are three paradigmatic examples of transition – as we will explain during the discussion – that can show the forming effects of the seriality experience. Wanting to deepen each of these three themes, synthetic expressions were built, starting from the Serial plot, which were submitted to the judgment of the interviewees. Below we provide a table that associates the Items to the issues that we wanted to investigate.

Table 1- Semantic connection of Items

n.	Item	Meaning
1.	«During Kevin's preadolescent years, Jack tries not to repeat his father's mistakes by showing his son that he trusts him and demands that his expectations are not disappointed»	Parental experience
2.	«Looking at the way Jack approaches Kate, Kevin and Randall, I think it's right for a parent to try to maintain a dialogue with their children rather than imposing their own parental role»	Parental experience
3.	«After struggling with feelings of guilt, Kate believes it's better to adopt than to try for a new pregnancy»	Adoption
4.	«I can empathise with Toby when, not believing he's good enough for a son with special needs and unable to accept his illness, he ends up pushing Kate away.»	Parental experience

5.	«When Rebecca sees William's progress, she makes the tough decision to keep him out of Randall's life fearing that he will take him away from her. She then decides that living with this guilt is better than running the risk of having to separate from her son»	Parental experience
6.	«By identifying with Jack and Rebecca, I think I too would have made the mistake of underestimating the importance of Randall's belonging to a minority group and neglecting dialogue about the social issues facing his community»	Adoption
7.	«Shauna decides to leave Deja when she realises that her "new family" can offer her a better life»	Adoption
8.	«I appreciated Randall and Beth's decision to abandon the idea of adopting a child in order to choose to foster a teenager»	Adoption
9.	«The loss of both father figures, Jack and William, played a crucial role in Randall's psychological breakdowns»	Bereavement selfcare
10.	«I appreciated the way Rebecca managed to cope with the death of her husband by putting the loss experienced by her children first»	Bereavement selfcare
11.	«There are two reasons why Kevin insists on integrating Uncle Nicky into the family: the desire to make up for his father's mistakes and the desire for a reference figure who can remind him of Jack»	Bereavement selfcare
12.	«I felt how much Kate's life has been affected by the guilt she carries since the day her father died»	Bereavement selfcare

The item statements ask to judge some Serial events. They want to bring out how the narrated events create attitudes and beliefs towards strategic situations in people's lives. We wanted to understand if the serial narrative contributed to building a system of meaning, by process of identification and distancing from the narrative plot.

The questionnaire was submitted in Italian and English versions, in relation to the fandom nationality. The dosing period lasted two weeks in Spring 2021.

The survey was created by *Google Moduls*, inserting the questionnaire among the treads of the fandom. The data was reprocessed using *Excel Statistic*.

We got a total of one thousand responses (69,7% for the Italian version and 30,3% for the English version).

6. RESULTS

The questionnaire was answered by 9% of males and 91% of females. 36.5% are under the age of 30, 37% belong to the 30-50 age group, the remaining 26.5% are over 50 years old. 32.5% have a secondary school qualification, while 35.5% have a university degree.

Table 2- Summary table of the collected data

Item	Mean	Median	Mode	SQM
1	4.71	5	4	1.08
2	5.14	5	5	0.94
3	4.11	4	5	1.50
4	3.77	4	5	1.54
5	4.26	5	6	1.61
6	4.06	4	5	1.62
7	4.81	5	6	0.10
8	5.34	6	6	0.88
9	5.15	6	6	1.16
10	4.75	5	5	1.23
11	4.94	5	6	1.20
12	4.95	5	6	1.19

The *P-value* is 0.0027.

7. DISCUSSION

In general, it can be observed that the sample tends to agree with the statements proposed by the questionnaire. The feelings in front of the topics (sentiment) covered is medium high.

The level of empathy towards the problematic situations at the existential level demonstrated in the *Serial* experience is therefore high. It can therefore be said that the *Serial* success intercepts the predispositions of the public and, at the same time, contributes to forming through strategies of confirmation the systems of meaning of the spectators. The perception data collected, in fact, does not only ask to express an opinion, but to express a judgment towards peculiar *critical incidents* and problematic situations, which recall the theme of personal competence and its development.

In general, the study, which has a high rate of significance and manifests SQM data, showing a low dispersion of responses, shows the strategic role of multimedia narratives based on serial mechanisms in order to construction of meanings. At stake are not formal learning, but the development of components of judgment. Through the responses that investigate issues related to vital transitions (from youth to parenthood, from biological parenting to extended parenting, from sonship to the construction of personal identity after the death of parental figures) it can be seen how serial narratives have a fundamental role in the construction of the personal identity of adults.

It can therefore be said that seriality has a strong impact on the formation of the skills of the transition of people in the vital area. The process of identification, which seriality promotes, built on a process of transition in fading, follows and resumes the process of transition in fading typical of human existence. This proves the value of Luhan's Medium theory.

8. LIMITS OF THIS PAPER

The limit that we can record is relative to a longitudinal dimension. It is not possible to investigate whether vision has influenced the modification of feelings towards problematic situations.

About this, we are planning a qualitative research with in-depth interviews and focus groups, in order to have qualitative elements. They allow us to better understand the judgments evolution and the learning elements that are activated by the seriality experience. This is consistent with the intention of research that wants to study the development and mobilization of personal moral competences.

9. CONCLUSIONS AND CONTRIBUTIONS

We can say that the seriality success is realized by the ability that serial narration has to intercept the feelings of the viewers (sentiment). But that's not all. Serial phenomena also manage to generate changes in viewers' perceptions, developing judgments in the ethical and moral fields. Above all, because of the precise form they take in time and space, they manage to become forms of *Embedded Edutainment* that educate people to a model of continuous transition.

In other words, *Serials* are tools of indirect education that goes from life to screen and from screen to life. They represent a strong system of signification.

The study of the narrative plots of the series can be useful to diagnose the current situation of people, their value systems, their process of Self configuration.

This shows that pedagogical reflection can find great benefits from the study of Media Semiotics.

This also shows that it is necessary to understand the Edutainment concept more broadly and extensively, not only for its value of direct and intentional education, but for the indirect effects that its narrative and functioning forms generate.

Finally, the study shows that the success of training actions with regard to the positive competences of transition must use serial and continuous strategies. Only interventions that can unfold in time and space – as the *Serials* seriality does – can develop positive feelings and adequate judgment, developing a problem-solving attitude into the life.

THANKS. We thank Dr. Martina Parrella for the data collection and research contribution.

REFERENCES

- Aksakala, N. (2015). Theoretical View to The Approach of The Edutainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 186: 1232 – 1239.
- Bignell, J. (2002). *Media semiotics: An introduction*. Manchester: Manchester University Press.
- Bobic, C. (2019). This Is Us: 10 Things Parents Can Learn From The Pearsons. <https://www.moms.com/this-is-us-things-parents-learn-from-pearsons/>
- Boffo V. (2018). *Giovani adulti tra transizione e alta formazione. Strategie per l'Employability*. Pisa: Pacini.
- Buonanno, M. (2007), *The age of television. Experience and theory*. Chicago: Chicago University Press,
- Cardini, D. (2014). Il tele-cinefilo: Il nuovo spettatore della Serialità televisiva. *Between*. 4(8). doi: 10.13125/2039-6597/1361.
- Castellano, M., Meimaridis, M. (2021). “Television of the future”? Netflix, quality, and neophilia in the TV debate. *Matrizes*, 15(1): 195-222.
- Eco, U. (1984). *Tipologia della ripetizione*. In Casetti, F. (ed.). *L'immagine al plurale. Serialità e ripetizione nel cinema e nella televisione*. Padua: Marsilio.
- Goodlad L.M.E. (2012). The *Mad Men* in the Attic: Seriality and Identity in the Narrative of Capitalist Globalization. *Modern Language Quarterly*. 1 June 2012; 73 (2): 201–235. doi: <https://doi.org/10.1215/00267929-1589176>
- Heyes, C. (2001). Causes and consequences of imitation. *Trends in cognitive sciences*, 5(6): 253-261.
- Katz, D (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*. 24 (2): 163–204. doi:10.1086/266945.
- Lindgren, M., Packendorff, J. (2003). A project-based view of entrepreneurship: Towards action-orientation, seriality and collectivity. *New movements in entrepreneurship*, 1: 86-102.
- Marshall, P. D (2014). Seriality and persona. *M/C journal : a journal of media and culture*, 17: 3, a. 802: 1-10.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill
- Mittell, J. (2015) *Complex Tv*. In Guarnaccia, F. & Barra, L. (edd.). *Teoria e tecnica dello storytelling delle serie tv*. Roma: Minimum fax.

- October, D. (2019). Transition transmission: media, seriality and the Bowie-Newton matrix. *Celebrities Studies*. 10: 104-118.
- Rubio Pallares, R. (2007). *The construction of attitudinal scales to appraise values - embedded education*. El Paso (Texas): ETD Collection for University.
- Scaglioni, M., Grasso, A. (2006). *TV di culto: La serialità televisiva americana e il suo fandom*. Milano: Vita e Pensiero.
- Shepard, P. (2017). The Adoption Lens of *This is Us*. Post Adoption Services. <https://www.holtinternational.org/pas/newsletter/2017/12/04/the-adoption-lens-of-this-is-us/>
- Sim, G. (2016). Individual disruptors and economic gamechangers: Netflix, new media, and neoliberalism. *The Netflix Effect: Technology and Entertainment in the 21st Century*. London and New York: Bloomsbury Academic: 185-202.
- William, L. (2017) 8 Things “This Is Us” Gets Right About Grief. <https://whatsyourgrief.com/grief-in-this-is-us/>

EJE TEMÁTICO: 2. COMPETENCIA DIGITAL (EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS)

2.2. IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DE UN CURSO EXPERIMENTAL DE COMPETENCIAS BÁSICAS PARA EL ACCESO AL MUNDO LABORAL EN UN CENTRO A DISTANCIA

AUTORÍA:

1. Eva San Evaristo Pascual - Centro Específico de Educación a Distancia de la Comunidad Valenciana e.sanevaristopascu@edu.gva.es

RESUMEN

En julio de 2019 la Secretaria Autonómica de Educación y Formación Profesional, la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana puso en marcha en el Centro Específico de Educación a Distancia de la Comunidad Valenciana (CEEDCV) el curso experimental *Competencias básicas para el acceso al mundo laboral*. Su objetivo principal era dar herramientas básicas a aquellas personas que carecían de una titulación oficial que les permitiera mejorar su inserción laboral. Esta comunicación ilustrará cómo fue el planteamiento inicial, alejado del concepto tradicional de “clase”, cómo fueron confeccionados los materiales didácticos en eXeLearning bajo la supervisión de asesoras de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana y cuáles fueron los factores que creemos propiciaron que una iniciativa necesaria que se gestó con mucho interés por parte de todos los implicados no alcanzara la difusión y los objetivos que pretendía a pesar de las medidas de difusión del curso por parte del CEEDCV, por lo que tras dos años de funcionamiento su impartición se asignó a una EPA presencial.

PALABRAS CLAVE: competencias básicas; educación de adultos; educación a distancia; inserción laboral.

1. INTRODUCCIÓN

La Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, consciente de las necesidades formativas de una parte de la sociedad valenciana que no podía realizar los módulos formativos de los certificados de profesionalidad de cualificación profesional de niveles 2 y 3 por no cumplir los requisitos (cfr. art. 20.2 *Real Decreto 34/2008*), determinó organizar cursos preparatorios de las pruebas de competencias clave de nivel 2 (en febrero 2017) y de nivel 3 (en 2018) que permitieran acceder a la formación de los certificados de profesionalidad (*Orden 16/2017, de 20 de julio de la Conselleria de Economía sostenible, Sectores Productivos, Comercio y Trabajo*). Con el fin de atender a la población de toda la Comunidad Valenciana el centro educativo más adecuado era el Centro Específico de Educación a Distancia de la Comunidad Valenciana (CEEDCV), un instituto con larga tradición en educación de adultos y con un carácter singular ya que es de ámbito autonómico y tenía una oferta educativa amplia: desde ciclos formativos de grado superior, bachillerato, cursos preparatorios para la obtención del Graduado en Secundaria Obligatoria para mayores de 18 años hasta formación no reglada en la modalidad de semipresencial o a distancia. Al año siguiente, mediante la *Resolución 22 de julio de 2019*, de la Secretaria Autonómica de Educación y Formación Profesional, implementó en ese centro educativo el curso

experimental *Curso para la adquisición de Competencias básicas para el acceso al mundo laboral*, dirigido a personas mayores de edad sin ningún título oficial, que no hubieran podido participar en otros itinerarios formativos de acceso al mundo laboral y que presentaran carencias en competencias básicas útiles para su inserción en laboral. El curso pretendía más que habilitarlos para acceder a los certificados de profesionalidad de nivel 1 de cualificación, donde no se exige ningún requisito específico, proporcionarles fundamentalmente algunas herramientas básicas para encontrar trabajo, mejorar la búsqueda activa de empleo y también para su vida cotidiana.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

Consideramos que este curso experimental colmaba un vacío formativo que podría haber atendido un volumen de población considerable, no solo personas sin estudios, que eran los destinatarios iniciales, sino también, como demostró nuestra efímera experiencia, a personas en activo o incluso a estudiantes, pues algunos de sus contenidos no se abordan en las enseñanzas regladas.

El diseño del programa era adecuado y se hizo un gran esfuerzo en implementarlo. Aunque no tuvo el éxito esperado tanto por el cambio de metodología que supuso el estado de alarma por Covid-19 entre los meses de marzo y junio 2020 y que se prolongó durante todo el curso 2020/2021, como por la baja matrícula, pensamos que fue un programa válido y aplicable en otros centros educativos de adultos siempre en la modalidad presencial ya que la carencia de habilidades TIC que podrían presentar algunos alumnos, así como la realización de las actividades durante las sesiones bajo la supervisión directa del docente desaconsejan su impartición íntegramente a distancia, si bien una solución intermedia, la modalidad semipresencial, también sería factible.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Con la implementación del *Curso de competencias básicas* se completaba la oferta en el CEEDCV de los cursos de *Preparación para las pruebas de Competencias clave para el acceso a los Certificados de profesionalidad de Nivel 2 y de Nivel 3*. Los tres pretendían la orientación, promoción e inserción laboral de la población adulta. Sin embargo, el nuestro presentaba unas características particulares: no constaba de varias materias o módulos, como los otros dos, no preparaban para los exámenes de evaluación de competencias clave ni se impartía en la modalidad semipresencial, sino que era totalmente presencial, siendo precisamente la asistencia (al menos al 85% de las sesiones), junto con la evolución positiva y la realización de las “minitareas” (*vid. infra*) los requisitos para la expedición por parte del CEEDCV de un certificado de aprovechamiento de setenta (70) horas, sin validez oficial, pero que reconocía el esfuerzo realizado y permitía a los participantes acreditar la búsqueda activa de empleo.

Existía un gran interés por parte de la administración educativa valenciana en que este curso experimental tuviera éxito. Para ello se incorporó a la plantilla del CEEDCV la persona que presenta esta comunicación, profesora de secundaria, para que lo impartiera y confeccionara los materiales didácticos. También se determinó que tanto un orientador, como el maestro de pedagogía terapéutica (PT) colaboraran mediante la aportación de materiales o bibliografía y asesoramiento a la docente y con medidas de atención y acompañamiento para arropar a los estudiantes y evitar su abandono. Asimismo, organizó a principio de curso 2019/2020 dos sesiones de coordinación entre personal de *Espai Labora*, nombre con el que designamos los centros de empleo del

Servicio Valenciano de Empleo y Formación (*Labora*), de la ciudad de Valencia y el profesorado del CEEDCV que impartía los tres niveles de los cursos de competencias. Las principales conclusiones de las mismas fueron:

- (i) la necesidad de una continua coordinación entre ambos organismos.
- (ii) el desconocimiento mutuo acerca las tareas desarrolladas, así como la escasa información relativa a la existencia de los cursos de competencias impartidos en el CEEDCV por parte de algunos orientadores de *Espai Labora*.

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

El objetivo inicial era ambicioso: posibilitar una oferta pública de formación para que las personas adultas de la Comunidad Valenciana que no disponían de ninguna titulación académica formal pudieran adquirir o desarrollar las competencias sociolaborales básicas necesarias para el acceso, el mantenimiento o la mejora del empleo en cualquier momento de su vida laboral.

Sin embargo, al estar restringida su oferta a nuestro centro educativo, por más que fuera de ámbito autonómico, como hemos señalado, y a una metodología presencial, su alcance y difusión fue reducido, limitado fundamentalmente a la población de la ciudad de Valencia y a su área metropolitana, si bien es cierto que, puesto que estaba todavía en fase experimental, tenía que pasar por una etapa previa de control de su viabilidad y, por lo tanto, no parecía adecuado darle una dimensión autonómica desde el principio. No se debe olvidar este hecho para entender los resultados de matrícula (apartado 6).

5. MÉTODO

5.1. Organización y temporalización.

El *Curso* tenía una duración cuatrimestral, con dos convocatorias independientes por año escolar y docencia presencial de dos horas semanales seguidas en turno de mañana o de tarde, que en nuestro centro denominamos “tutoría colectiva” (TC), más una hora semanal de tutoría individual presencial y una hora semanal de tutoría online (en ambos casos para atención personalizada, resolución de dudas, ampliación de información, orientación, seguimiento para evitar el abandono etc.).

El primer año de funcionamiento las clases comenzaron bastante tarde, a mediados de octubre y mediados de febrero respectivamente, lo cual redujo bastante el tiempo disponible para abarcar todos los contenidos inicialmente previstos en la mencionada *Resolución de 2019*. Para evitarlo, conseguimos en 2020/2021 adelantar el inicio de curso de cada cuatrimestre a septiembre y enero. Por otra parte, debido a la baja matrícula, en el segundo año de implantación hubo un único turno, siempre de tarde, en lugar de los dos del primero.

Sobre la organización de las sesiones presenciales conviene apuntar que, aunque a nivel organizativo interno utilizábamos el término TC, evitamos en todo momento mencionarlo ante los alumnos, al igual que la palabra “clases”. La unidad de referencia del *Curso* eran los “encuentros”, a los que dedicábamos normalmente una quincena, excepto el relativo a la competencia TIC, que por su propia importancia requirió de un mes completo, y el de la preparación de una entrevista de trabajo, que ocupó tres semanas. “Encuentros” eran nuestras sesiones presenciales y los temas, cada uno de los cuales estaba encabezado por una frase de un personaje destacado que compendiaría el contenido del mismo y resultara a la vez significativa y estimulante para el alumnado.

Figura 1. Encuentros y frase motivadora

<p>Encuentro 1 Nos motivamos y nos autoconocemos "El éxito no se logra con cualidades especiales. Es sobre todo un trabajo de constancia, de método y de organización" (Victor Hugo)</p>	<p>Encuentro 2 ¿Sé cómo funciona el aula virtual? ¿Y el procesador de textos? "La confianza en sí mismo es el primer secreto del éxito." (Ralph Waldo Emerson)</p>
<p>Encuentro 3 Descubrimos el mundo empresarial "We can" (Barak Obama)</p>	<p>Encuentro 4 ¿Dónde se encuentran las empresas? "Elige un trabajo que te guste y no tendrás que trabajar ni un día de tu vida." (Confucio)</p>
<p>Encuentro 5 La oferta y la demanda de empleo "Todas las personas tienen la disposición de trabajar creativamente. Lo que sucede es que la mayoría jamás lo nota." (Truman Capote)</p>	<p>Encuentro 6 ¿Cuál es mi objetivo profesional? "Déjame contarte el secreto que me ha llevado a mi objetivo. Mi fuerza reside únicamente en mi tenacidad." (Louis Pasteur)</p>
<p>Encuentro 7 ¿Soy competente socioemocionalmente? "Dichoso es aquel que tiene una profesión que coincide con su afición." (George Bernard Shaw)</p>	<p>Encuentro 8 ¿Qué documentos necesito entender primero? "El fracaso es la oportunidad de comenzar de nuevo, con más inteligencia." (Henry Ford)</p>
<p>Encuentro 9 El <i>curriculum vitae</i> y la carta de presentación "El triunfo no está en vencer siempre, sino en nunca desanimarse." (Napoleón Bonaparte)</p>	<p>Encuentro 10 ¿Y si nos entrevistamos? "No lles nunca una gorra de béisbol puesta del revés a una entrevista de trabajo a no ser que estén buscando un árbitro." (Dan Zevin, humorista y columnista del New York Times)</p>

El concepto de "encuentro" pretendía por un lado evitar cualquier reminiscencia a una clase ordinaria del colegio o del instituto y, por lo tanto, a un formato academicista, rígido y aburrido que suscitara en el alumnado rechazo (Gray-Dewery, 2011); y por otra, era una invitación a la conversación entre los asistentes, sin distinción entre docente y estudiantes, así como un itinerario en el que contenidos y competencias salían al camino del alumnado.

5.2. Creación de los materiales didácticos.

Puesto que era un programa experimental de nueva creación, no había materiales didácticos; hubo que redactarlos a partir de los contenidos recogidos en la *Resolución de 2019*. Esta misma norma dejaba la puerta abierta a la concreción curricular. En consecuencia, los recortamos sensiblemente (en especial los relativos a la competencia matemática) porque eran inabarcables para un cuatrimestre. No obstante, añadimos algunos más que considerábamos imprescindibles, como por ejemplo el uso y manejo de la plataforma *Moodle*, necesario para poder acceder a los materiales didácticos y a las herramientas comunicativas, y las técnicas para superar con éxito una entrevista de trabajo.

Tabla 1. *Comparativa entre los contenidos previstos en la Resolución 22 julio 2019 y su concreción definitiva*

Resolución	Concreción
<p>Competencia en lenguaje matemático: Cálculo mental sencillo Manejo de la calculadora científica Interpretación de series de datos: tablas, hojas de cálculo...</p> <p>Cálculos aplicados: fracciones, proporciones Escalas y proporciones Manejo de unidades: múltiplos y divisores</p>	<p>Competencia en lenguaje matemático: Interpretación de series de datos: tablas, estadísticas</p> <p>Operaciones matemáticas básicas</p>
<p>Competencia en hábitos saludables: Físicos Higiénicos Alimentarios</p>	
<p>Competencia socioemocional y técnicas de comunicación: Pautas de trabajo en equipo o grupo Técnicas de comunicación interpersonal Técnicas de asertividad y escucha activa Capacidad de resolución de conflictos Flexibilidad y adaptación del comportamiento a situaciones no previstas Creatividad Adaptación y corrección en la ejecución de los procesos del entorno laboral Control del estrés Autoconfianza Pensamiento positivo Respeto a las normas Pensamiento crítico Empatía Toma de decisiones</p>	<p>Competencia socioemocional y técnicas de comunicación: Pautas de trabajo en equipo Técnicas de comunicación interpersonal Técnicas de asertividad y escucha activa Capacidad de resolución de conflictos - Creatividad - Control del estrés Autoconfianza - - - Empatía -</p>
<p>Formación general del entorno productivo: Sector productivo con más demanda Ubicación de las empresas con más demanda laboral</p>	<p>Formación general del entorno productivo: Sector productivo con más demanda Ubicación de las empresas con más demanda laboral</p>
<p>Comprensión de textos básicos que tienen relación con el empleo: Anuncios Correos Instrucciones Manuales de uso Etiquetas</p>	<p>Comprensión de textos básicos que tienen relación con el empleo: Anuncios - - - -</p>
<p>Interpretación de documentos relativos al mundo laboral: Nóminas Recibos Cartas de empresa Contratos Despidos</p>	<p>Interpretación de documentos relativos al mundo laboral: Nóminas Recibos Cartas de empresa Contratos -</p>

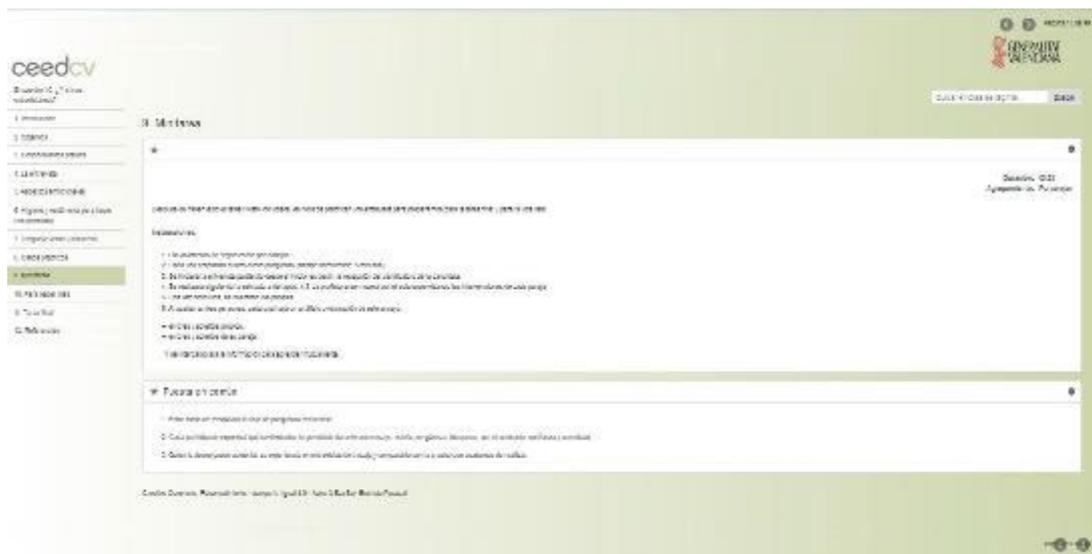
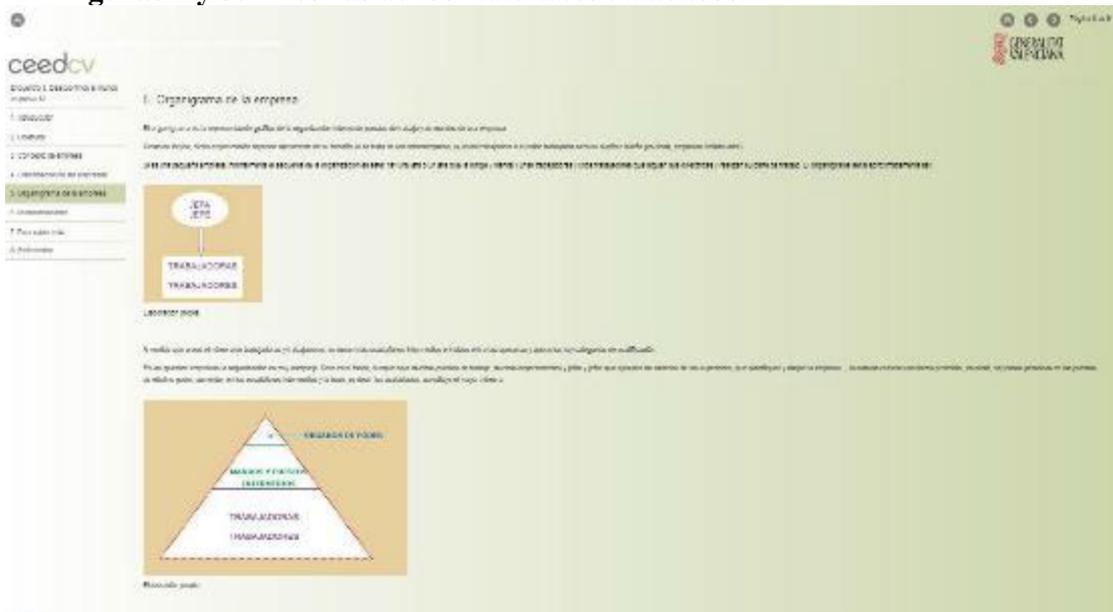
Permisos y licencias	-
Organigrama de empresa	Organigrama de empresa
Relaciones sindicales	-
Producción escrita de géneros textuales del ámbito sociolaboral más frecuentes:	Producción escrita de géneros textuales del ámbito sociolaboral más frecuentes:
Instancia	-
Currículum (formato Europass)	Currículum (formato Europass, videocurrículum)
Carta de presentación	Carta de presentación
Elaboración de un portafolio personal	-
Técnicas de comunicación oral	Técnicas de comunicación oral
	Técnicas de comunicación no oral
Competencias digitales:	Competencias digitales:
Programas básicos	Programas básicos: Word y LibreOffice
Uso básico de Writer	-
Cómo buscar una web específica	Cómo buscar una web específica
Como pedir cita médica online	Como pedir cita médica online
-	Cómo adquirir billetes (avión, tren...) online
-	Acceso y uso de la plataforma Moodle
-	Cómo realizar con éxito una entrevista de trabajo

Muchos de los contenidos se fueron perfilando a través de reuniones presenciales o de coordinación telemática con las asesoras de la Conselleria de Educación. Sin embargo, cabe señalar que la premura fue la constante durante el primer cuatrimestre. Piénsese que nuestro nombramiento se hizo en septiembre 2019 y que el curso comenzó en octubre de ese mismo año. Así pues, tuvimos que ir confeccionando los materiales rápidamente. Durante el segundo y tercer cuatrimestre de 2020 y durante el curso sucesivo fueron objeto de una segunda y hasta tercera revisión por la autora y por las dos asesoras hasta pulirlos suficientemente.

Se elaboraron en formato electrónico mediante el programa eXeLearning (un editor gratuito de código abierto disponible gratuitamente en la web del Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación español –INTEF–) y se facilitaban al alumnado a través del aula *Moodle* del curso. Todos eran de producción propia, contaban con licencia Creative Commons BY-SA 4.0 y seguían los principios de gratuidad, inclusión, no discriminación y coeducación. Los encuentros tenían partes comunes: introducción, objetivos, referencias y una, dos o tres “minitareas” prácticas, individuales, en pareja o en grupo, a realizar bajo la supervisión de la profesora durante el propio encuentro.

La utilización de eXeLearning presentaba alguna ventaja al permitir insertar archivos de vídeo y de audio, así como minitareas autocorrectivas. Pero hay que admitir que, comparados con cualquier libro de texto comercial, el aspecto de nuestros materiales un poco pobre. La razón es que el programa adolece de limitaciones gráficas y la plantilla de obligado uso por el profesorado del CEEDCV y nuestro manual de estilo no se podían variar, lo cual determinaba aún más el aspecto austero de los materiales: un color de fondo apagado, una tipografía en nuestra opinión obsoleta (letra Arial) y la limitación del uso de letras de colores, pues ello dificultaría la lectura a las personas con diversidad visual ya que precisamente todos los recursos y materiales de aprendizaje que el profesorado del CEEDCV elaboraba habían de responder a criterios de accesibilidad física, cognitiva y socioemocional.

Figuras 2 y 3. Muestras de los materiales didácticos.



Consciente de la importancia de la imagen en la sociedad actual, la administración educativa había previsto que a partir de 2020/2021 expertos en medios audiovisuales intervinieran para aplicar mejoras visuales y técnicas y elaborar vídeos de corta duración sobre aspectos concretos, así como también enriquecer la formación práctica del alumnado inscrito con visitas a empresas relevantes. Lamentablemente estas mejoras no llegaron a materializarse posiblemente.

5.3. Instrumentos de investigación utilizados

Durante el primer cuatrimestre del primer año de implantación del *Curso* no hubo apenas tiempo para evaluar los aciertos y errores tanto del enfoque del mismo, como de los materiales didácticos o de las estrategias metodológicas.

Obligatoriamente, todos los alumnos, al iniciar un nuevo curso, debían cumplimentar una VIA (Valoración Inicial del Alumno), que realmente no aportaba nada en relación a la evaluación del programa experimental, sino que medía el nivel de partida del alumnado.

Más útil era el cuestionario de valoración final del curso, disponible en el aula Moodle, el mismo para todas las enseñanzas impartidas en nuestro centro educativo. Habría sido un instrumento muy valioso para tener puntos de partida sobre los que modificar la programación, la distribución temporal, la didáctica etc. Sin embargo, ninguna de las alumnas matriculadas lo cumplimentó a pesar de que se insistió en que era anónimo y que su respuesta sería muy necesaria para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los cursos sucesivos. Por lo tanto, por esa parte no recibimos ningún *feedback*. Así pues, la valoración de las diversas dimensiones del *Curso* provenía exclusivamente de dos de los tres actores implicados: la profesora encargada de la docencia y las asesoras de la Conselleria de Educación a través de la observación directa del desarrollo de los encuentros, de las dificultades manifestadas por las alumnas durante la realización de las minitareas, de la revisión de los materiales elaborados y de las reuniones de coordinación. Por lo tanto, al carecer de la opinión de las alumnas participantes, nos faltaron elementos de juicio para evaluar con mayor detalle en qué podríamos haber mejorado el *Curso*.

6. RESULTADOS

Ya hemos apuntado que el *Curso de Competencias básicas* tuvo una vigencia muy breve, dos cursos escolares, una escasa matrícula y un cierto abandono del programa, como muestra la tabla 2:

Tabla 2. Matrícula

	Primer cuatrimestre		Segundo cuatrimestre	
	matrícula	finaliza el curso con éxito	matrícula	finaliza el curso con éxito
Curso 2019/2020	3	2	1	0
Curso 2020/2021	0	0	1	1

Las características del alumnado eran:

100% mujeres de más de 30 años.

75% tenía el título de EGB.

75% desempleadas.

25% estaba trabajando mientras realizaba el curso.

25% estaba cursando simultáneamente un Ciclo Formativo de Grado Superior (CFG).

Las razones por las que creemos que el *Curso* no obtuvo la respuesta esperada fueron:

(i) Desconocimiento de su existencia por parte del personal de *Espai Labora*.

(ii) Desconocimiento también de los orientadores de centros educativos, quienes podrían haber derivado a alumnos de 18-19 años que estuvieran a punto de abandonar el instituto sin haber graduado.

(iii) Estrategias de difusión insuficientes por parte del equipo directivo del CEEDCV.

(iv) Limitación geográfica de la puesta en funcionamiento.

(v) A consecuencia de la pandemia por Covid-19, cambio a una metodología íntegramente a distancia, en la que los encuentros se realizaban mediante webconferencia, lo cual implicaba un cierto dominio de las TIC y de las aplicaciones utilizadas: Big Blue Button y Webex.

Para intentar aumentar la matrícula, la Dirección del CEEDCV encargó a uno de los orientadores y al maestro PT la difusión por correo electrónico de los tres cursos de competencias entre ONG's y asociaciones que atendieran a colectivos susceptibles de poder cursar cualquiera de ellos. Sin embargo, no conseguimos alumnado por esta vía, pues muchas de esas mismas organizaciones y asociaciones impartían sus propios cursos y en el caso concreto del *Curso de Competencias básicas* no nos derivaron a ninguna persona. Tampoco dio sus frutos la coordinación con *Espai Labora*: de hecho, únicamente el 25% de nuestras alumnas matriculadas (es decir, una sola persona) nos fue remitida desde dicho servicio; el resto era alumnado que conocía el CEEDCV o incluso había estudiado o estaba estudiando allí (esa alumna indicó que nuestro *Curso* suplía algunas lagunas formativas de su CFGS).

7. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

La vigencia de este curso experimental en el CEEDCV fue efímera y no se logró explotar su potencial formativo porque prácticamente desde sus inicios se dio una serie de coincidencias negativas que truncaron su continuidad: en primer lugar, una baja matrícula; y en segundo lugar, el confinamiento por Covid-19 desde marzo 2020, que obligó a cambiar la metodología presencial a una metodología a distancia, que se mantuvo también durante el curso siguiente. Puesto que el perfil de nuestro potencial alumnado era afín al del alumnado que frecuenta las escuelas de adultos, era lógico que una formación impartida completamente a distancia y a través de webconferencias disuadiera a muchas personas de inscribirse. Con todo, consideramos que el principal factor de su fracaso fue su escasa difusión entre las personas desempleadas; también por el hecho de que se presupuso que se hallaría una cantera de estudiantes tanto en las ONG's como en los IES con alumnado adulto con fracaso escolar, pero por lo ya expuesto no fue así.

No podemos ni debemos achacar todo a motivos externos. También nosotros habremos tenido sin duda alguna responsabilidad, pero, al no haber recibido ningún cuestionario de valoración, no podemos conocer los puntos débiles de nuestra actividad, de los materiales, del desarrollo más allá de lo que concluimos por nuestra experiencia y observación. Las sucesivas revisiones de los materiales y los frecuentes contactos de coordinación con las dos asesoras de la Conselleria de Educación mejoraron notablemente el contenido de los encuentros, pero tal vez habría sido deseable que se hubieran introducido las medidas de dinamización audiovisual previstas y planificado la realización de visitas a empresas y centros de trabajo.

El desenlace final fue que en el curso 2021/2022 la administración educativa asignó la impartición del *Curso de Competencias básicas* a la EPA presencial «Vicent Ventura», ubicada en su momento en las mismas dependencias del CEEDCV. Sin embargo, por razones que se nos escapan, dicha EPA no lo impartió en 2021/2022 ni, a tenor de lo que figura en su página web en estos momentos, tampoco en 2022/2023, lo cual supone, en nuestra opinión, el desaprovechamiento de una oportunidad de formación para una parte de la población en edad laboral.

El *Curso de Competencias básicas*, tal como se diseñó, fue una gran apuesta de la Conselleria de Educación, tenía utilidad, era práctico y habría completado la formación

tanto de personas que habían recibido una educación formal, como de quienes no la habían tenido. Aunque no alcanzó el eco deseado, puede ser interesante que el profesorado experto en formación de adultos de este Congreso conozca nuestra experiencia y pueda tomar de ésta algún elemento que contribuya a la formación de adultos para el empleo y la inserción en el mundo laboral.

AGRADECIMIENTOS Y DATOS DEL PROYECTO

Agradecemos el interés, el apoyo e la implicación del jefe del Servicio de Gestión y Planificación de la Formación del Profesorado de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana y de las dos asesoras encargadas de la planificación y de la revisión de los materiales didácticos.

REFERENCIAS

- Gray, Sheridan; Drewery, Wendy (2011). Restorative practices meet key competencies: class meetings as pedagogy. *International Journal on School Disaffection*, 8(1), 13-21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ962368>
- Orden 16/2017, de 20 de julio de la Conselleria de Economía Sostenible, Sectores Productivos, Comercio y Trabajo, por la que se regulan las pruebas de evaluación de las competencias clave necesarias para cursar con aprovechamiento la formación correspondiente a certificados de profesionalidad de niveles 2 y 3 de cualificación, así como la certificación de las mismas en la Comunitat Valenciana. 24 de julio 2017. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, nº 8090.
- Real Decreto 34/2008, de 18 de enero por el que se regulan los certificados de profesionalidad. 31 enero de 2008. Boletín Oficial del Estado nº 27.
- Resolución de 22 de julio de 2019, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional para el funcionamiento del Centro Específico de Educación a Distancia (CEEDCV) y para el desarrollo de los programas experimentales dirigidos a la población adulta de la Comunidad Valenciana impartidos en el Centro Específico de Educación a Distancia y en los centros de formación de personas adultas de la modalidad presencial. No ha sido publicada (uso interno).

EJE TEMÁTICO: 3. METODOLOGÍAS EFICACES (EPA)

3.1. UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN SOCIAL ADULTA MEDIANTE LA CAPOEIRA.

AUTORÍA:

1. Nombre y Apellidos: Sergio Moneo Benítez. Universidad de Barcelona.
sergiomoneo@ub.edu ORCID: 0000-0002-6934-0578

RESUMEN

La segregación de grupos según lugar de origen está presente en un conflictivo barrio de Badalona. Teniendo en cuenta la problemática, se planteó como objetivo favorecer la inclusión social mediante la Capoeira. Próximas a la investigación-acción, y en un estudio de caso, las siguientes líneas presentan las características de los participantes (ciudadanos nativos y foráneos del lugar) y a través de ellas se narra cómo las actividades colaborativas de 31 sesiones lograron establecer vínculos afectivos en personas con desavenencias para, finalmente, sentir que formaban parte de un mismo grupo; manifestaciones que surgieron a partir de la sesión 9 y que fueron posibles gracias a la pericia del monitor de las sesiones, así como al carácter colaborativo de las actividades. Con todo, si bien la concreción de la muestra no permite generalizar los resultados, se espera que este estudio pueda servir de apoyo en situaciones similares y, en la medida de lo posible, logre aportar conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Personas adultas; Inclusión; Diversidad; Capoeira; Colaboración.

1. INTRODUCCIÓN

La creación de guetos que, por su definición, separan a grupos de personas según sus orígenes o sus ideales, está muy presente en un barrio del municipio de Badalona. La falta de inclusión así como, se debe señalar, la inoperancia de las instituciones y la mala gestión de recursos, motiva que ocurran situaciones conflictivas entre los habitantes del lugar.

La experiencia previa de la cual se deriva esta comunicación se sitúa, en efecto, en la realidad social de un barrio del municipio de Badalona, del cual se omite el nombre por petición expresa de los participantes. En ese lugar de la comarca del Barcelonés, provincia de Barcelona, un monitor realizaba clases de Capoeira dirigidas a niños/as (máximo 15 años) en horario extraescolar. La Capoeira, manifestación brasileña que se concibe como parte sociocultural del mismo país (Tavares, 2018), es una combinación de arte marcial (movimientos proyectados hacia otra persona) y de danza (se realizan siguiendo el ritmo de sus características músicas). Así, conocedor de la situación de la comunidad nativa del lugar respecto a su nula intención por convivir con personas adultas originarias de otras culturas, y sabedor de la conflictividad que este hecho generaba en el lugar, el monitor promovió la realización de clases de Capoeira con ciudadanos adultos del barrio, concretamente con personas de una edad igual, o superior, a los 25 años. A partir de aquí, surgió la posibilidad de evidenciar la experiencia e intentar averiguar la creación de vínculos sociales en un grupo de adultos que convivían en ese contexto ciertamente complejo.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

Es fácilmente observable que los centros escolares acogen a niños y niñas que, al poco tiempo, forjen la creación de grupos entre compañeros de la misma nacionalidad o cultura. Si bien desde una perspectiva escolar ya existe la necesidad de transformar la escuela para hacerla más inclusiva (Puigdemívol, 2003), el mundo adulto y no academizado no debería de quedar al margen.

Situados en este contexto, se pretende favorecer la inclusión de personas adultas en un barrio perteneciente al municipio de Badalona.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Nos situamos en un espacio de ocio en el que el adulto decide asistir y participar, de forma voluntaria, en sesiones de Capoeira; una práctica física que, si bien gozó de mayor auge en la década anterior gracias a su presencia en anuncios comerciales, en la actualidad es practicada por un pequeño porcentaje de la población europea y en raras veces evaluada desde un ámbito de estudio científico. Así, el conjunto de elementos que caracterizan esta situación limita los referentes ya que, en esencia, la mayoría de estudios orientados hacia la inclusión se encuentran en etapas escolares obligatorias que, además, se centran en las aulas tradicionales, obviando en gran medida la función de la actividad física. A pesar de ello, las aportaciones de González (2013) acerca de la metodología socio-afectiva fueron referente en la experiencia al incentivar espacios de reflexión entre participantes de origen distinto durante las sesiones. Este fue un elemento explicado a los asistentes adultos como condición indispensable para desarrollar con éxito diversas actividades.

Con respecto a este quehacer en las actividades, en los primeros instantes se pretendía promover la autonomía personal para, posteriormente, fomentar la cooperación entre los propios participantes. Estos son valores afines a la educación inclusiva o rasgos que, como argumenta Puigdemívol (2003), deben tener en común las prácticas inclusivas.

En este mismo sentido, desde un primer momento se indicaba a los participantes que la intención de las sesiones era promover la multiculturalidad (Giménez, 2009) y que, por lo tanto, no debería de existir cualquier atisbo de discriminación, al mismo tiempo que se pretendían promover espacios en los que emergieran diversos vínculos sociales afectivos. Con respecto a estos últimos, Vivas (2015) indica que su inexistencia comporta el riesgo de promover la desigualdad y, por lo tanto, era necesario crear los anteriores espacios de reflexión para intentar incentivarlos. En su conjunto, se pretendía generar la sensación de igualdad, así como la de respeto y la aceptación mutua, intentando de ese modo que en la experiencia se reconociera (y realmente existiera) pluralismo cultural (Giménez, 2003).

A pesar de lo expuesto, era conveniente ser consciente de la realidad en la que se iban a materializar las sesiones y que, ciertamente, el contexto podía dar lugar a momentos de conflictividad. En una idea similar, Pérez (2017) expone que la inclusión educativa tiene oportunidad de ocurrir con éxito según las oportunidades que cada país proporciona a sus ciudadanos. En el contexto del barrio, sin obviar las posibles situaciones conflictivas que pudieran suceder, se tuvo en cuenta la amplia experiencia del monitor en el desarrollo de clases de Capoeira, así como el reconocimiento que tenía entre los habitantes del contexto. En conjunto, se consideró que podía promover con éxito el desarrollo de la experiencia y ser capaz de ofrecer soluciones cuando fuera necesario.

En cuanto al uso de la Capoeira como recurso, Moneo (2020) explica la experiencia en un centro escolar en la que 2 monitores realizaron 39 sesiones extraescolares con 27 personas de entre 10 y 12 años, las cuales se encontraban en una realidad social similar a

la expuesta aquí. Como aspectos a destacar, la Capoeira generó curiosidad e interés inicial por su vertiente histórica o desde su propia práctica. Más allá, en las primeras sesiones se generaron situaciones conflictivas en los momentos en que debían colaborar alumnos con origen distinto. No obstante, durante el transcurso de la propuesta didáctica y la puesta en práctica de tareas, se constató que diversos alumnos fueron capaces de establecer vínculos sociales con varios compañeros de culturas diferentes, los cuales anteriormente no habían surgido.

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

Ante la situación expuesta respecto al municipio de Badalona, se plantearon una serie de sesiones de Capoeira dirigidas a personas adultas con el objetivo de observar y obtener información para, posteriormente, analizar una posibilidad de haber establecido vínculos sociales entre la ciudadanía adulta del barrio, maximizando así el factor inclusivo en la medida de lo posible. De forma complementaria, siempre que la experiencia tuviera éxito, se pretendía dar ejemplo al resto de la población infantil y juvenil.

5. MÉTODO

Esta es una experiencia empírica que se vincula directamente con personas y que, por lo tanto, se enmarca dentro de las ciencias sociales. Desde un punto de vista más cercano a la investigación, se situaría en una tipología de carácter cualitativo. En cuanto al método utilizado, la investigación-acción centra su esfuerzo en la transformación de una realidad social para intentar mejorarla mediante la resolución de problemas, ya sea en la educación formal y no formal (Pérez y Nieto, 1992). Por su parte, el estudio de casos se orienta hacia una muestra muy concreta permitiendo, de esta forma, efectuar un análisis específico de esa realidad en particular (Simons, 2011). La naturaleza de ambos constructos tiene gran presencia en la experiencia.

5.1. Muestra, fases, espacios, tiempos del trabajo (Epígrafe de segundo nivel)

La aplicación de las sesiones de Capoeira y el desarrollo de sus actividades fueron el eje para tratar de fomentar la inclusión y los vínculos sociales. En total, se llevaron a cabo 31 sesiones entre los meses de septiembre y diciembre del año 2021 en un horario de tarde que, debido a la idiosincrasia de la población y a las obligaciones personales del monitor, podría variar. Al respecto, el inicio de las clases se estableció a las 18:30h pero, cuando fuera necesario, empezarían a las 19:00h. Las sesiones eran los martes y viernes. No obstante, en las 3 últimas semanas se realizó otra sesión a las 11:00h cada domingo. Cada una de las sesiones tenía una duración de 60 minutos. La experiencia fue observada en su totalidad, siendo aceptada la presencia del observador desde un inicio.

Si bien el nombre del barrio en concreto debe ser excluido, la experiencia tuvo lugar en el municipio de Badalona, situado en la comarca del Barcelonés. Las 31 sesiones de Capoeira se materializaron en la pequeña pista deportiva de la escuela en la que el monitor realizaba clases de la misma actividad para niños de 15 años o menos. Los recursos eran escasos y, sólo en ocasiones específicas, fueron trasladadas colchonetas que previamente se debían solicitar al equipo directivo del centro escolar.

En el caso de los participantes adultos, se hallaban un total de 24. Sin embargo, hubo 3 de ellos que no lograron asistir con frecuencia. Por esa razón, los resultados sólo reflejan 21 personas. Utilizando pseudónimos, en la Tabla 1 se presentan las características de los 21 participantes.

Tabla 1. *Características de las personas adultas participantes en la experiencia.*

	Género	Edad	Origen
1. Kantos	Hombre	27	Marruecos
2. Merka	Mujer	29	Ecuador
3. Sanda	Mujer	26	China
4. Revilo	Hombre	25	España
5. Karl	Hombre	26	Nigeria
6. Talpa	Mujer	31	China
7. Drogo	Hombre	28	Marruecos
8. Tiberio	Hombre	33	España
9. Krampo	Hombre	25	Senegal
10. Veluza	Mujer	28	Argentina
11. Trasgo	Hombre	29	Ecuador
12. Drako	Hombre	30	Nigeria
13. Sacro	Hombre	26	España
14. Tila	Mujer	29	China
15. Poncio	Hombre	32	Argentina
16. Mantra	Mujer	27	India
17. Sato	Hombre	34	Marruecos
18. Frida	Mujer	29	Perú
19. Lancia	Mujer	26	España
20. Potro	Hombre	28	Ecuador
21. Kaluna	Mujer	32	España

En el conjunto del grupo había 12 hombres y 9 mujeres. Dentro del mismo, se sabía que Veluza y Poncio eran una pareja argentina que había llegado al barrio hacía 3 años, así como que Sana, Talpa y Tila eran hermanas afincadas en el lugar desde marzo de 2019, pocos meses antes de la pandemia por el Covid-19. Como adultos más jóvenes, se encontraban Revilo y Krampo con 25 años. Por su parte, Sato era la persona de mayor edad con 34 años. Ninguno de los 21 participantes tenía vínculo con los niños y niñas que realizaban clases de Capoeira, excepto Sacro y Lancia (padre y madre de un alumno) y Tiberio y Kaluna (padre y madre de una alumna). En cuanto a la diversidad del grupo, 5 personas eran naturales del barrio, mientras que el resto procedía de distintas partes.

Respecto a las sesiones, el factor distintivo para promover la inclusión social recaía en las actividades de carácter colaborativo reclamada en los participantes. De esta manera, una vez que se mostraban nuevos movimientos de Capoeira, existía un espacio de tiempo de práctica individual para, posteriormente, formar parejas en las que se requería efectuar una secuencia en la que aparecieran los movimientos. Según avanzaban las sesiones, los espacios para diseñar las secuencias eran más extensos al tener que incluir mayor cantidad de movimientos. Por otra parte, en la sesión 6 estaba planeado introducir la *Roda*; ésta consiste en la formación de un semicírculo realizado por los participantes y en el que, por

parejas, dentro del mismo se improvisan secuencias de movimientos. La música adquiere aquí gran relevancia ya que los capoeiristas deben efectuar sus movimientos siguiendo el ritmo oído en cada instante, mientras que el resto de participantes deben acompañarlo con palmas y/o cantos. A modo de recordatorio, se solicitaba a los participantes que cambiaran de pareja cuando diseñaran las secuencias y cuando entraran en la *Roda* para que, de este modo, todos practicaran con todos.

5.2. Instrumentos/herramientas de investigación utilizados

En un primer momento, se preguntó a los participantes por la posibilidad de registrar en vídeo las sesiones para, posteriormente, poder analizar con detalle todo lo que sucedía. Sin embargo, la negativa al completo evitó esta posibilidad.

A partir de aquí, mediante la observación se completó un diario de campo en el cual se recogían anotaciones. Con la excepción de 2 momentos en los cuales resultó imposible, la información que se obtenía a través del diario fue contrastada con el monitor una vez finalizada cada sesión.

A su vez, la presencia del observador en el transcurso de las semanas generó afinidad entre él y los participantes y, este hecho, fue esencial para preguntarles por la posibilidad de crear pequeñas reuniones con ellos para conversar sobre la experiencia. Así, desde un punto de vista formal, se establecieron 3 grupos focales o de discusión (Amezcuá, 2003), compuesto cada uno por 7 personas. La conversación con el primer grupo transcurrió en 47 minutos, mientras que la segunda y la tercera tuvieron una duración de casi 60 minutos. De las conversaciones con estos grupos, en los cuales también estuvo presente el monitor, se consolidó la información plasmada en el diario de campo y fue complementada ya que, ahora sí, hubo oportunidad de registrarlas en audio.

6. RESULTADOS

La recogida de información se incorporó al programa informático Nudist Vivo (N-Vivo). En este proceso, se efectuó un análisis de tipo inductivo que permitió seleccionar los aspectos vinculados a la inclusión mediante el impulso de las relaciones sociales entre los habitantes adultos del barrio.

Respecto a los resultados, en las primeras 8 sesiones se observó que la asociación de personas de origen distinto en las actividades no había obtenido consecuencias deseadas. En este sentido, hubo diversos momentos en que surgieron situaciones conflictivas cuyos protagonistas, en la mayoría de ocasiones, fueron Kantos, Revilo, Karl, Drogo, Krampo y Sacro. Ciertamente, y gracias a la pericia del monitor, lograron ser controladas. Por este motivo, se optó por no incluir la *Roda* hasta considerar que no sería un riesgo.

A partir de la sesión 9, sin embargo, se empezó a valorar una cierta aproximación entre personas. En primer lugar, se observó que en esta sesión nadie se quejó por formar pareja con personas de origen distinto al propio (hecho habitual hasta ese momento y que, a veces, terminaba con el abandono de la clase por la propia voluntad del adulto). Si bien éste podía haber sido un comportamiento puntual, la realidad es que desde ese día fue una constante hasta el final.

Por otra parte, en la sesión 12 se observó que, por primera vez, un adulto le solicitaba formar pareja a una adulta de distinta cultura y que no dominaba el idioma. Así, Sato fue a buscar a Talpa y ella, a pesar de la dificultad con el idioma, aceptó. Este instante provocó un murmullo que, se opina, hubiese acabado en una situación poco deseable al inicio y, en cambio, generó risas entre el grupo. En la siguiente sesión, sucedió la misma situación

entre Potro y Tila, Drako y Mantra, y Trasgo y Sanda. A partir de aquí, no se observaron dificultades en la formación de parejas y, en la sesión 13, se consideró introducir la *Roda* sin temor a que provocara un conflicto. Como hecho a destacar, se apreció que en la sesión 14, Krampo le preguntó a Poncio si podía realizar la secuencia con Veluza (mujer de Poncio). Tras cierto desconcierto, Poncio le indicó que si ella aceptaba no había problema. Se observó que Veluza se reía y que, con naturalidad, le hacía gestos para que fuera hacia ella. Practicaron los movimientos de la secuencia sin advertir que pudiera surgir situación alguna susceptible de generar conflictos. Del mismo modo, en las *Rodas*, los participantes salían a *jogar* con parejas distintas y de diversidad cultural.

Sin más aspectos destacables de la observación, las siguientes sesiones transcurrieron en un contexto agradable y cada vez más relajado. En las reuniones con los grupos focales, se mencionaron diversos aspectos. En primer lugar, con respecto a las primeras sesiones, Drogo afirmaba que *“esto al principio era una charada niño, estábamos todos a la pelea”*. Revilo le daba la razón y exponía que *“aquí más de uno venía para liarla, y yo me incluyo también”*, mientras que Kantos señalaba que *“en el barrio es todo así”*. Inmediatamente, Merka decía *“nosotros tampoco hacemos nada para cambiarlo”*. En este punto, Karl alzó ligeramente la voz y preguntó *“¿y no podemos seguir con esto ahora?, si ahora que nos llevamos un poco bien entre todos”*. Si bien la pregunta no obtuvo respuesta por parte del monitor, se valoró que todos asintieron con la cabeza y se posicionaron a favor. Las ganas por seguir con las sesiones, cabe decir, fue mencionada por todos los participantes durante los grupos focales. Principalmente, destacar a Tiberio al mencionar *“mi hijo alucina con nosotros porque tamos haciendo Capoeira y hay que seguir”*, a Trasgo cuando expresó *“yo no me voy”* (causando risas entre el grupo), así como cuando Mantra, en un castellano entendible, indicó *“yo no conocía a nadie aquí y esto ha hecho que conozca a gente”*; una situación que, afirmaba, también le sucedía a Frida. Por su parte, Sato culminó expresando *“es que esto no se va a terminar ahora”*.

Con respecto a la tipología de actividades, en líneas generales se destacó lo expuesto con anterioridad. Si bien, Drako explicaba *“las secuencias esas es lo que hace que hables más con la gente”* y Krampo respondía *“sí porque tienes que hablar con el otro para ver si haces este movimiento o haces el otro, y lo que va a hacer él”*. Por su parte, Sacro decía *“yo cuando le decía a mi hijo que salía en la Roda se reía el tío (risas), pero bien bien, la verdad es que me gusta”*. Al respecto, se comprobó que la *Roda* fue una actividad muy valorada por los participantes. El argumento más extenso con relación a ésta fue expuesto por Potro cuando indicó *“mira, yo creo que eso de dar la mano cuando entras y cuando sales de la Roda sirve para que se hagan las cosas mejor... yo cuando le doy la mano a alguien... yo sé que es para bien”*.

De este modo, con todo lo expuesto, en líneas generales se consideró que las sesiones habían logrado generar acercamientos entre los participantes del barrio y que, en diversos momentos, la gran mayoría de ellos tuvo la sensación de pertenecer y formar de un grupo, en otras palabras, de sentirse incluido.

7. DISCUSIÓN

La exclusión es justificada en diversas ocasiones por las diferencias culturales y de idioma existentes (Arroyo, 2013) y tratar de generar un proceso para intentar favorecer la inclusión en personas adultas no resulta tarea sencilla. En el caso de la educación superior, aún se desconoce cómo generar este tipo de procesos con éxito y no existe, por lo tanto, teoría pedagógica alguna que muestre el camino a seguir (Pérez, 2017). En la experiencia

contada sobre líneas más arriba, se comprende que ese aspecto se acreciente debido a que está situado en un ámbito no formal que, a su vez, se adentra en la convivencia de personas adultas en una realidad difícil y compleja. Un tipo de contexto que, sin embargo, no puede ser motivo para infravalorar a los grupos sociales que en ellos cohabitan y justifiquen, así, su desigualdad y discriminación (Montesinos, 2012).

Siendo conscientes de que todo proceso de inclusión en los centros escolares requiere de tiempo, paciencia y que no se pueden desarrollar con clases particulares (Susino, 2002) se constata que desde el ámbito no formal se pueden lograr objetivos de carácter inclusivo en personas adultas. Si bien, estos mismos procesos deben perdurar en el tiempo para que la inclusión se comprenda realmente como debe ser (Puigdemívol, 2003).

8. LIMITACIONES DE ESTE TRABAJO

En primer lugar, la experiencia se realizó con un grupo concreto de personas y en un barrio específico. Por lo tanto, si bien puede ser una base sobre la que seguir avanzando, no es posible generalizar los resultados obtenidos. Asimismo, estos surgen de 31 sesiones de Capoeira materializadas entre septiembre y diciembre y, con el propósito de establecer una teoría más asentada, sería conveniente alargar este espacio de tiempo.

Con respecto al uso de técnicas para la recogida de la información, posteriormente se advirtió la pertinencia de haber diseñado un guion de entrevista para mantener un diálogo privado con el monitor de las sesiones de Capoeira en los adultos. Si bien, el contraste de la información anotada en el diario de campo, así como su presencia en los grupos focales, disminuyó este sesgo.

9. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

En esencia, se considera que el diseño de actividades que requieran una colaboración es fundamental para establecer vínculos afectivos, a pesar de que puedan surgir conflictos durante éstas. En este sentido resulta esencial la labor del responsable de las sesiones para, con la actitud adecuada, ser capaz de crear espacios de diálogo y entendimiento.

Más allá, la Capoeira motivó interés por su historia y por el tipo de movimientos que, posteriormente, debían incluir en las secuencias. A su vez, la particularidad de la *Roda* se convirtió en un recurso para potenciar las relaciones. Mención aparte debe tener la música ya que, por sí sola y en gran cantidad de ocasiones, originó acercamientos y diálogos entre personas de culturas e ideologías diferentes.

AGRADECIMIENTOS Y DATOS DEL PROYECTO

No es posible terminar el relato de esta experiencia sin recordar a todas las personas de la escuela de Badalona que facilitaron el proceso, no sólo por permitir utilizar la pista (y las colchonetas) del centro, sino por su colaboración en general. Del mismo modo, a la persona responsable de realizar las clases de Capoeira (sin él, imposible haber continuado después de las 2 primeras). Por supuesto, el reconocimiento a todos los participantes. Sin utilizar términos, porque “*vosotros ya sabéis ahora quiénes sois*”, simplemente gracias.

REFERENCIAS

Amezcuá, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 13(2), 112-117. DOI: [10.1016/S1130-8621\(03\)73791-7](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(03)73791-7)

- Arroyo, M^a. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 144-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>
- Gimenez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239>
- Giménez, C. (2009). El Impulso de la convivencia ciudadana e intercultural en los barrios europeos: Marco conceptual y metodológico. En *Marco conceptual y buenas prácticas en ciudadanía y convivencia en barrios europeos*. Barcelona: Proyecto INTI-CIEN. *Serie Igualdad y Ciudadanía*, 13.
- González, S. (2013). La diversidad cultural desde una perspectiva de cultura de paz: experiencias y procesos educativos en el aula, 247-268. En López, J.L. (Coord.), *Diversidad cultural y educación intercultural*. Melilla: GEEPP Ediciones.
- Moneo, S. (2020). La introducción de la Capoeira en un contexto extraescolar multicultural. Una experiencia práctica hacia la interculturalidad. *ArtsEduca*, 28, 154-173. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.12>
- Montesinos, M. P. (2012). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, lenguaje y sociedad*, 9(9), 201-218. <http://170.210.120.55/index.php/els/article/view/1469>
- Pérez, E. A. (2017). *La inclusión como un proceso por el sistema educativo: experiencias de inclusión en la universidad de Holguín, Cuba*. *Revista Educ. Soc*, 38(138), 81-98. DOI: [10.1590/es0101-73302017151507](https://doi.org/10.1590/es0101-73302017151507)
- Pérez, M. G. y Nieto, S. (1992). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching*, 10-11, 177-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95671>
- Puigdemívol, I. (2003). Experiencias de inclusión: presentación. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 121, 35-36.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación*, 327, 49-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246074>
- Tavares, L. C. (2018). *O corpo que ginga, joga e luta: A corporeidade na capoeira*. Aracaju: Editora Edifs.
- Vivas, J. A. (2016). *Pensando la educación desde lo plural: el 'animal educandum, ex diversitate' en el acto educativo*. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18, 37-54.

EJE TEMÁTICO: 3. METODOLOGÍAS EFICACES (EPA).

3.2. ANÁLISIS EXPLORATORIO DEL TIPO DE PUNTOS DE GAMIFICACIÓN ASIGNADOS EN UN CONTEXTO EDUCATIVO DE PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

AUTORÍA:

1. Alejandro Quintas Hijós, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, quintas@unizar.es ORCID: 0000-0003-4621-6993
2. Lorena Latre Navarro, Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte, Universidad de Zaragoza, llatre@unizar.es ORCID: 0000-0003-3948-333X.
3. Fernando Martín Bozas, Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza, f.martin@unizar.es ORCID: 0000-0002-2229-6653

RESUMEN

La gamificación se está constituyendo como un foco de la revolución de la era digital en el contexto educativo. Desde la perspectiva de diferentes teorías de la motivación, la gamificación es apreciada como una herramienta para contribuir a la mejora de esta. Dentro del contexto educativo de personas adultas con discapacidad intelectual en la entidad "Valentia Huesca", se desarrolló una investigación-acción cuyo eje central fue la implementación el uso de la aplicación *ClassDojo*. Las tutoras implantaron y desarrollaron con los participantes, las actividades del programa diseñado durante 14 meses. En esta comunicación se muestra como resultado principal, el número de las interacciones de cada tutora con los participantes y un análisis de las mismas. Estos datos permiten visualizar y describir la experiencia, además de extraer algunas conclusiones. Se destaca que existieron más interacciones de las tutoras con determinados participantes y que el uso de *ClassDojo* favoreció un incremento de motivación. Los resultados permiten animar a la comunidad educativa y científica a replicar este tipo de intervenciones en contextos similares. Por otra parte, sería interesante complementar los resultados hallados con otros de corte cualitativo para poder triangular los datos y, por tanto, las conclusiones de la presente investigación.

PALABRAS CLAVE: educación para adultos; didáctica; tecnología digital; *ClassDojo*; investigación-acción

1. INTRODUCCIÓN

La innovación en contextos educativos debe suponer un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la modificación de las metodologías, materiales y recursos utilizados (Gros, 2019: 179). La revolución en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) está favoreciendo una revolución cultural y educativa, generando una nueva educación digital, no caracterizada por una mera digitalización o modernización, sino por la aparición de nuevos fenómenos relevantes a nivel educativo. La gamificación se refiere al uso de elementos del diseño de los videojuegos en contextos no-lúdicos para modificar comportamientos en las personas mediante acciones sobre su motivación (Deterding et al., 2011; Quintas, 2020).

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

En el panorama de una sociedad que destina esfuerzos en la implantación de un sistema educativo más inclusivo (Reindal, 2016), la gamificación educativa es una buena estrategia, quizá de las más eficaces, por su capacidad para responder a las necesidades de participación e implicación activa del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, independientemente de su etapa educativa (Sitra et al., 2017). Entre otras cuestiones, estas estrategias basadas en metodologías activas permiten a las personas en formación acceder con mayor facilidad a la información, estimulan de un modo más activo su relación con el entorno y mejoran su calidad de vida en el plano no sólo académico, sino también personal y social (Silva et al., 2019). A consecuencia de ello, la gamificación mantiene un estrecho vínculo con el desarrollo de aspectos relacionados con la inclusión educativa y, a su vez, social (Silva et al., 2019). Por tanto, los procesos de gamificación educativa pueden disminuir las posibles brechas existentes a causa de la falta de herramientas o recursos para atender a la diversidad de necesidades. Estas carencias son un obstáculo que, en numerosas ocasiones, conduce a la exclusión y a la marginalidad, especialmente en el alumnado con necesidades diferentes (Hersh & Mouroutsou, 2019).

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La gamificación se ha justificado y fundamentado teóricamente desde teorías psicológicas de la motivación, si bien unas más científicas que otras. Las más comúnmente citadas (Rodríguez & Campión, 2015; Teixes, 2014) son la Teoría de la Autodeterminación, la Teoría del Flow, la Teoría de las Metas de Logro, la Teoría de la Diversión o la Teoría del Establecimiento de Objetivos. Se puede gamificar sin tecnología digital; sin embargo, en la actualidad, la mayoría de las aplicaciones tiene una estructura gamificada, y facilita mucho la tarea. La aplicación *ClassDojo* es una de las aplicaciones tecnológicas más extendidas (Torres-Toukourmidis et al., 2018), habiendo llegado al 90% de los colegios de los Estados Unidos de América (Chaykowski, 2017). *ClassDojo* es una opción que permite evaluar —o medir, con una finalidad científica—, es adecuada con la docencia diaria, tiene un alto componente estético y afín a la educación básica (Casanova & Serrano, 2019). El *ClassDojo* y las plataformas de aprendizaje en la investigación de Gooch et al., (2016) aumentaron la motivación en alumnado con dislexia mediante su uso, en parte por las adaptaciones, transformaciones y personalización que puede hacer la persona docente. En un estudio llevado a cabo en colegios de educación primaria (Dillon et al., 2019), se halló un descenso sustancial y significativo de las conductas disruptivas y el aumento de comportamientos académicamente comprometidos debido a la presencia y aplicación de *ClassDojo*.

La herramienta *ClassDojo* permite donar puntos por una acción concreta individual o grupal en tiempo real durante una clase, entregar emblemas/insignias, asignar grupos de trabajo, disponer cada alumno de un avatar diferente, que puede ser personalizado, personalizar el tipo de emblemas que el profesor quiere asignar —según el valor que establezca en cada acción o conducta—, y visionar un historial de todos los logros. Ello justifica que, a priori, parezca una herramienta didáctica útil para la docencia diaria, así como para ayudar a generar una atmósfera gamificada en la clase, independientemente de la condición de los estudiantes. Por tanto, parece pertinente indagar cómo funciona un entorno educativo gamificado usando *ClassDojo*, en el contexto de una educación para

adultos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad intelectual, motora y del Trastorno de Espectro Autista.

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

En base al estado de la cuestión en la actualidad respecto a las necesidades de las personas adultas con discapacidad intelectual, se planteó como objetivo principal conocer cómo se desenvuelven los participantes de este contexto educativo (alumnos-profesoras) en un ambiente gamificado. Además, se buscó como objetivo específico añadido, aportar evidencias científicas que avalen el uso de la gamificación como elemento favorecedor del aprendizaje de este alumnado con necesidades diferentes y del logro de esa equidad que el sistema educativo actual tanto necesita.

5. MÉTODO

La investigación se basó en los paradigmas positivista e interpretativo, con un método de investigación-acción y un diseño longitudinal, aunando tanto metodología cuantitativa como cualitativa. Desde la perspectiva de la investigación-acción, se favorece el desarrollo del conocimiento profesional y emancipatorio de los investigadores, quienes son, simultáneamente, sujeto y objeto de la investigación (Arias & Restrepo, 2009).

En concreto, se contabilizaron cuántos puntos-reforzamientos se realizaron por parte de las profesoras y se comprobó (i) si hubo diferencias conscientes o inconscientes en la asignación de los puntos y (ii) qué tipo de puntos son los más asignados. Debe tenerse en cuenta que en el presente trabajo, se muestran solo algunos resultados parciales de corte cuantitativos.

La lógica de este diseño consiste en que si la presencia de la arquitectura gamificadora Mecánica-Dinámica-Estética (MDE) y la herramienta *ClassDojo* tiene algunos efectos específicos de los considerados en el estudio, estos se reflejarán a través de las mayores diferencias en la donación de puntos (Fernández-Martín, 2012). La elección de este diseño toma en cuenta múltiples investigaciones anteriores compendiados en estudios de tipo educativo (Sabirón, 2007).

El proyecto recibió el dictamen favorable del Comité de Ética de Investigación Clínica de Aragón (CEICA), en su reunión del día 29/07/2020, Acta N° 16/2020.

5.1. Muestra y programa educativo implementado

El proceso de selección de la muestra estuvo orientado por las características de la investigación. Por este motivo la población objeto de estudio constituye una muestra no probabilística de tipo convencional, seleccionada bajo criterios afines al contexto en el que se desarrolló la actividad. La investigación se enfocó sobre una muestra de personas que hubieran finalizado su proceso formativo en escuelas-taller (u otras formaciones regladas) y que desearan continuar desarrollando su itinerario dentro de la entidad sin ánimo de lucro “Valentia Huesca”. La muestra la constituyeron 12 personas de entre 16 y 24 años y 4 docentes del mismo centro. Un rasgo común en todos los alumnos participantes fue ser personas con discapacidad intelectual. Los perfiles de desarrollo psicológico de las personas en formación respondieron a características muy diversas: discapacidad física e intelectual, trastorno de espectro autista, discapacidad motriz y trastorno por déficit de atención e hiperactividad. A su vez, las circunstancias personales, familiares y socio-económicas fueron enormemente variadas.

El programa de intervención duró 14 meses y la investigación se organizó en varias fases. En una primera instancia, se diseñaron las actividades que compusieron el programa de intervención. Para ello, se creó un documento en el que se recogieron aspectos a abordar en cada actividad, permitiendo una mayor coordinación entre los investigadores a la hora de elegir el diseño de las actividades en base a: objetivos, áreas, personas a las que iba destinada la actividad, variables, materiales, dimensión o finalidad. El punto común de todas las actividades fue que estuvieran basadas en la arquitectura MDE, y que fomentaran competencias básicas en los participantes: matemática, lectoescritora, digital, social, autonomía e iniciativa.

El tratamiento utilizado en el programa de intervención se basó en un sistema de puntos que reforzara las conductas deseadas. Dichas conductas fueron especificadas por el contexto de la Fundación Valentia a los investigadores, y se basaron en necesidades específicas de los participantes. Las conductas se plasmaron en tipos de puntos y de “insignias” en la aplicación *ClassDojo*. Los valores numéricos asignados tras la acción del jugador-alumno; son el feedback más rutinario en el sistema. Tienen la naturaleza de los puntos, pero por su escasez o dificultad para conseguir, se les concede más valor; sirven a modo de distintivos, medallas o reconocimientos, conseguibles a partir de un reto o desafío. Se usaron los siguientes tipos de puntos: atención, conducta a mejorar (castigo), creatividad, eficacia, iniciativa, kahoot, mejora personal, punto grupal, trabajo en equipo, respeto, punto responsabilidad, punto social, punto verde. Se usaron las siguientes insignias —la mayoría asociadas a un tipo de punto—: insignia compromiso, insignia atención, insignia creatividad, insignia ecológica, insignia eficacia, insignia iniciativa, insignia respeto, insignia responsabilidad, insignia social, trofeo equipo colaborador, trofeo mejor equipo. Como virtud específica de la investigación-acción, algunos de estos tipos de puntos o insignias se añadieron una vez iniciada la intervención, según las necesidades que se apreciaran. Además, el programa incluyó retos semanales personalizados para cada estudiante (en *ClassDojo* codificados como “Reto conseguido”), y gráficas-resumen que permitieran visualizar al alumnado su progreso a lo largo del programa de intervención.

Como parte del proyecto, se formó a las 4 profesoras en una serie de técnicas basadas en el reforzamiento, que luego pondrían en práctica durante los 14 meses de duración de la intervención.

En la práctica, la donación de puntos, el cómo, cuánto y cuándo tiene su propia técnica. A continuación, se exponen solo algunas de las instrucciones que recibieron las docentes al respecto, para la aplicación del programa educativo:

- Dar puntos concretos tras acciones concretas (evitar abstracciones o generalidades).
- Dar puntos concretos justo después de la acción (y no al final de clase).
- Dar puntos en cualquier momento y lugar (que se cree una atmósfera).
- Intentar puntuar por diferentes acciones (variedad de puntos).
- No puntuar dos acciones similares en poco tiempo.
- No puntuar acciones que ya sean intrínsecamente motivantes para un alumno.
- Puntuar a varias personas a la vez por una acción.
- Puntuar a toda la clase a la vez.
- Investigar cómo funciona la donación de puntos en cada alumno en cada momento.
- Solo hay un tipo de punto negativo: “Conducta mejorable”. Sólo para casos graves en el caso de que se busque que una conducta deje de repetirse.

5.2. Instrumentos de investigación utilizados

La metodología cuantitativa se ha operativizado mediante la recogida de datos que han generado las cuatro profesoras mediante el registro, en la propia aplicación educativa *ClassDojo*, de las donaciones a modo de reforzamientos que han realizado las durante la intervención.

Una vez recogidos los datos, se realizaron los pertinentes análisis estadísticos de corte descriptivo (frecuencias y descriptivos) y tablas de contingencia (chi-cuadrado de Pearson). El instrumento utilizado para realizar el análisis estadístico fue el paquete estadístico IBM SPSS Statistics, en la versión 25.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Uno de los resultados visibles es el gran número de *feedbacks* aportado por las 4 profesoras a los 12 alumnos, especialmente en las conductas deseadas según los objetivos propuestos. En la Tabla 1 se muestran los 8926 puntos (reforzamientos) donados a los alumnos por parte de las profesoras. En negrita se marca se marca la profesora que más puntos dio, desde la perspectiva de cada estudiante. En gris se marca el estudiante que más puntos ha recibido, desde la perspectiva de cada profesora. Estos resultados descriptivos son ilustradores de las relaciones asimétricas que se han podido producir en el contexto de intervención del programa, aunque solo en algún caso, como por ejemplo Alumno10 y la Profesora1, el Alumno4 con la Profesora2, el Alumno5 con la Profesora 4. Es decir, hay más interacciones (sean conscientes o inconscientes) entre ciertas profesoras y ciertos estudiantes a la hora de donar puntos, y por tanto más en general, a la hora de atender y cuidar las conductas de los estudiantes por parte de los profesores. Estas diferencias indicadas son significativas ($\chi^2=4215,169$, $p=.000$).

Tabla 1. Reparto de puntos Profesora X Alumno.

	Profesora				Total
	Profesora1	Profesora2	Profesora3	Profesora4	
Alumno1	124	128	206	33	491
Alumno2	180	215	336	50	781
Alumno3	253	436	78	70	837
Alumno4	237	459	57	45	798
Alumno5	285	237	52	396	970
Alumno6	163	440	76	22	701
Alumno7	305	200	439	50	994
Alumno8	484	177	99	87	847
Alumno9	357	148	63	39	607
Alumno10	531	192	20	70	813
Alumno11	172	157	35	334	698
Alumno12	91	76	0	222	389
Total	3182	2865	1461	1418	8926

En la Tabla 2 se puede observar el tipo de puntos más recibido por parte del alumnado. En primer lugar, y con gran diferencia, los puntos recibidos individualmente (6576), seguidos por los recibidos en grupo (1057), aquellos recibidos por toda la clase entera (649), y de forma parecida los recibidos por varios alumnos individuales que

conseguían algún logro al mismo tiempo pero sin trabajar en equipo (644). Estas diferencias indicadas son estadísticamente significativas ($\chi^2=202,570$, $p=.000$).

Tabla 2. Frecuencias del tipo de reparto de puntos por alumno.

	Reparto Puntos				Total
	Clase Entera	Equipo	Varios A la vez	Individual	
Alumno1	41	86	44	320	491
Alumno2	60	87	57	577	781
Alumno3	58	128	77	574	837
Alumno4	60	127	29	582	798
Alumno5	60	66	82	762	970
Alumno6	50	131	29	491	701
Alumno7	60	86	78	770	994
Alumno8	58	75	75	639	847
Alumno9	57	74	51	425	607
Alumno10	60	79	57	617	813
Alumno11	47	66	65	520	698
Alumno12	38	52	0	299	389
Total	649	1057	644	6576	8926

En la Tabla 3 se puede observar el tipo de puntos más asignado por parte de las profesoras. En primer lugar, y con gran diferencia, los puntos individuales (2341) o a varios a la vez (463) asignados por la Profesora 1, seguidos por los asignados a un equipo (407) o a la clase entera (472) con la Profesora 2. Es relevante destacar cómo la Profesora 1 ha tendido a dar refuerzo de forma individual (ya sea de forma simultánea o no simultánea) y la Profesora 2 ha tendido a reforzar conductas o logros conseguidos en equipo pequeño o por la clase entera. Estas diferencias indicadas son estadísticamente significativas ($\chi^2=1069,063$, $p=.000$).

Tabla 3. Frecuencias del tipo de reparto de puntos por alumno

	RepartoPuntos				Total
	Clase Entera	Equipo	Varios a la vez	Individual	
Profesora1	143	235	463	2341	3182
Profesora2	472	407	141	1845	2865
Profesora3	0	225	10	1226	1461
Profesora4	34	190	30	1164	1418
Total	649	1057	644	6576	8926

El gran número de donación de puntos asignados en esta experiencia educativa parece ir asociado al aumento de la participación y motivación del alumnado, si nos basamos en el estudio de Hursen & Bas (2019), donde se encontró que el *ClassDojo* incrementó la participación de la clase y la motivación del alumnado, mejorando su comunicación interna y comportamiento. En recientes estudios se pone a prueba el *ClassDojo* hallándose beneficios psicológicos y en el rendimiento académico (Quintas-

Hijos et al., 2020). Sin embargo, a diferencia de la presente investigación, estos estudios se han realizado en el contexto de la educación primaria.

7. LIMITACIONES DE ESTE TRABAJO

Los resultados presentados se acogen únicamente a datos descriptivos que sería muy conveniente complementar o triangular con información extraída de forma cualitativa, que permita comprender mejor la realidad del contexto estudiado. Por otro lado, existen muchas variables que no se han tenido que cuenta y podrían afectar a la interpretación de las tablas descriptivas mostradas; por ejemplo: tiempo efectivo que ha estado cada profesora impartiendo clase, ideas previas sobre la didáctica que tienen las profesoras, perfil de aprendizaje y conducta que tiene cada estudiante. En este sentido, la presente investigación se muestra como un acercamiento exploratorio a esta realidad.

8. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

La gamificación se está consolidando como una metodología que fomenta la motivación y participación en las tareas educativas. En nuestra investigación se hacen visibles dichas afirmaciones a través de la herramienta *ClassDojo* con una muestra de adultos con discapacidad intelectual. Este tipo de investigación en la que se encuentran mejoras con la gamificación con una muestra de adultos con discapacidad, podría animar a la comunidad educativa y científica a replicarla en otros contextos similares.

AGRADECIMIENTOS Y DATOS DEL PROYECTO

Se agradece a la Fundación Valentia de Huesca su participación en este estudio, así como a las instituciones que han avalado este estudio mediante el proyecto 2021/0026.

REFERENCIAS

- Arias, C., & Restrepo, M. (2009). La Investigación-Acción en Educación: Un Camino hacia el Desarrollo Profesional y la Autonomía. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 109-122.
- Casanova, O., & Serrano, R. (2019). *Herramientas tecnológicas asociadas a la gamificación en la formación inicial docente musical de secundaria*. Paper presented at the VIII Multidisciplinary International Conference on Educational Research. Education: The door to any social improvements, Lérida.
- Chaykowski, K. (2017). Class App. *Forbes*, 199(6).
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining "gamification"*. Paper presented at the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments New York.
- Dillon, M. B. M., Radley, K. C., Tingstrom, D. H., Dart, E. H., & Barry, C. T. (2019). The Effects of Tootling via ClassDojo on Student Behavior in Elementary Classrooms. *School Psychology Review*, 48(1), 18-30. doi: 10.17105/spr-2017-0090.v48-1
- Fernández-Martín, E. (2012). La investigación-acción *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa* (pp. 135-146). CCS, D. L. 2012.
- Gooch, D., Vasalou, A., Benton, L., & Khaled, R. (2016). Using gamification to motivate students with dyslexia or other special educational needs. In J. Kayne & A. Druin

- (Eds.), *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Association for Computing Machinery.
- Gros, B. (2019). La innovación en los entornos y materiales de aprendizaje. In M. Martínez & A. Jolonch (Eds.), *Las paradojas de la innovación educativa* (pp. 175-196). Horsori Editorial y Cuadernos de Educación.
- Hersh, M., & Mouroutsou, S. (2019). Learning technology and disability – overcoming barriers to inclusion: evidence from a multicountry study. *British Journal of Educational Technology*, 60(6), 3324-3344. doi: 10.1111/bjet.12737
- Hursen, C., & Bas, C. (2019). Use of Gamification Applications in Science Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(1), 4-23. doi: 10.3991/ijet.v14i01.8894
- Quintas-Hijos, A., Peñarrubia-Lozano, C., & Bustamante, J. C. (2020). Analysis of the applicability and utility of a gamified didactics with exergames at primary schools: Qualitative findings from a natural experiment. *Plos One*, 15(4). doi: 10.1371/journal.pone.0231269
- Quintas, A. (2020). *Teoría educativa sobre tecnología, juego y recursos en didáctica de la educación infantil*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Rodríguez, F., & Campión, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Digital Text.
- Sabirón, F. (2007). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Silva, R. J. R. D., Rodrigues, R. G., & Leal, C. T. P. (2019). Gamification in Management Education: A Systematic Literature Review. *BAR-Brazilian Administration Review*, 16(2).
- Sitra, O., Katsigiannakis, V., Karagiannidis, C., & Mavropoulou, S. (2017). The effect of badges on the engagement of students with special educational needs: A case study. *Education and Information Technologies*, 22, 3037-3046.
- Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: UOC.
- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M. A., & Björk, S. (2018). Modelo Teórico Integrado de Gamificación en Ambientes E-Learning (E-MIGA). *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 129-145. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52117>

EJE TEMÁTICO: 3. METODOLOGÍAS EFICACES

3.3. UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

AUTORÍA:

2. Estefanía Cela Da Silva, Universidad de Oviedo, estefaniacela@outlook.es
3. Beatriz Sierra-Arizmendiarieta, Universidad de Oviedo, bsierra@uniovi.es

RESUMEN

Esta comunicación tiene como objeto una Propuesta para el Desarrollo de Competencias Clave en Educación de Adultos. La realidad social y su evolución en el mercado laboral cada vez generan una demanda más amplia de formación, titulación y dominio de las nuevas tecnologías. Pero, ¿qué ocurre si hablamos de la Educación Primaria en Personas Adultas? Si desgranamos esta pregunta, no en vano podemos afirmar la falta de información y claridad. Por ello, es importante hacernos eco de promover una educación de calidad, que aluda a la participación activa de toda ciudadanía. Además, el campo de la educación está viviendo enormes cambios, pero con la llegada de las Competencias Clave en el currículo se hace necesario un cambio metodológico, curricular y organizativo. Esta propuesta pretende promover una metodología integradora en Competencias Clave, que ayuden a personas adultas con escasa formación o en riesgo de exclusión social a integrarse en el ámbito social y laboral como herramienta educativa e indagar en esta educación “desconocida”.

PALABRAS CLAVE: educación adultos; competencias clave; propuesta de intervención; inclusión.

1. INTRODUCCIÓN

Del mismo modo que es importante formar a los alumnos desde edades tempranas, también lo es para las personas adultas que, por diversas circunstancias, no han podido adquirir dichas formaciones y buscan ampliar o mejorar conocimientos. De ahí surgen los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA); estos centros brindan la oportunidad de ser un recurso valioso para la sociedad superando brechas formativas. Una educación de calidad, que aluda a la participación activa de la ciudadanía, porque la educación es un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los CEPA ofrecen una oferta formativa denominada Formación Básica equivalente a Educación Primaria, la cual se estructura en dos niveles. Estas enseñanzas son una vía para el acceso a la Educación Secundaria Obligatoria u otras ofertas formativas.

El campo de la educación está viviendo enormes cambios, pero con la llegada de las Competencias Clave en el currículo se hace necesario un cambio metodológico, curricular y organizativo. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un aprendizaje significativo, que permite al alumno adquirir conocimientos, habilidades y destrezas que le sirvan para encarar con éxito el futuro. Implica el saber, saber hacer y el saber ser. En el presente trabajo se expone, en primer lugar, una breve fundamentación teórica sobre las Competencias Clave. Se contextualiza la Educación de Personas Adultas, su evolución histórica y el papel que desempeñan las Competencias Clave en este ámbito educativo. Seguidamente, se establecen los objetivos y los principios

metodológicos más apropiados para el desarrollo de las competencias que se pretenden lograr. Además, se realiza una propuesta para trabajar las Competencias Clave a través de tareas competenciales con una actividad integrada e interdisciplinar. Finalmente, se exponen las conclusiones y limitaciones que han surgido durante el estudio de este tema.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

Como bien expresa Coral Elizondo (2020): “la inclusión es un derecho. No se trata de entrar, sino de pertenecer”. Ahora bien, uno de los rasgos epistemológicos que define la educación de adultos como campo de estudio es la ausencia de investigaciones. De ahí que impulsar un discurso teórico en el que fundamentar su práctica educativa resulte un desafío. Todas las facilidades que se pueden encontrar en la Educación Primaria hacen que sea mucho más fácil e inspirador la búsqueda o creación de contenidos. Pero, por otro lado, supone un reto por la necesidad de profundizar y dar a conocer este ámbito educativo. Por eso, esta propuesta, tiene como objetivo integrar las Competencias Clave como herramienta educativa e indagar en esta educación, y así, iniciar una reflexión encaminada a responder por qué la educación de las personas adultas ha sido un campo de estudio tardío y cómo esto puede explicar la ausencia de investigaciones educativas propias.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La sociedad clamaba la necesidad de introducir las Competencias Clave como condición indispensable para alcanzar en los alumnos el desarrollo personal, social o profesional, adaptándose a las demandas que nos ofrece tanto el ahora como el porvenir. En 2003, DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) define el concepto de competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. Como señala Herranz (2020), surge en Europa una gran preocupación por buscar nuevas formas de entender los diseños curriculares y los procesos de enseñanza-aprendizaje, apostando por un modelo de educación basado en el concepto de competencia. A consecuencia de ello, en España se decreta la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE). En esta Ley se señalan las ocho competencias básicas que formarán parte del currículo en base a las recomendaciones de la Unión Europea. A partir de ahí, el Ministerio de Educación con la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE) reduce a siete las competencias que conforman el Sistema Educativo Español. Como bien sabemos estamos viviendo una situación de cambio, pues la Ley 3 de 28 de diciembre de 2020, popularmente conocida como LOMLOE, derogó la LOMCE, restaurando de nuevo la LOE con algunas modificaciones. Con esta, las competencias vuelven a sufrir una modificación en cuanto a su denominación, quedando en: comunicación lingüística, plurilingüe, matemáticas y ciencia y tecnología, digital, personal, social y de aprender a aprender, ciudadana, emprendedora, conciencia y expresiones culturales.

La escuela y sus sistemas son instituciones sociales que se crean para dar respuestas a diversas necesidades específicas, con lo que podemos decir que dichos sistemas, son un arma de difusión de conocimiento que va estrechamente ligado con las necesidades sociales. Según señala Argudín (2015), la educación basada en competencias se centra en las necesidades, potencialidades y estilos de aprendizaje individuales para que el alumno logre desarrollar con eficacia las destrezas que se le señalan.

Por otro lado, el aprendizaje de las personas adultas tiene unas características distintas que hace que el proceso sea distinto al de los niños o adolescentes. Godoy (2022), sitúa este aprendizaje de manera más cercana a la incorporación al mercado laboral, a consecuencia de ello, expone que es necesario que los planes formativos incluyan aquellas competencias que permitan alcanzar un mayor nivel de empleabilidad. Cuando se habla de la educación, nos lleva a pensar en aquella que se da en la primera etapa de la vida de manera progresiva, pero el aprendizaje es un proceso continuado en el tiempo y que ayuda a lograr nuevos conocimientos, puesto que el derecho a la educación es un derecho humano y universal independientemente en la edad. Ahora bien, cuando nos referimos a un aula de Formación Básica para la Educación de Personas Adultas, debemos pensar que las diferencias son muy evidentes y hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vea condicionado por distintos factores como: motivacionales, actitudinales, aptitudinales y necesidades diferentes. Por otra parte, también influye: la mezcla de edades, una formación profesional desigual, falta de tiempo, alteraciones cognitivas, factores psicoafectivos, la diversidad cultural y el nivel socioeconómico que pueden llegar a condicionar el aprendizaje. La finalidad de la Educación para Adultos es crear una iniciativa donde las personas adultas sean capaces de convertirse en ciudadanos activos, capaces de decidir y participar en cualquier contexto personal, social o cultural.

Para entender cómo se trabajan las Competencias Clave en la Educación para Adultos, primero debemos saber cómo se estructuran estos aprendizajes. Según el BOE núm. 162, de 8 de julio de 2017, en el capítulo II donde se trata la Organización de las Enseñanzas Iniciales, explica que estas Enseñanzas se dividen en dos niveles: las Enseñanzas Iniciales I y las Enseñanzas Iniciales II. En el artículo 7, sec. I. pág. 58647, titulado el “currículo” expone lo siguiente: “El currículo de las Enseñanzas Iniciales promoverá el desarrollo de las Competencias Clave necesarias para acceder a la Educación Secundaria para personas adultas, y la mejora de conocimientos, destrezas y habilidades que favorezcan el desarrollo personal, laboral y social”.

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

- *Objetivos Generales:* Integrar las Competencias Clave en Educación de Adultos a través de una propuesta didáctica.
- *Objetivos específicos:* Profundizar en la Educación de Personas Adultas. Desarrollar las Competencias Clave a través de una actividad integrada al trabajar contenidos de Lengua y Matemáticas

5. MÉTODO

Según el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, explica que, para poder obtener una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, se deben diseñar actividades integradas que permitan avanzar en el aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo. El objetivo será realizar una propuesta didáctica en la Formación Básica II. Estas enseñanzas sirven de apoyo para adquirir las competencias clave y poder cursar la enseñanza de Educación Secundaria con mayor facilidad, sobre todo, para aquellas personas que por diversas circunstancias no tengan los conocimientos básicos para poder acceder. En esta propuesta, se trabajará en el área de Lengua Castellana y Matemáticas

con el objetivo de crear actividades que integren las Competencias Clave. Los contenidos, criterios y estándares de aprendizaje se extraen según el Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. La Formación Básica II será equivalente a un quinto o sexto de primaria, pero en este caso, se centrará en los aspectos relacionados con quinto de primaria.

5.1. Metodología

Cuando hablamos de un aula de Educación para Adultos, hay que tener en cuenta desde qué punto se parte, cuáles son los conocimientos previos de los alumnos y los distintos ritmos de aprendizaje que tendrán. El alumno adulto ya posee una serie de conocimientos previos basados en experiencias personales. March (2006) expone que las metodologías elegidas se convierten en el vehículo a través del cual los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias. Para poder aplicar una metodología basada en competencias, será necesario considerar al alumnado como el centro del proceso de aprendizaje, fomentando el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes donde el alumnado entienda el sentido del aprendizaje.

Las principales características que ha de tener la metodología son: potenciar un aprendizaje flexible, Ibáñez, J. S. (1998) señala que permite al docente adecuarse al ritmo de sus estudiantes, asumiendo desde un principio que no todos van a aprender al mismo tiempo, y ofrecer, por tanto, una enseñanza más individualizada. Plantear contenidos que sean funcionales, para que el alumno encuentre sentido y le resulte útil el aprendizaje, establecer una metodología activa de manera contextualizada que ayudará a impulsar las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promover un aprendizaje cooperativo permitiendo que los estudiantes trabajen de forma independiente y asuman responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje (Domingo, J., 2008). Incentivar un aprendizaje significativo, interdisciplinar, funcional y autónomo, En este sentido, el aprendizaje significativo, son los conocimientos previos que el alumno tiene y que han de estar relacionados con aquellos que se quieren adquirir, de manera que funcione como punto de apoyo para la adquisición de nuevos conocimientos (Domínguez Garrido, M. et al; 2004).

En la propuesta hablaremos de diferentes tareas para referirnos a distintas fases o eslabones que se articulen para poder llevar a cabo la actividad. Las tareas estarán orientadas a adquirir las competencias, pero no de manera general, sino que, de cada tarea, se conseguirán diferentes competencias específicas de manera progresiva. Afirma Sierra que: “las tareas pueden plantearse interrelacionadas de manera que cobren sentido a través de la macroactividad de la que forman parte. En cada una de ellas pueden trabajarse diferentes competencias”. (Sierra y Arizmendiarieta, B., Méndez-Giménez, A., Mañana-Rodríguez, J., 2013, p.169).

5.2. Temporalización

	Días									
	Martes 22	Jueves 24	Martes 1	Jueves 3	Martes 8	Jueves 10	Martes 15	Jueves 17	Martes 22	Jueves 24
Sesión 1	Tarea 1									
Sesión 2		Tarea 2								
Sesión 3			Tarea 3							
Sesión 4				Tarea 3						
Sesión 5					Tarea 4					
Sesión 6						Tarea 4				
Sesión 7							Tarea 5			
Sesión 8								Tarea 5		
Sesión 9									Tarea 6	
Sesión 10										Tarea 7

FIGURA 1. Cronología de las tareas (elaboración propia)

Los cursos de Formación Básica tienen una duración cuatrimestral. En este caso, la Formación Básica II comienza a finales de febrero. Se establecen 3 horas semanales para Lengua y 3 horas semanales para Matemáticas. La distribución horaria de la propuesta es la siguiente: las clases se imparten los martes y jueves de manera que a cada asignatura le corresponde 1.30h. cada día. Las sesiones se dividirán en tres partes, la primera será “la parte preparatoria” que durará aproximadamente 15 minutos, será la parte en la que se realizará una lluvia de ideas o un repaso del día anterior. En la

segunda parte de la sesión, “la parte principal” se desarrollará la sesión; y la tercera parte, denominada “la vuelta a la calma” se repasará lo que se ha dado en esa sesión. Esta propuesta se compone de un total de 10 sesiones para Lengua Castellana y Matemáticas. Las sesiones se llevarían a cabo en el curso escolar 2021/2022, teniendo como idea principal desarrollarlo en las 5 primeras semanas del segundo cuatrimestre.

5.3. Actividad integrada y descripción de las tareas a realizar

La actividad integrada denominada “*Donde todo florece*”, consiste en realizar una visita al Jardín Botánico de Gijón, a dicha visita le preceden una serie de tareas, allí los alumnos podrán disfrutar del entorno y de lo que han aprendido hasta llegar aquí. El propósito será trabajar diversos contenidos de manera interdisciplinar con el fin de adquirir distintas Competencias Clave por medio de la actividad integrada. Para comenzar, se utilizarán los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje procedentes del Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias, concretamente los vinculados con el quinto curso de Educación Primaria, puesto que, en las Enseñanzas Básicas II, equivalen a un nivel de quinto o sexto de primaria. Añadir, como habíamos puntualizado anteriormente, que seguimos utilizando el D82 porque para este curso escolar sigue vigor, pero a comienzos de marzo se ha publicado un nuevo Real Decreto (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria). Lógicamente, de llevar a la práctica esta actividad en el futuro, habría de adaptarse a contenidos y criterios de evaluación de la nueva regulación, conforme a los correspondientes currículos autonómicos, en la que ya están ligados a diferentes competencias. Siguiendo con el desarrollo de la actividad integrada, en este caso, se abordarán las dos áreas obligatorias del ámbito que serán Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas. A continuación, se presenta una breve descripción de cada una de las tareas:

TAREA N.º 1

“El Jardín en vivo”

Parte preparatoria: en primer lugar, se expondrá a los alumnos cuál va a ser el tema a tratar. En este caso, se hablará del Jardín Botánico. Se comienza haciendo una serie de preguntas realizando una lluvia de ideas. **Parte principal:** una vez adentrados en el tema, se utilizará como apoyo una presentación para conocer un poco más el Jardín. **Vuelta a la calma:** para finalizar, se presentará de manera global cuál es el plan de actuación y las tareas que vamos a realizar hasta llegar al día de la visita presencial al Botánico. **Duración: 1 sesión.**

Aspectos de competencias a desarrollar: *Comunicación Lingüística (CCL):* respetar y participar activamente en la charla utilizando las normas comunicativas orales. *Aprender a aprender (CAA):* obtener conocimientos por medio de la escucha y la comprensión de la información. *Sociales y Cívicas (CSC):* comportamiento responsable y tolerante. *Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC):* conocer y respetar el entorno.

TAREA N.º 2

“¿Eres capaz de encontrarme?”

Parte preparatoria: se comenzará repasando brevemente lo tratado en la anterior sesión. Aquí, se explicará que el objetivo de esta tarea es realizar un email para reservar la visita grupal al Jardín Botánico. Se presentará al alumno un email ya terminado como referencia para crear el suyo, pero ese email no puede ser enviado. **Parte principal:** haciendo una lectura conjunta, deberán conocer por qué no puede ser enviado (debido a las erratas que contiene). Una vez conocedores del problema, de manera individual y mediante el uso de los ordenadores, deberán cambiar las faltas de ortografía, mayúsculas, ... que se presenten en el texto. Además, deberán revisar qué puntos necesitan para poder reservar (cuántas personas irán a la visita, la hora de llegada y de salida, ...). Una vez terminado, tendrán que pasar el documento de Word a un PDF, abrir su correo electrónico y enviar el documento al correo de la profesora. **Vuelta a la calma:** una vez terminado todo, se realizará un pequeño debate para saber cuáles han sido los errores que han surgido en el texto, los más difíciles de encontrar, ... **Duración: 1 sesión.**

Aspectos de competencias a desarrollar: **CCL:** desarrollar conocimientos relacionados con el lenguaje básico digital utilizando estrategias para la aplicación del uso correcto de las normas ortográficas. **CAA:** gestionar su aprendizaje de manera autónoma. **CD:** entender los recursos tecnológicos como un soporte de aprendizaje a través del correo electrónico. **CSIEE:** planificar y gestionar los conocimientos y actitudes necesarias para alcanzar el objetivo de la tarea.

TAREA N.º 3

“Nos vamos de excursión”

Parte preparatoria: breve charla para introducir la tarea, en ella se hablará de si conocen algún Jardín Botánico más en España. **Parte principal:** mediante el apoyo de una presentación, se exponen los 5 mejores jardines que hay en España. Tras darlos a conocer, se entregarán unas fichas por grupos (a cada grupo le corresponde un Jardín Botánico distinto). En esta ficha aparecerán los aspectos más relevantes de dicho lugar. Además, se trabajará la parte de la gramática y la inmersión en el vocabulario. Terminado esto, cada grupo deberá desarrollar los aspectos más importantes de manera resumida del Jardín que le haya tocado para intentar convencer a sus compañeros porque deben visitarlo. **Vuelta a la calma:** se le entregará a cada grupo una hoja con la solución de las tareas planteadas sin incluir el resumen. Con ella, tendrán que corregir los posibles fallos que puedan haber tenido como equipo y además consensuar cuál ha sido el argumento que más les ha convencido para visitar. **Duración: 2 sesiones.**

Aspectos de competencias a desarrollar: **CCL:** desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con el conocimiento de la lengua y el uso correcto de la misma. **CAA:** regular su propio aprendizaje utilizando herramientas de autoevaluación de manera cooperativa con el resto de los compañeros. **CSC:** trabajar y ayudar al resto de sus compañeros aportando ideas y colaborando en grupo. **CCEC:** ampliar la percepción de los elementos culturales que les rodean. **CSIEE:** dar sus opiniones mediante el respeto y la empatía.

TAREA N.º 4

“¿A dónde vamos?”

Parte Preparatoria: se comenzará a plantear una serie de preguntas a los alumnos sobre cómo creen que se puede llegar al Botánico desde el centro y cuál puede ser la opción más válida.

Parte principal: se trabajará desde el área de matemáticas cuáles son las distancias en metros y km. para llegar desde el centro hasta el Jardín Botánico y hacer una tabla de comparación de la opción más económica y rápida. Toda la información se puede encontrar en la página web del Jardín Botánico, donde serán ellos quienes la recogerán.

Vuelta a la calma: por último, se hará un debate para discutir las opciones que han salido. **Duración: 2 sesiones. Aspectos de competencias a desarrollar: CCL:** incorporar el lenguaje matemático a la expresión habitual.

CAA: fomentar las capacidades de búsqueda y reflexión de la información para poder obtener sus propios datos. **CSC:** presentar una actitud positiva mediante la comunicación oral con el resto de los compañeros de manera respetuosa. **CCEC:** indagar sobre el entorno que les rodea.

CMCT: valorar distintas alternativas mediante la exploración, la precisión y la perseverancia en la búsqueda de soluciones. **CD:** utilizar los recursos digitales como soporte para buscar información, resolver problemas y encontrar soluciones.

TAREA N.º 5

“¿Realidad o Leyenda?”

Parte Preparatoria: previo a la visita se hablará de la mitología asturiana, si son conocedores o saben alguna historia. **Parte principal:** con unas fichas, se hará una lectura grupal de algunos seres mitológicos más característicos de Asturias. A partir de ahí, se les darán unas palabras de ayuda para crear un cuento sobre las xanas, tragus, busgosos, basiliscos o cuélebres.

Vuelta a la calma: para terminar, se dejará esta última parte final para que se dibujen o escriban un ser mitológico. **Duración: 2 sesiones. Aspectos de competencias a desarrollar: CCL:**

aprender aspectos culturales utilizando la comunicación escrita como elemento para desplegar la imaginación. **CAA:** desarrollar contenido creativo. **CCEC:** apreciar y valorar con una actitud respetuosa las expresiones culturales. **SEIP:** tomar la iniciativa a la hora de crear un cuento.

TAREA N.º 6 (actividad integrada)

“Donde todo florece”

Parte Preparatoria: llegado el día de la visita solo quedará disfrutar del entorno, favorecer normas sociales adecuadas y mantener una actitud de respeto cuidando y protegiendo el Jardín.

Parte principal: durante la visita, los alumnos deberán escoger un sitio que les llame la atención o les parezca inspirador para contar su cuento sobre el ser mitológico que habían inventado en la tarea anterior. **Vuelta a la calma:** una vez terminada la visita y antes de irnos hacia el centro, nos sentaremos para hablar sobre qué les ha sorprendido, si ha cumplido sus expectativas, ...

Duración: 1 sesión. Aspectos de competencias a desarrollar: CCL: participar activamente en la charla utilizando las normas comunicativas orales. **CAA:** obtener conocimientos por medio de la escucha y la comprensión de la información. **CSC:** respetar las normas de convivencia. **CCEC:** respetar el entorno que les rodea.

TAREA N.º 7

“Viaje al pasado”

Parte Preparatoria: pasada la visita, volveremos a refrescar todo lo vivido en esa experiencia entre los compañeros. **Parte principal:** a continuación, harán un resumen (descripción de la parte que más te ha gustado de la visita), y así poder escribirle una carta a un amigo contándole la experiencia. **Vuelta a la calma:** echar la vista atrás y comentar todo lo que han aprendido con estas tareas y la visita al Jardín. **Duración: 1 sesión. Aspectos de competencias a desarrollar: CCL:** expresar de forma escrita su percepción sobre lo experimentado en la actividad integrada. **CAA:** analizar su proceso de aprendizaje. **CCEC:** valorar de manera crítica el patrimonio natural y cultural que les rodea.

5.4. EVALUACIÓN

El propósito de este apartado es definir cómo y cuándo se va a realizar la evaluación de la propuesta didáctica. La evaluación es un elemento básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos permite recoger información para saber en qué medida se han logrado los objetivos fijados, según los criterios establecidos. La evaluación ha de ser continua y formativa, y así conocer en cualquier momento cuál es el grado de evolución de los alumnos y, si fuera necesario, hacer cambios. Para poder realizar una evaluación continua, el proceso debe utilizar procedimientos que nos permitan controlar diariamente el progreso, utilizando la observación directa y diaria de trabajos. El cumplimiento de los objetivos generales ha de evaluarse con relación a los criterios de evaluación, presentes en el Real Decreto 126/2014. Por otro lado, en la última sesión, los alumnos completarán una autoevaluación en la cual tendrán la oportunidad de ser conscientes de su propio trabajo. En cuanto a los criterios de calificación se distribuirán de la siguiente manera: Producciones escritas (35%): buena presentación, caligrafía y ortografía. Redacción de textos (35%): autonomía, coherencia y búsqueda de información. Exposición oral (20%): entonación, comprensión del tema y claridad. Trabajo cooperativo (10%): tolerancia, cooperación y respeto.

6. LIMITACIONES DE ESTE TRABAJO

A lo largo de la elaboración de este trabajo han surgido una serie de limitaciones como son las siguientes:

- No poder llevar a cabo la propuesta didáctica, lo que conlleva no poder ver los resultados o eficacia de ésta.
- Una de las cosas a destacar es la poca bibliografía que se encuentra sobre la Educación Adulta en Enseñanzas Iniciales, al contrario que en Educación Primaria, donde encontramos programaciones, artículos, revistas, ...
- Y, por último, en éstas Enseñanzas solamente se trabajan dos asignaturas obligatorias que son Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura, lo que impide poder globalizar más las tareas o la actividad integrada utilizando más áreas de estudio.

7. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

Cuando hablamos del currículo de personas adultas no encontramos un documento específico con contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, ...por ello debemos de sacarlos del currículo de Primaria, pero realmente, sin saber si se adaptan o no a las necesidades de las Personas Adultas. Las principales conclusiones que se extraen al realizar este trabajo son las siguientes:

- La incorporación de las Competencias Clave en el currículo suponen un cambio en todos los sentidos a la hora de trabajar. Con esto, hay que ser conscientes de que las Competencias son un elemento más del currículo y que, por consiguiente, se debe enfatizar en la importancia de la secuenciación y evaluación de éstas sin que queden en el olvido. Por otro lado, tanto los criterios de evaluación como los objetivos, deben ser un referente para valorar el grado de adquisición de las Competencias.
- Trabajar de manera competencial requiere planificar actividades que sean integradas donde se puedan trabajar más de una competencia a la vez y que tengan un carácter globalizador, interdisciplinar, funcional y motivador. De modo que, tiene como pretexto brindar a los alumnos de herramientas para fomentar su desarrollo personal y

social, es decir, trabajar habilidades, conocimientos, destrezas y valores que impulsen la autonomía y la eficacia a la hora de resolver conflictos o situaciones cotidianas.

– Las aulas de Educación Adulta son más diversas, debido a que las personas que acceden a esta enseñanza muchas no dominan el idioma y la matrícula a lo largo del curso siempre está abierta, lo cual quiere decir, que se debe estar constantemente adaptándose a las circunstancias del aula en mayor medida.

Llegado a este punto, haber tenido la oportunidad de conocer este ámbito educativo, investigar y realizar una propuesta ha sido todo un reto, pero sin duda, un aprendizaje. Ser consciente de que la educación va más allá, donde los adultos, deben y tienen el derecho a una educación de calidad, ajustada a sus necesidades y a las circunstancias. Esta comunicación pretende profundizar y abrir camino a la reflexión sobre propuestas prácticas de trabajo en competencias con personas adultas.

REFERENCIAS

- Argudín, Y. (2015). Educación basada en competencias. *Revista Magistralis*, (20), 39-61.
- Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (B.O.E., núm. 202, 28 de agosto de 2014).
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, (21), 231-246.
- Domínguez Garrido, M. C., Alcaraz Motesinos, A., Alcázar Cruz Rodríguez, M., Guzmán Pérez, M., Magdalena Vidal, M. V., Pastor Blázquez, M. M., ... & Medina Rivilla, A. (2004). *Didáctica de las ciencias sociales para primaria*, Madrid.
- Elizondo, C. (9 de octubre de 2020). Repensar la orientación desde la mirada inclusiva [Discurso principal]. Conferencia en el Seminario de Servicios de Orientación Educativa, Murcia.
- Godoy-Martín, F. J. (2022). Aproximación al aprendizaje de la comunicación oral en la Educación Secundaria para Adultos. Un estudio de casos. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 71-80.
- Herranz, M. (2020). Programación, evaluación y calificación por competencias clave en educación primaria. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales* (46), 234-249.
- Ibáñez, J. S. (1998). Enseñanza flexible, aprendizaje abierto: las redes como herramientas de formación, *Recursos Tecnológicos para los procesos de Enseñanza y Aprendizaje*, Servicio de Publicaciones, 54-63.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo, 2006, 106), de educación (LOE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- March, A (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Universidad Politécnica de Valencia EDUCATIO SIGLO XXI*, (24), 35-56
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (B.O.E., núm. 52, 1 de marzo de 2014).
- Real Decreto 651/2017, de 8 de julio, por la que se regula la enseñanza básica y su currículo para las personas adultas en modalidad presencial, a distancia y a distancia virtual (B.O.E., núm. 162, 8 de julio de 2017).

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Eric.

Sierra Arizmendiarieta, B., Méndez Giménez, A., & Mañana Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista complutense de educación*, 24 (1), 165-184
https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/18956/RevComplEducacion_2?sequence=1

EJE TEMÁTICO: 3. METODOLOGÍAS EFICACES

3.4. BREAKOUT: USO DE UNA HERRAMIENTA METODOLÓGICA DE GAMIFICACIÓN PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA Y LA VISIBILIZACIÓN DE PIONERAS FEMENINAS.

AUTORÍA:

1. Rocío Reyes Castro Martínez, Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, España, rociore.carmar@educa.jcyl.es
2. María Dolores González Alonso, Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, España, mdgonzalezal@educa.jcyl.es

RESUMEN

La virtualización en el proceso de enseñanza aprendizaje ha llegado para quedarse generalizándose e incrementándose su uso debido a la pandemia COVID-19 (Sailer et al., 2021). El aprendizaje activo que facilita el uso de la tecnología digital se ha extendido a todos los ámbitos educativos incluidos los centros de Educación de Adultos donde asiste un colectivo con mayores barreras por carencia de alfabetización digital. Este documento presenta un trabajo de investigación desarrollado en siete grupos en diversas materias de un Centro de Adultos. Se diseña la experiencia didáctica gamificada con motivo del 25 Aniversario de la fundación del centro y dentro del marco del Plan Lector de este, por el desconocimiento existente entre el alumnado y la falta de conocimiento sobre el trabajo realizado por Faustina Álvarez García, la cual da nombre al centro. La finalidad de la aplicación de una propuesta de breakout o juego de candado, permitió comprobar una mejora en los niveles de motivación y disposición hacia el aprendizaje incrementando el conocimiento en torno al tema tratado.

PALABRAS CLAVE: gamificación; alfabetización digital; plan lector; lecturas con género; Faustina Álvarez García.

1. INTRODUCCIÓN

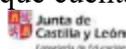
Con motivo del 25 aniversario del centro de adultos CEPA Faustina Álvarez García, se ha querido dar a conocer la labor pedagógica y el legado que Faustina ha dejado a las generaciones futuras. Esto, nos ha dado pie para difundir a otras pioneras en distintos campos, que, como Faustina, han luchado por que la mujer tenga un papel activo en la sociedad.

Nos hemos apoyado en el Plan de Fomento de la Lectura para lograr nuestros objetivos, puesto que el Plan vertebró la actividad lectora del centro a través del cual se difunden actividades como: lectura de escritos de Faustina, Tertulias dialógicas desde la distancia, valores pedagógicos que transmitía, resolución de enigmas y celebración de los centenarios de Emilia Pardo Bazán y Carmen Laforet.

La neurodidáctica y la psicopedagogía han demostrado que el juego es una de las mejores estrategias de aprendizaje significativo. La clave está en la motivación y el esfuerzo hacia el aprendizaje, que generan las situaciones lúdicas; tal como sugieren las investigaciones de Paul Howard-Jones, favoreciendo una adquisición de conocimientos de forma activa. Por ello proponemos utilizar como herramienta metodológica la gamificación. (Torres-Toukoumidis, A., y L. M. Romero-Rodríguez. 2018.)

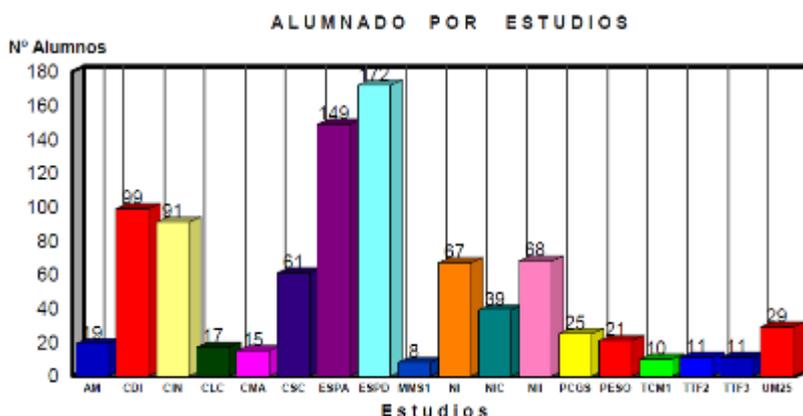
En el contexto actual de la Educación Para Adultos, el docente necesita herramientas metodológicas innovadoras que le ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la implementación de juegos on line permite acercar la herramienta tecnológica de forma motivante superando miedos, frustraciones o tensiones que puedan ofrecer estos medios en adultos con desconocimiento digital. El uso de estas herramientas innovadoras permite al alumnado pensar de forma creativa en base a los conocimientos adquiridos, reflexionar sobre el aprendizaje y alienta hacia la práctica en entornos desafiantes favoreciendo su desarrollo personal y profesional (Cabero y Palacios, 2021)

El uso educativo del breakout o apertura de un candado (Burgess 2012; Fuentes 2019), pretende captar la atención del alumnado, incrementando la motivación. La actividad consiste en que el estudiante se enfrenta a una serie de objetos sin aparente relación entre sí, pero que le irán ayudando a resolver los enigmas propuestos y desbloquear la biblioteca del centro para acceder a biografías de pioneras relevantes de la actualidad. La experiencia se ha llevado a cabo en un centro de Educación de Adultos de una capital de provincia del norte de España, como es León, de un tamaño medio (125.000 habitantes), que cuenta con 886 alumnos y 28 profesores. Ver figura:



FAUSTINA ÁLVAREZ GARCÍA

2.021-2.022



886 ALUMNOS/AS CON MATRÍCULA OFICIAL EN 18 ESTUDIOS
(1.038 matrículas distintas)

Cód. Est.	Nombre	Grado	Nº Alumnos/as
AM	AULA MENTOR		19
CDI	COMPETENCIA DIGITAL Y TRAT. INFORMACIÓ	Comp. Básicas	99
CIN	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN INGLÉS	Comp. Básicas	91
CLC	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN L.CASTELLAN	Comp. Básicas	17
CMA	COMPETENCIA MATEMATICA	Comp. Básicas	15
CSC	COMPETENCIA SOCIAL/CULTURAL/ARTISTIC	Comp. Básicas	61
ESPA	ESPA		149
ESPD	ESPAD		172
MMS	OPERACIONES AUXILIARES DE MONTAJE Y M	Nivel 1	8
NI	NIVEL DE INICIACION	E. Iniciales	67
NIC	LENGUA CASTELLANA PARA INMIGRANTES	E. Iniciales	39
NII	NIVEL DE CONOCIMIENTOS BASICOS	E. Iniciales	68
PCGS	PREPARACION PRUEBAS ACCESO CICLOS G.S.	Prep. Pruebas	25
PESO	PREPARACION DE PRUEBAS LIBRES DE GRAD	Prep. Pruebas	21
TCM1	TRABAJOS DE CARPINTERIA Y MUEBLE	Nivel 1	10
TTF2	PREPARACION DE PRUEBAS LIBRES DE TECNI	Prep. Pruebas	11
TTF3	PREPARACION DE PRUEBAS LIBRES DE TECNI	Prep. Pruebas	11
UM25	ACCESO A LA UNIVERSIDAD PARA MAYORES	Prep. Pruebas	29

Figura 1. Datos de matrículas de la secretaría del centro.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

La importancia de conocer nuestro contexto más cercano nos permitirá a su vez difundir sus valores, logros... además de evidenciar la necesidad del conocimiento propuesto. El esfuerzo por visibilizar un referente en la educación de la primera mitad del siglo pasado, llegando a ser Inspectora Nacional de Educación, en un país donde las leyes educativas estaban elaboradas por hombres, ha supuesto un reto para el centro. Se ha decidido implementar esta experiencia, tras la comprobación del gran desconocimiento respecto a su figura y la escasa publicación relativa a la obra de Faustina, que se ha comprobado en Google Academic, Dialnet realizando búsqueda con los términos. Gamificación, breakout, personas adultas, Faustina Álvarez García, existiendo un documento biográfico exclusivo sobre dicho personaje y varios artículos donde se le cita principalmente en referencia por ser la madre de Alejandro Casona o de su hija Matilde (García Prieto, B. 2020).

Hemos optado por un breakout digital y no físico, debido al momento que nos encontramos posCOVID-19 que con la crisis de la pandemia ha hecho que se produzca una digitalización necesaria en toda la comunidad educativa, integrando las TIC en los procesos formativos (Sandoval, C. 2020). Gracias a ellas, se ha podido seguir realizando actividades educativas y ha supuesto un fortalecimiento de alfabetización digital pudiendo ser implementadas como estrategia didáctica con las ventajas que se le atribuyen. Por lo tanto, debemos de considerarlas en el ámbito formativo de educación de personas adultas para aminorar la barrera existente por falta de conocimientos y destrezas previas en entornos digitales suponiendo un mayor reto educativo. (Reina Vanegas, F. C., & Moya Garzón, Y. P. 2022)

Además, realizar un breakout digital supone una estrategia más económica, más fácil de llevar a cabo y se puede cuantificar mejor el tiempo de duración de la actividad. y, incrementa el esfuerzo persistente en la actividad pues puede repetirse tantas veces como se quiera.

El aniversario de la fundación del Centro de Adultos se plantea como un marco magnífico para programar diversas actividades de índole lúdico, como estrategia didáctica, sobre todo, en torno a la propia figura que da nombre al centro. Desde el Plan de Fomento de la Lectura se han desarrollado diversas actividades para descubrir su biografía, sus valores pedagógicos y sus logros educativos pues son desconocidos por la mayor parte de la comunidad educativa.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Se ha realizado una búsqueda previa en torno a la obra y valores de Faustina con varios artículos y un libro publicado de José Manuel Feito relativo a un tramo de su vida (1910-1916). A su vez, se ha realizado una búsqueda de aplicaciones de estrategias metodológicas, realizando una búsqueda en Google Academic y Dialnet con palabras clave: gamificación, Faustina Álvarez García, Breakout; no existiendo ningún documento sobre los temas en conjunto.

La celebración del 25 aniversario de creación del Centro de Educación de Adultos y la situación posCovid nos plantea un reto respecto al desconocimiento existente sobre la figura que da nombre al centro y la imposibilidad de realizar actos conjuntos para la celebración de dicho acontecimiento.

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

- Analizar el impacto de una experiencia gamificada en el conocimiento de Faustina Álvarez García.
- Incrementar el gusto e interés por la lectura de autoras femeninas.
- Fomentar el uso de la biblioteca del centro y difundir sus fondos.
- Determinar la satisfacción del alumnado con el uso de la estrategia utilizada.
- Mejorar la competencia digital.

5. MÉTODO

Se ha llevado a cabo una experiencia experimental con los alumnos en el aula, buscando solucionar el problema planteado por la falta de conocimiento de la figura de Faustina Álvarez García. Paralelamente, hemos trabajado en los diversos objetivos ya descritos, que nos propusimos al elaborar la actividad. El proceso nos ha llevado a implementar las siguientes fases:

↳ Fase 1. Encuesta.

Se ha llevado a cabo un sondeo inicial sobre el conocimiento de Faustina, se ha utilizado una metodología cuantitativa con un diseño descriptivo tipo encuesta.

Para ello se ha empleado un formulario de Google, a través de diversas preguntas para conocer la situación de partida sobre lo que se sabía de Faustina Álvarez García. Se ha encontrado un desconocimiento total por parte del alumnado. Se puede encontrar como Anexo I y los resultados que se obtuvieron.

↳ Fase 2. Elaboración de material didáctico utilizado para la experiencia.

Este material es un recurso audiovisual en forma de juego digital tipo breakout, que ha quedado publicado en internet para acceso público y varios documentos textuales sobre las etapas en la vida de Faustina, centrándonos no tanto en lo personal, como en los valores que le fueron acompañando toda su vida. Se acentúan varios aspectos que no queremos que pasen por alto como que fue la madre del célebre Alejandro Casona, que logró ser una de las primeras mujeres Inspectoras de Educación en España accediendo a él por oposiciones y mérito propio y que trabajó activamente en contra del analfabetismo y los caciquismos, así como su gran labor social en pro de los grupos más desfavorecidos y defensora de la integración de sus alumnas en el ámbito cultural y social (García Prieto, B. 2020).

El juego está estructurado de tal manera que el alumno va descubriendo la trayectoria laboral y de vida del personaje elegido, desde su nacimiento hasta su muerte, pasando por sus logros y aportaciones. Al final de este, el alumno consigue desbloquear el acceso a la biblioteca del centro, que se hallaba bloqueada desde el principio del juego. Esto le da paso a las biografías y obras de las otras pioneras en distintos ámbitos como Carmen Laforet, Emilia Pardo Bazán (por la celebración de sus respectivos centenarios de nacimiento y muerte respectivamente en el año 2021), y de pioneras actuales en distintos ámbitos científicos como Hedy Lamarr, Katherine Johnson, Margarita Salas... entre otras.

↳ Fase 3. Implementación de la herramienta elaborada.

Se les ha proporcionado a los alumnos un enlace al juego a través del correo electrónico o aulas virtuales, según el caso, y cada uno de ellos ha podido disponer de un ordenador del aula de informática (los alumnos de distancia han trabajado desde casa también).

Se ha acompañado en todo momento en el proceso de enseñanza-aprendizaje para resolver las dudas que se han ido planteando, más del tipo logístico y operativo, entrar en los correos, comienzo del juego, etc....

✦ Fase 4. Evaluación y análisis de resultados.

La evaluación se ha realizado por la comparativa entre la encuesta inicial y la misma encuesta al finalizar la experiencia. Ver Anexo II.

También, se ha rellenado unos formularios evaluando la práctica docente y el grado de satisfacción, así como abrir la línea de acciones de mejora y actividades futuras que surjan de este estudio que nos ocupa. Ver Anexo III.

5.1. Muestra, fases, espacios, tiempos del trabajo.

Se ha llevado a cabo en una muestra representativa del centro establecida por conveniencia; seleccionada por su diversidad y la posibilidad de seguimiento por parte del profesorado que imparte clase. Esta muestra está formada por 7 grupos los cuales ha sido: Informática de Iniciales, Competencia Digital, español para Extranjeros de Nivel Medio y Superior (EEDO Y EENO), Competencia de Lengua y Matemáticas, Educación Secundaria para Adultos (ESPA) y Educación Secundaria para Adultos a Distancia (ESPAD); pues en estas aulas imparten clase las autoras del proyecto constituyendo una muestra de 68 participantes. Posteriormente se ha difundido a toda la comunidad escolar.

Para forma de determinar la muestra en una población finita, ha sido la siguiente:

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N - 1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q} = 63 \text{ alumnos}$$

Donde:

N es la población total (886 alumnos)

Z_{α}^2 es 1,645 para la seguridad del 90%

p es la proporción esperada (10%=0,1)

q es $1 - p$ ($1-01=0,9$)

d es la precisión (5%)

Fuente: www.bioestadistico.com Entrenamiento en Análisis de Datos Aplicado a la Investigación Científica Para Docentes Universitarios de las Ciencias de la Salud y las Ciencias Sociales

Esto nos ha llevado a tener un perfil de alumno variopinto, como el que asiste al CEPA, teniendo solo en común que han cumplido todos los 18 años.

Las fases han sido:

- ✦ Fase 1. Encuesta.
- ✦ Fase 2. Elaboración de material didáctico utilizado para la experiencia.
- ✦ Fase 3. Implementación de la herramienta elaborada.
- ✦ Fase 4. Evaluación y análisis de resultados.

El espacio utilizado ha sido el aula de informática del centro, en sus diversos turnos (mañana, tarde y noche). Durante dos periodos lectivos consecutivos, que ha sido lo que han tardado en completar el juego.

5.2. Instrumentos/herramientas de investigación utilizados

Para recabar la información existente en torno al conocimiento del personaje que da nombre al centro se realizó un cuestionario con 5 ítems de respuesta abierta. Al finalizar la realización de un doble test para determinar el grado de satisfacción del alumnado

respecto al uso de las estrategias digitales utilizadas y respecto al conocimiento sobre el tema elegido.

El procedimiento utilizado fue el diseño de dos sesiones presenciales (utilización y explicación de juegos de breakout y exploración del juego elaborado) donde se planteó al alumno la realización del breakout. Se ha realizado de forma online o síncrona en la plataforma Genially bajo la orientación del docente trabajando el alumnado de forma autónoma e individual, ofreciéndoles feedback durante la realización de la actividad.

1. Cuestionario inicial, con formularios de Google (Anexo I).
2. Genially para elaborar la herramienta de breakout.

<https://view.genial.ly/614c9f740fe3330e076fa3da/interactive-content-25-anos-del-faustina>

3. Contador de visitas insertado en el breakout para conocer el alcance una vez se ha colocado en la web del centro y en las distintas redes sociales para el público en general.

<https://www.contadorvisitasgratis.com/>

4. Padlet del Fomento de la Lectura

<https://es.padlet.com/>

5. Para determinar la muestra de la población de la que tomar.

www.bioestadistico.com Entrenamiento en Análisis de Datos Aplicado a la Investigación Científica Para Docentes Universitarios de las Ciencias de la Salud y las Ciencias Sociales

6. Cuestionario final, con formularios de Google (Anexo II).
7. Cuestionario de satisfacción. (Anexo III).

6. RESULTADOS

Se realiza una investigación de tipo experimental realizando un pretest y un postest, donde se observa que el uso de las TIC a través de la herramienta Genially, ha mejorado el conocimiento sobre el tema elegido.

Respecto al conocimiento en torno a la figura de Faustina ha incrementado la curiosidad y conocimiento respecto a la misma incluso por parte de los profesores que han indagado más allá de la información facilitada. Gamificar la experiencia didáctica usando la herramienta metodológica de breakout permite de forma fácil y sencilla realizar un conocimiento sobre su obra, vida y valores. Ha supuesto una importante herramienta para actualizar la biografía de una mujer en un contexto de aprendizaje más motivante por el uso de imágenes y retos que supone.

La posibilidad de llegar al objetivo final abre al conocimiento para la búsqueda de otras mujeres pioneras en otros ámbitos y la posibilidad de, una vez conocidas sus biografías, se pueda realizar otros breakouts similares como experiencias didácticas innovadoras.

El manejo de la herramienta necesaria para la realización del juego ha supuesto una mejora en la competencia digital no sólo del alumnado sino del profesorado para implementar esta estrategia en otras disciplinas.

Se han recogido los datos del cuestionario realizado a los alumnos que ya han jugado el breakout. Se han colocado en tablas y organizado en gráficos, para facilitar su análisis. Ver figuras siguientes:

PREGUNTA 1: NOMBRE DEL CENTRO EN EL QUE ESTUDIAS.



Figura 2. Elaboración propia.

PREGUNTA 2: ¿SABES QUÉ PROFESIÓN TIENE FAUSTINA ÁLVAREZ?



Figura 3. Elaboración propia.

PREGUNTA 3: ¿QUÉ HA HECHO DE ESPECIAL FAUSTINA PARA QUE EL CEPA LLEVE SU NOMBRE?

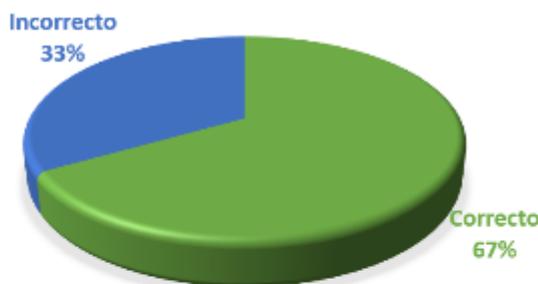


Figura 4. Elaboración propia.

PREGUNTA 4: ¿EN QUÉ FECHA APROXIMADAMENTE LA SITUARÍAS?

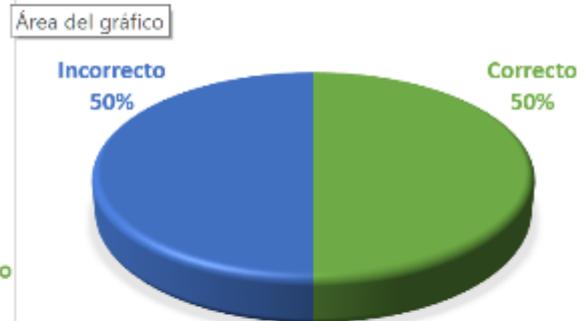


Figura 5. Elaboración propia.

PREGUNTA 5: ¿CONOCES SI EXISTE ALGUNA RELACIÓN ENTRE ELLA Y ALEJANDRO CASONA?

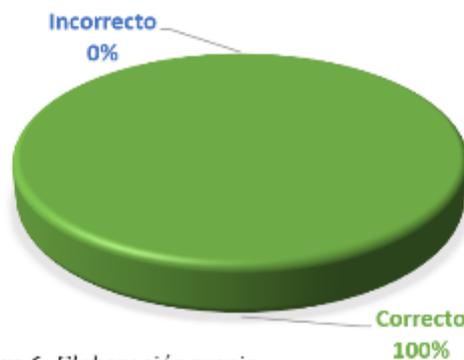


Figura 6. Elaboración propia.

7. DISCUSIÓN

Este trabajo ha contribuido a dar a conocer la vida y obra de la maestra de Miranda y madre de Alejandro Casona, leonesa de nacimiento. Aporta a la sociedad su grano de arena en el desarrollo de valores éticos, tomando como ejemplo la figura de Faustina y fomenta el uso de las TIC a la par que el gusto por la lectura. El desconocimiento existente

previo a la implementación de la herramienta era prácticamente nulo como se demuestra en los resultados de las encuestas iniciales.

Ha generado en el centro una curiosidad, hasta el punto de que se ha pasado a celebrar el cumpleaños de Faustina (15 de febrero). Ahora, hay mucha más implicación con su figura y la de las otras autoras que han sido pioneras en otros ámbitos profesionales y laborales.

También, ha tenido muy buena acogida el breakout, ya que para muchos era la primera vez que utilizaban una metodología así y a resultado de gran aceptación y motivación a pesar de la dificultad de manejo por parte de los alumnos del uso de las TICs.

A la vista de los datos analizados, podemos afirmar la mejora que ha producido en el CEPA. Se ha mejorado en todas las cuestiones, excepto en la primera, en la que no había capacidad de mejora.

Tabla 1. *Título análisis de respuestas correctas.*

	Cuestión 1	Cuestión 2	Cuestión 3	Cuestión 4	Cuestión 5
Antes	100%	33%	17%	17%	17%
Después	100%	100%	63%	50%	100%

8. LIMITACIONES DE ESTE TRABAJO

Debido a la dificultad de la asistencia continua del alumnado al Centro de Adultos por motivos externos (personas de edad avanzada, COVID, compromisos labores y familiares...) la implantación del recurso se ha visto afectada siendo ligeramente menor el número de alumnado susceptible de participar en dicha propuesta. Aun así, los resultados pueden seguir tomándose como válidos, ya que habíamos tomado una muestra de alumnos superior a la que nos arrojaba la fórmula.

Por otro lado, alumnado extranjero ha presentado ciertas carencias lingüísticas propias de su situación, que se han intentado compensar en el aula adquiriendo vocabulario nuevo.

Señalar también que por la situación posCovid establecida ha habido una falta de enriquecimiento en el aprendizaje puesto que el agrupamiento ha sido individual restando la posibilidad de realización de la actividad en parejas o en grupos que supondría un incremento en la motivación, reflexión y la metacognición en el aprendizaje alcanzado.

9. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

Con este trabajo podemos asegurar que se ha divulgado la figura desconocida de una mujer pionera en su campo educativo siendo una de las primeras en ser inspectora de educación del género femenino.

Se ha visibilizado el espacio de la biblioteca y más concretamente, las lecturas de otras mujeres pioneras, tanto físicamente como a través del acceso virtual a la biblioteca del centro.

La experiencia que se ha tenido realizando la actividad ha sido muy grata, comprobar como el uso de las TICs ha resultado altamente motivador y que recursos digitales como el empleado, está al alcance de cualquier docente que quiera implementarlo en su aula. Por lo tanto, esta sería una línea de trabajo para trabajos futuros.

Señalar la posibilidad de realizar esta actividad en distinto agrupamiento del realizado mejorando aún más el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ha requerido trabajo en equipo, toma de decisiones y negociaciones, además, de la implicación de horas fuera del horario laboral. Pero nos ha aportado una satisfacción en lo laboral. Para próximas prácticas será mucho más fácil realizar un breakout, gracias a todo lo que se ha aprendido.

10. INFORMACIÓN DE APOYO

1. Libro de la biografía y obra de Faustina:
José Manuel Feito (2001) *Biografía y escritos de Faustina Álvarez García*. Ediciones Azucel. Asturias.
2. Padlet elaborado desde el Plan de Fomento de la Lectura.
<https://padlet.com/CepaFaustinaAlvarezLeon/iw12jnmievgyprn>
3. Artículo de Faustina. Periódico El Comercio. 22 diciembre 2013, 11:11
<https://blogs.elcomercio.es/episodios-avilesinos/2013/12/22/el-paradigma-de-faustina-alvarez-una-maestra-adelantada-a-su-tiempo/?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
4. Cursillo pedagógico:
https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=10072178
5. Artículo de revista:
<https://prohibidohablardemujeresolvidadasdeleon.wordpress.com/2014/11/25/faustina-alvarez/>

AGRADECIMIENTOS Y DATOS DEL PROYECTO

Se agradece a la toda la comunidad educativa la participación desinteresada en el proyecto y se agradece la implicación de todo el profesorado que ha motivado al alumnado a participar en las actividades propuestas.

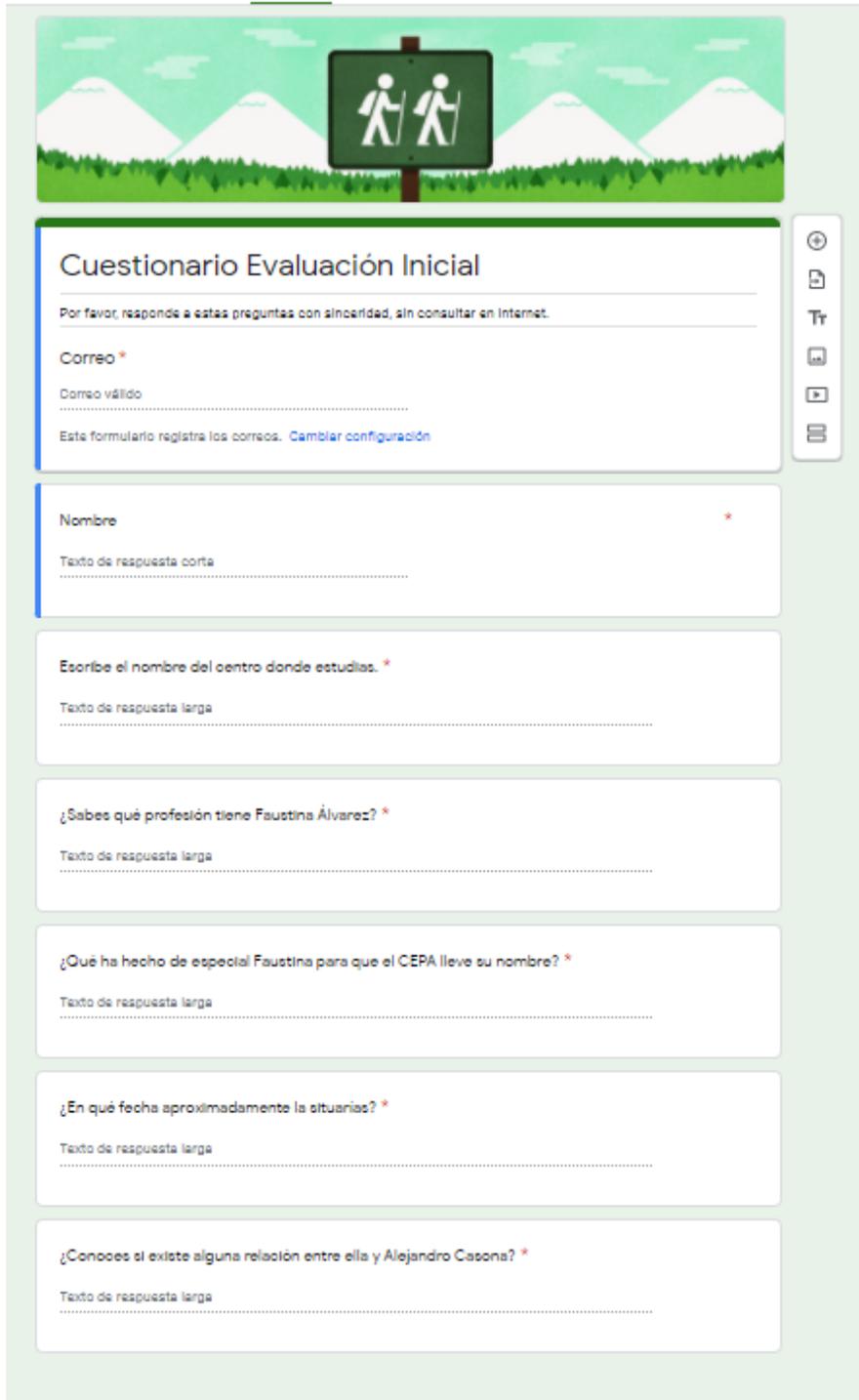
Agradecer la colaboración del equipo directivo facilitando todos los recursos necesarios para llevarlo a cabo en todo momento.

REFERENCIAS

- Burgess, Dave. (2012). *Teach like a PIRATE: Increase Student Engagement, Boost your Creativity, and Transform your Life as an Educator*. Consulting. Editado por Burgess Dave. San Diego.
- Cabero, A.J., y Palacios, R.A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2),169-188. Doi: 10.5944/ried.24.2.28994
- García Prieto, B. (2020). Mujeres adelantadas a su tiempo: las leonesas en la Residencia de Señoritas (1915-1936). *Añada: revista d'estudis llioneses*, n2 xineru-diciembre 2020,11-36 ISSN:2695-8481. Doi:10.18002/ana.v0i2.7008
- Howard-Jones P. A. et al. (2011): “*Toward a science of learning games*”. *Mind, Brain and Education* 5, 33-41.

- Reina Vanegas, F. C., & Moya Garzón, Y. P. (2022). Alfabetización Digital: una experiencia virtual con personas adultas mayores. *Transdigital*, 3(5). Recuperado a partir de <https://www.revista-transdigital.org/index.php/transdigital/article/view/84>
- Sandoval, C. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Salier M, Merbock, J. y Ficher F. (2021). Digital learnig in schools: What does it take beyond digital technology? *Elseiver: Theaching and Theacher Education* 103, 103346.doi: 10.1016/J.TATE.2021.103346
- Torres-Toukoumidis, A., y L. M. Romero-Rodríguez. (2018). Aprender jugando. La gamificación en el aula. *Educación para los nuevos medios* 61-72.

ANEXOS



Cuestionario Evaluación Inicial

Por favor, responde a estas preguntas con sinceridad, sin consultar en Internet.

Correo *
Correo válido
Este formulario registra los correos. [Cambiar configuración](#)

Nombre *
Texto de respuesta corta

Escribe el nombre del centro donde estudias. *
Texto de respuesta larga

¿Sabes qué profesión tiene Faustina Álvarez? *
Texto de respuesta larga

¿Qué ha hecho de especial Faustina para que el CEPA lleve su nombre? *
Texto de respuesta larga

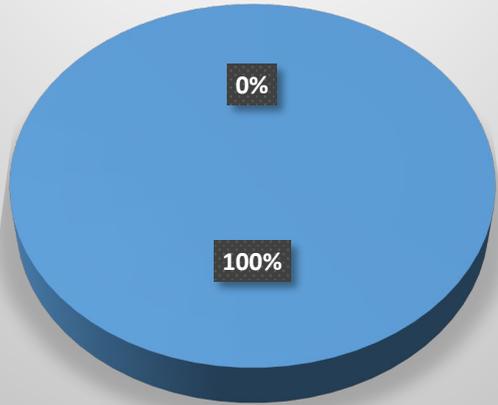
¿En qué fecha aproximadamente la situarías? *
Texto de respuesta larga

¿Conoces si existe alguna relación entre ella y Alejandro Casón? *
Texto de respuesta larga

Resultados del formulario:

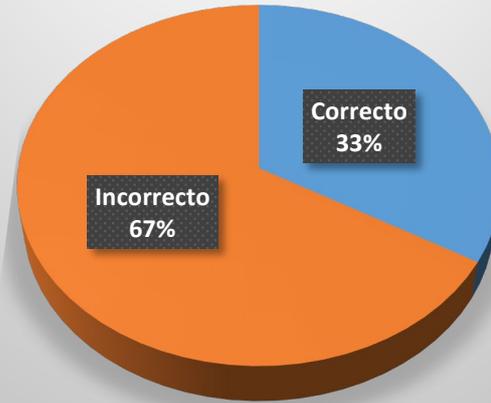
Pregunta 1: Nombre del centro en el que estudias.

■ Correcto ■ Incorrecto



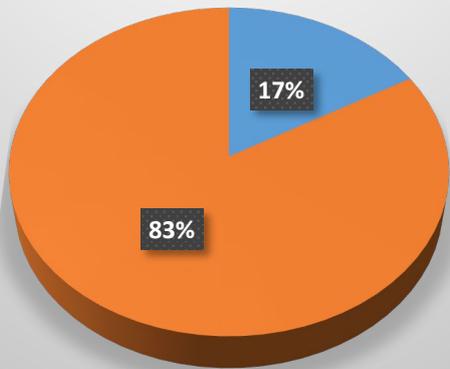
Pregunta 2: ¿Sabes qué profesión tiene Faustina Álvarez?

■ Correcto ■ Incorrecto



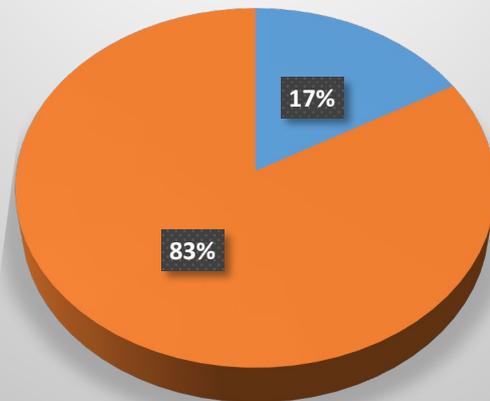
Pregunta 3: ¿Qué ha hecho de especial Faustina para que el CEPA lleve su nombre?

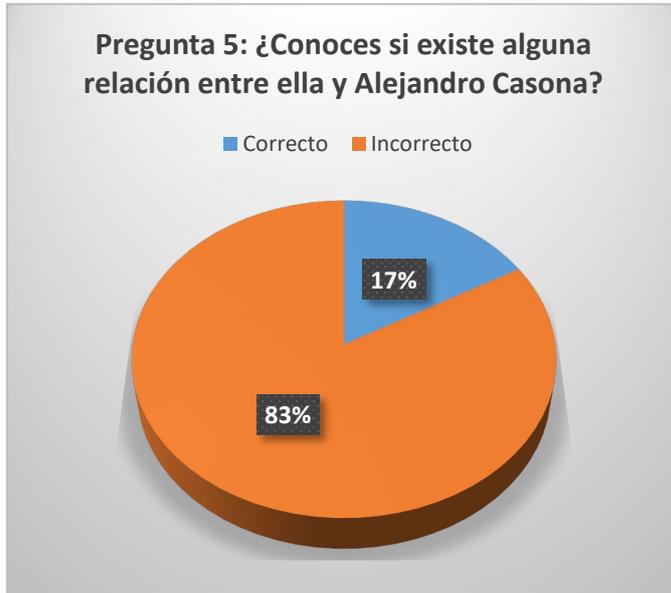
■ Correcto ■ Incorrecto



Pregunta 4: ¿En qué fecha aproximadamente la situarías?

■ Correcto ■ Incorrecto





Anexo II



Cuestionario Evaluación Final

Por favor, responde a estas preguntas antes de irte.

Correo *

Correo válido

Este formulario registra los correos. [Cambiar configuración](#)

Nombre *

Texto de respuesta corta

Pregunta 1: Nombre del centro en el que estudias. *

Texto de respuesta larga

Pregunta 2: ¿Sabes qué profesión tiene Faustina Álvarez? *

Texto de respuesta corta

Pregunta 3: ¿Qué ha hecho de especial Faustina para que el CEPA lleve su nombre? *

Texto de respuesta corta

Pregunta 4: ¿En qué fecha aproximadamente la situarías? *

Texto de respuesta corta

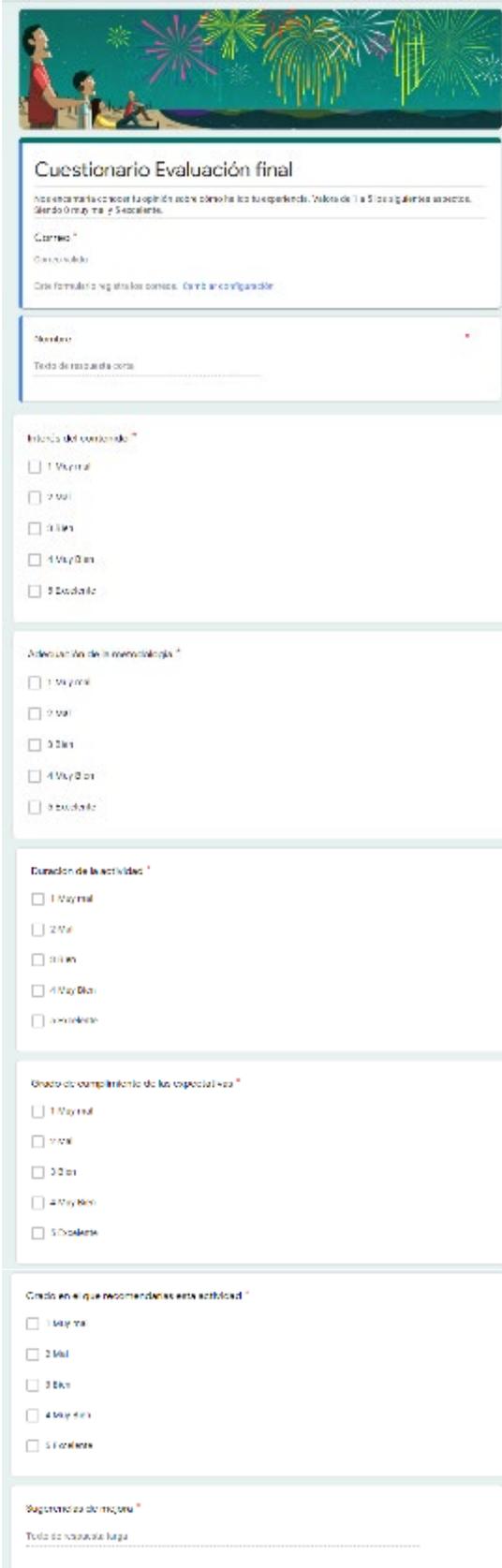
Pregunta 5: ¿Conoces si existe alguna relación entre ella y Alejandro Casona? *

Texto de respuesta corta

¿Cómo crees que se podría mejorar la actividad? *

Texto de respuesta larga

Anexo III



Cuestionario Evaluación final

Nos encantaría conocer tu opinión sobre cómo ha ido tu experiencia. Valora de 1 a 5 con galiteras o estrellas.
Desde 0 muy mal a 5 Excelente.

Comenzar *

Cancelar

Este formulario requiere los campos: [Cambiar configuración](#)

Nombre *

Texto de máxima longitud

Intensidad del contenido *

1 Muy mal

2 Mal

3 Bien

4 Muy Bien

5 Excelente

Adaptación de la metodología *

1 Muy mala

2 Mala

3 Bien

4 Muy Bien

5 Excelente

Duración de la actividad *

1 Muy mal

2 Mal

3 Bien

4 Muy Bien

5 Excelente

Grado de cumplimiento de las competencias *

1 Muy mal

2 Mal

3 Bien

4 Muy Bien

5 Excelente

Grado en el que recomendarías esta actividad *

1 Muy mala

2 Mala

3 Bien

4 Muy Bien

5 Excelente

Seguridad de la información *

Texto de máxima longitud

MAIN THEME: 3. METODOLOGÍAS EFICACES (EPA).

3.5. PROMOTING SUSTAINABLE WORKPLACE AND WELLBEING THROUGH INNOVATIVE EDUCATIONAL PRACTICES

AUTHORSHIP:

1. Gina Chianese, Department of Humanities, University of Trieste
gchianese@units.it
2. Marco Ius, Department of Humanities, University of Trieste,
marco.ius@units.it
3. Matteo Cornacchia, Department of Humanities, University of Trieste
mcornacchia@units.it

KEYWORDS: wellbeing, sustainable development, organizational wellbeing, eco-social educatio, transformative learning

1. INTRODUCTION

The European project (Erasmus+ KA2) “SUS21” aims to promote social and cultural sustainability in the field of adult education and civil society, within the framework of the Sustainable Development Goals, with respect to six different themes: Dimensions of Accessibility, Adult Education, Responsible Consumption and Production, Health, Gender Equality and Women's Empowerment and Wellbeing.

Through the project concrete and transferable outputs will be created, as well as training modules which will be applied and disseminated in formal and non-formal education and in informal learning sector.

The Consortium of Partners is made of several adult education organizations of different Countries: Finland, Poland, Ciprus and Italy. In detail University of Trieste research team is dealing with individual and organizational wellbeing within work contexts linked to the Agenda 2030 target on wellbeing and health.

2. JUSTIFICATION AND INTEREST OF THE TOPIC

Nowadays the field of health and wellbeing at work represents a key priority for the European Community.

Several researches underline that higher sense of wellbeing impacts positively on different aspects such as health and higher productivity at work. Moreover, a high level of satisfaction with work-life balance is linked to differences in working hours and better working environments (Isham, Mair, Jackson 2020; Weziak-Bialowolska et alii, 2020).

On the other hand, stress and malaise at workplace are directly linked with high levels of turnover, burnout, health problems as well as poor customer service. This has an even bigger impact in welfare service (working with children and families living in vulnerable situations, with people with disability...) who are more likely to face compassion fatigue, vicarious trauma, and burnout (Figley 1995; Hassard et al. 2014). For this reason, enterprises and organizations are increasingly recognising wellbeing at work a key factor to be taken care of seriously. They are adopting several strategies and promoting activities, such as: massages; yoga and mindfulness classes; healthy lunch break; comfortable work environment; social spaces; flexible work hours; different incentives (financial or non-financial incentives) and innovative educational practices.

3. THEORETICAL FRAMEWORK

There are different definitions of well-being and well-being in the workplace. According to the Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD) well-being is defined as: «creating an environment to promote a state of contentment which allows an employee to flourish and achieve their full potential for the benefit of themselves and their organisation». The CIPD states that «employee wellbeing at work initiatives need to balance the needs of the employee with those of the organization» (CIPD, 2016, p. 21). According to the Agenda 2030, socially sustainable development aims to reducing inequalities in wellbeing, health and inclusion.

Our theoretical framework is based on the eco-social approach to education that is related to a broad concept of wellbeing, starting from a combination of ecological and social perspectives on the cultural transformation of communities and the determinants of individual wellbeing (Salonen, 2015). Our research team is dealing with this topic according to a transformative perspective (Mezirow, 2009; 2000) that underlines the reflective and transformative aspects of learning.

The challenge is to match the needs, competences, and abilities of the individual with the job's conditions and the quality of working conditions (Eurofound, 2017), in order to foster rather than to exploit human resources.

4. OUTLINED AIMS

The research activity of the University of Trieste team focuses on the topic of organisational well-being and uses, through a bottom-up approach, the contribution of educators working in educational services. The research's goal is to produce the Intellectual Output that consist of the identification of key indicators to build and promote a sustainable work culture and the creation of a self-assessment matrix on wellbeing practices in order to make individuals responsible for their own working conditions and situations, and for their role as active agents of change.

5. METHOD

Active methods such as group work, expressive arts, and Lego Serious Play are used to elicit different perspectives, paying particular attention to keep the coherence between content and method. They also aim at fostering the expression of the elements affecting the condition of personal and organizational perceived well-being through experiential and innovative methodologies.

6. RESULTS

At the moment, participants are focussing on the process of moving from the reflective step to the step of the elaboration of 2 tools: the self evaluation matrix about

organizational wellbeing and the transferable guide with the key indicators to build a culture of sustainable work.

As final results, the research aims to elaborate a self evaluation matrix about organizational wellbeing and a transferable guide with the key indicator to build a culture of sustainable work.

CONCLUSIONS AND CONTRIBUTIONS

By leveraging the research activities, the University of Trieste team aims at promoting a renewed culture about wellbeing practices in order to make workers more responsible about their work conditions and situations and to foster resilient moves at individual and organizational level. The results will be integrated both in university didactic and in educative contexts.

REFERENCES

- CIPD (2016). *Growing the health and well-being agenda: From first steps to full potential*. In https://www.cipd.co.uk/Images/health-well-being-agenda_2016-first-steps-full-potential_tcm18-10453.pdf
- Figley C. R. (Ed.) (1995). *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who treat traumatized*. New York, London: Routledge.
- Hassard, J., Teoh, K., Cox T., Dewe, P., Cosmar, M., Gründler, R., Flemming, D., Cosemans, B., Van den Broek, K. (2014). *Il calcolo dei costi dello stress e dei rischi psicosociali legati al lavoro*. Agenzia europea per la sicurezza e la salute sul lavoro.
- Eurofound (2017). *Sixth European Working Conditions Survey – Overview report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Isham A., Mair S., Jackson T. (2020). *Wellbeing and productivity: a review of the literature*. CUSP Working Paper No 22. Guildford: University of Surrey.
- Mezirow J. (2000). *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow J., Taylor E. (2009) (Eds.). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey Brass.
- Salonen A. (2015). Salonen, A., Konkka, J. (2015). An Ecosocial Approach to Well-Being: A Solution to the Wicked Problems in the Era of Anthropocene, *Foro de Educación* 13(19), 19-34.
- Weziak-Bialowolska D., Bialowolski P., Sacco P.L., VanderWeele T.J., McNeely E. (2020). Well-Being in Life and Well-Being at Work: Which Comes First? Evidence from a Longitudinal Study. *Frontiers in Public Health* 8:103.

EJE TEMÁTICO: 4. FORMACIÓN PROFESIONAL Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

4.1. LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL PROFESORADO Y ALUMNADO CUANDO SE UTILIZA LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DEL JUEGO SERIO PARA LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS STEAM EN FORMACIÓN PROFESIONAL

AUTORÍA:

1. Natalia Navas González, Consejería de Educación del Principado de Asturias y Universidad de Oviedo, natalianavasgonzalez@gmail.com
2. Marta Soledad García Rodríguez, Universidad de Oviedo, martagar@uniovi.es

RESUMEN

Este artículo describe y analiza los enfoques de enseñanza del profesorado y de aprendizaje del alumnado de las familias profesionales de los ámbitos científico (Sanidad) y tecnológico (Electricidad y Electrónica e Informática y Comunicaciones) de Formación Profesional de dos centros educativos del Principado de Asturias, que han participado en un Juego Serio cuyo objetivo es que adquieran y desarrollen las competencias STEAM. En el juego, tanto el alumnado como sus docentes simulan el desempeño de aquellos puestos de trabajo que tendrán en el ámbito profesional tras terminar sus estudios. Se trata de una investigación descriptiva y correlacional, en la que se han utilizado dos cuestionarios: Enfoques de Enseñanza (CEE) y Procesos de Estudio revisado de dos factores (R-CPE-2F). Los resultados señalan una correlación entre los enfoques de enseñanza y aprendizaje en la muestra de docentes y estudiantes. El profesorado, al utilizar la estrategia didáctica del Juego Serio, enfoca su enseñanza hacia su alumnado y fomenta su motivación y el uso de la estrategia de aprendizaje profundo, necesaria para una formación de calidad que le prepara para ser profesional STEAM.

PALABRAS CLAVE: Juego Serio; Competencias STEAM; Enfoques de Enseñanza; Enfoques de Aprendizaje; Formación Profesional

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado de Formación Profesional (FP) suele mostrar falta de interés, motivación y participación en su aprendizaje y futuro desarrollo como profesional STEAM.

En la presente investigación se propone una experiencia de aprendizaje con Juego Serio para fomentar la motivación y mejorar las estrategias de aprendizaje del alumnado de FP en la adquisición y desarrollo de las competencias STEAM.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

La FP ha pasado de ser una alternativa al bachillerato, a convertirse en una opción de formación profesionalizadora de calidad y con elevados índices de empleabilidad (Maquilón Sánchez & Hernández Pina, 2011). A pesar de ello, se están realizando estudios por múltiples motivos. Por un lado, el elevado nivel de fracaso escolar que se ha detectado en la educación general y, por otro, el alto índice de abandono escolar que se está produciendo en los ciclos formativos (Carabaña, 2004).

Esta investigación propone que el profesorado utilice la estrategia didáctica del Juego Serio para motivar y enseñar las estrategias de aprendizaje a su alumnado (de tal forma que su aprendizaje sea profundo y, por tanto, de calidad), simulando el puesto de trabajo que tendrá como profesional STEAM. Al realizar esta simulación, se pretende evitar el abandono escolar y mejorar el rendimiento académico, a la vez que se prepara al alumnado para su desempeño como profesional STEAM cualificado.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El interés por conocer las concepciones que docentes y estudiantes tienen de lo que significa enseñar y aprender, y cómo ello afecta a los procesos educativos y a la mejora de la calidad de estos es un tema de suma relevancia (Mirete Ruiz et al., 2018).

3.1. Enfoques de enseñanza y aprendizaje

En el ámbito educativo, hay muchos estudios en los que se ha investigado cómo se define el **proceso de enseñanza y aprendizaje**, es decir, cómo el profesorado enseña y cómo el alumnado aprende.

Una de las corrientes de estudio más activas es la de los **enfoques de aprendizaje del alumnado** (*Students Approaches to Learning, SAL*), cuyo planteamiento es que el alumnado aprende en función de la percepción que tiene del tipo de tarea a la que se enfrenta, del contenido a aprender y del contexto del aprendizaje (Biggs, 1988). Pero la interacción de elementos personales e institucionales también determinan los tipos de enfoque de aprendizaje adoptados para superar las demandas académicas solicitadas por la institución educativa (Maquilón Sánchez & Hernández Pina, 2011). Estas percepciones determinan el enfoque de aprendizaje que adopte y a su vez repercute en sus resultados de aprendizaje. Otros estudios, relacionados con la misma corriente, exploran los **enfoques de enseñanza del profesorado** y evidencian que su forma de enseñar también está relacionada con la forma de aprender de su alumnado.

Los resultados de estas investigaciones han conceptualizado los **enfoques de enseñanza** que utiliza el profesorado desde dos perspectivas: el enfoque de la enseñanza centrado en el profesorado y el centrado en el alumnado. Al mismo tiempo han identificado dos formas de entender la enseñanza: una que pone énfasis en la transmisión o reproducción de información y otra que promueve un cambio en el estilo de aprendizaje del alumnado. Asimismo, en los **enfoques de aprendizaje** que desarrolla el alumnado se han identificado dos formas para aprender: el aprendizaje superficial y memorístico y el aprendizaje profundo y complejo. Ambas dependen del propósito del estudio y la estrategia utilizada (Monroy Hernández, 2013; Prosser & Trigwell, 2006).

3.2. El Juego Serio como propuesta didáctica para la adquisición y desarrollo de las competencias STEAM

El **Juego Serio** (*Serious Game*) se define como “una actividad donde el ‘contenido serio’ (problema del mundo real) se convierte en un juego para hacerlo más fácil de comprender y más divertido para resolver” (Hägglund, 2012). Es un “**juego que tiene una finalidad educativa**, explícita y cuidadosamente pensada, y que no está destinado para ser jugado principalmente por mera diversión” (Abt, 1987). Este se caracteriza por haber sido creado especialmente con objetivos educativos, de entrenamiento e información (Michael & Chen, 2006). Sin embargo, esto no implica que el juego no tenga

que ser divertido (Abt, 1987), sino que se diseña el entretenimiento del juego para educar, de forma que el aprendizaje del alumnado pase a ser divertido (Koster, 2004).

El Juego Serio **fomenta la interacción y la motivación por el aprendizaje**, de forma que **permite la adquisición y práctica** (en contextos reales simulados) **de competencias y habilidades** como la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la alfabetización digital... (Calabor et al., 2018) y disminuye en el alumnado el miedo a equivocarse (Durall et al., 2012) pudiendo aprender de sus errores y adquirir experiencia de forma segura (Susi et al., 2007), por lo que es un método útil para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y un recurso adecuado para el desarrollo de las competencias (Calabor et al., 2018).

El Juego Serio tiene como objetivo que el alumnado adquiera y desarrolle competencias, habilidades y destrezas que se adapten a las necesidades curriculares que cumplan con los requisitos demandados por la sociedad (Calabor et al., 2018), que en la actualidad son las competencias STEAM.

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

El **objetivo principal** de esta investigación es simular, mediante el Juego Serio el funcionamiento de un centro sanitario y empresas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que están vinculadas a este.

Los objetivos secundarios son describir y analizar la relación entre los enfoques de enseñanza y aprendizaje del profesorado y alumnado de Formación Profesional.

5. MÉTODO

Esta investigación es descriptiva y correlacional. En ella se busca establecer relaciones entre los enfoques de enseñanza y los de aprendizaje.

5.1. Muestra

En este estudio han participado 20 docentes y 95 estudiantes de tres familias profesionales (Sanidad, Electricidad y Electrónica e Informática y Comunicaciones) pertenecientes a dos centros educativos del Principado de Asturias.

5.1.1. Profesorado

El 55% del profesorado imparte docencia en la familia profesional de Sanidad (ámbito científico), el 35% en las de Electricidad y Electrónica e Informática y Comunicaciones (ámbito tecnológico) y el 10% imparte docencia en todas las familias profesionales (ámbito científico-tecnológico).

5.1.2. Alumnado

El 31% del alumnado pertenece a la familia profesional de Electricidad y Electrónica, el 12% a la de Sanidad y el 9% a la de Informática y Comunicaciones.

5.2. Instrumentos de investigación utilizados

Los instrumentos utilizados son el **Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (CEE)** para el profesorado y el **Cuestionario de Procesos en el Estudio Revisado de 2 Factores (CPE-R-2F)** para el alumnado.

El CEE está basado en el *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) desarrollado por Trigwell y Prosser (2004) adaptado al castellano por Hernández Pina (2010). El CEE tiene dos dimensiones: la primera centrada en el cambio conceptual del alumnado

(centrada en el aprendizaje) y la segunda centrada en la transmisión de información (centrada en la enseñanza) por parte del profesorado.

El CPE-R-2F está basado en el *Study Process Questionnaire* (SPQ-R-2F) de Biggs, et al. (2001) y también adaptado al castellano y revisado por Hernández Pina y Monroy en el año 2012 (Monroy Hernández, 2013), siendo esta la versión empleada en esta investigación. Este cuestionario analiza los enfoques de aprendizaje del alumnado con edades superiores a los 18 años. El CPE-R-2F tiene dos dimensiones: la primera evalúa el enfoque superficial y la segunda el enfoque profundo de aprendizaje.

6. RESULTADOS

Los resultados obtenidos al analizar los enfoques de enseñanza y aprendizaje son los que se comentan a continuación.

6.1. Enfoques de Enseñanza del Profesorado

En este estudio se considera que los enfoques son interpretados en términos de media y a nivel porcentual, con el primero (la media) se valora la intensidad o el grado de afianzamiento de un enfoque dentro de un grupo. Para ello se tiene en cuenta que el valor mínimo y máximo de cada enfoque es de 8 y 32 respectivamente. Según el criterio que se propuso en el estudio precursor a este (Maquilón Sánchez & Hernández Pina, 2011) todos los valores que superen los 16 puntos de media se consideran enfoques bien afianzados.

Al interpretar los enfoques en términos de porcentaje, se dispone de una visión global de la configuración de los grupos y el uso predominante de un enfoque frente a otro. En la tabla 1 se recoge la distribución de las puntuaciones máximas y mínimas para cada escala y subescala. En ellas no se puede observar ningún patrón distribucional observable. Pero se puede destacar que en la estrategia centrada en la enseñanza (EBE-s) es en la que se encontró la media más baja. La media de las puntuaciones del enfoque basado en el aprendizaje/estudiante (EBA) fue superior a la media obtenida en el enfoque basado en la enseñanza/docente (EBE). Este resultado es similar a otros estudios realizados que utilizan el CEE.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para las subescalas y escalas del CEE

	N	Mínimo	Máximo	Media	D. típica
EBA-i	20	12	20	16,25	2,149
EBA-s	20	14	20	17,30	1,949
EBE-i	20	11	19	16,40	2,113
EBE-s	20	9	16	11,95	1,849
EBA	20	26	40	33,55	3,859
EBE	20	23	33	28,35	2,346

Fuente: elaboración propia

El 95% de docentes adopta un enfoque basado en el aprendizaje/estudiante (EBA), mientras que solamente el 5% se inclina por un enfoque basado en la enseñanza/docente (EBE). El hecho de que un porcentaje tan elevado de la muestra adopte un enfoque basado en el aprendizaje/estudiante es lo deseable, pues esto repercute positivamente en los resultados de aprendizaje del alumnado de las familias profesionales. En la muestra no hay ningún docente que emplee un enfoque disonante, lo que es lo deseable ya que según el estudio de Postareff et al. (2008) el profesorado que obtiene dicho perfil no siente entusiasmo por la enseñanza ni por desarrollarse como docente.

La matriz de correlaciones entre subescalas y escalas del CEE, que se muestra en la tabla 2, describe las relaciones que apoyan la teoría de los enfoques de enseñanza. Existen diversos estudios (Prosser & Trigwell, 2006) que sostienen que existe congruencia entre las intenciones y estrategias de cada enfoque de enseñanza. Esto se traduce en correlaciones altas, positivas y estadísticamente significativas entre escalas de intención y estrategia de cada enfoque (Salgado-Horta et al., 2019).

Tabla 2. *Matriz de correlaciones para las subescalas y escalas del CEE*

		EBA-i	EBA-s	EBE-i	EBE-s	EBA	EBE
EBA-i	C. Pearson	1	,773**	,556*	,109	,947**	,587**
	Sig. (bilateral)		,000	,011	,647	,000	,006
EBA-s	C. Pearson	,773**	1	,506*	,150	,935**	,574**
	Sig. (bilateral)	,000		,023	,527	,000	,008
EBE-i	C. Pearson	,556*	,506*	1	-,305	,566**	,661**
	Sig. (bilateral)	,011	,023		,192	,009	,002
EBE-s	C. Pearson	,109	,150	-,305	1	,137	,514*
	Sig. (bilateral)	,647	,527	,192		,565	,020
EBA	C. Pearson	,947**	,935**	,566**	,137	1	,617**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,009	,565		,004
EBE	C. Pearson	,587**	,574**	,661**	,514*	,617**	1
	Sig. (bilateral)	,006	,008	,002	,020	,004	

Fuente: elaboración propia

6.2. Enfoques de Aprendizaje del Alumnado

En este estudio se considera que los enfoques son interpretados en términos de media y a nivel porcentual, con el primero (la media) se valora la intensidad o el grado de afianzamiento de un enfoque dentro de un grupo. Para ello se tiene en cuenta que el valor mínimo y máximo de cada enfoque es de 10 y 50 respectivamente. Según el criterio que se propuso en el estudio precursor a este (Maquilón Sánchez & Hernández Pina, 2011) todos los valores que superen los 25 puntos de media se consideran enfoques bien afianzados. Las puntuaciones máximas y mínimas para cada escala y subescala no tienen patrón alguno en cuanto a las puntuaciones en ninguno de los enfoques, como se muestra en la tabla 3. Se puede destacar que en la estrategia superficial (SM) es en la que se encontró la media más baja. La media de las puntuaciones del enfoque de aprendizaje profundo (DA) fue superior a la media obtenida en el enfoque de aprendizaje superficial (SA). Este resultado es similar a otros estudios realizados que utilizan el CPE.

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos para las subescalas y escalas del CPE*

	N		Mínimo	Máximo	Media	D. típica
	Válidos	Perdidos				
DM	52	43	9	25	17,15	3,982
DS	52	43	6	25	16,56	4,026
SM	52	43	5	25	11,40	4,762
SS	52	43	5	25	12,37	4,490
DA	52	43	16	50	33,71	7,570
SA	52	43	10	50	23,77	8,884

Fuente: elaboración propia

El 69,23% de estudiantes adopta un aprendizaje profundo (DA), mientras que solamente el 21,15% se inclina por un aprendizaje superficial (SA). El hecho de que un porcentaje bastante elevado de la muestra adopte un enfoque de aprendizaje profundo es lo deseable, pues esto repercute positivamente en los resultados de aprendizaje del alumnado de las familias profesionales. En la muestra hay un 9,6% de estudiantes que emplean un enfoque disonante, debido a que obtuvieron una puntuación idéntica en ambos enfoques (profundo y superficial).

La matriz de correlaciones entre subescalas y escalas del CEE, que se muestra en la tabla 4, describe las relaciones que apoyan la teoría de los enfoques de aprendizaje.

Tabla 4. *Matriz de correlaciones para las subescalas y escalas del CPE*

		DM	DS	SM	SS	DA	SA
DM	C. Pearson	1	,787**	-,522**	-,581**	,945**	-,574**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
DS	C. Pearson	,787**	1	-,552**	-,653**	,946**	-,626**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000
SM	C. Pearson	-,522**	-,552**	1	,844**	-,568**	,963**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
SS	C. Pearson	-,581**	-,653**	,844**	1	-,653**	,958**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000
DA	C. Pearson	,945**	,946**	-,568**	-,653**	1	-,635**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000
SA	C. Pearson	-,574**	-,626**	,963**	,958**	-,635**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	

Fuente: elaboración propia

7. DISCUSIÓN

En esta investigación se ha realizado la propuesta didáctica del Juego Serio para que el profesorado enfoque la enseñanza en su alumnado y promueva un cambio en el aprendizaje de este, que debería de ser profundo. En los resultados existe una relación significativa entre los enfoques de enseñanza dirigidos al aprendizaje del alumnado y la adopción por parte de este del enfoque de aprendizaje profundo. Por lo tanto, predomina el tipo de aprendizaje necesario para promover una educación de calidad.

Al mismo tiempo, al utilizar esta propuesta didáctica, se simula el trabajo que el alumnado desempeñaría como futuro profesional STEAM, que le cualifica para su acceso al mercado laboral.

8. LIMITACIONES DE ESTE TRABAJO

La limitación principal de este trabajo se puede encontrar en el tamaño muestral. En este sentido es importante señalar que se trata de una prueba piloto que, dado los buenos resultados obtenidos, será trasladada a centros con un mayor número de docentes y estudiantes.

9. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

Una de las líneas clásicas de investigación educativa está dirigida hacia la búsqueda de las características y factores que producen bajo rendimiento en el alumnado y la prevención del fracaso escolar. La finalidad que tiene es la de desarrollar estrategias, motivaciones y metodologías docentes innovadoras que puedan minimizar los efectos negativos de la falta de estrategias o la inadecuada motivación hacia las tareas académicas (Maquilón Sánchez & Hernández Pina, 2011; Mirete Ruiz et al., 2018).

El Juego Serio que se ha utilizado en esta investigación, como metodología docente innovadora, puede servir como referente, al profesorado, para enfocar su enseñanza hacia sus estudiantes. Así, de esta forma, fomenta la motivación y mejora las estrategias de aprendizaje (con un enfoque profundo) de su alumnado, para que adquiera y desarrolle las competencias que necesitará como futuro profesional STEAM.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras de este artículo agradecen al alumnado y profesorado del Centro Integrado de Formación Profesional Cerdeño y del Instituto de Educación Secundaria Juan José Calvo Miguel del Principado de Asturias su participación y colaboración en la aplicación y evaluación de la estrategia didáctica del Juego Serio de nuestra investigación.

REFERENCIAS

- Abt, C. C. (1987). *Serious games*. University Press of America.
- Biggs, J. B. (1988). Approaches to learning and to essay writing. En R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (Plenum Press).
- Calabor, M. S., Mora, A., & Moya, S. (2018). Adquisición de competencias a través de juegos serios en el área contable: Un análisis empírico. *Revista de Contabilidad*, 21(1), 38-47.
- Carabaña, J. (2004). Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar. *Cuadernos de Información Económica*, 180, 131-139.
- Durall, E., Gros, B., Maina, Johnson, & Adams. (2012). *Perspectivas tecnológicas: Educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. The New Media Consortium.
- Hägglund, P. (2012). *Taking gamification to the next level*. Umea Universitet.
- Koster, R. (2004). *A Theory of Fun for Game Design*. Paraglyph.
- Maquilón Sánchez, J. J., & Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 81-100.
- Michael, D., & Chen, S. (2006). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Thomson Course Technology.

- Mirete Ruiz, A. B., Pérez Rubio, R., & Pérez Sánchez, J. J. (2018). Estudio comparativo de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de los Grados en Pedagogía y Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(1 Mar-Jun), 173-194.
- Monroy Hernández, F. (2013). *Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Murcia].
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *High Educ*, 56, 29-43.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *The British journal of educational psychology*, 76, 405-419.
- Salgado-Horta, D., Maz-Machado, A., & Gutiérrez-Rubio, D. (2019). Un estudio con profesores sobre enfoques de enseñanza en educación a distancia. *Revista Espacios*, 40(23), 26.
- Susi, T., Johannesson, M., & Backlund, P. (2007). *Serious Games – An Overview*.

EJE TEMÁTICO: 4. FORMACIÓN PROFESIONAL Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

4.2. INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL A TRAVÉS DE LOS MÓDULOS DE FORMACIÓN SOCIOSANITARIA EN EL CEPA SAN JORGE DE PALENCIA.

AUTORÍA:

Jorge Marcos Márquez, CEPA San Jorge de Palencia, jorges.marmar@educa.jcyl.es
M^a Asunción García Olivares, CEPA San Jorge de Palencia, mgarciao@educa.jcyl.es

RESUMEN

La normativa nacional exige que los profesionales que realizan su labor en asistencia de personas dependientes, posean una titulación al efecto, que puede ser suplida mediante una acreditación que incluya cursos de formación sociosanitaria más experiencia laboral en este campo. Desde el CEPA San Jorge de Palencia, se llevan realizando acciones formativas dirigidas a personas que trabajan en este sector, intentando compaginar y facilitando los tiempos de trabajo con la actividad laboral.

Esta comunicación expone las características del alumnado y el éxito en la integración laboral de aquellos que ha cursado módulos, con el fin de buscar los puntos débiles de la actividad formativa realizada y adaptarla a la realidad.

PALABRAS CLAVE: formación sociosanitaria, integración laboral, adultos, cualificación profesional, acreditación

1. INTRODUCCIÓN

El centro de Formación de Personas adultas San Jorge de Palencia lleva desde el curso 2013-2014 hasta la actualidad, nueve años desarrollando diferentes módulos para la adquisición de las Cualificaciones profesionales en ámbitos de la familia Profesional: Sanidad y familia Profesional: Servicios Socioculturales y a la Comunidad, siendo estos módulos demandados por los alumnos a fin de cumplir con la normativa en vigor para la consecución de puestos de trabajo en instituciones sociales.

En la actualidad el módulo se imparte a través de profesores interinos a media jornada en un aula con dedicación exclusiva y dotación propia.

El material del que se dispone para impartir esta materia consta de un aula modesta con dotación a su vez modesta pero que permite la realización de prácticas sencillas, además de pizarra, ordenador, pantalla y proyector, dispone entre otros, como material específico: Una cama hospitalaria y lencería; camilla; carro de curas; carro de sucio; Un maniquí de simulación médica bastante antiguo y deteriorado; torso de primeros auxilios y resucitador ambú; material de curas; sondas; balanza; tabla de transferencias; silla de ruedas; muletas; material de higiene; materiales de constantes vitales; material de medidas corporales; etc.

Esta ponencia pretende exponer las experiencias desarrolladas en el CEPA y los motivos que han llevado a desarrollar estas actividades.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

En España, los cambios demográficos y sociales están produciendo un incremento progresivo de población en situación de dependencia, especialmente en personas mayores

que además se ha demostrado una correlación en el hecho de que más del 32% de los mayores de 65 años tengan algún tipo de discapacidad.

Hasta ahora, han sido las familias, y en especial las mujeres, las que tradicionalmente han asumido el cuidado de las personas dependientes, constituyendo lo que ha dado en llamarse el «apoyo informal». Con la masiva incorporación de las mujeres en el mercado laboral, se crea una necesidad de cubrir esta labor tanto en domicilio como en instituciones.

Conforme a los datos de la página web de Castilla y León, de dependencia (1), las solicitudes presentadas en 2020 han sido 331.022. A fecha de 31 de diciembre de 2020 se han reconocido 141.310 para los diferentes tipos de prestaciones, ello partiendo de datos que cito aleatoriamente: en 2008 de 14.167, en 2011 de 73.964, en 2014 de 77.432, 2017 de 115.507. Como puede observarse, estos datos siguen un proceso en incremento a lo largo de los años, para lo cual se va a requerir la formación de personal especializado en realizar labores de ayuda a la dependencia.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado realizamos una revisión de la normativa en vigor:

La Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, en su Artículo 36 (formación y cualificación de profesionales y cuidadores) dispone que:

1. Se atenderá a la formación básica y permanente de los profesionales y cuidadores que atiendan a las personas en situación de dependencia. Para ello, los poderes públicos determinarán las cualificaciones profesionales idóneas para el ejercicio de las funciones que se correspondan con el Catálogo de servicios regulado en el artículo 15.

2. Los poderes públicos promoverán los programas y las acciones formativas que sean necesarios para la implantación de los servicios que establece la Ley.

3. Con el objetivo de garantizar la calidad del Sistema, se fomentará la colaboración entre las distintas Administraciones Públicas competentes en materia educativa, sanitaria, laboral y de asuntos sociales, así como de éstas con las universidades, sociedades científicas y organizaciones profesionales y sindicales, patronales y del tercer sector.

En la Resolución de 11 de diciembre de 2017, de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, que modifica parcialmente el Acuerdo de 27 de noviembre de 2008, sobre criterios comunes de acreditación para garantizar la calidad de los centros y servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (publicado en «BOE» núm. 317, de 30 de diciembre de 2017), establece en su apartado tercero, (ámbitos de acreditación) “*se requerirá, al menos, que el personal que se relaciona a continuación cuente con la titulación o certificado de profesionalidad que se especifica*”.

Cita específicamente a los cuidadores, las cuidadoras, los gerocultores y gerocultoras que presten sus servicios en centros o instituciones sociales que deberán acreditar la cualificación profesional de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales, establecida por el RD 1368/2007, de 19 de octubre, según se determine en la normativa que la desarrolle. Indica para ello que se considerarán los títulos entre otros, del Certificado de Profesionalidad de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales, regulado por el RD 1379/2008, de 1 de

agosto, o en su caso, cualquier otro certificado que se publique con los mismos efectos profesionales.

Por otro lado, indica que quienes realicen las funciones de asistencia a personas en situación de dependencia y los/as auxiliares de ayuda a domicilio, deberán acreditar la cualificación profesional de Atención sociosanitaria a personas en el domicilio, establecida por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, según se determine en la normativa que la desarrolla. Se requerirá tener titulación, para la cual considera:

- El Certificado de Profesionalidad de Atención Sociosanitaria a Personas Dependientes en Instituciones Sociales, regulado por el RD 1379/2008, de 1 de agosto, o en su caso, cualquier otro certificado que se publique con los mismos efectos profesionales.

- El Certificado de Profesionalidad de Atención Sociosanitaria a Personas en el Domicilio, regulado por el RD 1379/2008, de 1 de agosto, o el equivalente Certificado de Profesionalidad de la ocupación de auxiliar de ayuda a domicilio, o cualquier otro certificado que se publique con los mismos efectos profesionales.

Por lo tanto, el Certificado de Profesionalidad en Atención Sociosanitaria a personas dependientes en Instituciones Sociales (SSCS0208) es **obligatorio** para la atención y los cuidados de personas en situación de dependencia.

Por todo lo expuesto resulta imprescindible una adecuada formación de los profesionales que pretendan trabajar o estén trabajando con personas dependientes de diferentes edades y en diferentes ámbitos, formación que además resulta un requisito legal para realizar estas labores.

Por otra parte tenemos que tener en cuenta las aportaciones del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales. Este Instituto, fue creado por el RD 375/1999, de 5 de marzo, y es “*el órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*” (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional).

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales comprende las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español y sirve de referente para evaluar y acreditar las competencias profesionales.

Una cualificación profesional es el conjunto de competencias (conocimientos y capacidades) válidas para el ejercicio de una actividad laboral que pueden adquirirse a través de la formación o de la experiencia en el trabajo. Las cualificaciones profesionales se organizan en Unidades de Competencia siendo éstas el contenido mínimo susceptible de reconocimiento y acreditación parcial. Además, las cualificaciones son el referente para elaborar las ofertas formativas que conducen a la obtención de un título de Formación Profesional y/o Certificados de Profesionalidad .

Los niveles de las cualificaciones profesionales tienen la siguiente correspondencia en el sistema educativo español:

- Las cualificaciones de nivel I son las contenidas en los Programas de Cualificación Inicial (PCPI).
- Las cualificaciones de nivel II son las incluidas en los Ciclos de Grado Medio de Formación Profesional.
- Y las cualificaciones de nivel III son las propias de los Ciclos de Grado Superior de Formación Profesional.

Los Títulos de Formación Profesional tienen carácter oficial y son expedidos por la Administración Educativa y los Certificados de Profesionalidad, también tienen carácter oficial, pero son expedidos por la Administración Laboral correspondiente.

Por otro lado, para aquellos profesionales que llevan tiempo desarrollando su trabajo en este sector, se ha establecido un sistema a fin de convalidar los tiempos trabajados junto con titulaciones que posean y obtengan una Acreditación de Competencias. Este sistema tiene por objeto establecer el conjunto de actuaciones dirigidas a evaluar y reconocer las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación (2).

En esta página web se establece el Plan Director de Acreditación de competencias, que es plurianual y tiene como finalidad establecer la estrategia y líneas de actuación a seguir en el procedimiento de evaluación y acreditación. Será revisado anualmente, incorporando las mejoras necesarias, y su duración será de 4 años. Este plan establece un sistema de previsión de necesidades de distintos sectores a familias profesionales y establece convocatorias temporales a fin de que las personas que lo deseen sean acreditadas para realizar las funciones que se establecen en el plan.

En el caso de no poseer una titulación oficial, pero se tienen conocimientos profesionales obtenidos por una actividad laboral, o por haber desarrollado tareas de voluntariado, becario u otro tipo de actividades no remuneradas, o se tienen conocimientos por vías de aprendizaje no formales de formación, mediante este proceso, los candidatos pueden demostrar lo que saben hacer y obtener una certificación oficial relacionada con su actividad.

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Conocer el perfil del alumnado que se matricula en los cursos de formación profesional de la rama sociosanitaria en nuestro contexto.
2. Valorar la integración laboral de los alumnos que han cursado módulos de esta rama en el CEPA San Jorge.
3. Detectar los puntos débiles con el fin de establecer medidas que mejoren la formación, y en consecuencia, la integración laboral de los alumnos.

5. MÉTODO

Partiendo de estas premisas objetivas anteriores, se ha realizado una encuesta a 41 antiguos alumnos, para conocer objetivamente las características del alumnado que acude a realizar estos cursos, su motivación al matricularse en el Centro de Adultos, así como la utilidad de estos cursos para su integración o continuación en el mercado laboral.

La encuesta se ha realizado de manera telefónica o por correo electrónico, e incluía 7 cuestiones de respuesta rápida y sencilla.

5.1. Características de la población

Como se ha expuesto, en estos módulos la consecución de las cualificaciones profesionales para desarrollar trabajos en dependencia, ya sea a domicilio o en instituciones, son necesarios para poder trabajar, pero a su vez se puede obtener acreditaciones por experiencia más cursos de formación.

Las matrículas al principio de curso para estos módulos son escasas para la oferta de plazas y se van añadiendo durante el primer mes del curso en su mayor parte a través del *boca a boca* de unos alumnos a otros. Durante los primeros meses del curso se ha observado un descenso de la asistencia, y tras indagar las causas, la mayoría indican que no pueden compaginar el trabajo con la asistencia a los módulos.

Por otro lado, también se ha observado en las matrículas, que los alumnos prefieren módulos de corta duración, que impliquen 2 a 3 horas semanales en jornadas bien de mañana o bien de tarde, adecuando la asistencia a los turnos de trabajo. Una parte considerable de alumnos se matriculan en dos módulos, siempre por la mañana o por la tarde, y una parte de estos termina dejando uno de los módulos por la misma razón expuesta.

Hay que añadir a esto que los alumnos han dejado de estudiar hace tiempo, esto último supone una dificultad para mantener la atención, y requieren clases dinámicas, muy visuales, con explicaciones prácticas. Esto crea actividades participativas y un gran trabajo para el profesor que tiene que preparar muy bien el material didáctico.

Según comentarios de los alumnos, el asistir a clase les proporciona un reconocimiento tanto por los supervisores de las instituciones en las que trabajan como por los familiares de las personas a las que cuidan, y estos módulos aportan nuevas formas de trabajo y costumbres en sus relaciones con las personas dependientes y los profesionales sanitarios que las atienden.

Todo lo expuesto, hace pensar que el CEPA ocupa un espacio didáctico muy específico, preferiblemente dedicado a personas que trabajan, y sin dar el programa completo para obtener la cualificación, podemos competir con otras administraciones y empresas privadas que realizan estos mismos módulos con carácter intensivo, impartiendo la cualificación completa en unos pocos meses.

5.2. Muestra

Como el número total de alumnos matriculado durante los siete últimos cursos no es muy elevado, se sacaron los datos de todos los alumnos y se fueron realizando entrevistas telefónicas. Algunos alumnos no respondieron por haber cambiado de número de teléfono. En total respondieron 41 alumnos

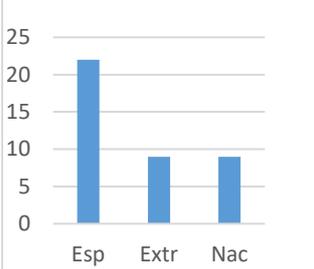
5.3. Instrumentos/herramientas de investigación utilizados

Se realizó un cuestionario en el que se preguntaba a los alumnos por su nacionalidad, sexo, situación laboral anterior a la realización del módulo, motivación para realizarla, la utilidad del módulo para la inserción laboral, situación laboral del alumno en el momento de realización de la encuesta, valoración de la formación recibida en el centro, continuidad en la formación sociosanitaria posterior. Todas las preguntas eran abiertas. Finalmente, se les solicitaba que aportaran sugerencias para la mejora de la formación.

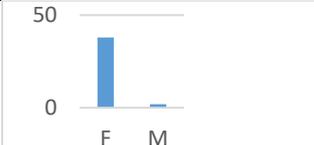
6. RESULTADOS

Los resultados de la encuesta se exponen por preguntas formuladas:

1ª Pregunta: ¿Nacionalidad del alumno?

Posibles opciones:	Resultado	%	Representación
Español	23	56 %	
Extranjero No nacionalizado (esté o no en trámite en el momento de haber realizado los cursos)	9	21,9 %	
Nacionalizado o europeo	9	21,9 %	

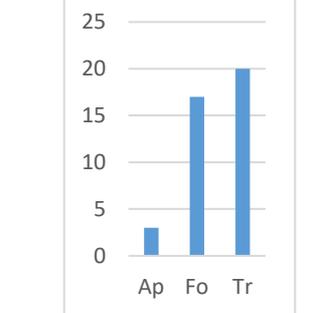
2ª Pregunta: Sexo

Posibles opciones:	Resultado	%	Representación
Femenino	39	95,1 %	
Masculino	2	4,8 %	

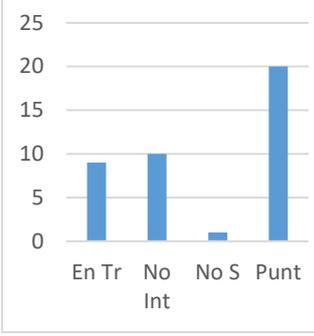
3ª Pregunta: ¿Estaba trabajando antes de cursar el Módulo?

Posibles opciones:	Resultado	%	Representación
No	21	51,2 %	
Si.C = Si, en asistencia a domicilio	16	39 %	
Si.C.R = Si, en asistencia a domicilio y en Residencias de 3ª Edad	1	2,4	
Si.R = Si, en Residencias de tercera edad.	3	7,3 %	

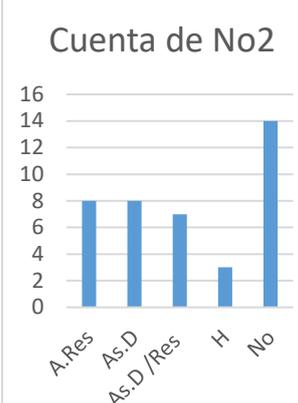
4ª Pregunta: ¿Qué te motivo a hacer el módulo?

Posibles opciones:	Resultado	%	Representación
Ap => Aprender – No era mi intención trabajar en este sector.	4	9,8 %	
Fo => Formación, ya tenía trabajo /necesitaba puntos.	17	41,5 %	
Tr => Encontrar trabajo / Cualificarme	20	48,8 %	

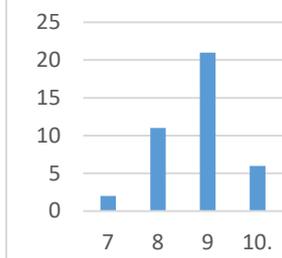
5ª Pregunta: ¿El módulo te ha servido para trabajar??

Posibles opciones:	Resultado	%	Representación
En Tr => Encontrar trabajo.	9	21,9 %	
No Int => No lo he intentado.	11	26,8 %	
No S => Lo he intentado y No me ha servido	1	2,4 %	
Punt => Ya trabajaba – Aprender – Cualificación – obtener puntos.	20	48,8 %	

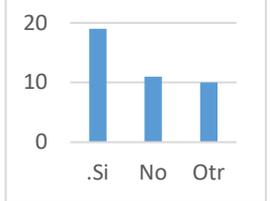
6ª Pregunta: ¿Dónde estás trabajando?

Posibles opciones:	Resultado	%	Representación
A.Res => Residencia 3ª edad.	8	19,5 %	
As.D => Asistencia a domicilio.	8	19,5 %	
As.D /Res => En asistencia a domicilio y en Residencias	7	17 %	
H => Hospital	3	7,3 %	
No => No trabajo / Trabajo en otro sector / Jubilado.	15	36,5 %	

7ª Pregunta: ¿Puntuación del módulo realizado del 1 a 10? (la puntuación más baja ha sido 7).

Posibles opciones:	Resultado	%	Representación
7	2	4,8 %	
8	11	26,8 %	
9	22	21,9 %	
10	6	48,8 %	

8ª Pregunta: ¿Te has continuado formando? ¿Has hecho otros cursos en el CEPA?

Posibles opciones:	Resultado	%	Representación
Si	19	46,3 %	
No	12	29,2 %	
Otr => En otros centros.	10	24,4 %	

Si bien los datos expuestos parten de una muestra pequeña, se pueden deducir una serie de resultados, algunos no esperables en relación con la propuesta de partida anteriormente expuesta, pero que son muy interesantes para mejorar la formación en el CEPA.

7. DISCUSIÓN

Como se observa en la primera pregunta, el mayor porcentaje de alumnado se corresponde con españoles nativos, en su mayor parte, un 56 %.

En la segunda pregunta, relativa al sexo, se ve que hay un porcentaje bajísimo de hombres respecto a mujeres, que no corresponde con los datos estadísticos expuestos para la comunidad de Castilla y León, obtenidos de la página web de dependencia, donde el porcentaje de hombres que trabajan en este sector es de un 23,9 % y el de mujeres de un 76,1 %. (Datos de diciembre de 2020). Habría que analizar este dato desde un punto de vista mucho más amplio a fin de averiguar de qué manera los hombres se forman en estos módulos o comienzan a trabajar en este sector, si bien no es materia de esta exposición.

De la tercera pregunta, su resultado es muy interesante por no ser el esperado: hay un porcentaje alto de personas que se matriculan y no trabajan, que pueden formarse en otros centros que ofrecen los estudios para la obtención de la cualificación de forma intensiva.

Si bien la encuesta ha sido limitada en el tiempo, a fin de no entretener a los encuestados, habría que indagar más sobre otras actividades personales, que no se indican durante la encuesta, y que sí realizan estas personas.

La otra mitad de los alumnos sí trabaja, pero tiene que asistir a clase compaginándolo con su horario laboral, siendo este un punto fuerte en el funcionamiento del CEPA como se ha expuesto en la premisa inicial. A esto hay que añadir que la mayoría de los alumnos llegan con una gran experiencia práctica, modestos conocimientos teóricos y están muy motivados en aprender, y por ello se crean debates con gran participación en los que buscan encontrar soluciones a problemas que les están surgiendo diariamente o solucionar dudas que se les han planteado en situaciones concretas relacionadas con su trabajo.

Conforme a la pregunta cuarta, era de esperar que el 90,30 % (41,5 % + 48,5 %) sean alumnos que ya tenían trabajo y pretendan formarse o pretendan obtener trabajo. El 9,8 % restante son personas que pretenden aprender, sin dedicarse laboralmente a tareas sociosanitarias.

Analizando esta cuestión podríamos indicar que tenemos grupos pequeños de alumnos, no llegándose a cubrir el cupo máximo de la clase, y que en caso de tener un excedente de matrículas se debería priorizar por intencionalidad en trabajar en este sector.

La causa de este problema se puede deber a la escasa publicidad que se les da a estos módulos. Habría que analizar los problemas sobre la falta de publicidad y buscar soluciones factibles.

Los resultados de la Pregunta cinco son indicativos de que, en la mitad de los casos, los alumnos trabajaban y necesitaban cualificación y otros necesitaban a su vez puntos para sustituciones en sanidad o residencias.

El dato sobre personas que tras haber realizado módulos no haya intentado encontrar trabajo se relaciona con personas sin intencionalidad de trabajar en este sector y que pretendían formación y/o puntos (pregunta 4)

La pregunta seis, es fundamental por ser la que marcaría el éxito de la labor formativa que realizamos, y si bien el resultado obtenido es apreciable, un 63 %, se encuentran trabajando en el sector, hay un porcentaje del 36,5% que no trabaja en el sector por diferentes razones, que vienen relacionadas en la pregunta 4 ya expuesta que se relaciona con la intencionalidad, y básicamente es aprender, “*¡que nunca viene mal!, y en algún momento de la vida pueden llegar a utilizar*”, como respondió una de las personas entrevistadas.

La pregunta siete, marca el éxito o la valoración por parte de los alumnos, todos ellos indicaron su satisfacción en la realización de estos módulos, y la nota final que otorgan es digna de orgullo por nuestra parte.

La pregunta ocho, indica por un lado la necesidad de seguir formándose, puesto que un tercio de los alumnos no ha seguido con estos estudios, y en la encuesta se relaciona con los alumnos que no requieren cualificación. El resto, en un porcentaje alto, han continuado formándose en el CEPA, por requerir formación de baja asistencia como se ha expuesto en la premisa de partida. En la encuesta también se ha corroborado que se han dado casos de alumnos que, tras su paso por el CEPA, han continuado con la formación de FP de Auxiliar de enfermería, (ciclo de grado medio) lo cual puede ser a su vez un motivo de orgullo para el CEPA, al haber motivado en ellos una necesidad de especialización en esta materia.

En la encuesta realizada se ha pedido sugerencias con el fin de mejorar las actuaciones didácticas que se realizan. Siendo en resumen las siguientes:

- Más diversidad y continuidad de módulos a fin de conseguir la cualificación profesional;
- Más horas docentes;
- Más prácticas durante el curso;
- Más profesores;
- Realizar los módulos de forma telemática;
- Mejores medios y materiales;
- Un trato más personalizado a los alumnos para resolución de dudas a nivel particular.

A partir de los resultados y aplicando un Método DAFO sencillo podemos proporcionar los pros y contras de la situación que nos encontramos.

1º - **Módulos reconocidos.**

A favor: Impartimos módulos presenciales muy bien valorados por los alumnos, con titulación oficial.

En contra: Nos encontramos con empresas, asociaciones y academias que realizan esta formación de forma telemática o por correspondencia, algunas indican en su página web que la formación no conlleva la adquisición del título oficial, otras no indican nada si bien es posible que sea oficial, aunque al ser telemática puede tener escaso control sobre sus alumnos.

Solución posible: Facilitar una buena información a los alumnos a la hora de matricularse, y realizar una buena campaña de publicidad.

2º - Módulos que se imparten, a petición de alumnos por número de matrículas.

A favor: Impartimos los módulos de menor duración, a demanda de los alumnos, los cuales permiten compaginar la asistencia a clase con el trabajo que desarrollan los alumnos.

En contra: Los módulos que impartimos en el CEPA son de pocas horas semanales y no permiten la obtención de las cualificaciones profesionales.

Solución: La solución a este problema es difícil. Se propone informar a los alumnos que no terminen en el CEPA sobre módulos para conseguir la cualificación, así como informarles de los centros en los que se pueden concluir los módulos restantes para obtener la cualificación oficial.

3º - Numero de matrículas.

A favor: Impartimos clases reducidas, prácticas y con mucha participación y debate.

En contra: Nos encontramos con un bajo número de matrículas que nunca llegan a cubrir el máximo de alumnos en clase, agravado por un absentismo posterior causado por motivos laborales.

Se ha comprobado un fallo en la publicidad de estos módulos, siendo los alumnos que ya los han realizado los que informan a amigos y conocidos.

Bajo presupuesto para realizar una publicidad eficaz en medios de comunicación.

Solución: Nos adaptamos a las circunstancias, se imparten clases de repaso fuera de horario a fin de recuperar horas, pretendiendo dar facilidades a los alumnos y reducir el abandono del módulo. Esto conlleva también un esfuerzo adicional por parte del profesor, que se ve únicamente recompensado por el agradecimiento de los alumnos y la satisfacción del trabajo bien hecho.

8. LIMITACIONES DE ESTE TRABAJO

Este trabajo está limitado por las características del contexto en el que se ha llevado a cabo. El análisis y las conclusiones se han realizado partiendo de las circunstancias particulares de este centro. Sin embargo, nuestras aportaciones pueden ser de utilidad en otros centros.

9. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

Habría que partir de un mayor número de matrículas para evitar este problema, publicitando la impartición de estos módulos en prensa, centros de asistencia social y en residencias.

En caso de partir de un número alto de matrículas, priorizar a aquellas personas que o bien estén trabajando o pretendan trabajar en este ámbito.

Se recomienda hacer una campaña publicitaria dirigida a varios ámbitos como pueden ser: El departamento de Asistencia Social del Ayuntamiento; otras administraciones con competencia en sociosanitaria como la Gerencia Territorial de Servicios Sociales, y Servicios Sociales de la Diputación; Residencias públicas y privadas de tercera edad; Centro de día, centros de discapacidad, fundaciones que trabajen con discapacitados, etc. Indicando:

- La oferta de módulos del CEPA.

- Que los módulos facilitan la adquisición de la cualificación o de la acreditación junto con la experiencia laboral y que son necesarios para realizar estos trabajos.

- Se ofertan módulos de asistencia de 1 o 2 jornadas por la mañana o tarde a fin de compatibilizarlos con turnos de trabajo.

- Se les imparte formación práctica y teórica sobre aspectos que pueden redundar en el rendimiento del funcionamiento de la residencia y trabajos a domicilio.

Solicitar a los alumnos que hayan finalizado o inicien la actividad académica en el CEPA, incluso en el periodo de matrícula, que informen a sus compañeros o amigos sobre las posibilidades que ofrece el CEPA.

Admitir otras ideas publicitarias de bajo coste para facilitar la publicidad.

10. INFORMACIÓN DE APOYO

⁽¹⁾ <https://serviciosociales.jcyl.es/web/es/dependencia-discapacidad/dependencia.html>

⁽²⁾ <https://empleo.jcyl.es/web/es/quiero-formarme/acreditacion-competencias-profesionales.html>

https://incual.educacion.gob.es/servicios_cualificaciones

<https://www.boe.es/>

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1130862115001151>

REFERENCIAS

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. Boletín Oficial del Estado, de 15 de diciembre de 2006, nº 299, páginas 44142 a 44156

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, nº238, pp. 28927-28942.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado de 20 de junio de 2002, nº 147, páginas 22437 a 22442.

Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de seis cualificaciones profesionales de la familia profesional servicios socioculturales y a la comunidad. Boletín Oficial del Estado, 25 de octubre de 2007, nº 256, páginas 43445 a 43539.

Real Decreto 1379/2008, de 1 de agosto, por el que se establecen dos certificados de profesionalidad de la familia profesional Servicios socioculturales y a la comunidad que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad. Boletín Oficial del Estado de 9 de septiembre de 2008, nº 218, páginas 36676 a 36711.

Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales que se incluyen en el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional. Boletín Oficial del Estado de 9 de marzo de 2004, nº 59, páginas 10470 a 10473.

Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones. Boletín Oficial del Estado de 16 de marzo de 1999, nº 64, páginas 10436 a 10439.

Resolución de 11 de diciembre de 2017, de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, que modifica parcialmente el Acuerdo de 27 de noviembre de 2008, sobre criterios comunes de acreditación para garantizar la calidad de los centros y servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2017, nº 317, páginas 131075 a 131081.

MAIN THEME: 4. VOCATIONAL TRAINING AND ADULT EDUCATION

4.3. SIMULATIONS AND EDUCATIONAL GAMES IN VOCATIONAL TRAINING AND ADULT EDUCATION

AUTHOR

1. Katarzyna Szymańska, Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów, ORCID: 0000-0003-4131-2484, katarzyna.szymanska@puzim.edu.pl

ABSTRACT

Running any kind of business requires knowledge, competencies and skills that devalue over time. Games and simulations can be used as tools for vocational training, improving skills or adult education. They are an attractive form of training: they make market and work conditions more realistic, show the effects of actions taken or reduce the costs of training an employee. The aim of this article is to analyze and evaluate the educational potential of simulations and games in vocational training and adult education in the context of knowledge, competencies and skills.

KEYWORDS: learning, simulation, games, training

1. INTRODUCTION

Working in any profession requires up-to-date knowledge, competencies and skills, regardless of the sector of employment: private or public. Existing knowledge and skills become obsolete over time - new technical, technological, digital, mechanical solutions emerge, etc. Updating existing skills, expanding knowledge in the current world is a natural path of development necessary to work in the profession. A doctor's lack of knowledge about treating patients, conducting procedures or new medications puts him out of the profession after some time - patients begin to avoid him. Ignorance of engineers on energy collection and use, accountants on current legal solutions, local government employees who do not know how to use technology affects the development of companies. Businesses need skilled people with the awareness and ability to continuously learn. Learning process, to be effective, should be adjusted to the changing world, the message should be attractive, and the knowledge (theoretical or practical) should be skillfully used. More and more often games based on simulations are used for teaching, updating knowledge, expanding competences. Their advantages include, first of all, making market and work conditions more realistic, attractiveness, showing the effects of actions taken and reducing costs.

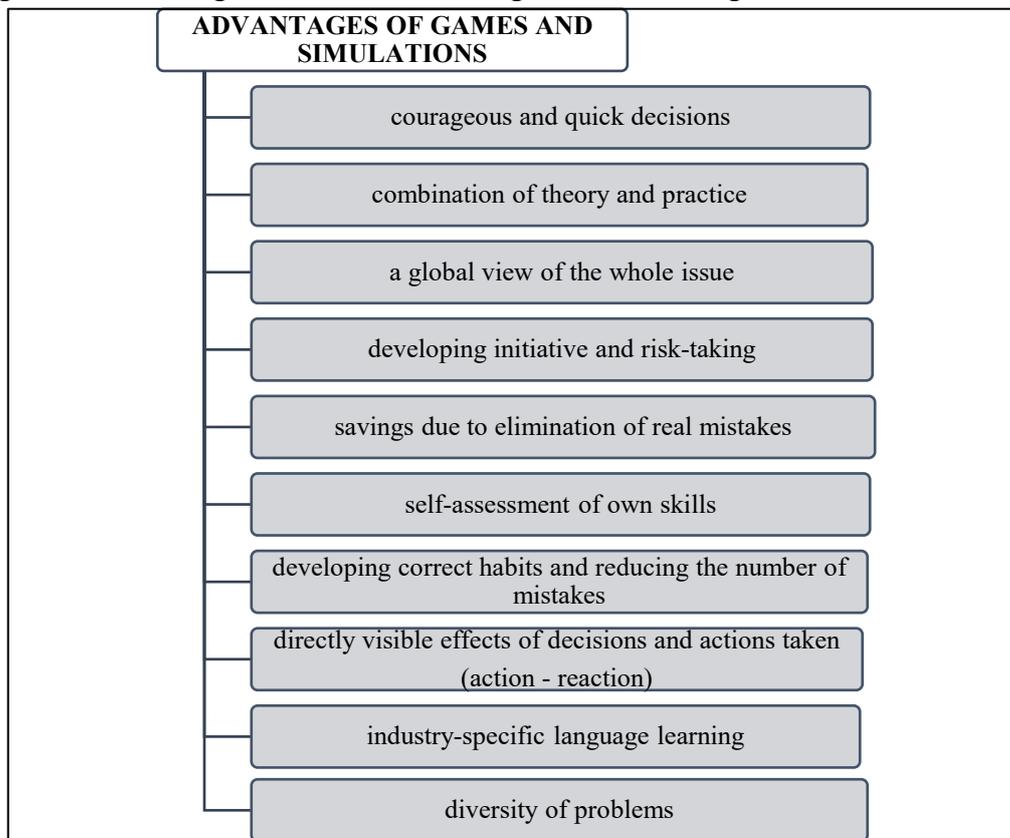
2. JUSTIFICATION AND INTEREST OF THE TOPIC

Training and development topics are important in any profession. Learning does not end with getting a diploma, going to training once, or finding a job. Teaching becomes an ongoing process, especially for workers and adults. The article is intended for people who train adults, choose appropriate training methods, make the forms of training more attractive, show the reality of the work, also for employees showing alternative forms of training, based on the reality of work in the company.

3. THEORETICAL FRAMEWORK

Human development is important in every area of life. Nowadays, it is difficult to find people reading specialist (scientific) literature. Fewer people also use dictionaries, encyclopedias or textbooks to find answers to their questions. Everyone has technology and digital learning methods at their disposal (e.g. YouTube videos, presentations, multimedia dictionaries, digital maps, direct references to topics of interest) (Filipowicz 2019). Digital teaching methods are more effective, more interesting, faster, explore selected topics in depth, and allow for more engaging learning and practice. Simulations¹ and educational computer games (Polcyn – Matuszewska 2017), which are an interesting method of personal development, are becoming an important source of teaching.

Diagram 1. Advantages of simulations and games as teaching methods



Source: author's own research.

Knowledge transferred through this channel is based on stimuli and repetition of activities or interactions with specific environments. This learning process is designed to stimulate creativity, curiosity, making each session a unique experience for the participant (Taraszkiewicz, 2022).

¹ Simulation is a technique that mirrors real-world experiences. It allows you to recreate important aspects of the real world in an interactive way, to use a hypothetical situation or process to analyze it and draw conclusions.

Industrial nature of simulations

Virtual simulators or strategy games are used in many important areas of life, in many industries and by a variety of institutions - both from the government and private sector. The military industry uses simulators that visualize and guarantee realism, and at the same time do not entail the risk of negative consequences of mistakes made during traditional training that lead to the death of not only soldiers.

Figure 1. Virtual live ammunition shooting range of a special unit from Lubliniec



Source Fig. 1: Davis, N. (2019). *New virtual trainer improves marksmanship skills*, https://www.army.mil/article/217204/new_virtual_trainer_improves_marksmanship_skills, (access: 05.01.2022).

The aviation industry uses simulators for pilot training. Each pilot, after acquiring basic theoretical knowledge, is redirected to control an aircraft in specially adapted simulators made with accuracy comparable to the original cockpit interior, with a system of actuators mimicking the sensation of movement, equipped with instruments to control and steer the machine. Learning in simulators does not generate risk and stress for the trainee and the company training the future pilot. In case of an aircraft accident, you will not lose equipment worth millions of zlotys. Simulators also allow to repeat, control, analyze and improve achieved results (Korzeniowski, 2011).

Figure 2. PZL-130 TC-II Training Aircraft Simulator in Dęblin



Source Fig. 2: Radio Lublin. *Dęblin: Polskie Siły Powietrzne otrzymały nowy symulator samolotu szkoleniowego PZL-130 TC-II*, <https://radio.lublin.pl/2021/01/deblin-polskie-sily-powietrzne-otrzymaly-nowy-simulator-samolotu-szkoleniowego-pzl-130-tc-ii/>, (access: 05.01.2022).

Simulators are also used in medicine. They reproduce the working conditions of a real hospital or doctor, make it possible to use medical equipment in simulated conditions and under the supervision of specialists. Created hospital rooms (delivery rooms, pediatric, intensive care, operating theaters, ambulances) equipped with medical equipment and specialized phantoms (of a woman giving birth, a child, an infant, an adult) allow future medics to get acquainted with the order of performing tasks, observe the effects of decisions made without exposing them and the patients to stress related to the clinical situation. Moreover, which is important - there is a possibility of improving and repeating the action without any side effects for the patient; the risk of making a medical error is eliminated.

Figure 3. Monoprofile Medical Simulation Center at Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów



Source Fig. 3: Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów, <https://puzim.edu.pl/kierunek-pielęgniarstwo/mcsm>, (access: 10.01.2022).

Simulators are also used in sports in various disciplines - soccer, basketball, volleyball, car racing, skiing, snowboarding, etc. All are designed to train athletes, improve their performance, reduce the cost of trips, tests, access to paid tracks, equipment, etc. Simulators are also found in learning to drive cars or trucks and motorcycles. Programs show what a future driver may encounter - entering lighted and unlighted pedestrians, signs, sudden changes of lights, emergency vehicles on the road, allow you to anticipate events, show how driving under the influence of alcohol looks like, how the car behaves during an accident, what the driver experiences, how the car behaves when driven on skid plates, etc. (VREAL, 2022).

Figure 4. Rollover Simulator



Source: Interia Motoryzacja, <https://motoryzacja.interia.pl/wiadomosci/bezpieczenstwo/news-mozna-sprawdzic-jak-to-jest-miec-wypadek,nId,3218925>, (access: 05.01.2022).

Simulations and business games

In contrast to military, sports, medical or aviation simulators, simulators needed in the private sector are cheaper, although the costs of their creation depend on a particular specialization and the level of advancement of equipment. A business simulation is not able to reflect in 100% the realities of running a business, as it does not fully take into consideration all the aspects of running a business, e.g. the tax system - in the real world, regulations are subject to constant changes. Often to keep up to date with them it is necessary to employ accounting offices or personal accountants and create a special organizational unit. A simulation is usually created with basic diagrams so that the learner can understand the basics of how manufacturing or finance works.

Employers or universities, especially those with a practical focus, purchase so-called training devices that take the form of real machines in terms of their appearance, how they behave in traffic or what functions the company operates on. Conducting training on them allows for faster acclimatization with work tools. The simulator registers the results and may show the mistakes made (Bogacki, 2015), and the employee practicing and gaining the knowledge necessary to work does not generate stoppages in production and unnecessary costs - with a traditional form of training, it would be necessary to send such a person to the appropriate unit of the company, appoint a mentor to watch and train the employee, take into account the fact of making mistakes by newly employed workers. Interesting simulation games showing the possibility of running a business are: Business PLAY, StartUp Simulator "*Entrepreneur*" or Business Manager.

Business PLAY replicates events from the everyday life of an entrepreneur. It allows to play the role of a company owner/management board member, to experience setting up a business in any organizational and legal form, simplified accounting and labor law. It shows the entrepreneur's obligations to the Social Insurance Institution (ZUS), tax obligations (including settlements with the US), recruitment and personnel management, sales, negotiations or marketing activities (Business Play, 2022). The Center for Promotion and Development of Civic Initiatives OPUS, within the framework of the Lodz Social Economy Support Centre (Łódzki Ośrodek Wsparcia Ekonomii Społecznej) project, conducted free of charge trainings on the simulation game "*Business PLAY - simulation of running a business*", in which groups ran businesses in accordance with applicable Polish law and business realities (Fijałkowski, 2019).

Start-up simulator "*Entrepreneur*" teaches the practical basics of management, allows to develop managerial skills and experience in creating a business (Vitronomics, 2022).

Business Manager shows the principles of running a company and the influence of strategy and operational activities on the final financial result and profitability. Participants simulate the work of a company and observe the results of their actions by analyzing the relevant economic indicators, learn how a company operates, why to rationalize operating costs, recognize their impact on shaping company profits, build strategies, learn about company processes, identify their own role in it and the impact of their effectiveness on the overall results, learn and understand resource (financial) management in a company.

At the Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów we use games and business simulations. The game used at the first level of studies is the board game *Cashflow*, which shows the possibilities of investing and breaks the standard conservative thinking of students about investments and risk taking. At the second level of study, there

are more games, as the students' knowledge is higher (they have basic economic and management knowledge, understand the interrelationships that occur in companies, and can predict the consequences of decisions made). Purchased board games (*Vineyard*) support strategic thinking, process management or team integration, on-line games: *Expreso* (allow to manage virtually dispersed teams) and Industry business simulations *REVAS* (allow students to make appropriate business decisions, show financial results at the end of the game, create conditions for competition e.g. with sales results, allow to plan activities, make calculations or strive to achieve the goal). Industry business simulations *REVAS* also have a quality certificate issued by the Finnish institution assessing the quality of educational tools - Education Alliance Finland and were recommended by the Ministry of Education and Science as tools for passing apprenticeship in high schools and colleges during lockdown. Today they are still used in secondary schools.

4. OUTLINED AIMS

The aim of the following article is to analyze and evaluate the educational potential of simulations and games in vocational training and adult education in the context of knowledge, competencies and skills.

5. METHOD

To meet the objective, I analyzed the literature showing the needs for development and education, forms and methods of effective teaching, pointed out the advantages of games and simulations, shown their application in various areas of economy and evaluated the educational potential of simulations and games in vocational and adult education in the context of knowledge, competences and skills.

6. RESULTS

Combining games with simulation is an interesting and good way of acquiring new skills and knowledge. Advanced simulators and games show that in the right hands, they may be a valuable educational and self-development tool. The player (participant of the simulation) immediately sees the effects of his actions, which makes it possible to verify the experience, skills and knowledge which he possesses.

Table 1. Simulations and educational games in employee and management training - knowledge, skills, competencies

Knowledge	Skills	Competences
<ul style="list-style-type: none"> Specialized knowledge (industry-specific language); Knowledge of mechanisms, relations, terminology in a given field; Use of theoretical knowledge in simulated phenomena, economic processes and when making choices or decisions; Knowledge about oneself - your predispositions to 	<ul style="list-style-type: none"> Teamwork; Identification of the relationships occurring in a given field; Analysis and evaluating phenomena Solving and identifying problems Decision-making Optimizing choices 	<ul style="list-style-type: none"> Social - negotiation; assertiveness, responsibility for one's decisions and actions; cooperation and collaboration in a group; assertiveness Adapting to the changeability of the environment; locating and identifying danger;

<p>perform this profession, your strengths and weaknesses.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluating the accuracy of decisions made; • Drawing conclusions; • Applying knowledge in practice; • Cause-effect thinking • Coping with stress; working and making decisions under time pressure • Working and making decisions under time pressure. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creativity and entrepreneurship.
--	---	--

Source: author's own research.

Thanks to simulations and games, employees may gain necessary knowledge and experience without exposing the enterprise to stagnation in production or the danger of losses and damages connected with operated machines. Additionally, simulation allows for gathering information for analysis (what needs to be improved and what still needs to be worked on). Different simulations may shape different skills and competences. Games focused on business activities are a more interesting way of learning.

7. CONCLUSIONS AND CONTRIBUTIONS

The future directs humanity in a very interesting direction. Thanks to modern technologies it is possible to gain knowledge not only from books. Common access to the Internet provides in a very short time information and opinions on a given topic, allows everyone to find the right simulator or game to broaden skills and knowledge in an interesting field: city management, car mechanics, investing in the stock market, running a business, piloting an aircraft, etc. This form of training shows whether the chosen and performed profession is right for the person interested, or whether it should be changed. It may be assumed that the future will belong to games and simulation methods of training. This thesis is supported by the number of companies offering this type of training, university platforms allowing to create and run companies and on this basis to pass apprenticeship, platforms providing access to virtual laboratories, which are an alternative for conducting experiments during intense recurrences of pandemics. This form of training and learning is also supported by the Ministry of Education and Science, which recommended during the lockdown of student work placements based on business simulations.

REFERENCES

- Bogacki S. (2015). *Symulacja komputerowa wspomagająca szkolenie pracowników*. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach nr 1(11), p. 65.
- Business Play (2022), <https://business-play.pl/opis-produktu/>, (access: 10.01.2022).
- Davis N. (2019). *New Virtual Trainer Improves Marksmanship Skills*, https://www.army.mil/article/217204/new_virtual_trainer_improves_marksmanship_skills, (access: 05.01.2022).
- Fijałkowski R. (2019). *Prowadzenie działalności gospodarczej w formie przedsiębiorstwa społecznego z wykorzystaniem gry symulacyjnej „Business Play*

- *symulacja prowadzenia działalności gospodarczej*”,
<https://uml.lodz.pl/aktualnosci/artykul/prowadzenie-dzialalnosci-gospodarczej-w-formie-przedsiębiorstwa-społecznego-z-wykorzystaniem-gry-symulacyjnej-business-play-symulacja-prowadzenia-d-id30191/2019/9/9//>, (access: 10.01.2022).
- Filipowicz G. (2019). *HR business partner – koncepcja i praktyka*. wydanie II, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warsaw, p. 102.
- Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów,
<https://puzim.edu.pl/kierunek-pielęgniarstwo/mcsm>, (access: 10.01.2022).
- Interia Motoryzacja. (2019),
<https://motoryzacja.interia.pl/wiadomosci/bezpieczenstwo/news-mozna-sprawdzic-jak-to-jest-miec-wypadek,nId,3218925>, (access: 05.01.2022).
- Korzeniowski L. F. (2011). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Wydawnictwo Difin S.A., Warsaw, p. 301.
- Polcyn-Matuszewska S. (2017). *Grać czy nie grać? Oto jest pytanie – zastosowanie multimedialnych gier edukacyjnych w procesie kształcenia*. [in:] A. Iwanicka, K. Kapusta (ed.). *Edukacyjne i społeczne wyzwania rzeczywistości cyfrowej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytety Im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, p. 129.
- Radio Lublin. (2021). *Dęblin: Polskie Siły Powietrzne Otrzymały Nowy Symulator Samolotu Szkoleniowego Pzł-130 Tc-Ii*, <https://radio.lublin.pl/2021/01/deblin-polskie-sily-powietrzne-otrzymaly-nowy-symulator-samolotu-szkoleniowego-pzl-130-tc-ii/>, (access: 05.01.2022).
- Taraszkiewicz M. (2022) *Nauka przez zabawę – kilka skutecznych sposobów*, <https://www.tatento.pl/a/305/nauka-przez-zabawe-kilka-skutecznych-sposobow>, (access: 20.01.2022).
- Vitronomics, (2022). *The business simulation game*, <https://virtonomics.com/pl/top3-najlepsze-gry-symulacyjne-biznesu-startup-tycoon-biz-war/>, (access: 10.01.2022).
- VREAL, (2022). <https://vreal.pl/>.

MAIN THEME: 4. VOCATIONAL TRAINING AND ADULT EDUCATION

4.4. RESILIENCE FOR CHANGES - HOW TO DEVELOP MANAGERIAL COMPETENCES

AUTHOR

1. Ewa Listopadzka, Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów, ORCID 0000-0002-4581-2163, ewa.listopadzka@puzim.edu.pl

ABSTRACT

Talking about employment and training for strengthening the competencies of an individual one should first concentrate on the most current trends on the labour markets. The adult education concentrates on both giving them the proper knowledge, skills and competences. The up-to-date researches show the importance of the surveying of the demand not only for the specific jobs but rather skills and competences that the individuals possess. Do the universities or wider – educational institutions offer the right range of training and courses? How do the managerial competences follow the changes in the modern world? We underline the necessity of resilience of the companies, their strategies, but what about the main asset that they possess - human resources.

KEYWORDS: managerial competences, VUCA reality, training, university education

1. INTRODUCTION

Variability, uncertainty, complexity and ambiguity are more and more often perceived and described elements of the world around us, as well as the economic and social situation. The events of the last few decades or years, or even months and weeks encourage us to reflect on the dynamics of changes, the unpredictability of the environment, the complexity and ambiguity of the decisions made. A world overtaken by the COVID-19 pandemic, economic activity partially blocked by mandated lock-downs, and the health service burdened to the limit by fighting the "new enemy". On the other hand, the realities of everyday life - natural threats, ecological disasters, the fight against pollution, but also social inequalities, social uprisings and acts of terror. Are these phenomena really unpredictable? When searching for our way through the meanders of economic, political and social events, should we focus on any special skills of human beings that will allow us to effectively use the opportunities given to us and overcome threats? Are such traits identifiable and trainable, or are they rather innate and difficult to describe?

2. JUSTIFICATION AND INTEREST OF THE TOPIC

Great leaders, managers, people who lead small or large organizations have many things in common - some innate, some acquired: the natural, personal or formal authorities; the ability to convince others to their own views or actions. At the same time, we conduct research on the features of these special people, describe their competences and create training programs aimed at developing as many features as possible, which in the future are to result in increased effectiveness and efficiency of operation, the resilience for changes. How do the curriculums of various kinds of courses offered by educational institutions like universities or training companies match the described competences of the future?

3. THEORETICAL FRAMEWORK

VUCA reality - a term already commonly used to describe the variability, uncertainty, complexity and ambiguity that surrounds us, it is widely used not only in the military terminology from which it comes, but also common in business or strategic management.

VUCA is an abbreviation (acronym) first used in 1987 to refer to the leadership theory of Warren Bennis and Burt Nanus then it was used to describe the variability and complexity of the functioning world as a result of the end of the Cold War to finally be included in economic literature after the 2001 World Trade Center bombings. It is used to describe the uncertain, highly variable and complex reality in which we operate.

Apart from the military field, individual elements of the VUCA acronym describe the economic reality and problems in the field of strategic management as follows (Mack, Khare, 2016):

Volatility - determines the pace and speed of changes that the company experiences in the surrounding environment. These are, for example, rising or falling prices of products and services that may occur at unpredictable times. Such changes require quick decisions and immediate action.

Implications for managers: As a result of the speed of change, the long-term detailed plans created by managers quickly become obsolete. This is due to the fact that the conditions and assumptions on the basis of which the plan had been created, e.g. 12 months earlier, have already changed. Hence the conclusion that the more time we spend on planning, the greater the chance that the plan will be out of date at the time of its presentation.

Uncertainty - the inability to predict situations and events that may occur. It is caused by the variability of the environment or the lack of sufficient knowledge to assess the consequences of events. The key in this case is the information resources possessed, which the company must constantly expand in order to be able to create patterns that can contribute to determining the consequences of the situation.

Implications for managers: In case of uncertainty, managers have a low level of awareness and understanding of events and problems that occur. As a result, it is difficult to predict what the effect of the actions will be, which may lead to a longer planning process (to reduce uncertainty). The reduction of uncertainty can lead to the fulfilment of the managerial saying: *if you want to be 100% sure, you will be 100% late.*

Complexity - along with variability and uncertainty, there is complexity regarding the functioning of the environment. It consists of a network of information and procedures, a variety of problems that may occur and the absence of a cause-and-effect relation. Complexity can be defined as the situation where different companies may obtain different results despite using the same procedures. When it comes to making decisions, it is important to consider many factors.

Implications for Managers: Managers are in possession of some information or can predict some events, but the number and nature of the data analysed affect the decision-making process.

Ambiguity - refers to difficulties in understanding the environment and is associated with different interpretations of situations and events. Ambiguity is reflected in situations where one problem has many solutions and it is not possible to decide which solution should be chosen.

Implications for managers: Managers go beyond their comfort zone and take actions with increased risk, or refrain from making decisions, fearing risk.

How to find yourself in the world of VUCA. Certainly, traditional leadership skills are not enough. According to the claims of the futurologist Bob Johansen (Johansen, 2017) one should focus on leadership competencies that did not matter a while ago. Going in the direction of turning dilemmas that cannot be solved into possibilities, Johansen proposes a premium version of the acronym VUCA to provide a way for the leaders of the future to find a solution. He suggests redefining the words that make up VUCA to **V**ision, **U**nderstanding, **C**larity and **A**gility. How to interpret it in a relatively compressed way - leaders and organisations should have and be guided by a vision that will allow them to survive in difficult times. Understanding and good communication will facilitate the realisation of the vision. Transparent and well-organized processes will allow you to make the right decisions, and agility will allow the organization to easily adapt and carry out changes. The organization and the people who create it should build competences that enable the most effective operation even when everything is collapsing.

In his work, Johansen describes 10 competences necessary, according to him (remember that he is a futurologist from a large think-tank), to function efficiently in a changing reality. These are (ibid.):

1. maker instinct - create with commitment, infecting others with your energy,
2. clarity - clarity of goals, flexibility to change
3. dilemma flipping - dilemmas that cannot be solved should be seen as an opportunity,
4. immersive learning ability,
5. bio-empathy - learning from nature, respecting and understanding its principles,
6. constructive depolarisation - easing tensions and combining different views,
7. quiet transparency - showing openness without drawing attention to yourself,
8. rapid prototyping - quick implementation of own visions,
9. smart-mob organising - building and organizing social networks,
10. commons creating - creating common values that are valuable both economically and socially.

Today's world is a world of changes, uncertainty, and deviating from strict guidelines and rules. Neither the organization's leadership nor its strategies are spared in today's VUCA world. Experiences, dogmas and paradigms must be scrutinized; it is no longer about finding a single path or management tool: standards are giving way to individuality. The manager is responsible for the lion's share of decisions about the parameters that define the way an organisation works. The increase in volatility, uncertainty, complexity and ambiguity means that the manager and his company must seek new directions and adopt a fresh approach to management. Only then positive results can be guaranteed under changed circumstances. The world of VUCA challenges us to find your own way. Managers must understand logic and develop empathic behaviour - in short, be more concerned with people and their needs.

How does this relate to the competences of managerial staff or even middle and top management? People decide about the success of each company. This requires appropriate framework conditions in which each person can contribute in terms of skills and competences to achieve expected outcomes. It has always been important in human economic activity and becomes even more important in the days of VUCA. These

features shape the dialogue and discourse between company managers and their employees. The willingness to engage in real collaboration and to take on clear responsibilities is a fundamental prerequisite for innovation. It requires freedom, creativity, speed, flexibility and a corporate culture that connects people to the organization. This relationship becomes crucial in the light of leadership theory. In the world of VUCA, the most important thing is to anticipate the future and combine the strengthening of cooperation in companies with modern solutions. Decisions and relationships are success factors in shaping a common cause. The goal is to concentrate the energy spent into channels that lead to the most effective added value possible.

4. OUTLINED AIMS

The aim of this paper is to look through different studies and studies reports to see the model of competences that the manager should possess. It's necessary to compare it with the model of education that we, as the university teachers, offer to our managerial students. What is to be done? What elements are missing? How the students expectations vary among different generations of students?

5. METHOD

In recent years, new studies are being conducted - reports on which professions will be in demand in a few years, which will disappear, what competences will be necessary on the labour market. Focusing on the most serious of the projections, it is worth noting their common features, that some of the professions that will be popular in the decades to come do not yet exist, and that the competences that employers will expect from our children differ significantly from what we know now. One thing is certain - the package of competences expected from future managers will be based primarily on the ability to make decisions in a rapidly changing reality, situations that a few years ago would have been called extreme. The next elements are the ability to work with a team consisting of units often extremely different, not necessarily having any contact with each other. Working in virtual teams has become a fact. We have allowed on-line work in virtually every area of our life, and it looks like we can handle it. The problem here is not so much technical or organizational possibilities, but more and more frequently encountered problems of a psychological nature - lack of contact with people. The research, the elements and conclusions of which are presented below, relate to the pre-pandemic period, hence some conclusions regarding, for example, remote work and the possibility of engaging an employee in a situation of working "from home" will require verification in the near future.

Starting with the **Adecco report** - Competences of the Future - the fourth industrial revolution in Eastern Europe (Adecco Group, 2018). This report is an analysis of the labour market and the training market in Central and Eastern Europe until 2018. The report indicates that the current model of education in Eastern Europe is not adapted to the needs of the labour market. Its framework is too rigid, while more flexibility is needed to educate a modern, skilled workforce.

The report covers the entire labour market, with particular emphasis on the professions in which employees are most in demand. IT-related professions are on the top of the list. Managerial positions are to be found in virtually each of the analysed industries. The features which, according to the authors of the report, are particularly sought after in the labour market are divided into hard and soft competences and are

presented in Table 1. These competences, which the researchers emphasize, are placed in a random order. Looking at them in terms of the desired managerial traits, it seems that we should pay special attention to soft skills supplementing them with analytical skills (especially in the field of finance).

Table 1. Key competences sought in the labour market in Central and Eastern Europe, according to the Adecco report.

Key hard competences in Eastern Europe	Key soft skills in Eastern Europe
Strategic management in IT	Creativity
Mechanical engineering	Leadership and crisis management
Forklift operation	Perseverance and resilience
Marketing and advertising	Flexible problem solving
Aerospace Engineering	Mutual cultural understanding
Search engine positioning (SEO)	Entrepreneurship
Cybersecurity	Ability to analyse data
Data analysis	Agility and quick learning
Financial analysis	

Source: (Adecco Group, 2018)

Additionally, the report lists the skills of the currently employed senior managers. These are:

- Sales management
- Business planning
- Marketing in social media (social media marketing)
- Start-ups creation and management
- Internet Marketing
- Entrepreneurship
- Product development
- Management consulting
- Online Advertising
- Business Analysing

The skill list above is a great complement to the guidelines for potential managers. According to the definition - it is a list of skills - tools that managers use and will continue to use. Necessary instruments. However, having only these resources is not enough to create a good manager. This is a necessary but not sufficient condition. It will be necessary to supplement the list of skills with a number of social competences related to both teamwork, organization of own work and, finally, flexibility. Maybe it is time to return to the long-established trend of agile management.

The authors of the report put forward a thesis that the educational market is currently not adjusted to the rapidly changing needs of the labour market. They make a series of recommendations targeting four categories of audiences: governments and lawmakers; universities and educational institutions, businesses and organizations, and young people. When compiling a list of recommendations for universities, the authors of the report suggest increasing the link between the funding of the University and specific fields of study and the results in the form of employment (employability) of students after their graduation. It seems that this postulate is aimed at the wrong audience. After all,

universities have been analysing their offer for a long time in terms of the expectations of the labour market and adjust it whenever possible. They collect data on the labour market and the fate of graduates, which are the basis for further analyses. When it comes to financing linked to the results on the labour market, this is a demand for lawmakers rather than for the institutions themselves implementing the mission of educating younger and older adults. Another recommendation indicates that universities should focus on the quality of education that will increase the employability of a student in the modern labour market. Fill the skill gap by inspiring students, based on an assessment of their personality and interests, to improve themselves based on social values.

Looking at the Adecco recommendations regarding the activities of educational units from the perspective of an academic lecturer, it is impossible to resist the statement that many of them have already been implemented in recent years and our further activities aimed at the best possible implementation of the introduced teaching programs and methods, links with practice and the market should lead to clear effects. The described research by Adecco is a mine of data and analyses regarding the labour market in EU countries (not only in Eastern Europe). It clearly shows the growing demand for knowledge of management techniques, planning management systems in the company, or interdisciplinary knowledge.

However, do the next generations of managers educated by us have a chance for employment? Market oversaturation in this respect may occur in individual industries or regions, however, the data collected by the research company (Table 2) clearly show that the managerial profession is still among those with a shortage of supply. Still, the number of educated and capable people to lead the company, or parts of it, is insufficient.

Table 2. Mismatches on the labour market in Poland by occupations

Staff shortages	Surplus of employees
ICT specialist	Foresters and fishermen
Health protection specialist	Food processing workers
Manager	Craftsmen
Scientists and engineers	Social workers
Skilled manual workers	Cultural workers
Lecturers / trainers	

Source: (Adecco Group, 2018)

Another report - this time the **World Economic Forum** is called Upskilling for Shared Prosperity.

Survey respondents believe that by 2022 more than half of employees will have to significantly improve their qualifications or retrain. If so - it is worth taking a look at the competences in which it is worth investing:

1. Analytical and innovative thinking
2. Learning strategies and active learning
3. Creativity, originality and initiative
4. Critical thinking and analysis
5. Solving complex problems
6. Leadership and the ability to influence others
7. Emotional intelligence
8. Reasoning, problem solving and building concepts (ideas)
9. System analysis and drawing conclusions

The clearly emerging tendency to expect employees to be highly independent in shaping their competences profile as well as their own opinions and analyses applies to many disciplines and professions. Focusing on the problem of managerial competencies, it should be emphasized that the specificity of this profession requires managers to be much more interdisciplinary than in the case of others, to follow changing trends and be able to assess the employee team for which they are responsible. All the above mentioned competences may relate to various aspects of management (planning, organizing, motivating, control) and have a synergistic effect on the efficiency of the manager's work.

A comprehensive study of the **Infute hatalsa foresight institute** research under the name "Employee of the future" (Infute hatalsa foresight institute, 2019) prompts for further considerations. By conducting a series of studies and interviews with experts, specialists and employees, the Institute's analysts identified 32 factors of change that will have a significant impact on employees and the labour market in the future. The combination of selected change factors and identifying their mutual influence gave the basis for the creation of 5 scenarios for the future. They were called: *Jobs are for robots*, *Hollywood work model*, *Always under control*, *Social workers for planet and nature*, *Eternal employee*. For each of the forecast possible scenarios, the factors of change that may affect the fulfillment of the scenario, the desired competences that will be required on the labour market and the main motive for taking up employment by an employee of the future were identified. These scenarios are not mutually exclusive - it is allowed to implement several of them at the same time. In each of the 5 cases, examples of employee profiles and a potential job advertisement in a given model are also presented. This highly futurological simulation is an interesting proposal to illustrate possible scenarios for the development of the labour market and the employee depending, among others, on the development of technology, the work system or phenomena from the natural environment.

Searching for features and competences that will help humans maintain an advantage over robots (one of the goals of this research is to deal with fears related to the development of artificial intelligence), it was found that it is primarily soft skills that distinguish us from robots. Among them, first of all, attention was paid to:

- ✓ the ability to learn actively (including the ability to appreciate the impact of new information on current knowledge and skills),
- ✓ creativity (not only in artistic fields, but also as the ability to think abstractly and combine knowledge and experience from various fields),
- ✓ the ability to share knowledge with others,
- ✓ ability to cooperate,
- ✓ problem-solving attitude.

Among further research and interviews in research groups, attention was again drawn to three categories: creativity, group work and self-presentation (which was often understood as the ability to properly "sell" one's opinion, experiences and merits).

Based on the conclusions of researchers, on the basis of quantitative and qualitative data obtained from employees and specialists related to the labour market, it can be forecast that the key competences of the future will include, in addition to the indicated skills in the area of exact sciences, the so-called STEM (*science, technology, engineering, math*), also: the ability to actively learn, creativity, the ability to share knowledge, cooperate with others, focus on problem solving, critical thinking and negotiation skills. At the same time, it should be emphasized that due to the fact that soft

skills are typically human and will not be automated (or at least it will not happen quickly), they will become the most important for employees of the future.

Coming back to the topic of managerial competences expected from future generations of executives, taking into account the constantly developing share of artificial intelligence in the huge number of daily operations - both complicated and routine - managers will certainly have to demonstrate features that cannot be programmed. The above-mentioned soft skills, with a strong emphasis on the ability to use ICT, for example to supplement specialist knowledge to the extent needed at a given moment, will be an indispensable element of managerial education. The demand for the development of specific skills and competences varies and will vary depending on what the manager has expectations of his employment, what are the goals he is striving for. You can clearly see the difference between successive generations of employees. As in many other areas of life, the division between the representatives of the next generations of employees is clearly visible. The list of the desired competences of the future according to the assessment of various generations of employees is presented in Table 3. These are the results of the Infute hatalsa foresight institute study.

Table 3. Competences of the future in the opinion of individual generations

Generation Z - under 22 years old	Millennials - 23-34 years	Xenials 35-43 years old	Generation X - 44-53 years old
Digital skills - 20%	Active learning - 18%	cognitive flexibility- the ability to look at a given issue from different points of view 14%	STEM skills in the field of science - 31%
Critical thinking - 12%	Cooperation with others - 13%	ability to share knowledge - 15%	Problem solving - 27%
		digital skills - 14%	ability to share knowledge - 25%

Source: (Infute hatalsa foresight institute, 2019)

6. RESULTS

A manager - a leader in a company is an individual to whom it is difficult to assign a set of competences necessary for effective and efficient fulfilment of his role. Management systems, motivators for our actions and priorities are changing. Each generation has its own vision of perfect work. With this background, the profile of the manager evolves - from an authoritarian leader to a partner-coach, from a distant person in the hierarchy of institutions to a close element of the process. Regardless of the chosen management system, culture or religion of a given country, certain features will remain the same. There is no doubt that a good manager should both have interdisciplinary knowledge (not necessarily specialist in a given field), analytical skills - primarily the interpretation of ready-made analyses, but also a whole package of soft skills. Numerous analyses trying to look into the future, and extensive scenarios indicate one thing - soft

skills are an element that distinguishes people with managerial potential. Some of them are inborn, some can be supplemented with education, and some simply have to be learned.

Without undermining the claim about the importance of soft skills (especially in the aspect of comparison with artificial intelligence), we should still consider how to understand this concept. Over the years, this phrase has certainly evolved and the enigmatic statement about the need to train our students in soft skills - although still true, it may have a completely different meaning yesterday, today and tomorrow.

7. DISCUSSION

When thinking about educating managers of the future, we should not limit ourselves to talking about the art of negotiation, interpersonal communication or assertiveness. Presenting them with elements of non-verbal communication or methods of conducting negotiations is necessary, but certainly not sufficient. When making consecutive reviews of curricula - both at the academic and training level, it is worth referring to maybe futuristic but very inspiring research results - for example those presented above. Training in active learning, creativity, and the ability to share knowledge with others are elements that are rarely found in curricula. You can try to lead them in an attractive form - stimulating the hidden potential in the audience - social skills that, if directed in a skilful way and educated, will become a valuable competence of the future manager. We are already starting to shape other expected competences, such as the ability to work in a group, taking responsibility for our own decisions or sharing duties (in a more or less effective way) at the school level. These are skills that we equip younger generations with - once unavailable at this level.

8. CONCLUSIONS AND CONTRIBUTIONS

Can it be said that teaching at the university level prepares future managers for their functions? Are they being thrown into a deep water of theory with no practice? It all depends on the approach (both lecturers / trainers and students / learners themselves) of individual people. The same issue can be presented in many extremely different ways, but also being in the same classes, you can reach completely different effect. One thing is certain - in the changing world, science and training have no choice but to constantly chase the changing realities of socio-economic life, but also to try to shape it by influencing the human factor that creates and modifies it. Curricula have never been set "forever" and are constantly modified - now we should simply do it more often while being aware that there will always be place for further improvement. This is what continuous improvement is about - not only the entire organization, but also each of its elements separately.

REFERENCES

- Adecco Group (2018), 4th Industrial Revolution in Central and Eastern Europe, Innovantage, The Adecco Group
- Infute hatalsa foresight institute (2019), Pracownik przyszłości, Gdańsk
- Johansen B. (2017), Leaders make the future: Ten New Leadership Skills for the Uncertain World, San Francisco,
 - Mack O., Khare A., (2016), Perspectives on the VUCA world, in: Mack O. (ed.), *Managing in a VUCA World*, Springer International Publishing, Switzerland

EJE TEMÁTICO: 5. DIMENSIÓN EUROPEA DE LAS ACCIONES EPA

5.1. MEJORAS EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO DEL CFPA MERCÈ RODOREDA A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS EUROPEOS ERASMUS +

AUTORÍA:

1. José Tomás Pastor Pérez, Centro de Formación de Personas Adultas Mercè Rodoreda, jtpastorperez12@gmail.com

RESUMEN

La formación en las asignaturas del ámbito Científico-Tecnológico, principalmente las relacionadas con la ciencia y tecnología y las matemáticas, han tenido desde siempre una oposición inicial de una parte del alumnado. Según Muñoz y Mato (2008) los alumnos que en su día experimentaron frustración y fracaso ante el estudio de las matemáticas abandonan los estudios cuando encuentran ocasión de hacerlo. En el caso de la formación de personas adultas esta dificultad se agrava ya que muchos de los alumnos que asisten a estos centros abandonaron los estudios por este tipo de asignaturas. Por tanto, es necesario cambiar el enfoque de las asignaturas del ámbito científico-tecnológico para facilitar la adaptación del alumnado. Uno de los elementos que más éxito ha tenido para evitar el abandono del alumnado en el CFPA Mercè Rodoreda es implicarle en su Museo Escolar de la Ciencia y la Tecnología.

El Museo de la Ciencia y la Tecnología ha ido mejorando desde su creación en el año 2015 hasta la actualidad gracias a la participación en varios proyectos europeos Erasmus +. Se describen en este artículo los últimos elementos de mejora introducidos y que han definido un modelo de proceso de enseñanza-aprendizaje innovador.

PALABRAS CLAVE: Erasmus+; innovación; científico-tecnológico; desarrollo integral.

1. INTRODUCCIÓN

El Museo de la Ciencia y la Tecnología del CFPA Mercè Rodoreda surge para dar respuesta al problema organizativo que se plantea en el centro para impartir la asignatura de Ciencia y Tecnología con contenidos de ambas áreas y una asignación horaria de una hora a la semana. Para conseguirlo el alumnado ha de diseñar y construir una pieza para el museo que explique una ley física. El proceso de diseño y construcción permite desarrollar las competencias fundamentales de la asignatura de tecnología, mientras que la explicación de una ley física permite el aprendizaje de los contenidos asociados a la ciencia.

El mismo año en el que se inició el proyecto del museo el centro recibió el primer premio Miguel Hernández 2015 del MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes) a todo el trabajo desarrollado hasta ese momento: la adaptación de los centros de personas adultas a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento. Para ello se habían realizado varios estudios de investigación que permitieron conocer las necesidades de nuestro alumnado y cómo adaptar la formación a esas necesidades. El trabajo realizado se puede consultar en Pastor (2016). El proyecto del museo, a partir de ese momento quiso recoger la filosofía de dicho premio. En este sentido el proyecto del museo tiene la

intención de facilitar el desarrollo integral del alumnado. Esta visión permite que el museo sea el hilo conductor para el desarrollo, no sólo de las competencias clave, sino también las complementarias en el segundo curso del segundo ciclo del Graduado en Educación Secundaria. Todas estas competencias permiten el desarrollo de las dimensiones de crecimiento definidas para el alumnado: la personal, la social, la académica, la laboral y la de emprendimiento. El trabajo desarrollado con el primer proyecto europeo Erasmus + (que en aquella época recibía el nombre de Grundvig) fue clave para poder definir este nuevo modelo educativo premiado para el desarrollo integral del alumnado. El proyecto recibía el nombre de CASE (Career Assistance and Spirit of Enterprise) y en él participamos 9 centros de 8 países europeos. El proyecto permitió incluir en la formación que se imparte en el departamento científico-tecnológico el área relativa al desarrollo laboral, reforzar el área de desarrollo personal y social y afianzar la del desarrollo académico.



Figura 1. Entrega premios Miguel Hernández 2015 por el modelo de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado para la formación de personas adultas.

Para poder alcanzar los objetivos definidos para el museo este ha ido mejorando a lo largo del tiempo. Inicialmente la metodología didáctica en la que se basó el museo fue la de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Posteriormente se quiso ampliar el alcance del museo para que todas las asignaturas participasen en él, de forma que se crearon miniproyectos ABP que se desarrollaron en cada una de ellas. Pasando de esta forma a convertirse en un proyecto interdisciplinar. Por último el museo terminó por convertirse en un Proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) cuyo objetivo principal es la difusión de la ciencia y la tecnología en el entorno social. Para lograrlo se realizó un trabajo intenso en el proyecto europeo Erasmus + 2016-1-ES01-KA104-023473 “Introducción de metodologías innovadoras en la formación de personas adultas”.

El proyecto del museo ofrece experiencias significativas para el alumnado, el cual participa activamente en la planificación y creación de este. Estas experiencias tienen un fin social, lo cual termina por dar un sentido al trabajo que realizan los alumnos. Como se puede constatar, el planteamiento didáctico del museo se asienta sobre los cuatro pilares de la educación que se definen en el informe Delors (UNESCO, 1996): aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.



Figura 2. *Alumnos presentando las piezas construidas para el museo escolar.*

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

Para que el museo tuviera un mayor impacto en la sociedad era necesario abrirlo al entorno social. Además, como hemos comentado anteriormente, un objetivo importante es el desarrollo competencial del alumnado para su integración en la sociedad, por lo que es necesario que el museo mantenga una conexión directa con la sociedad en la que viven los alumnos.

Para abrir el museo al exterior se han definido dos elementos de conexión social. Por un lado se han estrechado lazos con los agentes sociales para mejorar el museo y por otro lado se ha intentado participar en todas aquellas actividades en las que los alumnos pudiesen mostrar a la sociedad el trabajo que realizan. La parte de participación con agentes sociales se ha realizado, a nivel local, principalmente con el CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos) y la Universidad Miguel Hernández, con la que se han establecido varios acuerdos de colaboración para la mejora del museo. Mientras que, a nivel internacional, se ha participado en dos proyectos europeos en los que se ha trabajado conjuntamente con otros centros de formación de personas adultas como el centro Skupina Primera de Eslovenia, el CEPA Villaverde de Madrid, empresas de ingeniería como Ludor Engineering de Rumanía y Euroform de Italia. El primer proyecto tuvo como objetivo la introducción de elementos de emprendimiento en el museo, mientras el segundo tuvo como objetivo aprovechar el trabajo desarrollado con el museo para potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado.

Por otro lado, se ha participado en diferentes actividades para abrir el museo a la sociedad, muchas de ellas asociadas a la Feria de la Ciencia y la Tecnología FECITELX, también se participó en la I Feria de la Ciencia y la Tecnología InterCEPAS de Madrid, en la Jornada de buenas prácticas de centros de adultos de Murcia y en las Jornadas de difusión de proyectos europeos 2019 (Elche y Castalla) organizadas por el CEFIRE.



Figura 3. Jornada de difusión del trabajo realizado en el proyecto MUSETEAM en la Universidad Carlos III de Madrid

En definitiva, la participación en proyectos europeos antes, durante y después de la introducción de la creación del museo de la ciencia y la tecnología en el ámbito científico-tecnológico del CFPA Mercè Rodoreda ha sido un elemento clave para la mejora docente. Y para conseguirlo la participación en los diferentes proyectos europeos ha sido clave.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Uno de los elementos importantes para el modelo de proceso de enseñanza-aprendizaje del museo es el trabajo colaborativo. Por un lado es un elemento fundamental para el desarrollo competencial del alumnado y por otro es necesario para poder desarrollar todos los objetivos didácticos con una asignación horaria semanal tan escasa. Los alumnos han de trabajar juntos para poder alcanzar unos objetivos compartidos que benefician al individuo, al grupo en el que trabaja y al resto de la clase, e incluso a otros grupos. La clave para lograr la colaboración es hacer partícipe al alumnado de un proyecto común motivador. La energía que hace que los alumnos se ayuden unos a otros es la compasión entendida como la comprensión de las dificultades en las que se encuentra el compañero y el deseo de ayudarle. Esto confirma la teoría desarrollada por Hamlin et al. (2007) en la que muestra que el cerebro humano es un órgano social y cómo este tiene una orientación altruista con sus semejantes.

Trasladar la cultura colaborativa al alumnado se plantea desde diferentes perspectivas. En primer lugar los agrupamientos determinan que los alumnos aporten lo mejor de cada uno de ellos, pero que esta aportación implique el aprendizaje del resto de miembros del equipo requiere de un mayor esfuerzo por parte del profesorado. Para poder optimizar esta tarea del profesorado se utilizan todas las herramientas que ponen a nuestra disposición los medios digitales, tal y como veremos al final de este capítulo.

El trabajo colaborativo dentro del propio grupo se concreta en la puesta en común de las competencias de cada uno de sus miembros para la consecución de un objetivo común que son las tareas que se piden. Estas tareas tienen como producto final un documento que permite poder comunicar el conocimiento adquirido al resto de la clase, de forma que la colaboración sale del propio grupo para trasladarse a la clase. El éxito de

cada uno de los miembros del equipo es tal y si lo es el de todos los integrantes del grupo (Gavilán y Alario, 2015). En este sentido esta orientación didáctica potencia la colaboración del alumnado.

Adicionalmente a la colaboración que se realiza nivel nacional, también se trabaja conjuntamente desde hace años con otros socios comunitarios a través de los proyectos Erasmus +. En concreto, se han desarrollado dos proyectos europeos directamente relacionados con el museo. En primer lugar se participó en una formación del profesorado que se realizó en Eslovenia para la introducción de la iniciativa emprendedora dentro del museo y que definió este como una organización de emprendimiento social. Posteriormente se participó en una asociación de aprendizaje (proyecto europeo Erasmus + MUSETEAM) en la que se colaboró con varios socios, cada uno de los cuales aportó su experiencia al proyecto del museo: el CEPA Villaverde de Madrid en la parte de coordinación y experiencia en inteligencia emocional, el centro Ludor Engineering en la parte técnica y el centro Euroform en la parte formativa. A partir de esta colaboración el Museo y todo el planteamiento del ámbito Científico-Tecnológico se ha orientado hacia la introducción de la inteligencia emocional dentro de la formación que se imparte en él. Esta orientación ha dado lugar a otro proyecto europeo más ambicioso que se desarrolla en la actualidad para la el éxito académico, personal y laboral del alumnado en el siglo XXI (SUCCESS 21). SUCCESS 21 tiene como objetivos básicos el introducir en la formación elementos las siguientes áreas: la Inteligencia Emocional, el Midfulness, la Psicología Positiva y el Coaching. Se trata de un consorcio formado por cinco centros del ámbito de la formación de personas adultas (CFPA La Lonja, CFPA Mercè Rodoreda y Escuela Oficial de Idiomas de Elche, el CFPA El Puntal de Crevillente y el CFPA de Torre vieja). Todos ellos colaboran para difundir el aprendizaje las cuatro áreas de trabajo del proyecto entre su profesorado y a la comunidad educativa local.



Figura 4. *Colaboradores y socios del proyecto europeo MUSETEAM.*

Como se ha comentado anteriormente, el uso de las TIC no sólo es importante para el desarrollo de las competencias digitales, también es importante como elemento para poder asegurar el aprendizaje colaborativo entre el alumnado. Los alumnos han de elaborar documentos conjuntamente y para ello se trabaja en la nube mediante documentos compartidos que se rellenan por todos los miembros del equipo. Esto permite que todo el equipo revise el trabajo que se realiza y aprenda de lo que otros compañeros hacen mediante una orientación colaborativa.

Como buen proyecto de ABP el trabajo que el alumno realiza tiene su difusión. El cartel explicativo se presenta junto con la pieza que está expuesta en el museo. El resto de documentos se agrupan en un Padlet que es accesible desde la página web del museo (www.mucyt.es) o desde los códigos Qr del Museo Virtual de Ciencia y Tecnología.

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

El trabajo que realiza el alumnado en el Museo Escolar de Ciencia y Tecnología está orientado principalmente a su desarrollo competencial. Aunque los contenidos quedaban en segundo plano, esto no se consideraba como un problema en sí mismo, ya que se prioriza el desarrollo competencial sobre los conocimientos adquiridos. A pesar de ello se han probado nuevas propuestas que permitieran facilitar el aprendizaje de los contenidos y la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. De entre todo el trabajo desarrollado destacan la introducción de 6 nuevos elementos, los cuales se describen en el apartado de resultados.

5. MÉTODO

La decisión de elaborar el apartado MuCyT 2.0 se realizó en coordinación con la Universidad Miguel Hernández. Se había realizado un gran trabajo previo por parte de los alumnos, pero este no era del todo adecuado para su utilización como material didáctico. Se decidió, por tanto, adecuar el material existente a la formación docente.

La creación de nuevas instalaciones se decidió ya que no todo el aprendizaje se adquiere “haciendo”, también hay otras posibilidades que facilitan la inclusión de aquellos alumnos cuyo canal principal de aprendizaje es el visual.

Por último, la introducción de elementos de gamificación es un elemento clave dentro de los proyectos MUSETEAM y SUCCESS21 ya que el juego moviliza diferentes emociones que potencian enormemente el aprendizaje. Se decidió, en este sentido, trabajar tres elementos clave: el Kahoot, el juego Timeline y el Escape Room.

6. RESULTADOS

Se describen en este apartado los seis nuevos elementos introducidos para la mejora de la formación impartida a través del Museo Escolar de Ciencia y Tecnología del Centro de Formación de Personas Adultas Mercè Rodoreda. Los alumnos que han trabajado en estos objetivos han sido los alumnos del segundo curso del segundo ciclo de la formación para la obtención del graduado escolar. Estas acciones se han ido desarrollando a lo largo de los cursos 2019/20, 2020/21 y 2021/22.

6.1. MuCyT 2.0

Se ha decidido centrar el proceso docente en un grupo concreto de piezas (las incluidas dentro de lo que se denomina MuCyT 2.0). La revisión de los materiales creados para este grupo de piezas ha permitido que puedan ser utilizados como un material didáctico muy potente para el aprendizaje de los contenidos. En la revisión de los materiales ha colaborado la Universidad Miguel Hernández dentro del programa Ósmosis. Esto ha permitido definir un conjunto de 10 piezas de varias disciplinas (Mecánica, Óptica, Aerodinámica, Química, Electricidad, Inducción Electromagnética) que sirven como base del aprendizaje de todos los alumnos en la asignatura de Ciencia y Tecnología.

6.2. Creación de nuevas instalaciones

Aprovechando los recursos económicos que ofrecía el proyecto europeo MUSETEAM se han mejorado varias instalaciones del museo. Entre ellas están el “Museo Virtual de Ciencia y Tecnología” y la “Línea Cronológica de Inventos e Inventores”. En la primera se han vuelto a tomar fotografías de las piezas y se han creado nuevos paneles que incluyen los códigos Qr, lo que facilita su mantenimiento. Para mejorar la segunda instalación se ha adquirido una lona plástica que permite crear una línea cronológica en la que se pueden poner y quitar fácilmente las imágenes. Por último, gracias a la nueva dotación de armarios que ofrece Consejería de Educación, se han creado dos instalaciones nuevas: “La Tecnología en Nuestras Vidas” y “Los Objetos de la Ciencia”. En la primera se muestran objetos tecnológicos de la vida cotidiana y su evolución a lo largo del tiempo. Mientras que en la segunda se muestran elementos de laboratorio con los que se pueden realizar experimentos.

Todo este trabajo ha completado un museo formado por 65 piezas y nueve instalaciones. Estas últimas ofrecen, como se ha comentado, unas grandes posibilidades para la reflexión y el aprendizaje del alumnado.



Figura 5. Creación de la Instalación “Línea cronológica de inventos e inventores” con la financiación del proyecto europeo MUSETEAM.

6.3. Gamificación

Uno de los elementos para la mejora del museo era la creación de contextos emocionales positivos. Ya que, según Erk et al. (2003), en estos tipos de contextos los participantes son capaces de recordar más palabras, lo cual demuestra la mejora del aprendizaje si se potencian emociones positivas en el aula. Para conseguir la introducción de emociones positivas en la formación se ha trabajado sobre propuestas de gamificación entorno al MuCyT, para lo cual los proyectos MUSETEAM y SUCCESS 21 han sido de gran ayuda.

Se han realizado tres actividades para la gamificación. Relacionada con el MuCyT 2.0 se han creado varios Kahoot asociados a las piezas. Asociado a la creación de la “Línea Cronológica de Inventos e Inventores” se ha utilizado la de adaptación del juego Timeline a través de la nueva asignatura (Trabajo Interdisciplinar). Por último se ha iniciado la creación de un escape room específico del museo. Para el diseño de esta actividad se han tenido en cuenta las ideas básicas de la gamificación en el aula definidas por Teixes (2014): Estudiantes coautores de la propuesta.



Figura 6. Participación del alumnado en un Scape Room y coger ideas para el que han de realizar para el Museo.

7. DISCUSIÓN Y LIMITACIONES DE ESTE TRABAJO

En lo que a este artículo concierne, las mejoras introducidas han sido fruto de la experiencia en otros museos (no escolares), la práctica docente y en la participación en seminarios en los que se ha reflexionado sobre la metodología del museo. La valoración de las mejoras introducidas ha sido cualitativa, por lo que requeriría de un trabajo posterior de evaluación cuantitativa.

Es posible que otras propuestas puedan ser adecuadas y mejorar la formación que se imparte en el museo, aunque dado que no existen muchos museos escolares como el que se presenta en este artículo es difícil realizar una evaluación comparada. Es por ello que la futura valoración cuantitativa se define de forma interna y quedaría pendiente para el final del curso académico 2021/22.

Por otro lado, se ha de decir que la situación de la pandemia ha ralentizado la puesta en práctica de muchas de las actividades que se desarrollan presencialmente o en el taller. Se espera poder ir volviendo poco a poco a una normalidad que permita poner definitivamente en práctica las mejoras propuestas y la evaluación de estas.

8. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

Gracias a la colaboración con la Universidad Miguel Hernández y los socios de los proyectos europeos CASE, MUSETEAM, el de Metodologías Innovadoras y SUCCESS 21 se han introducido nuevas mejoras en el CFPA Mercè Rodoreda. Estas mejoras han ido encaminadas a potenciar el desarrollo integral del alumnado, su experiencia de aprendizaje y los resultados que de este se obtienen. Se sigue trabajando a través del proyecto SUCCESS21 en las áreas de Inteligencia Emocional, Mindfulness, Psicología Positiva y Coaching (áreas de trabajo del proyecto) para introducirlas en la formación que se imparte o en nuevos cursos como el Taller de Inteligencia Emocional que se ha iniciado en el curso 2021/22.

Más concretamente relacionado con el Museo de la Ciencia y la Tecnología, se han mostrado en este artículo las siguientes mejoras: la utilización de una serie de piezas (MyCyT 2.0) como material docente para la optimización del aprendizaje de las ciencias, la creación de nuevas instalaciones para el museo en las que ha participado el alumnado y, por último, la introducción de elementos de gamificación (Kahoot, Timeline y Escape room). Todas estas mejoras han tenido un impacto muy positivo en el ámbito Científico-Tecnológico y el aprendizaje que se desarrolla a través de él. Muestra de ello son los reconocimientos recibidos durante los últimos años por el trabajo realizado y en concreto el de ser segundo finalista en los premios EDUCA ABANCA el año 2020.

Conforme se profundiza en el modelo de proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el Museo de la Ciencia y la Tecnología se van estableciendo elementos de mejora que lo han definido como un candidato perfecto para que el profesorado de las asignaturas de Ciencias (Física, Química, Biología, etc.) y de Tecnología se animen a crear Unidades Didácticas Integradas entorno a la creación de un museo. En estas unidades puede participar cualquier área del conocimiento, ya sea para la creación de un museo de ciencia y tecnología o para un museo de cualquier otra temática. Ya son varios centros que se han animado a diseñar su propio museo (Colegio Nuestra Señora del Carmen de San Juan de Alicante, el IES Gran Vía y el IES 8 de Marzo de Alicante) a través de los seminarios de formación en centros.

9. INFORMACIÓN DE APOYO

La información asociada al Museo de la Ciencia y la Tecnología está disponible en la página web www.mucyt.es

La información asociada al proyecto europeo MUSETEAM está disponible en <https://museteam.eu/>

La información asociada al proyecto europeo SUCCESS 21 está disponible en la página web <https://sites.google.com/fpamerceroreda.es/success21>

La publicación sobre el trabajo premiado en los Premios Miguel Hernández 2015 está disponible en el siguiente enlace:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/premios-miguel-hernandez-2015/ensenanza-formacion/21560>

AGRADECIMIENTOS Y DATOS DEL PROYECTO.

Agradezco el apoyo de todos mis colaboradores y el entusiasmo de todos mis alumnos.

REFERENCIAS

- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. *Madrid: Santillana Ediciones UNESCO*
- Erk, S.; Kiefer, M.; Grothe, J.; Wunderlich, A. P.; Spitzer, M. & Walter, H. (2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. *Neuroimage*, 18, 439-447
- Gavilán, P. & Alacio, R. (2015). Aprendizaje cooperativo. *Madrid: Editorial CCS*.
- Hamlin, J.K.; Wynn, K. & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450, 557-559.

- Muñoz Cantero, J.M. y Mato Vázquez, M. D. (2008). Análisis de las actitudes respecto a las matemáticas en los alumnos de ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 209-226.
- Pastor Pérez, J.T. (2016). Análisis de la formación para la obtención del graduado en educación secundaria en los centros de formación de personas adultas de la provincia de Alicante desde la perspectiva de las necesidades y objetivos de sus alumnos. *Revista Internacional de Formación Profesional, Adultos y Comunidad*, 2(2), 81-97. Disponible en: <http://revistainternacionaldeformacionprofesionaladultosycomunidad.cgpublisher.com/product/pub.315/prod.24>
- Pennac, D. (2008). Mal de escuela. *Barcelona: Mondadori*.
- Teixes, F. (2014). Gamificación: fundamentos y aplicaciones. *Barcelona: UOC*.

EJE TEMÁTICO: 5. DIMENSIÓN EUROPEA DE LAS ACCIONES EPA.

5.1. IN VINO EXPERTISE

AUTORÍA:

1. Manual Carabias Herrero, manucarabiasherrero@gmail.com 0000-0002-0436-0738
2. Damiana Sudano, Deses3, innovationdeses3@gmail.com

RESUMEN

In Vino Expertise quiere apoyar la formación de personas adultas desempleadas en el ámbito del enoturismo en zonas despobladas, especialmente equipadas con recursos enoturísticos, utilizando un enfoque transnacional en el tratamiento del patrimonio cultural de productos europeos como el vino.

Al mismo tiempo pretende contribuir a la dinamización y crecimiento del sector vitivinícola en los países participantes en el proyecto, contribuyendo a formar capital humano en las competencias requeridas por las empresas del sector.

Para ello se ha utilizado la metodología Investigación basada en el Diseño (DBR_Design Based Research) y su concreción educativa denominada Educación basada en el Diseño (EDR_Educational Design Research), que se ha concretado en la realización de encuestas y focus groups a los grupos objetivos: desempleados en zonas afectadas por el fenómeno de despoblación y empresas del sector del enoturismo necesitadas de capital humano con formación específica en el sector.

Finalmente, con los resultados obtenidos se ha desarrollado una formación a dirigida a personas adultas desempleadas, así como una plataforma de empleo que conecta a estas últimas con las empresas del sector en búsqueda activa de candidatos.

PALABRAS CLAVE: educación de adultos, desempleo, enoturismo, despoblación

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende comunicar la experiencia llevada a cabo a través del proyecto “In Vino Expertise”, co-financiado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea.

En el proyecto han participado seis organizaciones de cinco países europeos: Ayuntamiento de Medina del Campo (España); Asociación DESES 3 (España); FORCOOP C.O.R.A. VENEZIA SOCIETA' COOPERATIVA (Italia); ITER VITIS FRANCE (Francia); Associação Empresarial de Amarante (Portugal); y Akademija za razvoj mladih (Eslovenia).

Son identificadas dos necesidades de gran relevancia, tanto en España como en Europa. Por un lado, las altas tasas de desempleo a nivel general y de forma más acentuada

en población con medio y bajo nivel de cualificación; y por otro, la despoblación que se está produciendo en zonas rurales.

Como punto de apoyo para nuestra “palanca del cambio” encontramos el enoturismo. Un sector en auge vinculado principalmente a zonas rurales. Puede definirse como la visita a viñedos, bodegas, festivales del vino, salones del vino, etc., en los que la degustación de vinos y/o la experiencia de los atributos de una región vitivinícola son los principales factores de motivación de los visitantes (Hall, 1996). Esta definición revela un amplio abanico de actividades empresariales que se desarrollan en dichas zonas rurales del Mediterráneo.

Teniendo en cuenta las necesidades y el punto fuerte con el que se cuenta, surge este proyecto de dos años de duración, a través del cual se ha diseñado un curso de formación y una plataforma internacional vinculadas al sector del enoturismo.

El curso, “In Vino Expert-Course”, se trata de un curso de formación que proporciona a los ciudadanos conocimientos básicos sobre el enoturismo. Respetando el Marco Europeo de Cualificaciones, cumple el objetivo de reducir el desajuste entre la oferta formativa y la necesidad laboral, acercando al ciudadano europeo al patrimonio cultural mediterráneo del vino.

La plataforma, “In Vino Network”, se trata de una comunidad online en torno al sector del enoturismo formada por un espacio de formación e información sobre el vino, y una oferta de empleo a nivel europeo vinculada al sector vitivinícola. Pretende ser un punto de encuentro internacional entre el sector y el ciudadano en búsqueda de empleo o mejora de empleo.

Su público directo son las personas adultas desempleadas sin estudios superiores y su público indirecto se encuentra en empresas del sector del enoturismo.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

Como hemos mencionado anteriormente, este proyecto pretende abordar dos problemas fundamentales: las tasas de desempleo (Eurostat, 2020) en España (15,5%); Italia (9,2%); Francia (8%); Portugal (6,9%); y Eslovenia (5%), y el problema de la despoblación en las áreas rurales que afecta de nuevo a todas las regiones europeas que participan en esta iniciativa.

El proyecto pretende aprovechar la oportunidad laboral que existe en el entorno vinculada al sector enoturista para la reducción del desempleo, contribuir a frenar la despoblación y a su vez aumentar la conciencia cultural en torno al sector.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El sector del enoturismo es un sector en auge en las diferentes regiones que participan en este proyecto.

La Carta Europea del Enoturismo (2006) establece que “se entiende por enoturismo el desarrollo de las actividades turísticas y de ocio y tiempo libre dedicadas al descubrimiento y disfrute cultural y enológico de la viña, el vino y su territorio”.

Acorde con esta definición, reconoce el enoturismo como un “sistema multidimensional resultado de la interacción de los subsistemas Territorio, Turismo y Cultura del Vino”.

Según la Global Wine Tourist Organization (2022), “la red mundial del sector del enoturismo está integrada por entes públicos, asociaciones, empresas privadas e instituciones académicas, creada para contribuir al desarrollo socio-económico de los destinos, dentro de un marco de gobernanza inclusiva y sostenible, mediante propuestas de valor en los ámbitos académicos y del sector público”.

Con respecto a las enseñanzas existentes en el ámbito del enoturismo reconocidas por el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, en los países implicados en el proyecto y teniendo en cuenta la oferta de sus centros de personas adultas, no existe formación en el sector del enoturismo centrada en niveles inferiores para aquellas personas adultas que no pueden acceder a los niveles superiores por falta de criterios de admisión. Hay cursos certificados de nivel inferior en Europa, pero no son gratuitos, lo que limita el acceso a las personas adultas desempleadas que sufren pobreza y exclusión social.

En lo que se refiere a la despoblación podemos definir este fenómeno como la “pérdida masiva de habitantes de una región o ecosistema por motivo de su muerte, envejecimiento o desplazamiento a otros lugares por causas naturales o humanas” (“Despoblación”, 2022).

Según la eurodiputada Iskra Mihaylova (2018), “la despoblación es uno de los grandes retos políticos que enfrenta la Europa de hoy. Es una realidad que afecta (...) con especial crudeza a las zonas rurales, montañosas y periféricas, que representan el 80% del territorio europeo”.

En palabras de la comisaria europea de política regional, Corina Cretu (2018) “Ante este desafío, hacen falta estrategias específicas para promover el desarrollo económico, el acceso a los servicios y la conectividad”.

“La digitalización del medio rural, es decir, la incorporación efectiva, extendida y compartida de las tecnologías de la información y la comunicación en todo el territorio, es un elemento clave para luchar contra la despoblación” (Rico, J., 2020, *Desarrollo rural y sostenible*). En este sentido In Vino Expertise se alinea con el objetivo de la digitalización del medio rural, dotando a personas adultas desempleadas con las competencias digitales necesarias para acceder a una oportunidad laboral.

3. OBJETIVOS

Los objetivos que se han pretendido alcanzar con In Vino Expertise son:

- Desarrollar una plataforma internacional para poner en contacto empresas del sector de enoturismo y población en búsqueda de empleo en dicho sector
- Diseñar una formación adaptada a las necesidades de las empresas dispuestas a emplear a adultos sin titulación superior, para una mayor desgravación fiscal.
- Mejorar la empleabilidad de quienes, en ausencia de empleo, abandonarían la provincia, la región o incluso el país, acrecentando el fenómeno de la despoblación

que empezó hace una década, y que ya arroja sus consecuencias en el progresivo envejecimiento de la población.

- Invertir acciones en el desarrollo del patrimonio natural, cultural e histórico del vino.
- Difundir el sentido de pertenencia, participación y ciudadanía para una vida sostenible.

4. MÉTODO

En un entorno educativo con una clara vocación aplicada y de servicio social se acomete la acción de desarrollar ambos productos con el fin de que tengan un impacto social efectivo y a la vez posea las características de robustez y rigor que proporciona la academia. Este doble requerimiento orienta la elección metodológica de utilizar la denominada Investigación basada en el Diseño (DBR_Design Based Research) y en su concreción educativa denominada Educación basada en el Diseño (EDR_Educational Design Research).

EDR es una metodología orientada a desarrollar productos/servicios educativos de diversa índole, desde producciones que se concretan en programas o plataformas tecnológicas hasta aquéllas que consisten en producciones de carácter educativo de diferente naturaleza. Tanto la concepción como la dinámica de EDR están concebidos para el afrontamiento de problemas complejos (Reeves, 2015) y se fundamentan en un diálogo continuo entre la teoría y la práctica. Esta característica encaja de manera natural con los problemas y cuestiones educativas.

Desde el punto de vista estructural y de funcionamiento se trata de un proceso iterativo donde el diseño y refinamiento de prototipos sucesivos trata de alcanzar una versión siguiente siempre mejorada respecto a la anterior. Fruto de ese proceso cíclico se generan una serie de principios de diseño, a modo de lecciones aprendidas, que constituyen un corpus teórico que emerge de la práctica para volver a ella en las subsiguientes iteraciones (Plomp y Nieveen, 2009; Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, Nieveen, 2006; Wang y Hannafin, 2005).

En este proceso de refinamiento, los prototipos van observando y atendiendo a diferentes criterios de validez según el momento del proceso en que se hallen. Estos criterios comienzan asegurando la solidez de contenido y argumentos para generar el producto y avanzan en términos de consistencia, practicidad hasta determinar el impacto de su aplicación.

5.1. Muestra, fases, espacios, tiempos del trabajo (Epígrafe de segundo nivel)

Se han realizado diferentes actividades y fases, todas ellas con la coherencia oportuna para llevar a cabo la finalidad de los objetivos propuestos:

5.1.1. FOCUS GROUPS

5.1.1.1. Objetivos

- Evaluar cuantitativamente las necesidades de formación en el ámbito del enoturismo del colectivo seleccionado.

- Identificar sus carencias y debilidades formativas en cuanto a competencias profesionales vinculadas al sector.
- Obtener una propuesta de programa formativo que permita a los participantes insertarse o promocionarse dentro del sector del enoturismo.

5.1.1.2. Participantes.

- Cinco grupos de referencia de 5 países europeos (Portugal, Italia, Francia, Eslovenia y España).
- Cada grupo estaba formado por 20 personas, de entre 18 y 55 años, con una tasa de participación del 70% de mujeres y el 30% de hombres.
- Las fechas en las que se desarrollaron los Focus Groups fueron entre abril y junio de 2021.

6.1.1.3. Metodología

En 3 de los 5 casos (Portugal, Italia y España) la actividad de los *focus groups* se ha desarrollado de forma presencial, cumpliendo los requisitos sanitarios debido a las restricciones de la pandemia COVID-19. En los otros dos casos (Francia y Eslovenia) se desarrolló de forma virtual, a través de la plataforma ZOOM.

En todos los casos, la duración de la actividad fue de entre 30/45 minutos.

Los grupos focales de "In Vino Expertise" han sido dirigidos por un guía, que primero se presentó a sí mismo y luego introdujo el proyecto europeo, así como sus objetivos, sus resultados intelectuales y los grupos a los que van dirigidos, para situar a los participantes en el contexto de la propia actividad.

El guía declaró, en todos los casos, que todas las opiniones se recogían de acuerdo con los artículos del GDPR sobre datos personales, sin asociar las respuestas a participantes concretos.

Los participantes firmaron una lista oficial de asistentes como parte de las herramientas de repositorio e informe del proyecto, mientras que el guía del grupo de discusión recordaba a los asistentes la posibilidad de ser reconocidos en el reglamento de datos personales sobre el tema de la explotación de sus propios datos solicitados.

5.1.2. ENCUESTAS

6.1.2.1. Objetivos

- Evaluar cuantitativamente las necesidades de formación en el ámbito del enoturismo de los encuestados.
- Conocer la situación actual de las empresas del sector en cuanto a su personal cualificado dedicado al enoturismo.
- Identificar las carencias y debilidades formativas en materia de competencias profesionales vinculadas al sector.
- Obtener una propuesta de programa formativo que permita a las empresas cubrir estas carencias, dentro del sector enoturístico.

6.1.2.2. Participantes.

Participaron bodegas y empresas de enoturismo de cada país participante en el proyecto:

- España: 50 participantes
- Italia: 40 participantes

- Portugal: 20 participantes
- Francia: 54 participantes
- Eslovenia: 42 participantes

6.1.1.3. Metodología.

Las encuestas se realizaron online, a través de Google Forms y se tradujeron al idioma de cada país participante. Con los resultados de las mismas cada socio hizo un informe y a partir de todos ellos se hizo un informe comparativo.

5.1.3. DISEÑO DEL CURSO IN VINO EXPERTISE

El diseño del curso se ha basado en los resultados obtenidos en las actividades anteriormente descritas.

5.1.3.1. Objetivos

- Desarrollar los contenidos relacionados con los intereses de los potenciales usuarios del curso y las necesidades formativas de las empresas del sector. Para el mismo han contribuido cada una de las organizaciones en base a su principal experiencia

5.1.3.2. Participantes

- Participación más de 250 agentes entre todos los socios, teniendo en cuenta tanto los Focus Groups como las encuestas
- Países participantes: Portugal, Italia, Francia, Eslovenia y España.

5.1.3.3. Metodología

- En un encuentro internacional en el que participaron todos los socios se decidieron los contenidos a desarrollar.

5.1.4. DISEÑO DE LA PLATAFORMA

5.1.4.1. Objetivos

- Diseñar una plataforma que permite vincular, sin intermediarios, a adultos desempleados interesados en conseguir una oportunidad de trabajo en su localidad o en algún lugar de Europa y una empresa dispuesta a contratar a una persona con competencias específicas en la gestión del turismo del vino.

5.1.4.2. Participantes

- Todos los miembros del consorcio vertieron su opinión, en base a su experiencia individual y conocimiento del sector.

5.1.4.3. Metodología

- Teniendo en cuenta los distintos grupos objetivos del proyecto, se diseña la plataforma con tres interfaces: desempleados, empresas del sector, curso de formación.

5.2. Instrumentos/herramientas de investigación utilizados

- Focus Groups: para su implementación se ha utilizado un cuestionario, previamente consensuado por los expertos participantes en el proyecto y validado por agentes externos. Consta de tres preguntas que atienden a la siguiente temática:
 - Relevancia actual y potencial del sector vitivinícola en cada país participante
 - Competencias y áreas de conocimiento más valoradas por los participantes
 - Formato preferido para el curso de formación: presencial, e-learning o b-learning

Se trataban de preguntas abiertas con el fin de que los participantes pudieran expresarse en sus aportaciones y obtener así la máxima información. Se presupone la fiabilidad y validez de la información puesto que la colaboración de los participantes revierte en el diseño de un producto para su propio interés.

- Encuestas: son creadas ad hoc a partir de los objetivos del proyecto y el impacto esperado. Son creadas por el equipo de trabajo y validadas por expertos en enoturismo. Los encuestados respondieron a 20 preguntas que se agrupaban en las siguientes temáticas:

- Sector, tamaño, localización geográfica y antigüedad de la empresa
- Cualificación, especialización, edad y sexo de la plantilla
- Visión e implicación en el turismo enológico de cada una de las empresas
- Áreas o departamentos que consideran más relevante reforzar en sus empresas

Se trataban de preguntas cerradas con respuestas tasadas. Al igual que en los Focus Groups, se presupone la fiabilidad y validez de la información puesto que la colaboración de los participantes revierte en el diseño de un producto para su propio interés.

6. RESULTADOS

Atendiendo a las fases en las que se han desarrollado cada uno de los resultados finales podemos observar los siguientes resultados:

6.1. FOCUS GROUPS

Tras la realización de los Focus Groups a continuación se exponen las preguntas realizadas en los mismos y los resultados extraídos:

1ª Pregunta. ¿Le parece el sector del enoturismo lo suficientemente interesante como para desarrollarse profesionalmente en él?

La respuesta unánime, de todos los participantes del grupo, es SÍ. Todos piensan que es un sector en alza con mucho potencial profesional.

Tras recoger las opiniones de los participantes, el guía de cada grupo expone las siguientes competencias y campos de conocimiento, vinculados al sector del enoturismo:

- Competencia comunicativa. (Verbal y no verbal)
- Competencia comunicativa en lengua extranjera.
- Competencia digital. (Uso de redes sociales, creación de contenidos y gestión como administrador de la web)
- Competencia comercial.
- Conocimientos contables y administrativos.
- Conocimientos sobre organización de eventos y protocolo.
- Conocimientos vinculados al mundo del vino.
- Conocimientos sobre etnografía, historia, geografía y arte.

2ª pregunta. ¿Cuáles de estos conocimientos le gustaría adquirir y sobre qué conocimientos de los expuestos le gustaría formarse o ampliar?

Estas fueron las respuestas y el orden de prioridad común entre los 5 grupos focales realizados:

1- Lengua extranjera: El inglés (como lengua internacional común). Aunque hubo otros idiomas que se detallan a continuación.

2- Conocimientos relacionados con el mundo del vino: principios de viticultura, enología, maridaje, etc.

3- Competencia digital: comprensión del uso de las redes sociales, creación de contenidos y gestión de páginas web.

4- Conocimientos legales, fiscales, administrativos y del sector turístico: agencias de viajes, impuestos, comisiones, etc.

5- Conocimientos sobre etnografía, historia, geografía y arte.

6- Conocimientos de Marketing: comportamiento de la demanda y la oferta, promoción de productos, innovación de los servicios de las empresas, cálculo de costes e ingresos, etc.

7- Oratoria y relaciones públicas.

A partir de las respuestas anteriores, el guía de cada *focus group* propuso un esquema del programa de formación basado en las conclusiones de la pregunta 2.

Se pidió a los participantes que hicieran comentarios sobre el programa de formación descrito, de modo que el guía del *focus group* pudiera informar de un acuerdo unánime al respecto.

Los conocimientos relacionados con el mundo del vino y la lengua extranjera fueron los que alcanzaron un acuerdo más unánime, sin embargo, también destacaron varios grupos, el interés turístico en general que abarcaría, en particular, el conocimiento de las diferentes culturas y el manejo de grupos de personas para las diferentes visitas guiadas relacionadas con el enoturismo.

A partir de este programa descrito, se pidió a los participantes que respondieran a la última pregunta relacionada con la metodología del programa.

3ª pregunta. ¿De qué tiempo dispondrían para recibir esta formación y en qué momento sería la más adecuada? Así como el tipo de formación que prefieren, presencial, e-learning o b-learning.

- La mayoría de los participantes, de los grupos, coinciden en que lo más adecuado sería una alternativa combinada: parte presencial, sin excluir la opción de poder seguir la formación desde casa si no hay posibilidad de asistir personalmente al curso.
- En cuanto al horario, la respuesta más unánime fue un programa abierto.
- En cuanto al calendario, se fijó el mes de octubre como un buen mes para realizar dicha formación, pero igualmente abierto.

6.2. ENCUESTAS

Tras contestar los encuestados a las 20 preguntas, se puede deducir que las bodegas son el gran motor del enoturismo en estas regiones/países encuestados. De las cuales, la gran mayoría considera que el enoturismo será un área importante de expansión en un

futuro próximo y por lo tanto consideran aumentar su personal y capacitarlo en diversas áreas relacionadas con el enoturismo. Las áreas de especialización más valoradas para ser formadas en un futuro próximo respecto a las respuestas de los encuestados son:

- Idiomas extranjeros;
- Comunicación digital;
- Patrimonio cultural;
- Atención al cliente.

6.3. DISEÑO EDUCATIVO

Con la información obtenida, se diseña el programa para el curso de formación, con los siguientes módulos y contenidos:

CONOCIMIENTO DEL VINO

1. Enología y principios de la viticultura: conocimiento de los vinos del territorio
2. Metodología de cata y maridaje de vinos
3. Cómo organizar una experiencia enológica

ETNOGRAFÍA

1. La historia del vino
2. El vino en las artes
3. Geografía del vino

INDUSTRIA DEL TURISMO DEL VINO

1. La organización del vino y el turismo en Europa
2. Las rutas del vino
3. Las leyes y normas del turismo

MARKETING

1. La oferta y el suministro
2. Promoción del producto/servicio
3. Estrategias de innovación

COMUNICACIÓN DIGITAL

1. Redacción de textos publicitarios
2. Negocios en línea y principales canales de comercialización
3. Anuncios, métricas y análisis

PR Y PROTOCOLOS

1. Introducción a las Relaciones Públicas (RRPP) en el sector del turismo del vino, Kit de medios de RRPP
2. El protocolo del vino

3. Las relaciones públicas y el marketing del vino.

El curso estará disponible en los siguientes idiomas: inglés, francés, italiano, español, esloveno y portugués.

6.4. DISEÑO DE LA PLATAFORMA

El link a la plataforma está disponible en el apartado “10. Información de apoyo”.

Se trata de una plataforma con 3 interfaces:

- “Busco trabajo”: para los usuarios en búsqueda activa de empleo. Se registran con sus datos personales detallando su nivel de estudios y competencias.
- “Quiero contratar”: diseñada para que las empresas del sector vitivinícola encuentren candidatos para sus vacantes. Se registran con sus datos de empresa y especifican el tipo de profesional que requieren.
- “Cómo tener más posibilidades de ser contratado”: esta interfaz da acceso al curso de formación antes previamente descrito.

6.5. SUSCRIPCIÓN A LA COMUNIDAD

Esta actividad está actualmente en proceso. El objetivo es conseguir que se registren 40 empresas (en España 60) y 20 desempleados de cada país participante.

7. DISCUSIÓN

La consideración unánime de que el enoturismo es un sector en alza con gran potencial profesional debe ser un dinamizador de proyectos e iniciativas como In Vino Expertise porque contribuyen al desarrollo local y económico de las zonas vitivinícolas, tanto a nivel nacional como internacional.

Es por ello por lo que los encuestados en el proyecto consideran que los conocimientos relacionados con el mundo del vino y la lengua extranjera son las competencias prioritarias para acceder a las empresas del sector.

Precisamente por el interés internacional por las rutas de enoturismo en diferentes países europeos, otros de los aspectos altamente valorados como competencias necesarias son el conocimiento de las diferentes culturas y el manejo de grupos de personas para las visitas guiadas relacionadas con el enoturismo.

El estilo de vida que impera en nuestra sociedad determina que el formato preferido para el curso de formación que se ha desarrollado sea híbrido, con contenido online y posibilidad de cierta presencialidad.

8. LIMITACIONES DE ESTE TRABAJO

Durante el desarrollo del proyecto se han observado las siguientes limitaciones:

- Derivadas de la pandemia, que han supuesto la imposibilidad de reunirse de manera presencial.
- Imposibilidad de integrar la iniciativa en otras regiones que también sufren la despoblación.

- Imposibilidad de incorporar a otras regiones vinculadas al sector del enoturismo en Europa.
- Imposibilidad de incluir a un mayor número de personas participando en el proyecto debido a una limitación temporal del proyecto.

9. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

In Vino Expertise proporciona una formación que pretende reducir la brecha entre la formación formal y la empresa, habiendo desarrollado un programa formativo diseñado precisamente por los potenciales reclutadores, las empresas del sector, garantizando de esta manera altas tasas de empleabilidad tras la finalización de dicho curso.

Además, la plataforma de empleo facilita una conexión directa entre las empresas que necesitan trabajadores y aquellas personas en búsqueda de empleo.

In Vino contribuye también a luchar de forma eficaz contra el fenómeno de la despoblación, capacitando a la población de áreas vinculadas con el vino, con la formación requerida por las empresas del sector.

Con todo ello In Vino contribuye a la dinamización y crecimiento del sector vitivinícola en los países participantes.

En lo que se refiere a la comunidad docente y científica se espera que el método utilizado en In Vino se convierta en un caso de estudio y repercuta en la metodología de los centros de educación de adultos y de las comunidades Erasmus+ (EPALE, eTwinning).

10. INFORMACIÓN DE APOYO

- Plataforma del proyecto, In Vino Expertise: <https://invinoexpertise.eu/>
- Encuesta sobre las necesidades de formación del sector del turismo enológico en Europa - Informe comparativo: <https://www.asociaciondeses3.com/invinoexpertise>
- Focus groups - Informe comparativo: <https://www.asociaciondeses3.com/invinoexpertise>

AGRADECIMIENTOS Y DATOS DEL PROYECTO

In Vino Expertise (KA204-E346984B) es un proyecto cofinanciado por la UE.

REFERENCIAS

- Carta Europea del Enoturismo (2006). <https://docplayer.es/29199994-Carta-europea-del-enoturismo.html>
- Cretu, C., (18-19 de octubre 2018), *III Congreso sobre Despoblación en el Medio Rural* Despoblación. (17 de febrero de 2022). *En Wikipedia* <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Despoblación&oldid=141737103>
- Eurostat, 2020. *Tasas desempleo Eurostat 2020*.
- Global Wine Tourist Organization. *Enoturismo: el motor del Agroturismo* <https://gwto.org/es/home-espanol/>

- Hall, 1996, An exploratory analysis of wineries websites of functionality: the case of the doq priorat route wineries
- Mihaylova, I., (18-19 de octubre 2018), *III Congreso sobre Despoblación en el Medio Rural*
- Plomp y Nieveen, 2009; Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, Nieveen, 2006; Wang y Hannafin, 2005. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa. *La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa* .
- Reeves, 2015. Australasian Journal of Educational Technology. *Educational design research: Signs of progress*.
https://www.researchgate.net/publication/285470595_Educational_design_research_Signs_of_progress
- Rico, J., 2020. *La digitalización es una pieza clave en la lucha contra la despoblación*. Revista Desarrollo rural y sostenible, N°. 43, 2020, págs. 14-15.

EJE TEMÁTICO: 5. DIMENSIÓN EUROPEA DE LAS ACCIONES EPA.

5.3. APOYAR A LAS PERSONAS MAYORES ES NUESTRA RESPONSABILIDAD (S.E.N.I.O.R)

AUTORÍA:

1. Manuel Carabias Herrero, manucarabiasherrero@gmail.com ORCID: 0000-0002-0436-0738

RESUMEN

El proyecto tiene como objetivo promover el programa de Erasmus+ entre los mayores de 65 años (seniors) a través del desarrollo de un entorno propicio para contribuir a su envejecimiento activo.

Pretende abordar el problema de la baja participación de las personas mayores en actividades y experiencias de formación. Esta baja involucración se debe, por una parte, a que los seniors no son suficientemente conscientes de las actividades de educación e intercambio de experiencias que existen y a las que tienen acceso y por otra, porque no comprenden la importancia de dichas actividades para su propia salud mental.

Por otra parte, el proyecto pretende también abordar la deficiente innovación que existe en la educación de personas mayores en la Unión Europea lo cual se debe a que los educadores no disponen de métodos y herramientas pedagógicas ni de un contexto educativo apropiado.

Con todo ello, el proyecto pretende contribuir a mejorar las competencias de educadores y organizaciones de personas mayores para que a su vez les faciliten a estos últimos el acceso a oportunidades de aprendizaje y formación que les permita envejecer de forma activa.

Finalmente, con los resultados obtenidos se ha desarrollado una plataforma online que ofrece un curso de cinco módulos dirigido a educadores, facilitadores y voluntarios de personas mayores, así como actividades prácticas para que dichos educadores realicen e implementen con sus alumnos mayores.

PALABRAS CLAVE: senior; envejecimiento activo; educación de personas mayores; aprendizaje a lo largo de la vida

1. INTRODUCCIÓN

El mundo en general está asistiendo y asistirá al envejecimiento demográfico a lo largo de este siglo.

En 1950, solo el 12% de la población europea tenía más de 65 años. En un informe de 2018 se preveía que en 2050 este porcentaje aumentara hasta el 36% (CENIE, 2018) (aunque, por desgracia, la pandemia del Coronavirus ha afectado a estas estadísticas al golpear en mayor medida a este grupo de edad).

Nuestra sociedad tiene para con sus mayores el deber de facilitarles y garantizarles un envejecimiento activo, puesto que esto mejora a su vez su bienestar físico, social y mental aumentando su calidad de vida en la vejez. Envejecer de forma saludable significa mantenerse activo y recibir formación continua a lo largo de todo el ciclo vital.

Asimismo, existe la necesidad de promover la participación de las personas mayores en actividades de educación puesto que se constata que su involucración en dichas actividades es baja, lo cual se debe a que los seniors no son conocedores de las actividades de educación que existen para ellos y porque no son conscientes de la importancia que dichas actividades tiene para su salud física y mental.

Es por ello que a través del proyecto “Senior” cofinanciado por el Programa Erasmus+ de la comisión europea se ha diseñado una plataforma online que ofrece un curso dirigido a educadores, facilitadores y voluntarios de personas mayores, así como actividades prácticas para que dichos educadores realicen e implementen con sus alumnos mayores.

La plataforma online ofrece un curso de formación con cinco módulos, herramientas de evaluación, actividades para que los educadores de personas mayores implementen con los senior y un sistema que reconoce y certifica la realización del curso, por parte de los educadores y de las actividades por parte de los senior.

Esta plataforma se diseña en base al contenido del curso realizado previamente. A su vez, el diseño del contenido del curso se realiza teniendo en cuenta un exhaustivo informe de análisis sobre las necesidades esenciales de los educadores de personas mayores.

En el proyecto han participado 5 organizaciones de 4 países europeos: Asociatia TEAM 4 Excellence (Rumanía); FUNDACJA INSTYTUT BADAN I INNOWACJI W EDUKACJI (Polonia); Petit Pas (Italia); ASOCIACION DESES 3 (España); Asociatia Voluntariat Pentru Viata (Rumanía).

El grupo objetivo directo son los educadores, facilitadores, voluntarios y asociados que trabajan con alumnos mayores y el grupo objetivo indirecto son las personas mayores (65+) de las organizaciones asociadas.

Como otras partes interesadas se identifica a las organizaciones de adultos que trabajan con personas mayores en todo tipo de sistema educativo y de atención social.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

Como hemos mencionado anteriormente, este proyecto pretende abordar dos problemas fundamentales:

La baja participación e involucración de las personas mayores en actividades de formación y educación con el fin de mejorar su inclusión social y de contribuir a un envejecimiento activo, mejorando así su calidad de vida en la vejez.

La deficiente capacitación de los educadores de personas mayores para diseñar herramientas y metodologías innovadoras creando un contexto educativo adecuado para que desarrollen habilidades y mejoren sus métodos de enseñanza a través de las tecnologías digitales.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los cambios demográficos en el siglo XXI plantean un desafío considerable para los países europeos. Esta evolución se enmarca dentro de una tendencia de mayores proporciones: el mundo en general está asistiendo y asistirá al envejecimiento demográfico a lo largo de este siglo.

El concepto de “envejecimiento activo” fue originalmente desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y se presentó en la Segunda Asamblea sobre el Envejecimiento, celebrada en Madrid en abril de 2002. La OMS ofrece la siguiente definición: “Envejecimiento activo es el proceso por el que se optimizan las oportunidades de bienestar físico, social y mental con el objetivo de ampliar la calidad de vida en la vejez” (2002). La OMS destaca el estrecho vínculo entre la actividad y la salud, señalando la importancia de mejorar la calidad de vida incluso en la edad más avanzada mediante el mantenimiento del bienestar mental y físico durante todo el ciclo vital. Se trata de un concepto preventivo que supone implicar a todos los grupos de edad en el envejecimiento activo durante el decurso vital. El elemento central es la capacitación –restablecer las funciones y ampliar la participación de las personas de más edad– en lugar de la incapacitación, las crecientes necesidades de los mayores y el riesgo de dependencia (Hessel R., 2008).

Aparentemente, hay muchos cursos de aprendizaje para adultos y muchas ventajas para apuntarse. Aun así, según el Informe de Envejecimiento Activo (UNECE, 2019) la participación en la educación de las personas mayores (55-74), varía entre los 28 países de la UE desde el 0,2% hasta el 19,3% en Dinamarca. El nivel más bajo corresponde a Rumanía, donde sólo el 0,2% de los encuestados recibió educación en las últimas 4 semanas anteriores a la encuesta. El consorcio actual también mostró un pequeño porcentaje: Polonia (0,8), España (3,1) e Italia (3,8).

El Índice de Envejecimiento Activo (IEA) es un concepto internacional (ONU 2002) que considera varios factores ambientales que permiten a los mayores ser más activos (sistemas educativos y asistenciales, infraestructuras que promueven el bienestar, cohesión social, digitalización). El índice varía de 28 en Grecia a 47 en Suecia. Los países del consorcio mostraron niveles bajos: Rumanía (30,4), Italia (34,0), España (34,1) y Polonia (31,5).

En cuanto a la "Participación social", las puntuaciones del consorcio (Rumanía 13,6, Italia 17,3, España 16,2 y Polonia 13,1) están de nuevo por debajo de la puntuación media de la UE, que es de 17,9.

En cuanto a "Capacidad y entorno favorable", Rumanía tiene una puntuación baja de 44,6, inferior a las puntuaciones de los socios que son casi la media de la UE (Italia 55,9, España 59,7 y Polonia 52,7). Esto significa que compartir la experiencia y esforzarse en la creación de un entorno favorable puede contribuir a aprovechar el potencial activo de las personas mayores.

La penetración de Internet en los países del consorcio (España, Italia, Polonia y Rumanía) se produjo con unos diez años de retraso en comparación con el Reino Unido y los países escandinavos (ISTAT, 2017). Este retraso en la "digitalización" afectó a los mayores y hace más urgente la adopción de las TIC por parte de los mayores (Silverstone & Hirsch, 1992), que pueden mejorar la calidad de vida y evitar la exclusión social.

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

El propósito principal del proyecto es mejorar la capacidad de 25 educadores y 15 organizaciones de personas adultas en su apoyo a 150 seniors para contribuir a un envejecimiento activo de estos últimos y mejorar de esta manera su calidad de vida en la vejez.

Dicho propósito se concreta en los siguientes objetivos:

- Contribuir a la consecución del objetivo del marco estratégico de cooperación europea en materia de educación y formación (ET 2020), (objetivo general del Programa ERASMUS+), mediante el indicador de referencia "Participación de los adultos (25-64) en el aprendizaje"
- Ampliar las competencias (incluidas las digitales) de los educadores y del resto del personal de apoyo a los alumnos mayores
- Desarrollar un mecanismo para supervisar la eficacia de las políticas de aprendizaje de los seniors
- Crear un entorno propicio para que las organizaciones de adultos fomenten en los mayores un envejecimiento activo.
- Aumentar la capacidad de las organizaciones participantes para operar a nivel transnacional y crear juntos un enfoque innovador para dirigirse a sus grupos objetivo.
- Combatir los estereotipos negativos sobre las personas mayores de 65 años, contribuyendo así a la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE sobre la no discriminación por motivos de edad (artículo 21) y sobre el derecho de las personas mayores a llevar una vida digna e independiente y a participar en la vida social y cultural (artículo 25).

5. MÉTODO

Open Project Management

Metodología de dirección de proyectos desarrollada en el seno de la Comisión Europea, basada en buenas prácticas en dirección de proyectos. Propone un conjunto de esquemas de pensamiento que guían las decisiones ("mindsets"), un modelo de gobernanza, una definición de las fases del ciclo de vida del proyecto, los procesos a implementar en cada fase y una serie de documentos de apoyo (los denominados "artefacts") (Pajares, J., 2018).

PMBOK (Project Management Body of Knowledge)

Es un documento creado por el PMI (Project Management Institute) que contiene procesos, prácticas recomendadas, terminologías y directrices para una gestión de proyectos exitosa (Rodríguez, N., 2021).

ASSURE

Para la elaboración del informe de necesidades de los educadores de personas mayores,

se ha empleado el modelo ASSURE, un modelo de diseño instructivo que tiene como objetivo producir una enseñanza y un aprendizaje fructíferos. Es un acrónimo de:

- Analizar las necesidades del grupo objetivo alumnos - *Analyze*
- Establecer los objetivos de la investigación - *Set*
- Seleccionar los métodos de investigación para la investigación documental y las entrevistas - *Select*
- Utilizar medios y materiales para elaborar el informe - *Use*
- Requerir la participación del grupo objetivo alumnos - *Require*
- Evaluar (revisión por pares con los socios) y revisar la versión final antes de transferirla a los grupos destinatarios - *Evaluate*.

La investigación se ocupa de todas las actividades mencionadas, centrándose la mayor parte de los esfuerzos en la recogida de datos primarios y secundarios, el análisis de los mismos y la elaboración del informe (Benítez Lima, M.G., 2010).

Taxonomía de Bloom

El programa de enseñanza se creó basándose en la Taxonomía de Bloom, lo que garantiza un aprendizaje gradual de la teoría a la práctica.

Según la versión revisada de la Taxonomía de Bloom, existen seis niveles de aprendizaje cognitivo: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

5.1. Muestra, fases, espacios, tiempos del trabajo

Se han realizado diferentes actividades y fases, todas ellas con la coherencia oportuna para llevar a cabo la finalidad de los objetivos propuestos:

5.1.1. Realización de un informe de análisis de necesidades esenciales para los educadores de personas mayores

5.1.1.1. Objetivos:

Elaborar un informe de análisis de necesidades exhaustivo que comprende varios aspectos de la educación de adultos, desde las necesidades de los educadores que trabajan con personas mayores hasta los métodos para mantener a los mayores comprometidos con las actividades.

5.1.1.2. Participantes

- Cinco organizaciones no gubernamentales de Rumanía, Italia, España y Polonia.

5.1.1.3. Metodología

- Realización de encuestas para identificar las necesidades de los educadores
- Con los resultados de las encuestas se elabora un informe de análisis de las necesidades en cada país participante

- A partir del análisis país, se elabora un informe de síntesis a nivel europeo que sirve de base para la creación de un contexto educativo innovador para los educadores.

Utilizando el modelo ASSURE, previamente mencionado y explicado, y con el fin de proporcionar un informe completo y coherente, se ha aplicado un enfoque de investigación en tres etapas:

1. Recogida de datos de fuentes internacionales y nacionales agregadas

La recopilación de datos contempla la realización de una revisión bibliográfica preliminar como método de investigación secundaria para fundamentar las preguntas de las entrevistas.

Para ello, los investigadores del proyecto identificaron las fuentes más relevantes para esta investigación:

- Publicaciones de la Comisión Europea
- Marcos políticos y directrices nacionales
- Informes europeos y nacionales
- Informes anuales y otros datos censales
- Bases de datos (incluida la literatura académica revisada por pares)
- Libros de texto pertinentes
- Proyectos europeos
- Redes sociales profesionales
- Periódicos globales y locales
- Sitios web de organizaciones de adultos
- Otra literatura relevante producida por organizaciones de la sociedad civil/literatura

gris.

Las actividades de investigación documental y de entrevistas se amplían más adelante en dicho documento, así como en los anexos adjuntos.

2. Recogida de datos de fuentes nacionales

Sobre la base de los datos anteriores, se formularon las preguntas a las que debían responder los trabajadores y educadores de personas mayores.

3. Recopilación de un estudio completo y coherente

A partir de los datos recogidos en los pasos 1 y 2, se ha completado el análisis aplicando los métodos que se indican a continuación:

- Destacar los puntos clave resultantes del análisis de los datos recogidos
- Categorizar los resultados para cumplir los objetivos del estudio
- Estructurar los resultados del análisis y formular conclusiones y recomendaciones

5.1.2. Diseño del programa de enseñanza/curso para educadores, facilitadores y voluntarios

5.1.2.1. Objetivos

En base a las necesidades de formación reflejadas en el informe anterior, este curso pretende mejorar los conocimientos y las habilidades de los educadores y del personal que trabaja con personas mayores. Los objetivos principales están muy relacionados con cada módulo:

- Conocer los retos a los que se enfrentan los mayores durante el proceso de envejecimiento
- Comprender los pilares de la vida de los mayores y superar los estereotipos relacionados con el envejecimiento
- Aprender a trabajar con los mayores, con ejemplos prácticos
- Aprender a capacitar a los mayores para que sean ciudadanos activos
- Aprender a valorar a los mayores como un activo para las comunidades y la sociedad

5.1.2.2. Participantes

- Cinco organizaciones no gubernamentales de Rumanía, Italia, España y Polonia.

5.1.2.3. Metodología

El curso se desarrolló según los 5 principios de instrucción de Merrill:

- 1) Orientación a los problemas: los alumnos se enfrentan a cuestiones de la vida real
- 2) Activación: los conocimientos previos de los alumnos se utilizan para activar los nuevos conocimientos.
- 3) Demostración: los nuevos conocimientos se muestran a los alumnos.
- 4) Aplicación: los nuevos conocimientos o habilidades se utilizan para resolver un problema.
- 5) Integración: los alumnos utilizan los nuevos conocimientos o habilidades en su vida real.

Cada organización ha desarrollado el contenido de uno de los módulos del curso, así como presentaciones explicativas del mismo y dos actividades prácticas, para una mejor comprensión de la teoría.

Métodos utilizados: Flipped classroom, Assessment & Evaluation, Community-based learning, MOOC, collaborative learning, active learning.

Herramientas utilizadas: Vídeos, artículos, PPT, diario del alumno, formularios de evaluación (cuestionarios), plantillas de actividades, plantilla de plan de acción, recursos escritos (PDF, PPT, etc.)

5.1.3. Diseño del curso de formación en línea y de actividades prácticas para educadores (Plataforma MOOC)

5.1.3.1. Objetivos

Diseño y desarrollo de la plataforma online: en base al diseño del contenido del curso realizado anteriormente, se diseña la plataforma online.

5.1.3.2. Participantes

- Cinco organizaciones no gubernamentales de Rumanía, Italia, España y Polonia.

5.1.3.3. Metodología

Cada organización se ha responsabilizado de una parte, en el desarrollo y generación de contenido para la plataforma.

La organización coordinadora se ha encargado de estructurar el curso dentro de la plataforma Moodle y de subir el curso en inglés.

Cada una del resto de las organizaciones participantes han traducido el curso en su idioma y tras un webinar explicativo realizado por la organización coordinadora han subido el curso en su idioma.

Se ha procedido de la misma manera para subir las presentaciones de cada uno de los módulos y de las actividades prácticas asociadas.

5.2. Instrumentos/herramientas de investigación utilizados

La identificación de las necesidades esenciales para los educadores de personas mayores se hace en base a la realización de entrevistas telefónicas y cuestionarios que han cumplimentado personas pertenecientes a los grupos objetivo (5 por cada organización participante).

Con el fin de contribuir a que durante las entrevistas surjan nuevas cuestiones e ideas, estas tienden a ser menos estructuradas. Esta flexibilidad permite obtener aspectos más amplios sobre los temas en cuestión, así como temas inesperados que, sin embargo, pueden ser tan importantes como las preocupaciones iniciales del investigador.

6. RESULTADOS

6.1.1. Informe de análisis de necesidades esenciales de los educadores de personas mayores

Tras realizar las entrevistas en las que se investigaron a fondo las necesidades y los retos de los educadores de personas mayores y en base a la información recogida y analizada, se definen las necesidades principales de formación para los educadores:

- Determinar y especificar el contexto educativo en el que trabajan con personas mayores
- Proporcionarles una comprensión de los retos a los que se enfrentan
- Identificar los requisitos formativos que deben cumplir los cuidadores/educadores de personas mayores
- Formarles acerca de las barreras que impiden la participación de las personas mayores en las actividades sociales.
- Reforzar la cooperación entre las organizaciones que trabajan con personas mayores para un mayor intercambio de buenas prácticas
- Determinar las áreas de mejora en el ámbito de la formación continua y la motivación de los cuidadores de personas mayores
- Destacar la importancia de la cooperación entre los organismos estatales, la comunidad y los mayores para la creación de un entorno propicio para el envejecimiento activo.

6.1.2. Diseño de los módulos del curso para educadores, facilitadores y voluntarios

Los módulos del curso están directamente relacionados con las necesidades de aprendizaje detectadas en el informe de análisis previo y son los siguientes:

- Conoce a tu mayor: Definición de envejecimiento, Desafíos del envejecimiento, Cambios sociológicos del envejecimiento, Cambios físicos del envejecimiento, El ABC del buen envejecimiento
 - Entiende a tu mayor: Pilares en la vida de las personas mayores, Familia, Cuestiones de salud mental relacionadas Entiende a tu mayor: Pilares en la vida de las personas mayores, Familia, Problemas de salud mental relacionados con el envejecimiento, Mitos y estereotipos sobre las personas mayores y cómo pueden afectarles
 - Trabaja con tu mayor: Determinación de los servicios necesarios, Habilidades personales de trabajo social para trabajar con los mayores, Comunicación con los mayores, Cómo motivar y comprometer a los mayores, Actividades para los mayores
- Duración del curso: 40 - 60 horas

6.1.3. Plataforma del curso de formación en línea y de actividades prácticas para educadores (Plataforma MOOC)

Plataforma Moodle que ofrece un curso gratuito para educadores que trabajan con personas mayores.

El curso consta de 5 módulos y cada uno se estructura de la siguiente manera:

- Evaluación con 10 preguntas
- 4 presentaciones ppt
- 1 e-book y
- 2 escenarios de actividades prácticas para implementar con los mayores
- Foro de discusión
- Certificado final del curso

El curso se ha traducido a los siguientes idiomas: inglés, rumano, polaco, italiano y español.

7. DISCUSIÓN

El envejecimiento de la población europea y la baja participación de las personas mayores en actividades sociales y experiencias de formación se debe a que los mayores no son conscientes de las oportunidades que existen para ellos y no comprenden la importancia de dichas actividades para su propia salud mental, lo cual se entiende puesto que no existen actividades de promoción y concienciación en este ámbito, hay un gran desconocimiento de este grupo de población y además los educadores no disponen de métodos y herramientas pedagógicas apropiadas para trabajar con ellos.

Es por ello por lo que los encuestados consideran que entre las necesidades principales de formación para los educadores de mayores están el conocimiento de los desafíos del envejecimiento en todos sus ámbitos, los cambios sociológicos del envejecimiento, cuestiones de salud mental relacionadas con el envejecimiento, mitos y estereotipos sobre las personas mayores y cómo pueden afectarles.

Con todo ello, el proyecto pretende contribuir a mejorar las competencias de educadores y organizaciones de personas mayores para que a su vez les faciliten a estos últimos el acceso a oportunidades de aprendizaje y formación que les permita envejecer de forma activa.

8. LIMITACIONES DE ESTE TRABAJO

Durante el desarrollo del proyecto se han observado las siguientes limitaciones:

- Derivadas de la pandemia, que han supuesto la imposibilidad de reunirse de manera presencial.
- Aunque se ofrece una visión general a nivel europeo, el estudio recoge datos principalmente de cuatro países de la UE, a saber, España, Italia, Polonia y Rumanía.
- Imposibilidad de incluir a un mayor número de personas participando en el proyecto debido a una limitación temporal del proyecto.

9. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

Durante la investigación, se constata la idea de la percepción de los senior por parte de la sociedad como una carga social.

Las ideas equivocadas sobre los seniors están relacionadas con la falta de información sobre la vejez y la falta de conocimientos sobre el envejecimiento, el estilo de vida de los ancianos, sus capacidades y las enfermedades relacionadas con el envejecimiento.

El envejecimiento activo y la participación de los mayores en la vida social requieren una asociación entre los ciudadanos y la sociedad. Dentro de esta asociación, el papel del Estado es permitir y proporcionar una protección social de alta calidad. Además, el papel de las ONG, los empresarios y las organizaciones educativas es facilitar y motivar a los mayores para que se formen continuamente. A su vez, los mayores tienen el deber de aprovechar el aprendizaje permanente y compartir los conocimientos y experiencias intergeneracionales con los jóvenes.

Existe una necesidad real de cursos relacionados con las necesidades emocionales de las personas mayores y de cómo tratar la soledad, el miedo, la tristeza y la apatía.

La empatía se consideró una de las principales habilidades y rasgos que deben poseer los cuidadores y/o educadores que trabajan con personas mayores.

Las dificultades que encuentran los encuestados en su trabajo diario están relacionadas sobre todo con la discriminación y la falta de respeto hacia los ancianos.

La profesión de los cuidadores no está debidamente apreciada ni valorada y, debido a la falta de recursos, estos profesionales tienen dificultades en su trabajo diario.

En relación a los educadores, el proyecto contribuye a la mejora en la competencia en lenguas extranjeras; mayor nivel de competencia digital para utilizar herramientas digitales y métodos de enseñanza.

En relación a las personas mayores, el proyecto contribuye a un aumento del sentido de la iniciativa y de la participación actividades prácticas lo que conlleva un mayor bienestar a través de una participación más activa en la sociedad

En lo que se refiere a las organizaciones y centro de personas mayores, se produce una mejora en la comprensión de las prácticas, políticas y sistemas de educación de adultos en toda la UE.

Además, a medio y largo plazo el proyecto contribuye a mejorar la calidad de la educación de adultos con un uso más estratégico e integrado de las TIC y los REA, al aumento de la participación de los mayores en la sociedad, a reforzar la cooperación intersectorial entre las organizaciones de adultos y la interacción entre la práctica, la investigación y la política.

10. INFORMACIÓN DE APOYO

- Página web del proyecto: <https://trainingclub.eu/senior/>
- Informe de las necesidades esenciales detectadas para la formación de los educadores de personas mayores: [Essential needs of educators to support seniors](#)
- Guía didáctica de apoyo a los trabajadores, voluntarios y educadores de personas mayores: [Apoyo a las personas mayores. Guía del profesional.](#)

DATOS DEL PROYECTO Senior (KA204-EF151163) un proyecto cofinanciado por la UE.

REFERENCIAS

- Benítez Lima, M.G. 2010.El modelo instruccional assure aplicado a la educación a distancia.
- Centro internacional sobre el envejecimiento, CENIE. *Europa se tiñe de gris* (Noviembre 2018) <https://cenie.eu/es/blog/europa-se-tine-de-gris>
- Hessel, R., Revista Europea de Formación Profesional No 45 – 2008/3. *Envejecimiento activo en una sociedad de personas mayores: formación para todas las edades.*
- Istituto nazionale di Statistica (ISTA), 2017. *Internet: acceso e tipo di utilizzo.* http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_ICT
- ONU, 2002. Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento (8-12 de abril 2002 - Madrid, España). <https://www.un.org/es/global-issues/ageing>
- Organización Mundial de la Salud, 2002. Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento (8-12 de abril 2002 - Madrid, España).* https://www.un.org/es/events/pastevents/ageing_assembly2/
- Pajares, J., Social Systems Engineering Centre. Open PM2 Conference: la primera conferencia sobre la metodología de Dirección de Proyectos de la Comisión Europea. <https://www.insisoc.org/index.php/2018/02/14/open-pm2-conferencia-la-primera-conferencia-sobre-la-metodologia-de-direccion-de-proyectos-de-la-comision-europea/>
- Rodrigues, N., (recuperado, 3 de Agosto de 2021). PMBOK: qué es, para qué sirve, fases y herramientas. <https://blog.hubspot.es/sales/que-es-pmbok>
- Silverstone & Hirsch, 1992. Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces. Chapter 1: Information and communication technologies and the moral economy of the household*
- United Nations Economic Commission for Europe (UNECE), 2019. Informe de Envejecimiento Activo.

EJE TEMÁTICO: 5. DIMENSIÓN EUROPEA DE LAS ACCIONES

5.4. PROYECTO EUROPEO AEI, ADULTOS, EMPLEO E INCLUSIÓN. ESTRATEGIAS DE DISEÑO, DIFUSION E IMPACTO

AUTORÍA:

1. Javier Fombona, Univ. Oviedo, España fombona@uniovi.es ORCID 0000-0001-5625-5588
2. Sylwester Czaplicki, Universidad Estatal de Ciencias Aplicadas Ignacy Mościcki en Ciechanów, sylwester.czaplicki@puzim.edu.pl
3. Esther Hernández Revuelta, Consejería de Educación, Junta de Castilla y León. esther.hernandezrevuelta@jcyl.es

RESUMEN

Es importante conocer pautas sobre proyectos de investigación, especialmente en el ámbito internacional. En este caso se describe un proyecto Erasmus+ destinado a profesores de adultos y tiene el objetivo de abordar grandes problemas, como el desempleo, la exclusión social y el desconocimiento del patrimonio europeo. Aquí se muestra este caso bajo un planteamiento descriptivo de las principales actividades, su necesaria justificación, las innovaciones observadas en empresas, y la cuantificación de logros finales. En estas iniciativas es importante describir los resultados tanto a nivel tangible, como los intangibles, difícilmente cuantificables, pero también importantes, como es el caso del incremento del conocimiento, la creación de vínculos de amistad, o la difusión de innovaciones en los medios de comunicación y redes.

PALABRAS CLAVE: Educación Adultos; Proyecto Internacional; Erasmus+; Desempleo.

1. INTRODUCCIÓN

La realización del proyecto Erasmus que lleva por título “Profesores de adultos implementando modelos exitosos e innovadores para el empleo y la inclusión social; mejorando nuestro patrimonio educativo europeo y sus valores consolidados (Proyect KA204: 2019-1-ES01-KA204-063815)” ha supuesto una tarea de amplias repercusiones para integrantes de la iniciativa. No obstante, el impacto se multiplica al considerar que ha alcanzado otras personas relacionadas indirectamente, como son los lectores de las publicaciones generadas, o quienes conocerán los efectos del proyecto en el futuro, como el alumnado que recibirá la formación de los docentes implicados en el proyecto.

Los proyectos establecen caminos para alcanzar unos objetivos, donde se gestionan recursos materiales y humanos en un determinado plazo de tiempo. A diferencia de otras actividades, los proyectos tienen un carácter específico, marcado por una temática concreta y una duración limitada a unos meses o algunos años consecutivos. Una vez pasado ese tiempo se cuantifica el logro de objetivos y se da por concluido.

El diseño de proyectos es una importante tarea para dinamizar la vida de las instituciones educativas, que en ocasiones están centradas en la acción docente y necesitan abrir espacios de interacción con otras entidades a la vez que dan respuesta a las iniciativas que les demanda la sociedad (Sapag y Sapag, 1998). En este sentido los gobiernos regionales, nacionales o internacionales marcan directivas que el proyecto asume para conseguir una mejora específica la sociedad, ya sea a nivel cultural, laboral,

o de cualquier otro tipo. Por ejemplo, es un objetivo constante en todo sistema educativo que el alumnado tenga ciertos niveles de comprensión lectora, pero puede ser un objetivo específico para un territorio que mejore su comprensión lectora con herramientas digitales, y son las administraciones educativas quienes constantemente marcan esas nuevas metas con una perspectiva más concreta.

La realización de un proyecto educativo colaborativo que involucre al personal de un centro escolar, o de cualquier otra institución es una actividad cada vez más habitual. Pero la organización de una propuesta que involucre a varios colegios, o varias instituciones, supone un trabajo más complejo al necesitar una coordinación eficaz entre las personas implicadas, y esto es difícil de mantenerlo en el tiempo de duración del proyecto. En este sentido las características de la profesión docente, las inercias y rigideces del sistema, hacen complicada mantener una interacción fluida y eficiente durante periodos largos. Estas trabas formales se multiplican cuando se buscan miembros de otros países para formar parte de un equipo de trabajo. En este sentido confluyen varias circunstancias que incrementan la complejidad y los problemas en estas iniciativas.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

La sociedad nos pide que respondamos a sus demandas a través de distintas convocatorias de proyectos, ya sea en el ámbito de la investigación, de la innovación o en aspectos más concretos de la educación. La realización de un proyecto supone un gran reto desde el primer momento en el que se diseña, se compite en una convocatoria, se plantea su implementación, y hasta su culminación (Gómez, 2018). La reducida literatura científica que aborda este tema es uno de los principales motivos para la elaboración de este documento, y sus contenidos pueden ser de especial interés para aquellas personas en conocer las pautas el diseño de proyectos, su implementación, difusión de resultados e impacto en esa sociedad. Esta laguna del conocimiento pretende cubrirse con la descripción de un caso específico como ejemplo real.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La literatura científica relacionada con el diseño y gestión de proyectos es reducida, siendo aún más limitada la vinculada al ámbito académico didáctico. Podemos destacar los trabajos de Sapag y Sapag (1989), Baca (2010), Pinto (2015) y Gómez (2018) como investigadores en el contexto temático de la economía. Otros documentos se han centrado en los procesos de evaluación genérica de planes, programas y proyectos (Sineace, 2020). Los casos que describen proyectos para el entorno educativo suelen centrarse en el diseño de programas formativos específicos (Ojeda, Greca y Meneses, 2019). En esta línea son abundantes la literatura científica que informa sobre los resultados de proyectos educativos, aunque son escasas las publicaciones que describen el propio desarrollo de la iniciativa implementada y sus aspectos de gestión.

Algunos casos plantean la descripción del proyecto como referencia innovadora para diversos niveles educativos (Leyva, Infante, Alonso, 2019). Es interesante destacar a Cerda (2001) quien determina algunos componentes fundamentales en el diseño, como es la justificación, la contextualización teórica y social, la delimitación precisa de objetivos medibles, la concreción de resultados/productos, y la descripción del perfil de destinatarios.

Se debe mencionar el auge de proyectos virtuales, con la colaboración de los distintos miembros a través de la interacción en Internet (Hernández, Tobón, Ortega, Ramírez,

2018). En esta línea es relevante destacar que cada proyecto surge de una propuesta o convocatoria institucional y pública, que suele marcar las pautas y directrices para su correcta implementación. Estas fuentes de información son muy relevantes para comprender cada una de las partes de los proyectos que se inscriben en esa convocatoria dada. Así es habitual encontrar convocatorias de proyectos de innovación orientados al profesorado y dependientes de las administraciones educativas regionales o nacionales; convocatorias de proyectos de investigación para profesorado universitario y postgraduados; convocatorias de proyectos de investigación y desarrollo orientadas a investigadores con amplia carrera científica; proyectos de investigación aplicada, industrial, médica, social, entre otras temáticas, que gestionan investigadores expertos en temas muy concretas. Esta tipología se complica cuando la propuesta adquiere una dimensión internacional, bien sea continental, como Erasmus en Europa, o global como las iniciativas de la Organización Mundial de la Salud sobre la respuesta mundial ante una enfermedad (OMS, 2016). En todo caso, en estas propuestas oficiales aparecen claramente definidos los objetivos a lograr, los criterios para participar, los recursos asignados, las obligaciones a las que se someten los participantes. La globalización fuerza la creación de redes entre los profesionales de todos los ámbitos, y en mayor medida la investigación debe nutrirse de los avances y de las sinergias fuera de los límites nacionales (Anantatmula, Thomas, 2008), por ello los proyectos internacionales son cada vez más importantes en el desarrollo de la innovación.

En el caso aquí descrito del proyecto Erasmus “Profesores de adultos implementando...” se enmarca en la Convocatoria del programa Erasmus+ (EAC/A03/2018) publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea C 384 de 24 de octubre de 2018. Son las agencias nacionales de cada país las que organizan y gestionan los proyectos que participan en las respectivas convocatorias. Estas entidades proporcionan la información muy valiosa sobre los requisitos y pautas de funcionamiento de estos proyectos, por ejemplo, mostrando guías para realización de los proyectos en sus espacios web, como es el caso de http://sepie.es/doc/convocatoria/2022/2022-erasmusplus-programme-guide_es.pdf.

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

Este documento tiene un gran objetivo centrado en mostrar y difundir la dinámica de funcionamiento de los proyectos orientados. Esta meta se divide en dos objetivos más concretos: 1.- Mostrar las partes genéricas de los proyectos en el contexto educativo; y 2.- Mostrar los componentes y resultados de un caso específico, un proyecto internacional real, el caso del Proyecto Erasmus+ AEI. Esta es una iniciativa liderada por la Universidad de Oviedo para el fomento de las buenas prácticas de formación de personas adultas. Como objetivo general del proyecto se planteó solucionar grandes problemas como el desempleo, la exclusión social, el conocimiento del patrimonio educativo europeo, a través de la acción sistemática e impulsora del profesorado.

5. MÉTODO

La metodología que se ha seguido es de tipo descriptivo cualitativo, en un proceso de tipo investigación-acción con una validez ajustada a casos similares (Colmenares, Mercedes, Piñero, 2008). Se pretendió observar y tomar como referencia modelos

exitosos e innovadores dirigidos al empleo y la consiguiente inclusión social y donde los autores del trabajo han participado en el proceso de desarrollo del caso analizado.

5.1. Muestra, fases, espacios, tiempos

Cada proyecto tiene un espacio limitado de acción, un ámbito concreto y una duración fraccionadas en distintas fases con logros en cada una de ellas. Así, en el caso del proyecto AEI se realiza de 2019 a 2022. Los participantes son docentes y gestores docentes de la Consejería de Educación Junta Castilla y León (España), del Centro Provincial para la Educación de Adultos de Padova (Italia), de la Universidad Estatal de Ciencias Aplicadas Ignacy Mościcki en Ciechanów (Polonia), del centro educativo Borgå Folkakademi (Finlandia) junto al profesorado de la Universidad de Oviedo. El proyecto plantaba viajes para conocer las experiencias reales exitosas en cada contexto. En estos encuentros se compartirán modelos innovadores de referencia, así Castilla y León muestra sus ejemplos formativos más significativos; Italia las mejores escuelas para la formación de personas adultas; Polonia da a conocer sus centros de formación profesional; Finlandia muestra las claves que hacen ese modelo educativo uno de los mejores y reduce constantemente su tasa de desempleo, y finalmente la Universidad de Oviedo muestra su programa Universitario para mayores.

El proyecto se centra en el profesorado de personas adultas, esto es, mayores de 25 años en formación continua, que proporcionan títulos regulados (como un diploma de escuela secundaria para personas adultas), o en una capacitación concreta para el empleo (como puede ser un curso de especialización). Esta es una formación emergente en los países desarrollados, con más y más estudiantes, y con un alto impacto en la búsqueda de empleo y en los consecuentes procesos de inclusión social.

El proyecto contó con un apoyo económico de 155.000€ y realizó 5 visitas de gestión que involucraron directamente a 40 viajes de gestores educativos, y otros 100 viajes de formación para profesores de educación de personas adultas. Las acciones no se centran en actividades formativas tradicionales, sino que plantea la perspectiva de la formación en empresas. Así se conocieron las experiencias de Arcelor-Mittal, Capsa, Centro de Salvamento Marítimo Jovellanos, entre otras entidades asturianas, o de industrias polacas como FANAR, Lubaz, EuRoPol GAZ en Ciechanów.

Sobre la Inclusión Social cabe destacar que Europa es núcleo del mundo democrático y se enfrenta a su diversidad con 50 países, 743 millones de habitantes, cientos de idiomas y culturas. Esto provoca tensiones desintegradoras y atrae a personas de países menos desarrollados. Esta diversidad necesita enfoques integradores, acciones sistemáticas, efectivas e innovadoras. Con relación al Patrimonio Cultural Europeo, destacamos su valor social y educativo. En esta línea, el sistema educativo europeo es un referente mundial. Pero, en esta gran diversidad, hay características para conocer y consolidar, referencias para la inserción social y, en segundo lugar, formas de crear empleo.

La educación y los docentes son fundamentales para estas estrategias, en el aprendizaje formal e informal. La experiencia de socios internacionales es diversa y enriquecedora. Así, cada miembro muestra casos ilustrativos de acciones culturales específicas, una forma innovadora de empleo, donde hay una relación intercultural entre maestros y estudiantes adultos.

6. RESULTADOS

Los resultados deben de estar en relación directa con los objetivos planteados (Tabla 1). En este proyecto son nucleares las actividades de formación para los docentes, involucrando también a personas con capacidad para legislar en educación de adultos. Estas actividades servirán para conocer las experiencias innovadoras que se puedan implementar en los contextos de cada miembro participante.

Tabla1.- Referencias para el diseño de proyectos basadas en el proyecto AEI

Componente del Proyecto	Descripción de componente en el caso analizado	Justificación del caso analizado
CONTEXTO de la convocatoria, programa, o iniciativa en la que se enmarca el proyecto	Estos proyectos Erasmus se encuadra dentro de un programa de la Unión Europea y la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura EACEA de la Comisión Europea es la responsable última. Estas convocatorias se orientan al ámbito de la educación para el desarrollo personal y profesional de la ciudadanía. El objetivo inicial nuclear se centra en la construcción de una Europa unida donde se cohesionen sus países, valores, culturas e idiomas. Esta Agencia delega responsabilidades de gestión y evaluación a las agencias Erasmus de cada país de la UE.	Los proyectos responden a iniciativas gubernamentales que tienen unas políticas a considerar, y que tratan de dar respuesta a las necesidades a medio y largo plazo de la ciudadanía.
COMPONENTES de la convocatoria, programa o subprogramas	Se plantean acciones clave de diverso tipo: - Tipo 1 para movilidad de personas, centradas fundamentalmente en viajes y estancias internacionales para la formación de alumnado y profesorado - Tipo 2 para cooperación entre organizaciones a pequeña y gran escala. Contexto del proyecto AEI. - Tipo 3 para desarrollar políticas educativas.	Habitualmente las convocatorias de proyectos ofrecen distintas posibilidades para encauzar y reagrupar distintos perfiles de participantes y diferentes objetivos a lograr.
OBJETIVOS GENERALES y prioridades comunes a todos los proyectos	Lograr una Europa más inclusiva y digital son grandes retos, no cuantificables, que se concretan en los objetivos específicos. En este caso específico del programa Erasmus se marcan objetivos generales: realizar acciones educativas que contribuyan al crecimiento sostenible, al empleo de calidad, la cohesión social, la innovación y la identidad europea. - Superación de obstáculos para la inclusión y la convivencia de la diversidad. - Superación de obstáculos para la transformación digital.	Estos desafíos surgen por grandes problemas: - la meta de la inclusión responde a los flujos y migraciones en Europa; esta prioridad se justifica con la necesidad responder a una ciudadanía diversa, de orígenes variados económica, geográfica, y/o culturalmente. - La sociedad pasa de ser analógica a digital, esta transformación requiere apoyo en las competencias digitales ciudadanas para usar Internet, dispositivos móviles, firmas electrónicas, etc. Por otro lado se incrementan las tareas en Internet debido a la COVID.
Normas complementarias	Los proyectos tienen pautas formales de funcionamiento, por ejemplo, vinculado a los resultados se indica que los materiales elaborados serán de disposición pública gratuita y de acceso abierto a todas las personas; y vinculado al objetivo de movilidad se precisa: • uso de la tarjeta sanitaria europea; • seguro de viaje; accidentes y enfermedad grave; • seguro de defunción y repatriación; • seguro de responsabilidad civil y profesional.	Estas pautas formales de funcionamiento suelen ser de obligado cumplimiento y se anticipan a problemas futuros.
Palabras clave y descriptores	Los términos fundamentales en este caso son: - EDUCACIÓN PARA EL EMPLEO, formación de	Es necesario sintetizar los términos que serán eje nuclear de cada

básicos	Adultos, formación profesional. - FORMACIÓN DE PROFESORADO, innovación, aportaciones desde las empresas, - CAPACIDADES DIGITALES, la inteligencia artificial, la robótica, el análisis de macrodatos, - INCLUSIÓN SOCIAL, atención a la diversidad	acción. Las palabras clave dan una orientación sobre la especificidad del proyecto planteado.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	A diferencia de los Objetivos Generales, los específicos son logros concretos cuantificables. Por ejemplo.	
	- Generar movilidad de personas en el contexto educativo europeo.	La movilidad de personas entre países es una de las piedras angulares que generan el fenómeno de inmersión y apego a otros contextos. Se ha observado que es necesario e insustituible.
	- Lograr el dominio multilingüe de al menos 2 idiomas.	La variedad idiomática europea, donde se hablan 24 lenguas oficiales nos obliga a abordar esta disparidad con la acción formativa en idiomas. La falta de competencias lingüísticas es una de las principales barreras a la participación en los proyectos internacionales.
	- Reconocimiento y validación de las capacidades, la formación y titulación obtenida en otros países.	Estos proyectos se centran en acciones educativas, y existe un reconocimiento sencillo e internacional de esa formación y esa titulación. Europa ha desarrollado, entre otros, el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) de validez a nivel universitario, y el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) a nivel no universitario.
	- Difusión de resultados de los proyectos estableciendo un plan de difusión, destinatarios, canales, tipología de resultados, calendarios e indicadores. En este sentido es muy importante la plataforma de resultados de los proyectos Erasmus+ puede consultarse en https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/	Realizar actividades de comunicación y difusión de hallazgos derivados de los proyectos es necesario para garantizar su impacto a distintos niveles.

6.1 Justificación específica

Cada acción del proyecto debe ser justificada y detallada su necesidad (Tabla 1). En todo caso se consideran como prioritarios los objetivos institucionales marcados. Así, la UE fomenta la inclusión social y la construcción de sociedades cohesionadas, a través de varias claves: envejecimiento y migraciones, empleo y desarrollo sostenible. Con relación a la educación se planteó el reto de tener, al menos, un 15% de los adultos en aprendizaje permanente. Así, este proyecto justifica sus acciones:

1-La educación de adultos necesita mostrar sus posibilidades en una sociedad que requiere esa capacitación continua. Pero esa formación precisa ser impulsada por las políticas educativas y el conocimiento público.

2-Cada vez más adultos del extranjero que vienen y necesitan algo de aprendizaje con una concepción específica. Por tanto, se necesita una formación adulta diferente, con dimensión internacional.

3-Los estudiantes adultos difieren metodológicamente de los jóvenes, y los docentes deben conocer nuevas metodologías y contenidos específicos para el desarrollo de competencias transversales en el siglo XXI.

4- Es preciso mostrar/conocer los mejores modelos a seguir en la planificación educativa y la enseñanza de adultos, y luego poder implementar estas innovaciones sistemáticamente en nuestros centros y otras instituciones.

Indirectamente también obtendremos:

- Una formación para competencias transversales para encontrar trabajo.
- Un alivio del fracaso escolar.
- Fortalecer un espacio de convivencia europea.

6.2 Actividades realizadas

En el diseño de proyectos es preciso hacer una previsión ajustada de tareas, responsables encargados, en el caso del proyecto analizado destacamos.

- Selección de modelos innovadores y efectivos de aprendizaje de adultos.
- Acciones de formación conjunta a corto plazo.
- Un evento congreso internacional (CyLaei2022).
- Creación de pautas para la institucionalización de las innovaciones y sistematización de modelos de referencia, esto garantiza la sostenibilidad.

-Actividades de difusión: Publicaciones académicas y divulgativas, creación de material educativo, un espacio web abierto, y difusión en redes, Facebook y Twitter. En este sentido es prioritario difundir las acciones/habilidades de los docentes en instituciones para adultos, prácticamente desconocidas. Así, por ejemplo, en Asturias, España, hay 11 escuelas de adultos con más de 11,000 estudiantes. Estas son opciones poco conocidas para las personas necesitadas que necesitan capacitación durante toda su vida, desde niveles de habilidades básicas tales como la alfabetización, aritmética y TIC, hasta niveles superiores. En esta línea surgen universidades con actividades para personas mayores, como es el caso de la Universidad de Oviedo y su programa PUMUO aquí también difundido.

6.4 Resultados

Los resultados de carácter intangible a destacar son los siguientes:

- Creación de vínculos amistosos, vínculos cooperativos y profesionales
- Conocimiento sobre formas innovadoras de empleo, sobre cada país miembro,
- Apertura de puertas para la movilidad de docentes y personal y la construcción de una UE cooperativa y solidaria destinada a Un futuro sostenible e integrador.

Los resultados tangibles son cuantificables a través de productos reales y cifras reflejadas en determinados indicadores (absolutos y relativos) relacionados con el número y porcentaje de adultos insertados en la sociedad: vida comunitaria, acceso a instituciones y los beneficios que brindan (justicia, seguridad, educación, salud, dependencia y vivienda). A destacar, entre otros:

- Creación de nuevas programaciones educativas basadas en los modelos de formación innovadores observados y en las mejores prácticas efectivas de entidades, nuevas metodologías (objetivos, contenidos, métodos, recursos, evaluación y certificación). Todo ello en un nuevo modelo aplicado a la educación de adultos que necesita capacitación en competencias genéricas (autoaprendizaje, TIC, competencias comunicativas, habilidades para conseguir un trabajo, etc.) y algunas más locales (conocimiento del contexto social y cultural específico, geografía, entorno rural, antecedentes de envejecimiento, etc.)

- Número y tipo de personas que participan en actividades de capacitación y sus posibilidades (para insertarse dentro de un grupo social, vivienda, vida comunitaria, etc.).

- Realización de un evento Congreso internacional que congrege a personas interesadas sobre Educación, Empleo e Inclusión, donde se difunda al mundo los últimos avances relacionados.

- Publicaciones en revistas científicas, y divulgativas, medios de comunicación social y redes sociales. El indicador es el número de accesos o descargas.

- Número de docentes que implementan las metodologías de descritas en el proyecto.

- Número de instituciones que implementan las actividades del proyecto.

- Número de investigaciones derivadas, por ejemplo, candidatos a doctorado que trabajan en una tesis sobre estos temas, o ponencias/conferencias relacionadas.

- Número de estudiantes involucrados en las actividades del proyecto y grado de ganancia académica en términos de competencias transversales para el empleo.

6.5 Impacto obtenido

Los logros finales están muy relacionados con los objetivos iniciales, esto es:

- Creación de un profesorado de adultos mejor formado para resolver los problemas de desempleo e inclusión social, desde una perspectiva europea.

- Desarrollo en los participantes de una conciencia europea solidaria.

- Creación de vínculos internacionales para el trabajo cooperativo.

- Conocimiento de cada contexto regional y los vínculos generados: con empresas, administraciones educativas y otras instituciones, así como el patrimonio existente.

- Asunción de nuevas estrategias de empleo en las instituciones relacionadas.

- Instauración de las innovaciones educativas y logro de objetivos de sostenibilidad.

7. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

El progreso y el futuro de la sociedad depende de la educación y no sólo de los periodos de formación inicial, sino de la formación a lo largo de la vida. Los proyectos son acciones que de forma puntual dan respuesta efectiva a determinados objetivos de nuestra sociedad. Por ello es importante conocer el diseño de estas iniciativas, especialmente desde la dimensión internacional. En el caso descrito se muestran y justifican algunas acciones para resolver el problema del desempleo y exclusión social en Europa. Todo ello apoyado en la acción del profesorado que necesita conocer las soluciones en otros países. Esto es mucho más necesario debido al fenómeno de la globalización provocado por la digitalización y la pandemia del SARS-Covid-19.

La sociedad y nuestros alumnos utilizan cada vez más las nuevas herramientas y los educadores están a la espera de sugerencias como incorporar nuevas metodologías. En el proyecto descrito da pautas sobre cómo diseñar este tipo de acciones, respondiendo a las necesidades concretas de los ciudadanos, a través de acciones formativas prácticas e innovadoras, desde la perspectiva directa de empresas. Estas innovaciones son relevantes, no solo para docentes y estudiantes, sino también para investigadores que puedan encontrar nuevas pautas para su trabajo.

8. INFORMACIÓN DE APOYO

Proyecto KA204 2019-1-ES01-KA204-063815 “Profesores de adultos implementando modelos exitosos e innovadores para el empleo y la inclusión social”
www.unioviado.es/aei

REFERENCIAS

- Anantatmula, V.S.; Thomas, M. (2008). *Global projects: how to manage them successfully?* En PMI Research Conference: Defining the Future of Project Management, Warsaw, Poland. Newtown Square, PA: Project Management Institute.
- Baca, D. (2010). *Evaluación de proyectos*. México: Ed. Mc Graw Hill.
- Cerda, H. (2001). *Cómo elaborar proyectos: diseños, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Colmenares, E.; Mercedes, A.; Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Gómez, C.A. (2018). Los proyectos y sus dimensiones: una aproximación conceptual. *Contexto*, 7. DOI: <https://doi.org/10.18634/ctxj.7v.0i.885>.
- Hernández, J.S.; Tobón, S.; Ortega, M.F.; Ramírez, A.M. (2018). Evaluación socioformativa en procesos de formación en línea mediante proyectos formativos. *Educar*, 54(1), 147-63.
- Leyva, P., Infante, A., Alonso, L. (2019). Los proyectos escolares: alternativa para desarrollar la formación laboral. *Opuntia Brava*, 11(2), 1-13. Recuperado de <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/736>
- Ojeda, J.D.; Greca, I.; Meneses, J. (2019). Realización de proyectos empíricos puestos en práctica en la formación inicial de maestros en la enseñanza de las ciencias. *Revista del Grupo de Investigación HUM-974*, 3(2), 57-59.
- OMS (2016). Proyecto de plan de acción mundial sobre la respuesta de salud pública a la demencia. Consejo Ejecutivo EB140/28. Recuperado de shorturl.at/hGMT1
- Pinto, J. (2015). *Gerencia de Proyectos*. Bogotá (Colombia): Pearson.
- Sapag, N.; Sapag, R. (1989). *Preparación y evaluación de proyectos*. Naucalpan de Juárez: McGraw-Hill Interamericana.
- Sineace (2020). *Guía para la realización de evaluaciones intermedias, programas o proyectos Guía G-DEP-001*. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Sineace. Lima. Recuperado de <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/sineace/6432>.

MAIN THEME: 5. EUROPEAN DIMENSION

5.4. AEI EUROPEAN PROJECT, ADULTS, EMPLOYMENT AND INCLUSION. DESIGN, DISSEMINATION AND IMPACT STRATEGIES

AUTHOR:

1. Javier Fombona, Univ. Oviedo, España fombona@uniovi.es ORCID: 0000-0001-5625-5588
2. Sylwester Czaplicki, Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów, sylwester.czaplicki@puzim.edu.pl
3. Esther Hernández Revuelta, Consejería de Educación, Junta de Castilla y León. esther.hernandezrevuelta@jcyl.es

ABSTRACT

It is important to know guidelines on research projects, especially in the international arena. In this case, an Erasmus+ project is focused on teachers of adults. The aim of the project is to tackle major problems, such as unemployment, social exclusion and ignorance of the European heritage. This case is shown with a descriptive approach of the main activities, the necessary justification, the innovations observed in companies, and the quantification of final achievements. In these initiatives, it is important to describe the results both at a tangible level, as well as intangible ones. The intangible results are difficult to quantify, but also important, such as the increase in knowledge, the creation of bonds of friendship, or the dissemination of innovations on networks.

KEY WORDS: Adult Education; International Project; Erasmus+; Unemployment.

1. INTRODUCTION

Making a project, such as the Erasmus project “Teachers of adults implementing successful and innovative models for employment and social inclusion; improving our European educational heritage and its consolidated values (Project KA204: 2019-1-ES01-KA204-063815)” is an initiative with far-reaching repercussions for members. However, the impact is multiplied when considering that it has reached other indirectly related people, such as the readers of the publications, or the students who will receive the training of the teachers involved in the project. All those students will know the effects of the project in the future.

Usually, the projects try to establish a path to achieve several objectives, in this proposal, the material and human resources are managed within a certain period of time. Unlike other activities, the projects have a specific character, marked by a singular theme and a duration limited to a few months or a few consecutive years. Once this time has elapsed, the achievement of objectives is quantified and it is concluded.

The design of projects is an important task to stimulate the life of educational institution. These projects are sometimes focused on teaching and they open interactions with other institutions while responding to society needs (Sapag and Sapag, 1998). In this sense, governments, whether regional, national or international, set call/guidelines and directives that projects should achieve a specific improvement in society, whether at a cultural, labour, or any other level. For instance, it is a constant objective in every educational system that students have certain levels of reading comprehension, but it can

be a specific objective for a territory to improve the reading comprehension through digital tools, and it is the educational administrations that constantly set new goals with a more concrete perspective.

Carrying out a collaborative educational project with the staff of a school, and any other institution, is an increasingly common activity. But the organisation of a proposal that involves several schools, or institutions, supposes a more complex job, and it requires effective coordination among the members. This is difficult to maintain during the duration of the project. Sometimes, the characteristics of the teaching profession, the inertia and rigidities of the system, make it difficult to maintain fluid and efficient interaction for long periods. These formal obstacles are multiplied when looking for members from other countries to be part of a work team. In this sense, several circumstances converge that increase the complexity and problems in these initiatives.

2. JUSTIFICATION AND INTEREST OF THE TOPIC

Society asks us to respond to their demands through different calls for projects, whether in the field of research, innovation or in more specific aspects of education. A project is a great challenge from the first moment in which it is designed, it competes in a call, its implementation is considered, and until its culmination (Gómez, 2018). The limited scientific literature that addresses this topic is one of the main reasons for the preparation of this document, and its contents may be of special interest to those who want to know the guidelines for project design, implementation, dissemination of results and impact on society. This knowledge gap is intended to be covered by describing a specific case as a real example.

3. STATE OF THE QUESTION

The scientific literature related to the design and management of projects is small, being even more limited the one linked to the didactic academic field. We can highlight the works of Sapag and Sapag (1989), Baca (2010), Pinto (2015) and Gómez (2018) as researchers in the thematic context of economics. Other documents have focused on the generic evaluation processes of plans, programs and projects (Sineace, 2020). The cases that describe projects for the educational environment usually focus on the design of specific training programs (Ojeda, Greca and Meneses, 2019). In this line, there is abundant scientific literature that reports on the results of educational projects, although there are few publications that describe the development of the implemented initiative and its management aspects.

Only some cases propose the description of the project as an innovative reference for various educational levels (Leyva, Infante and Alonso, 2019). It is interesting to highlight Cerda (2001) who determines some fundamental components in the design, such as the justification, the theoretical and social contextualization, the precise delimitation of measurable objectives, the specification of results/products, and the description of the profile of recipients.

We can mention the increase of virtual projects, with the collaboration of the different members through interaction on the Internet (Hernández, Tobón, Ortega, Ramírez, 2018). In this line, it is important to highlight that each project arises from an institutional and public proposal or call, which usually sets the guidelines for its correct implementation. These sources of information are very relevant to understand each of the parts of the projects that are registered in that given call. Thus, it is common to find calls for

innovation projects aimed at teachers and dependent on regional or national educational administrations; calls for research projects for university professors and postgraduates; calls for research and development projects aimed at researchers with a broad scientific career; applied, industrial, medical, social research projects, among other topics, managed by expert researchers on very specific topics. This typology is complicated when the proposal acquires an international dimension, e.g. a continental project, such as Erasmus in Europe, or a global one, such as the initiatives of the World Health Organization on the global response to a disease (WHO, 2016). In any case, these official proposals clearly define the objectives to be achieved, the criteria to participate, the allocated resources, the obligations to which the participants. The globalization forces the creation of networks between professionals from all environments, and to a greater extent research must be nourished by advances and synergies outside national limits (Anantatmula, Thomas, 2008), for this reason the projects international organizations are increasingly important in the development of innovation.

In the case of the Erasmus project and the reference case described here, "Teachers of adults implementing..." is part of the Erasmus+ Program Call (EAC/A03/2018) published in the Official Journal of the European Union C 384 of the October 24, 2018. Subsequently, it is the national agencies of each country that organize and manage the projects that participate in the respective calls. These entities have very valuable information on the requirements and operating guidelines of these projects, for example, showing guides for carrying out the projects in their web spaces, as is the case of http://sepie.es/doc/convocatoria/2022/2022-erasmusplus-programme-guide_en.pdf.

4. OBJECTIVES

This document has a general objective focused on showing and disseminating the operation dynamics of the projects. This goal is divided into two more specific objectives: 1.- Show the generic parts of the projects in the educational context; and 2.- Show the components and results of a specific case, a real international project, the case of the AEI Project. This is an initiative led by the University of Oviedo aimed at promoting good practices in adult education. The general objective of the project was the solution of major problems such as unemployment, social exclusion, knowledge of the European educational heritage, through the systematic and driving action of the teaching staff.

5. METHOD

The methodology was a qualitative descriptive type, in a research-action type process with an established validity for similar cases (Colmenares, Mercedes, Piñero, 2008). It was intended to observe and take as a reference successful and innovative models aimed at employment and the consequent social inclusion, and where the authors of the work were working in the development process of the analysed case.

5.1. Sample, phases, spaces, times

Each project has a limited space for action, a specific scope and a duration divided into different phases with achievements in each of them. Thus, in the case of the AEI project, it was carried out from 2019 to 2022. The participants are teachers and teaching managers from the Ministry of Education of the Junta Castilla y León (Spain), from the Provincial Centre for Adult Education in Padova (Italy), from the Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów (Poland), the Borgå Folkakademi

educational centre (Finland) together with the faculty of the University of Oviedo. The project planned visits to learn about the successful real experiences in each context. During the visits these innovative reference models will be shared, for instance, Castilla y León shows its most significant formative examples; Italy the best schools for training adults; Poland shows its vocational training centres; Finland shows the keys that make this educational model one of the best and constantly reduce its unemployment rate, and finally the University of Oviedo shows its PUMUO program for the elderly.

The project focuses on teaching adults, that is, those over 25 years of age in continuous training, into a regulated qualifications (such as a high school diploma for adults), or into a specific training for employment (such as a specialization course). This is an emerging training in developed countries, with more and more students, and with a high impact on job search and the consequent processes of social inclusion.

The project received financial support of €155,000 and carried out 5 management visits that directly involved 40 trips for educational managers, and another 100 training trips for adult education teachers. The actions did not focus on traditional training activities, but rather raise the perspective of training in companies. This is how the experiences of Arcelor-Mittal, Capsa, Jovellanos Maritime Rescue Centre, among other Asturian entities, or of Polish industries such as FANAR, LUBAZ, EuRoPol GAZ in Ciechanów were learned, as well as many other companies.

Regarding Social Inclusion, it should be noted that Europe is the core of the democratic world and faces its diversity with 50 countries, 743 million inhabitants, hundreds of languages and cultures. This causes disintegrating tensions and attracts people from less developed countries. This diversity needs integrative approaches, systematic, effective and innovative actions. In relation to the European Cultural Heritage, we highlight its social and educational value. In this line, the European educational system is a world reference. But, in this great diversity, there are characteristics to know and consolidate, references for social insertion and, to create employment.

Education and teachers are central to these strategies, in formal and informal learning. The experience of international partners is diverse and enriching. Thus, each member shows illustrative cases of specific cultural actions, an innovative form of employment, where there is an intercultural relationship among teachers and adult students.

6. RESULTS

The results must be directly related to the objectives set (Table 1). Training activities for teachers are central to this project, also involving people with the capacity to legislate in adult education. These activities will serve to learn about the innovative experiences that can be implemented in the contexts of each member.

Table1.- *References for project design based on the AEI project*

Project Component	Description of the component in the case AEI Project	Justification
CONTEXT of the call, program or initiative where is the project	These Erasmus projects are part of a European Union program and the European Executive Agency for Education and Culture EACEA of the European Commission is ultimately responsible. These calls are oriented to the field of education for the personal and professional development of citizenship. The core objective focuses on the construction of a united	The projects respond to government initiatives that have specific policies, and to respond to the medium and long-term needs of citizens.

	Europe with cohesive countries, values, cultures and languages. This Agency delegates management and evaluation responsibilities to the Erasmus agencies of each EU country	
COMPONENTS of the call, program or subprograms	<p>Key actions of various types are proposed:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Type 1 for mobility of people, mainly focused on international trips and stays for the training of students and teachers - Type 2 for cooperation between organizations on a small and large scale. This is the context of AEI project. - Type 3 to develop educational policies. 	Project calls usually offer different possibilities to channel and regroup different profiles of participants and different objectives to achieve.
GENERAL OBJECTIVES and common priorities to all projects	<p>The general target is to achieve a more inclusive and digital Europe. These are great challenges hardly quantifiable, which are specified in the specific objectives. In this case of the Erasmus program, some general objectives are set: carry out educational actions that contribute to quality employment, social cohesion, innovation and European identity.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Overcoming obstacles for the inclusion and coexistence of diversity. - Overcoming obstacles to digital transformation. 	<p>These challenges arise from big problems:</p> <ul style="list-style-type: none"> - The goal of inclusion responds to the flows and migrations in Europe; This priority is justified by the need to respond to a diverse citizenry, of varied economic, geographic and/or cultural origins. - Society goes from being analogue to digital, this transformation requires support in digital citizen skills for the use of the Internet, mobile devices, electronic signatures, etc. On the other hand, Internet tasks are on the rise due to COVID.
Supplementary rules	<p>The projects have formal operating guidelines, for example, linked to the results, the materials produced will be freely available and accessible to all people; and linked to the mobility, the following is required:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Use of the European health insurance card; • Travel insurance; accidents and serious illnesses; • Death and repatriation insurance; • Civil and professional liability insurance. 	These formal operating guidelines are usually mandatory and anticipate future problems.
Keywords and basic descriptors	<p>The basic terms in this case are:</p> <ul style="list-style-type: none"> - EDUCATION FOR EMPLOYMENT, Adult training, Vocational training. - TEACHER TRAINING, innovation, contributions from companies, - DIGITAL SKILLS, artificial intelligence, robotics, Big Data analysis, -SOCIAL INCLUSION 	It is necessary to synthesize the words that will be the core of each action. The keywords give an orientation on the specificity of the proposed project.
SPECIFIC GOALS	<p>A diferencia de los Objetivos Generales, los específicos son logros concretos y cuantificables. For instance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Generate mobility of people in the European educational context. 	The mobility of people between countries is one of the cornerstones that generate the phenomenon of immersion and attachment to other contexts. It has been found to be necessary and irreplaceable.
	<ul style="list-style-type: none"> - To achieve multilingual proficiency in at least 2 languages. 	The European linguistic variety, where 24 official languages, forces us to address this disparity with language training actions. Lack of language skills is one of the main barriers to participation in international projects.
	<ul style="list-style-type: none"> - Recognition and validation of skills, training and qualifications obtained in other countries. 	These projects focus on educational actions, with a simple international recognition of this training and qualification. Europe has

	developed, among others, the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) valid at the university level, and the European Qualifications Framework (MEC) at the non-university level.
- Dissemination of project results from a planning, recipients, channels, types of results, calendars and indicators. In this sense, the platform of results of the Erasmus+ projects is important https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/	Carry out communication and dissemination activities of the results derived from the projects necessary to guarantee their impact at different levels.

6.1 Justification of activities

Each project action must be justified and detailed (Table 1). In any case, the established institutional objectives are considered a priority. Thus, the EU promotes social inclusion and the construction of cohesive societies, through the keys: aging, migration, employment and sustainable development. About education, the challenge was having at least 15% of adults in permanent training . Thus, this project justifies its actions:

1-Adult education needs to show its possibilities in a society that requires continuous training. But this training needs to be promoted by educational and public awareness policies.

2-More and more adults arrive from abroad who need some specific learning. Therefore, the society needs a different adult education, with an international dimension.

3- Adult students are methodologically different from young people, and teachers must know new methodologies and specific content for the development of transversal skills in the 21st century.

4- It is necessary to show/know the best models to follow in educational planning and adult education, in order to systematically implement these innovations in our centres and other institutions.

Indirectly we will also obtain:

- Training in transversal skills for job placement.
- A relief from school failure.
- Strengthen a space for European coexistence.

6.2 Main activities

When designing projects, it is necessary to make a scheduled forecast of tasks and responsibilities. In the case of the analysed project we highlight:

- Selection of innovative and effective models of adult learning.
- Joint training actions of short duration.
- An international congress event (CyLaei2022).
- Creation of guidelines for the institutionalization of innovations and systematisation of reference models, this guarantees sustainability.
- Dissemination activities: Academic and informative publications, creation of educational material, open web space and dissemination on networks, Facebook and Twitter. In this sense, it is a priority to disseminate the actions/competences of teachers

in institutions for adults, probably unknown. Thus, for example, in Asturias, Spain, there are 11 schools for adults with more than 11,000 students. These are little-known options for people in need who need training throughout their lives, from basic skills levels such as literacy, numeracy and ICT, to higher levels. In this line, universities with activities for the elderly are emerging, as is the case of the University of Oviedo and its PUMUO program, which is also disseminated here.

6.4 Main results

The intangible results to be highlighted are the following:

- Creation of friendly links, cooperative and professional links
- Knowledge about innovative forms of employment, in each member country,
- Opening doors for the mobility of teachers and staff, and the construction of a cooperative and supportive EU aimed at a sustainable and inclusive future.

The tangible results are quantifiable through real products and figures reflected in certain indicators (absolute and relative) related to the number and percentage of adults inserted in society: community life, access to institutions and the benefits they provide (justice, security, education, health, dependency and housing). To highlight, among others:

- Creation of new educational programs based on the innovative training models observed, and on the best effective practices of companies, new methodologies (objectives, contents, methods, resources, evaluation and certification). All this in a new model applied to adult education that requires training in generic skills (self-learning, ICT, communication skills, skills to get a job, etc.) and some more local ones (knowledge of the specific social and cultural context, geography, rural environment, aging history, etc.)

- Number and type of people who participate in training activities and their possibilities (to join a social group, housing, community life, etc.).

- Organization of an International event, a conference, that brings together people interested in Education, Employment and Inclusion, where the latest related advances are disseminated to the world.

- Publications in scientific and informative journals, social media and social networks. The indicator is the number of hits or downloads.

- Number of teachers who implement the methodologies described in the project.

- Number of institutions implementing project activities.

- Number of derived investigations, for example, doctoral candidates working on a thesis on these topics, or related papers/conferences.

- Number of students involved in project activities and degree of academic gain in terms of transversal skills for employment.

6.5 Impact obtained

The final achievements are closely related to the initial objectives, that is:

- Creation of better trained adult teachers to solve the problems of unemployment and social inclusion, from a European perspective.
- Development in the participants of a European awareness of solidarity.
- Creation of international links for cooperative work.
- Knowledge of each regional context and the links generated: with companies, educational administrations and other institutions, as well as the existing heritage.
- Assumption of new employment strategies in related institutions.
- Establishment of educational innovations and achievement of sustainability objectives.

7. CONCLUSIONS

The progress and future of society depends on education and not only on initial training periods, but on training throughout life. The projects are actions that provide an effective response to certain objectives of our society in a timely manner. For this reason, it is important to know the design of these initiatives, especially from the international dimension. In the case described, some actions to solve the problem of unemployment and social exclusion in Europe are shown and justified. All these supported the action of teachers who need to know the solutions in other countries. This is much more necessary due to the phenomenon of globalization caused by digitalization and the SARS-Covid-19 pandemic.

Society and our students use new tools more and more and educators are waiting for suggestions such as incorporating new methodologies. The project describes the guidelines on how to design this type of action, responding to the specific needs of citizens, through practical and innovative training actions, from the direct perspective of companies. These innovations are relevant, not only for teachers and students, but also for researchers who can find new guidelines for their work.

8. SUPPORTING INFORMATION

2019-1-ES01-KA204-063815 Project www.unioviedo.es/aei "Teachers of adults implementing successful and innovative models for employment and social inclusion"

REFERENCES

- Anantatmula, V.S.; Thomas, M. (2008). *Global projects: how to manage them successfully?* En PMI Research Conference: Defining the Future of Project Management, Warsaw, Poland. Newtown Square, PA: Project Management Institute.
- Baca, D. (2010). *Evaluación de proyectos*. México: Ed. Mc Graw Hill.
- Cerda, H. (2001). *Cómo elaborar proyectos: diseños, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Colmenares, E.; Mercedes, A.; Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Gómez, C.A. (2018). Los proyectos y sus dimensiones: una aproximación conceptual. *Contexto*, 7. DOI: <https://doi.org/10.18634/ctxj.7v.0i.885>.

- Hernández, J.S.; Tobón, S.; Ortega, M.F.; Ramírez, A.M. (2018). Evaluación socioformativa en procesos de formación en línea mediante proyectos formativos. *Educación*, 54(1), 147-63.
- Leyva, P., Infante, A., Alonso, L. (2019). Los proyectos escolares: alternativa para desarrollar la formación laboral. *Opuntia Brava*, 11(2), 1-13. Recuperado de <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/736>
- Ojeda, J.D.; Greca, I.; Meneses, J. (2019). Realización de proyectos empíricos puestos en práctica en la formación inicial de maestros en la enseñanza de las ciencias. *Revista del Grupo de Investigación HUM-974*, 3(2), 57-59.
- OMS (2016). Proyecto de plan de acción mundial sobre la respuesta de salud pública a la demencia. Consejo Ejecutivo EB140/28. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/273319/B140_28-sp.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pinto, J. (2015). *Gerencia de Proyectos*. Bogotá (Colombia): Pearson.
- Sapag, N.; Sapag, R. (1989). Preparación y evaluación de proyectos. Naucalpan de Juárez: McGraw-Hill Interamericana.
- Sineace (2020). *Guía para la realización de evaluaciones intermedias, programas o proyectos Guía G-DEP-001*. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Sineace. Lima. Recuperado de <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/sineace/6432>.

EJE TEMÁTICO: 6. RETOS Y DESAFÍOS, NUEVOS PERFILES PROFESIONALES.

6.1. EL PERRO DE ASISTENCIA Y EL PERRO DE APOYO EN FP DESDE UN ENFOQUE PAIDOCÉNTRICO INTERESPECÍFICO.

AUTORÍA:

1. Félix Acebes Andreu, Grupo de Investigación en Desarrollo y Cognición Comparada, Departamento de Psicología, Área Psicología Básica, Universidad de Oviedo, Oviedo, España, acebesformacion@gmail.com ORCID: 0000-0003-1156-2829
2. Juan Luis Pellitero Gómez, Director-Gerente de Impronta Formación y Servicios Integrales de Apoyo Animal, S.L. empresa de Actividades de servicios sociales sin alojamiento para personas con discapacidad (Q.88.12) Siero, España. integraprogramasterapeuticos@gmail.com
3. Jorge Luis Saucedo Guirado, Director del Centro Integrado de Formación Profesional de Cerdeño, Polígono Espíritu Santo s/n - Cerdeño (Oviedo), fpcerdeno@educastur.org

RESUMEN

Con el fin de investigar la necesidad de implantación de nuevos Certificados de Profesionalidad vinculados a los perros de trabajo, se analizan los datos relativos al mercado laboral de la Intervención Asistida por Perros (IAP), las evidencias científicas sobre el futuro desarrollo, implantación y generalización de esta herramienta terapéutica y pedagógica, y los informes que sobre la admisión, aprovechamiento y posterior inserción profesional del estudiantado egresado de los Certificados Profesionales afines a las Intervenciones Asistidas con Perros que en la actualidad se imparten.

PALABRAS CLAVE: Perro de Apoyo; Intervenciones asistidas por perros (IAP); Perro de asistencia, Certificados de profesionalidad.

1. INTRODUCCIÓN

Los efectos positivos de la compañía animal ya han sido demostrados tanto desde un punto de vista fisiológico como psicológico, produciendo esta interacción interespecífica mejoras a nivel cardiovascular, incrementos en la actividad física, reducción en los niveles de estrés e incremento de las emociones positivas (Friedmann y col., 1983; Beck y col., 2018; Wijker y col., 2021). La convivencia con animales influye positivamente en el bienestar de las personas (Gutiérrez y col., 2007; Barker, 2010), máxime si estos son entrenados específicamente como es el caso de los perros de asistencia vinculados a personas con discapacidad o el de los animales utilizados en programas de Intervención Asistida por Animales (IAA).

Las IAA consisten en la incorporación de un animal al entorno de una persona o grupo de personas como medio de interacción con fines terapéuticos o pedagógicos. En las intervenciones, el animal se entiende como un recurso dirigido por un/a profesional experto/a, que reacciona e interactúa con los usuarios (Martínez, 2008). Este tipo de intervenciones asistidas por animales se han ido generalizando, en la mayor parte de los

casos con el uso del perro como animal de apoyo (Martos-Montes y col., 2015), a múltiples entornos como el hospitalario, el educativo, las residencias de adultos mayores y a centros de prácticas clínicas variadas (Barker y Gee, 2021; Friedmann, 2006, 2007; Connor y Miller, 2000). A pesar del aumento del uso de las IAP los criterios específicos que ha de reunir un animal y su guía para formar parte de este tipo de intervenciones, siguen tratando de concretarse (Hall y col., 2021) quedando al criterio del usuario final de la intervención las habilidades, destrezas o competencias a exigir y el método utilizado para el desarrollo de estas en los integrantes de la unidad de vinculación (animal-guía).

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales establece la capacitación necesaria para el desarrollo de la actividad laboral de instructor de perros de asistencia a través del Certificado de Profesionalidad INSTRUCCIÓN PERROS DE ASISTENCIA NIVEL 3 RD 990/2013 de 13 de diciembre asegurando con ello la formación necesaria para su adquisición. Esta capacitación puede considerarse análoga o generalizable al ámbito de trabajo de la Instrucción Básica de Perros de IAP, entendiendo que para la inclusión de estos animales en este ámbito de trabajo solo es necesario el desarrollo en los mismos de aquellos comportamientos, que siendo deseables para la intervención (Bray y col., 2021) forman parte del conjunto de comportamientos naturales de la especie compartidos por varios tipos de perros de trabajo, como lo son el perro de asistencia y el perro de apoyo.

No obstante, las habilidades, destrezas o competencias a exigir a la otra parte de la diada (el guía) aún se encuentran por delimitar y regularizar al no estar contemplada aún esta profesión en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Existen varias teorías explicativas sobre el porqué las IAA se muestran efectivas. El simple vínculo animal-humano donde el apego y la biofilia pueden servir para explicar que la presencia del animal promueva mejoras en la efectividad de una terapia multidisciplinar (Berget, Ekeberg y Braastad, 2008; Kruger y Serpell, 2010). Los cambios en los niveles de oxitocina observados durante la interacción interespecífica también podrían estar relacionados con la efectividad de esta herramienta (Beetz y col., 2012; Nagasawa y col., 2009). El dirigir la atención del usuario hacia el animal (Brickel, 1982) puede reducir los posibles efectos adversos de las intervenciones al uso, como la ansiedad y/o el dolor aumentando su efectividad. Las IAP también servirían para reducir la distancia entre el paciente y el terapeuta/maestro, funcionando como mediador social o modelo del que imitar comportamientos sociales aceptables, y favoreciendo la interacción entre ambos y el efecto del proceso (Fine, 2010; Kruger y Serpell, 2010). Así, en las últimas décadas, el número de investigaciones sobre las IAA ha ido en aumento, tanto en lo que se refiere a su efectividad y al porqué de esta o en lo que respecta al estudio de las capacidades del animal para el desempeño de su función en las intervenciones y las técnicas que para su desarrollo existen.

En el caso específico de España, la mayor parte de las empresas dedicadas a las IAA, desarrolla programas tanto de Terapias Asistida por Animales (96% de ellas), Educación Asistida por Animales (89%) y Actividades Asistidas por Animales (82%), siendo el perro el animal más empleado para el desarrollo de los mismas (Martos-Montes y col.,

2015). Pese al auge experimentado en el número empresas y profesionales dedicados a las IAP, su ejercicio adolece de una preparación específica basada en el desarrollo de competencias vinculadas a los conocimientos derivados de bases empíricas científicas que avalen de manera fiable su desempeño en los diferentes ámbitos terapéuticos, educativos y sociales (Fine, 2019). Sin embargo, este nuevo nicho de mercado profesional, está despertando el interés y atrayendo la atención de cada vez más estudiantes de la población en general y de profesionales de campos afines como el del adiestramiento (Fine y Beck, 2010; López-Cepero y col., 2014, 2015; Perea-Mediavilla, y col., 2014) siendo esta demanda formativa cubierta, de manera endogámica, por las propias entidades que prestan servicios en este sector (Martos-Montes y col., 2015) lo que entorpece el desarrollo de las técnicas empleadas que vendría de la mano de una práctica profesional crítica basada en la evidencia (Fine y col., 2019; López-Cepero, 2020).

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

- a. Demostrar la necesidad de profesionalizar al ámbito práctico de las IAP.
- b. Proponer la utilidad de desarrollar una acción formativa específica que capacite para el correcto ejercicio profesional de los profesionales del ámbito de las IAP.
- c. Difundir las IAP en ámbitos formativos reglados.

5. MÉTODO

- a. Recogida de información sobre las personas preinscritas en el CP SSCI0112 según edad, género, situación laboral y nivel de estudios.
- b. Recogida de información sobre los estudiantes de las 4 ediciones del CP SSCI0112 (años 2017-2020) según edad, género, situación laboral y nivel de estudios.
- c. Recogida de información sobre el aprovechamiento (calificaciones y titulaciones obtenidas) del CP SSCI0112 en esos años.
- d. Entrevista estructurada al personal docente del CP SSCI0112.

6. RESULTADOS

El certificado profesional SSCI0112 Instrucción de Perros de Asistencia se lleva impartiendo en el CIFP de Cerdeño los últimos cuatro años. A pesar del reducido número de ediciones realizadas, de la alta especificidad de la acción formativa y de la especial situación derivada por la situación de pandemia que ha afectado a los dos últimos cursos académicos analizados, el número medio de personas preinscritas para la realización del CP ha sido de 92 alumnos/año. Sin duda, esto da muestra del interés que la formación en este tipo de competencias provoca. El 58.9% de las preinscripciones fueron realizadas por personas de una edad comprendida entre los 30 y los 49 años, siendo del total de preinscritos el 70.7% mujeres y el 84.0% personas desempleadas. Con respecto al nivel de estudios de las personas preinscritas destacan el porcentaje de personas con titulación Universitaria 23.6% y el del 16% con C.F.G.

Tras los procesos selectivos realizados un total de 51 alumnos fueron inscritos en el CP. De estos el 78,4% eran mujeres, el 92,1% personas desempleadas y el 44,9% poseían Titulación Universitaria. En cuanto a los resultados que de la acción formativa se desprenden, se encuentra que un total de 41 alumn@s (80,4%) han completado el CP íntegro, mientras que solo el 13,7% han culminado con una acreditación parcial (falta del MF de prácticas profesionales en su mayor parte) o con ninguna (5,9) al desistir de su etapa formativa.

7. DISCUSIÓN

El escaso número de alumnos objeto de estudio y la alta homogeneidad del estudiantado, provocada por la superación de un proceso selectivo común (en el que variables influyentes y no controlables como la situación laboral tienen gran peso), pone de relieve la imposibilidad de cualquier análisis estadístico de diferencias de medias o de correlación de variables con los resultados obtenidos. Por esto, se realizó una entrevista estructurada al personal docente del CP objeto de análisis, con la intención de dar respuesta a algunas de las preguntas de interés que surgieron de la observación de los datos recogidos. Con esta herramienta, se reveló que la mayor parte de las personas que muestran interés por cursar este certificado proviene de tres ámbitos bien diferenciados, a saber, el del adiestramiento canino, el del voluntariado o empleados/as de perreras y/o guarderías caninas y el de titulaciones vinculadas a la educación para la salud o la educación. Si bien la inscripción, en este CP, de personas provenientes de los dos primeros ámbitos de trabajo serían del todo coherentes con un intento por especializarse o mejorar su capacitación y por tanto su empleabilidad para un nuevo sector emergente (la instrucción de perros de asistencia), el alto número de graduados que aspiraba a ser admitido, y en muchos casos lo era (44,9% de 51 estudiantes), choca con un itinerario formativo lógico o, al menos, guiado desde sus orígenes a la educación canina. La respuesta, del equipo docente, ante esta cuestión marcó el desarrollo de este trabajo, dado que afirmaron que gran parte de los estudiantes que se interesan por este CP lo hacen por entenderlo como un medio fiable (respaldo institucional de la acreditación) y asequible (formación gratuita) para acercarse al mundo de las Intervenciones Asistidas por Perros (IAP) al no diferenciar entre perros de Asistencia y Perros de Apoyo. Tomando en cuenta esta información, se pueden hipotetizar explicaciones sobre el porqué de parte de los datos anteriormente recogidos. Así el sector de las IAP emplea habitualmente a más mujeres que hombres, lo que concuerda con el porcentaje de aspirantes del CP (total de preinscritos=70.7% mujeres) mientras que ocurre lo contrario en el sector del adiestramiento. También se explica el alto número de Titulados Universitarios (23.6%) interesados en ingresar en esta formación que capacitaría solamente para la instrucción de perros. Es interesante también el hecho de que los docentes afirmen que de los estudiantes egresados con los mantienen algún tipo de contacto y se encuentran trabajando, lo están haciendo por cuenta ajena en el sector de las intervenciones, contrariamente a lo que usualmente ocurre en el sector del adiestramiento canino en el que los profesionales siguen, mayoritariamente, haciendo uso del autoempleo como medio de reinserción al mercado laboral.

Ante esta situación, se le consulta al equipo docente sobre la pertinencia de asimilar una formación a otra como varios de los estudiantes y personas preinscritas parecen hacer/entender. En su respuesta afirman que si bien las competencias necesarias para la instrucción de perros de Apoyo serían equiparables a las necesarias para realizar el adiestramiento base de perros de Asistencia (por tanto serían adquiridas sobradamente tras la superación del CP SSCI0112), las competencias necesarias para la realización de IAP no serían en absoluto asimilables. Proponen que para ser competente en el desempeño profesional vinculado a las intervenciones es necesario evaluar las necesidades a cubrir por la misma, diseñar, elaborar, desarrollar y gestionar las programaciones, así como evaluar la efectividad de las mismas y que estos contenidos no forman parte de los MF del CP SSCI0112). Advierten que mientras para instruir un perro

de asistencia, la formación se ha de centrar en el conocimiento del desarrollo ontogenético del animal y en las técnicas para influir en él (PERRO-usuario), así como en el colectivo de personas con discapacidad al que el perro puede dirigirse, en las IAP por el contrario, el conocimiento que sobre el perro ha de tener el profesional se limita al simple comportamiento natural del perro, teniendo que ser por otro lado profuso en lo que a las características específicas de los colectivos a los que se pueden dirigir las intervenciones se refiere (perro-USUARIO).

Con todo, a pesar de que varios de las personas preinscritas y estudiantes del CP SSCI0112 tienen el propósito de orientar sus carreras profesionales hacia el ámbito de las IAP, la formación recibida durante esta etapa formativa no les capacita para el ejercicio de esa profesión y habida cuenta del aumento observado en la demanda de este tipo de servicios de intervención, así como de la falta de regulación de la formación exigida para su ejercicio, se hace necesario el desarrollo de un itinerario formativo que concluya en una capacitación específica acorde a las necesidades manifestadas.

8. LIMITACIONES DE ESTE TRABAJO

Ausencia de un análisis estadístico de los datos registrados debido a la n y a la homogeneidad de los sujetos de la muestra derivada del escaso número de experiencias formativas en este CP.

9. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

Dada la problemática expuesta, se propone como medida inicial al posterior desarrollo de un itinerario formativo completo acorde a la necesidad observada, la elaboración e implantación de un curso de especialización en intervenciones asistidas por perros con el objeto complementar las competencias de quienes ya dispongan de un título de formación profesional o certificado de profesionalidad de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Esta propuesta formativa inicial podría concretarse en:

Denominación del curso de especialización:

Aplicación de programas de intervención asistida por perros en ámbitos educativos y sociosanitarios.

Número de horas: 380 horas

Unidades de competencia / Unidades Formativas :

UC 1_Aplicación de las IAP como recurso para los centros educativos.

- UF A: Filogenia, ontogenia y vínculo del perro con el guía. El perro de servicio como agente motivador para los desplazamientos, la deambulación, la atención, la orientación y la estimulación en centros educativos. (30 horas)
- UF B: Diseño, desarrollo, implantación, evaluación y difusión de resultados de programas de IAP para alumnado de infantil, Primaria, ESO en centros educativos ordinarios y en centros de Educación Especial. (80 horas)

UC 2_Aplicación de las IAP como recurso para los centros de atención sociosanitarios.

- UF C: Filogenia, ontogenia y vínculo del perro con el guía. El perro de servicio como agente motivador para los desplazamientos, la deambulación, la atención, la orientación y la estimulación en centros sociosanitarios. (30 horas)
- UF D: Diseño, desarrollo, implantación, evaluación y difusión de resultados de programas de IAP para personas mayores dependientes, personas con discapacidad intelectual y otros usuarios del sistema de salud mental. (80 horas)

UC 3_Selección, adiestramiento base, adiestramiento específico y unidad de vinculación del perro de servicio con profesionales y/o terapeutas.

- UF E: Filogenia, ontogenia y vínculo del perro con el profesional y/o terapeuta. Selección, adiestramiento base y específico de un perro de servicio para Terapias Asistidas por Perros (TAP). (30 horas)
- UF F: Diseño, desarrollo, implantación y evaluación de unidades de vinculación de perros con profesionales y/o terapeutas que los requieran como apoyo o recurso en procesos rehabilitadores, terapéuticos, educativos o sociales de sus colectivos destinatarios. (80 horas)

Practicas: 40 horas

El futuro análisis de los resultados sobre el interés generado por el curso, la aceptación de los contenidos formativos de este, el grado de satisfacción del alumnado con la experiencia formativa, el nivel de aprovechamiento de la misma y la mejora en la empleabilidad alcanzada, permitirán una toma de decisiones fundamentada sobre la necesidad de desarrollo e implantación de un nuevo CP específico sobre las IAP que capacite por sí mismo para el ejercicio de esta nueva profesión en auge pero aún no incluida en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

AGRADECIMIENTOS Y DATOS DEL PROYECTO



Unión Europea

Fondo Europeo de Desarrollo Regional

Investigación subvencionada mediante **AYUD/2020/25592 - IDI/2020/000122** del proyecto **“Investigación y Experimentación con Perros de Apoyo y Perros de Asistencia (Innovación en Selección, Adiestramiento y Desarrollo de Unidades de Vinculación con Profesionales de la IAP y con Personas con Discapacidad)”**.

REFERENCIAS

- Barker, S. B., & Gee, N. R. (2021). Canine-Assisted Interventions in Hospitals: Best Practices for Maximizing Human and Canine Safety. *Frontiers in veterinary science*, 8, 615730. <https://doi.org/10.3389/fvets.2021.615730>
- Barker, S. B. (2010). Animal-assisted therapy: an evidence-based complementary therapy. In: U.S. Psychiatric and Mental Health Congress Scientific Program. Orlando, FL

- Beck, A. M., Barker, S. B., Gee, N. R., Griffin, J. A., & Johnson, R. (2018). The background to Human-Animal Interaction (HAI) research. *Hum Anim Interact Bull.* 6:47–62.
- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: the possible role of oxytocin. *Frontiers in psychology*, 3, 234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00234>
- Berget, B., Ekeberg, O., & Braastad, B. O. (2008). Animal-assisted therapy with farm animals for persons with psychiatric disorders: effects on self-efficacy, coping ability and quality of life, a randomized controlled trial. *Clinical practice and epidemiology in mental health : CP & EMH*, 4, 9. <https://doi.org/10.1186/1745-0179-4-9>
- Bray, E. E., Gruen, M. E., Gnanadesikan, G. E., Horschler, D. J., Levy, K. M., Kennedy, B. S., Hare, B. A., & MacLean, E. L. (2021). Dog cognitive development: a longitudinal study across the first 2 years of life. *Animal cognition*, 24(2), 311–328. <https://doi.org/10.1007/s10071-020-01443-7>
- Brickel, C. M. (1982). Pet-facilitated psychotherapy: a theoretical explanation via attention shifts. *Psychological reports*, 50(1), 71–74. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.50.1.71>
- Connor, K., & Miller, J. (2000). Animal-assisted therapy: an in-depth look. *Dimensions of critical care nursing : DCCN*, 19(3), 20–26. <https://doi.org/10.1097/00003465-200019030-00006>
- Fine, A. H., & Beck, A. (2010). Understanding our kinship with animals: input for health care professionals interested in the animal/human bond. In HA Fine (Ed.). *Handbook of animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (3rd Ed.) (pp.3-16). London: Academic Press <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381453-1.10001-7>
- Fine, A. H. (2010). Incorporating animal-assisted therapy into psychotherapy: Guidelines and suggestions for therapists. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (pp. 169–191). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381453-1.10010-8>
- Fine, A. H., Beck, A. M., & Ng, Z. (2019). The State of Animal-Assisted Interventions: Addressing the Contemporary Issues that will Shape the Future. *International journal of environmental research and public health*, 16(20), 3997. <https://doi.org/10.3390/ijerph16203997>
- Friedmann, E., Thomas, S. A., Cook, L. K., Tsai, C. C., & Picot, S. J. (2007). A friendly dog as potential moderator of cardiovascular response to speech in older hypertensives. *Anthrozoos*, 20: 51–63. <https://doi.org/10.2752/089279307780216605>
- Friedmann, E., & Tsai, C. C. (2006). The animal-human bond: health and wellness. In: Fine AH, editor. *Handbook on animal assisted therapy: theoretical foundations and guidelines for practice*. 2nd edition. San Diego (CA): Academic Press, 95–117.
- Friedmann, E., Katcher, A. H., Thomas, S. A., Lynch, J. J., & Messent, P. R. (1983). Social interaction and blood pressure. Influence of animal companions. *The Journal of nervous and mental disease*, 171(8), 461–465. <https://doi.org/10.1097/00005053-198308000-00002>

- Gutiérrez, G., Granados, D. R., & Piar, N. (2007). Interacciones humano-animal: Características e implicaciones para el bienestar de los humanos [Human-animal interactions: Characteristics and implications for human well-being]. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 163-183.
- Hall, N., Johnston, A., Bray, E., Otto, C., MacLean, E., & Udell, M. (2021). Working Dog Training for the Twenty-First Century. *Front. Vet. Sci.* 8:834. <https://doi.org/10.3389/fvets.2021.646022>
- Kruger, K. A., & Serpell, J. A. (2010). Animal-assisted interventions in mental health: Definitions and theoretical foundations. In A. H. Fine (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (pp. 33–48). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381453-1.10003-0>
- López-Cepero, J., Perea-Mediavilla, M. A., Sarasola, J. L., & Tejada, A. (2015). Influence of biographical variables and academic background on attitudes towards animal-assisted interventions. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 3 (1), 1-10.
- López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, L., Perea-Mediavilla, M. A., Blanco-Piñero, N., Tejada-Roldán, A., & Blanco-Picabia, A. (2014). Animal-assisted Interventions: Review of Current Status and Future Challenges. *Int. j. psychol. psychol. ther.* (Ed. impr.), 85-101.
- López-Cepero J. (2020). Current Status of Animal-Assisted Interventions in Scientific Literature: A Critical Comment on Their Internal Validity. *Animals: an open access journal from MDPI*, 10(6), 985. <https://doi.org/10.3390/ani10060985>
- Martínez Abellán, R. (2008). La terapia asistida por animales: una nueva perspectiva y línea de investigación en la atención a la diversidad. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 9, 117-144.
- Martos-Montes, R., Ordóñez-Pérez, D., Martos-Luque, R., & García-Viedma, M. (2015). Intervención asistida con animales (IAA): Análisis de la situación en España. *Escritos de Psicología (Internet)*, 8(3), 1-10. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.2004>
- Nagasawa, M., Kikusui, T., Onaka, T., & Ohta, M. (2009). Dog's gaze at its owner increases owner's urinary oxytocin during social interaction. *Hormones and behavior*, 55(3), 434–441. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2008.12.002>
- Perea-Mediavilla, M. A., López-Cepero, J., Tejada-Roldán, A., & Sarasola, J. L. (2014). Intervenciones asistidas por animales y calidad de vida: expectativas en estudiantes universitarios españoles. *Escritos de Psicología (Internet)*, 7(3), 10-18. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2014.1909>
- Wijker, C., Kupper, N., Leontjevas, R., Spek, A., & Enders-Slegers, M. J. (2021). The effects of Animal Assisted Therapy on autonomic and endocrine activity in adults with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *General hospital psychiatry*, 72, 36–44. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2021.05.003>

THEMATIC AXIS: 6. CHALLENGES, NEW PROFESSIONAL PROFILES.

6.2. PROFESSIONAL SUPERVISION: A CRITICAL APPRECIATIVE MODEL FOR PEDAGOGUES AND SOCIAL EDUCATORS

AUTHOR

1. Fabio Olivieri, Università degli studi di Roma Tre, fabio.olivieri@uniroma3.it
<https://orcid.org/0000-0002-1014-2315>

ABSTRACT

Appreciative Inquiry (AI) is a strength-based approach of Action Research created in 1980 by David Cooperrider and Suresh Srivastva. The AI derived its theoretical fundamentals from Social Constructionism that believes “words create worlds” through conversations and dialogues between human beings. The AI analyses every process focused on what works in organizational contexts in order to promote a positive change process. AI has been applied in the fields of business and higher education. Recently, in Romania, Stefan Cojocaru led an experimental work using an appreciative supervision approach with social workers. He stated that results have been promising to increase the effectiveness of social supervision with practitioners and, secondly, with their clients. During my doctoral studies I conducted an Action research using a specific approach of educational supervision and Appreciative Inquiry as a framework. I lead cycles of supervision for various groups: university students of degree courses in Education Sciences, social workers without degrees and practitioners, pedagogues and social professional educators. I progressively improved the practical proposal of the social educational supervision approach. This speech offers an overview of results of the conducted Action Research and about the possibility to use the AI framework as a kind of supervision in social educational settings. The presentation also gives some examples about limitations and opportunities of this approach.

KEYWORDS: pedagogue; educator; supervision; appreciative;

1. INTRODUCTION

Despite a convergence towards educational theories and practices, an exclusively pedagogical orientation supervision today in Italy is rare, judging by the pilot sample of my preliminary survey of supervision carried out for the following study. The central focus of the psychodynamic models, is mainly on problems arising from the relational transference between client and professional. This kind of methodological approach sees the role of the supervisor as that of a correction of the professional’s functioning. The didactic learning objectives focus more on professional practice and the analytical one on the development and personal history of the professional concerned (Rock, 1997). The choice between models largely depends on the intended goal of supervision. The support for professional competence can take the form of one-to-one or group consultations. In

the latter case, organizing supervision meetings can be entrusted to an expert supervisor or to a group of senior professionals who question each other in what Hawkins defined as ‘intervision’ (Hawkins & Shoheit, 2012) and that in part characterized the proposal of the CCAII model described in this speech.

2. JUSTIFICATION AND INTEREST OF THE TOPIC

The justification of this research concerns a recent Italian legislation which began to define and recognise in law the professional profiles of pedagogues and specifically the socio-pedagogical professional educator with consequent implications for training.

A survey of available national and international sources revealed an inhomogeneous professional profile of these professions between the different European states regarding the study programmes and the roles and functions performed by socio-pedagogical professionals. With the Italian school reform of law 107/2015, implemented in 2017, an integrated education system was established from birth to age six. The uncertainty arising from an the absence of a unified professional policy, and the consequent disorientation of people employed in the pedagogical sector, already identified in the research by Paolo Orefice (Orefice & Corbi, 2017) were further confirmed by a survey of over 70 meetings of professionals meeting regularly as a network called ‘The Pedagogical Café’ which this author founded in 2015. It evidenced the feelings of disempowerment induced by the lack of representation at the institutional level, the scarce availability of resources and professional tools that can be used in the field, and the perception of a subordinate role compared to other professionals in multidisciplinary teams. The narratives of participants pointed out an orientation towards detecting shortcomings and risk factors in how they handled situations rather than highlighting and enhancing their competences and latent potential. In view of these findings, it was deemed useful to test the device of socio-educational supervision as a possible way of responding better to the need for better legitimation, technical-operational competences and not least the mental and physical health protection of pedagogical professionals.

3. STATE OF THE QUESTION

On the subject of supervision, research in Italy has not been launched at an academic level and this study represents the first attempt to address and evaluate the importance of this tool in the daily professional practice of social educators and pedagogists. Although the debate was also vigorously conducted in England, Scandinavia, Germany, Austria, Switzerland and the Netherlands, it was the latter that inaugurated the first training course for aspiring supervisors back in 1955. Cultural diversity gave rise to a multitude of models with two main orientations (Osvat, 2014):

1. The Anglo-Saxon model. Centered on administrative and control functions of the supervision process, it is aimed at institutional tasks, focusing on the evaluation of services rendered by the operators. The supervisor is generally internal and a member of the operational or managerial staff with direct responsibility for the quality of the service to users. This model is adopted mainly in the United States but also in European countries such as Romania.

- The European Model. Of Dutch origin, it focuses on personal development and learning of skills by the operator and is the first model that identifies the supervisor as a professional outside the agency. It addresses the support for professionals on two interconnected levels of self-improvement, it examines professional intervention methods in the helping relationship, and it supports the professional in dealing with personal aspects concerning anxieties, difficulties, turning points and inevitable mixes between the individual experiences of the operator and the projection of the latter on the narratives of their users that influence the quality and effectiveness of the helping relationship.

4. OBJECTIVES

The objective of the present action research was to identify a possible pedagogical and positive orientation approach to professional supervision. The Appreciative Inquiry framework turned out to be suitable for producing the desired change of perspective by recontextualizing the basic scenario of the participants, from problematic assumptions and representations of deficits in helping relationships with service users to the enhancement of successful experiences capable of furthering the acquisition of constructive skills in their respective professional contexts.

5. METHOD

Pre test phase	Intervention phase	Post test phase
<p>Exploratory survey - Elaboration and administration of a questionnaire on the topic of supervision (101 responses received)</p> <p>Organization of 8 research groups, 4 experimental and 4 control for a total of 64 participants (29 GS / 35 GC)</p> <p>scheduling of supervision; meetings signing of privacy and consent to supervision statements</p> <p>Presentation and administration of scales Spencer & Spencer and Perceived self-efficacy in managing Complex problems</p>	<p>Five supervision meetings for each group (GS and GC) every two weeks</p> <p>Duration of the meetings 2 hours</p> <p>Exploration - This phase aimed at detecting signs, codes and expressions that are biographically structured participants and their implicit values (Orefice, 2006) - .</p> <p>Intervention - Starting from the experiential, conceptual, emotional, reflective worlds of the supervisees, the most suitable intervention profile emerged for responding.</p> <p>Data collection: audio recording, ethnographic transcription, first analysis and understanding of the processes</p>	<p>After five meetings - Administration of the scales as in the pre-test phase Analysis of the meetings - Type of feedback between the supervisor and the participants and vice versa; circularity and rhythm of exchanges; elaboration of empathic references structured on different levels; alternative working hypotheses; conscious re-elaboration of emotional experiences.</p> <p>Implementation of the supervision approach based on the circularity of the investigation process: Diagnosis - Planning - Action - Evaluation.</p>

6. RESULTS

The feedback obtained, despite the limited sample analyzed, confirmed the encouraging results already obtained in the field of professional supervision of social workers in a comparable study in Romania (Cojocaru, 2010).

With reference to the second research question, some characteristics of the experimental approach to professional supervision with an Appreciative orientation have been outlined. The intervention device shows some distinctive elements of the supervision model applied attributable to a continuous exchange between theory and practice.

- The use of a CC.A.I.I perspective: Critical-Comparison Appreciative Inquiry - Integration.
- The importance of the three Rogersian conditions.
- The presence of generative questions
- The use of positive language
- Constant S.E.P. orientation

Further details will be provided during the conference.

7. DISCUSSION

The development and verification of a model of professional supervision intervention was based on the analyses of data and feedback collected in the field. The narrative units extrapolated from the protocols of the supervision meetings express in detail these requirements of supervision in different situations and professional contexts. The work therefore responds to the challenge, always present in the educational field, of reaching a synthesis between theoretical disciplinary knowledge and professional practices. The development of a supervision approach, included within a theoretical-methodological framework of the Appreciative type, allowed me to identify a professional support device capable of enhancing the educational work process, in its positive, constructive and propositive dimensions. without denying those problematic aspects which continue to receive the right attention and consideration by the supervisor and supervisees.

8. LIMITATIONS OF THIS WORK

The limit of my research concerns the number of participants at the inquiry and the necessity to adapt this approach, from time to time, to the requests of professionals. It is at an early stage and must be progressively implemented. It also needs to identify some kind of measures of its effectiveness.

9. CONCLUSIONS AND CONTRIBUTIONS

In conclusion, these research findings help to fill the gap in literature on the need for and form of pedagogical supervision in socio-educational contexts, the need for which in Italy becomes urgent in the light of recent professional recognition and the spread of forms of self-employment in the not-for-profit sector.

10. SUPPORTING INFORMATION

This work will be published at the end of this year.

REFERENCES

- Cojocaru, S. (2010). Appreciative supervision in social work. New opportunities for changing the social work practice. *Revista de cercetare si interventie socială*, 29, 72-91.
- Cooperrider, D.; Srivastva S. (1987). Appreciative Inquiry in organizational life, Research. *Organizational Change and Development*, 1, 129-169.
- Cooperrider, D.L.; Whitney, D. (2001). A positive revolution in change: Appreciative inquiry. In Cooperrider, D.L., Sorenson, P.F., Whitney, D. & Yeager T.F. *Appreciative inquiry*. Stipes Publishing.
- Correa, B.A.; Altuna, M.A., (2014). De La supervisión educativa a la profesional, *Cuadernos de Trabajo Social*, 27 (1), 103-113.
- Giorgi A. (2010). Introduzione al metodo fenomenologico descrittivo: l'uso in campo psicologico. *Encyclopaideia*. 14 (27), 23-32.
- Osvat, C., Marc, C.; Makai-Dimeny, J. (2014). Group Supervision in Social Work: A Model of Intervention for Practitioners, *Revista de Asistentă socială*, 13 (1), 17-26.

EJE TEMÁTICO: 7. CUALIFICACIÓN DE DOCENTES EPA.

7.1. UNA MIRADA INNOVADORA E INTERNACIONAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN DE ADULTOS. LA FORMACIÓN DESDE LAS EMPRESAS

AUTORÍA:

1. M^a Angeles Pascual Sevillano. Universidad de Oviedo. apascual@uniovi.es.
<http://orcid.org/0000-0001-6942-6198>.
2. Javier Fombona Cadavieco. Universidad de Oviedo. fombona@uniovi.es.
<http://orcid.org/0000-0001-5625-5588>
3. Susana Sánchez Castro. Universidad de Oviedo. sanchezsusana@uniovi.es
<https://orcid.org/0000-0001-8728-5923>
4. Susana Molina Martín. Universidad de Oviedo. smmolina@uniovi.es
<https://orcid.org/0000-0001-9467-904X>

RESUMEN

Se presenta una experiencia de formación de docentes de educación de adultos llevada a cabo en el contexto de un Proyecto Europeo Erasmus K2 en el que participan docentes de cuatro países, Polonia, España, Finlandia e Italia. Se plantea el desarrollo profesional docente desde la mirada hacia las empresas que llevan a cabo la formación de sus empleados y la incorporación al mercado laboral. Se plantean como **objetivos**, analizar cómo se lleva a cabo la formación en los contextos laborales y reflexionar y trasladar las buenas prácticas de formación en las empresas al ámbito educativo de la educación de adultos. Para ello se ha llevado a cabo un estudio de casos en el Principado de Asturias a través de la técnica de observación y utilizando como instrumento la lista de observación. La muestra corresponde a 5 empresas seleccionadas de forma intencional representativas de diferentes sectores industriales. Como resultados destacar que los docentes en formación valoran positivamente observar la formación en distintos contextos del mercado laboral valorando y proponiendo elementos destacables de la formación observada como son: el desarrollo de competencias personales y sociales, un planteamiento atractivo de la formación, el uso de recursos tecnológicos y audiovisuales, píldoras teóricas muy concretas y mayor protagonismo de la formación práctica entre otros aspectos destacados.

PALABRAS CLAVE: educación de adultos; formación en las empresas; proyecto europeo; desarrollo profesional; observación

1. INTRODUCCIÓN

El estudio que presentamos se desarrolla en el marco del Proyecto Europeo “*European Project 2019-1-ES01-KA204-063815 ERASMUS+. Adults’ teachers implementing successful and innovative models for employment and social inclusion; enhancing our European educational heritage and their consolidated values*”, que tiene como finalidad el fomento de las buenas prácticas de formación de personas adultas para el empleo y la inclusión. El punto de partida del proyecto tiene en cuenta que, para poder implementar modelos exitosos e innovadores dirigidos al empleo y la consiguiente inclusión social, así como colaborar en la mejora del patrimonio educativo europeo y sus

valores, es necesario compartir las experiencias, reflexionar y proponer nuevas acciones que ofrezcan no solamente una posible salida laboral a los estudiantes sino también una formación para ser ciudadanos participativos.

Este proyecto cuenta con **socios** de cuatro países de la Unión Europea que desarrollan actividades de formación vinculadas a la educación de personas adultas. Se ha contado con profesorado de la Consejería de Educación Junta Castilla y León, del Centro Provincial para la Educación de Adultos de Padova (Italia), la Universidad Estatal de Ciencias Aplicadas Ignacy Mościcki en Ciechanów (Polonia) y el centro educativo de personas adultas Borgå Folkakademi de Finlandia. Son representantes de instituciones con rasgos muy diferentes que abordan la educación de personas adultas.

Con todos ellos hemos contado para presentar los resultados de una primera etapa de formación de los docentes de adultos en este proyecto. Una primera etapa que tiene como finalidad observar y analizar cómo se lleva a cabo la formación de adultos en otros contextos fuera del ámbito de la educación, en este caso hemos focalizado nuestro objetivo en el análisis de la formación en las empresas desde la perspectiva de los docentes de educación de adultos con la finalidad de reflexionar y trasladar las experiencias exitosas a los contextos propios.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

La educación a lo largo de la vida forma parte del objetivo número 4 de desarrollo sostenible para 2030. La formación de quienes ejercen y llevan a cabo la enseñanza en la formación de las personas adultas ha de ser objeto de estudio, análisis e investigación con propuestas que promuevan una mayor participación. La experiencia que presentamos trata de responder a este objetivo, de ahí su relevancia.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Actualmente existen 3 iniciativas prioritarias en la formación de las personas adultas. En primer lugar, está la actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que tiene como objetivo detectar las necesidades de cualificación de los trabajadores y traducirlas en ofertas formativas. Por otra parte, se lleva a cabo el plan de aprendizaje a lo largo de la vida que no se restringe a un modelo formativo, contexto o período de la vida y que se dirige a la mejora personal, social y laboral favoreciendo la adaptación a los contextos cambiantes en que vivimos y en tercer lugar se encuentra el Sistema Nacional de Garantía Juvenil que va dirigido a mejorar la empleabilidad de los jóvenes mayores de 16 años y menores de 30 años, que no se encuentran ocupados ni integrados en los sistemas de educación.

La recomendación de la UNESCO sobre el aprendizaje y la Educación de Adultos de 2015 enfatizaba la necesidad de la profesionalización de los educadores/docentes de educación de adultos, sin embargo, todavía no se ha llegado a ello y como resultado, los educadores de adultos a menudo están mal capacitados, carecen de una base sólida y tienen pocas oportunidades de formación continua a lo largo de sus carreras (Curriculum globALE).

El desarrollo profesional de los docentes de educación de adultos va ligado indudablemente a la noción de educación a lo largo de la vida y la necesidad de

mantenemos activos laboral y personalmente (Rumbo, 2016). El aprendizaje y la educación de adultos tiene un papel crucial que desempeñar en el logro del objetivo de desarrollo sostenible 4 de la Agenda 2030 “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” de aquí a 2030 y a menos que cambiemos de dirección, no se conseguirán las metas ambiciosas del ODS4, y si no se logra el objetivo en educación, otros ODS también se pondrán en peligro.

En el contexto de la formación del docente, se distinguen dos fuertes posiciones, por una parte, el modelo americano que ha puesto mayor énfasis en el reconocimiento profesional a través de su formación en las universidades. Y el modelo europeo, más crítico con la formación universitaria y las destrezas necesarias para resolver las situaciones que se les plantean a los profesionales en la práctica (Rumbo, 2016)

Se destaca como rasgos del perfil del profesorado de esta modalidad educativa la capacidad de aprender a aprender, es decir, adaptarse a las necesidades específicas de los destinatarios, saber seleccionar los contenidos más relevantes para el nivel formativo y la realidad de los estudiantes adultos, hacer análisis críticos de la realidad, innovar en los procesos formativos e investigar sobre la propia práctica docente.

Entre estos perfiles profesionales, uno de los que más importancia a adquirido a nivel internacional es el relacionado con el mercado laboral y las nuevas demandas que este exige a nivel formativo, en los que hay que mantener viva la cualificación, adquirir nuevas competencias y ser capaz de cambiar a nuevas profesiones que exigen competencias personales y profesionales vinculadas a transformaciones sociales para ser ciudadanos saludables, creativos, interactivos y comprometidos (Fernández y Reyes, 2017). Algunos estudios (Fernández y Reyes, 2017) en esta línea, confirman la falta de habilidades para la creatividad de los estudiantes de Educación de Adultos. Sin lugar a duda, el empleo es considerado como un medio valioso que facilita la inclusión social de las personas y que permite la autonomía personal, la mejora de la autoestima, la estabilidad económica, etc. (Canto, 2010). En la otra cara de la moneda, la falta de empleo aparece en el 41,5% de las personas que sufren procesos de exclusión en España, afectando principalmente, en un 59%, al colectivo de personas de edades comprendidas entre 18 y 45 años (Foessa, 2014).

En este ámbito, la educación de personas adultas ha de priorizar, de forma simultánea, las competencias, habilidades y cualificaciones de un mercado laboral cambiante y disperso con las capacidades de la población adulta para comprender las nuevas tendencias. Los docentes tienen ante sí un reto a nivel pedagógico que deben afrontar si queremos dotar de herramientas y mecanismos útiles a la población adulta en proceso de formación.

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

Teniendo en cuenta el estado de la cuestión, se propusieron los siguientes objetivos:

- Describir distintos contextos de formación de adultos vinculados al mercado laboral.
- Analizar desde la perspectiva de los docentes de educación de adultos, la formación en empresas de reconocido éxito.

- Reflexionar y trasladar las buenas prácticas de formación en las empresas al ámbito de la educación de adultos.

5. MÉTODO

Para dar respuesta a los problemas de investigación planteados, se optó por un estudio de casos a través de la técnica de observación como proceso contextualizado que permite obtener información sobre un fenómeno tal y como este se produce. Es un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema o situación (Campos y Covarrubias y Lule Martínez, 2012). En él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado.

5.1. Instrumentos/herramientas de investigación utilizados

En el estudio de casos se tomaron las siguientes decisiones sobre las experiencias a observar (Tabla 1):

Tabla 1. Características del proceso de observación

Sujeto observador	Grupal: entre 13-19 observadores de 4 países diferentes.
Modalidad de observación	Directa: se produce en contacto personal con el fenómeno a investigar. No participante: se recoge información desde afuera, sin intervenir en el fenómeno a investigar. Estructurada De campo
Cuestión objeto de observación	El proceso formativo que se realiza en las empresas
Objetivos de la observación	Analizar cómo se lleva a cabo la formación en empresas de probado éxito.
Contexto de observación mediante un enfoque inclusivo haciendo fotografías o instantáneas de lo acontecido.	La empresa: - El responsable de recursos humanos proporciona información mediante conferencia magistral - Interacción con las situaciones donde se produce la formación en las empresas
Selección de las muestras (intervalo de observación)	La observación se lleva a cabo durante un período 3-4 horas en cada uno de los casos analizados. Previamente los observadores han recibido información sobre la empresa.
Sistema de observación. (Con qué se registran los datos)	El registro de la información se lleva a cabo mediante un sistema categorial de lista de control que permite determinar si ciertas características están presentes en el fenómeno que forma parte de un contexto. También se combina con las notas de campo de los observadores a través de observaciones focalizadas.
Analizar e interpretar los datos	Después de la observación, los observadores de cada país pone en común lo observado y extrae conclusiones para su práctica educativa

Observadores: Gestores docentes de Consejería de Educación Junta Castilla y León (4), profesorado del Centro Provincial para la Educación de Adultos de Padova (Italia, 4), profesorado de la Universidad Estatal de Ciencias Aplicadas Ignacy Mościcki en Ciechanów (Polonia, 4) y profesorado del centro educativo de personas adultas Borgå Folkakademi de Finlandia (4).

Muestra: 5 empresas seleccionadas de forma intencional que fueran representativas de diferentes sectores industriales de la comunidad autónoma del Principado de Asturias.

- AcelorMittal Asturias: Empresa de industria siderúrgica y minera a escala mundial, presente en 60 países y con instalaciones en 17 países. En España, la formación se centraliza en el Campus de Avilés de la Universidad ArcelorMittal, que gestiona las necesidades de formación de todos los centros de trabajo del país. 8.489 empleados.
- ASINCAR, es una empresa regional de formación en el ámbito agroalimentario que tiene como objetivo reforzar la productividad y competitividad del tejido empresarial, así como potenciar la empleabilidad de los trabajadores. Ofrece diferentes tipos de cursos de certificación profesional y proporciona servicios tecnológicos a las empresas.
- CAPSA FOOD (Empresa del sector lácteo. 1163 empleados, presente en 4 comunidades españolas). La formación se orienta al desarrollo de los empleados teniendo en cuenta los objetivos de desarrollo sostenible y los valores corporativos de compromiso, profesionalidad, liderazgo y cooperación.
- Real Centro Jovellanos de salvamento marítimo: Entidad pública empresarial adscrita al Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana. 18 trabajadores. Coordina las emergencias marítimas del Cantábrico occidental.
- Empresa del sector ganadero que ha incorporado tecnología avanzada (robots) de ordeño. Ganadería 3.0

Instrumento: Se ha diseñado una lista de control ad hoc teniendo en cuenta los diferentes elementos a observar tanto a nivel organizativo como a nivel metodológico. La lista de control permite recoger no solo la presencia o ausencia de determinados elementos sino también la frecuencia o intensidad con que se produce. El diseño de este instrumento ha sido, en sí mismo una gran aportación al proyecto europeo que permitirá trasladar esta experiencia a otros contextos.

En relación a la organización de la formación se analizaron los siguientes aspectos:

1. Carácter innovador de la formación
2. Orientación competencial de la formación
3. Carácter de la formación: teórica/ práctica
4. Tipo de formación: presencial/telemática o ambas
5. Características de la formación: obligatoriedad, temporalización, quién la imparte, duración de la formación, duración de las sesiones formativas, materiales facilitadores del aprendizaje.

En relación a la metodología, espacios y recursos para la formación se analizaron los siguientes aspectos:

6. Metodologías de enseñanza empleadas
7. Uso realizado de las TIC
8. Espacios donde se desarrolla la formación

6. RESULTADOS

A continuación, se presenta un primer análisis descriptivo basado en las frecuencias de respuesta del conjunto de observadores. La lista de control se presenta en formato impreso y en formato electrónico utilizando la aplicación google forms que ha permitido generar posteriormente un archivo excell para su tratamiento con el programa informático SPSS 27.

La lista de control posibilita conocer el tipo de formación que ofrecen el conjunto de empresas, las metodologías empleadas en la formación, las observaciones recogidas por los observadores y la reflexión que realizan tras el análisis efectuado.

El número de participantes en la observación ha variado, encontrándose entre 10 y 17 personas. Se han obtenido un total de 69 respuestas que en el caso de cada empresa han quedado distribuidas de la siguiente manera: En el caso de Asincar ha sido la empresa en la que se ha recogido la percepción de más observadores (17) y en el caso del Centro de formación de Salvamento Marítimo tan solo se han recogido la percepción de 10 observadores, pero suficientemente representativo.

Casi el 96% de los observadores consideran que la formación es innovadora y planteada de forma atractiva. Y que esta formación está orientada fundamentalmente (52,2%) al desarrollo de competencias específicas.

Los docentes observan que la formación es principalmente práctica (50,7%) o bien combina de forma proporcional teoría y práctica (46,4%).

Otro de los aspectos de análisis fue el relativo a la obligatoriedad de la formación, en este caso los observadores han recogido que la formación es obligatoria para seguir en el puesto de trabajo (53,5%), pero que también existe la opción de formarse para perfeccionarse en el puesto de trabajo. Tan solo el 18,8% de los observadores ha detectado que esta formación sea previa y obligatoria para optar a un puesto de trabajo.

La formación se plantea dentro y fuera de la jornada laboral (49%) aunque normalmente suele realizarse durante la jornada laboral (42%). La duración de la formación suele ser alrededor de las 25 horas con sesiones formativas variadas, que suelen ser de menos de 2 horas en unos casos y de más de 4 horas en otros y por lo general se realiza presencialmente (72%).

En cuanto a la metodología empleada los observadores señalan que por lo general durante la formación se facilita a los asistentes el material específico para su ejercitación; en la formación se emplean diferentes tipos de recursos tecnológicos, siendo los medios audiovisuales y los informáticos los más frecuentes seguidos de aplicaciones móviles, realidad virtual y tecnología puntera como simuladores y maquinaria específicamente diseñada, como se puede observar en la Tabla 2. Para ello se dispone de espacios bien adaptados con los medios técnicos en función de la acción a realizar.

Tabla 2. Empleo de TICs

	N	%
Medios audiovisuales	31	43,4
Programas informáticos	30	42%
Aplicaciones móviles	26	36,4%
No contestan	5	7%
Realidad aumentada y virtual.	4	5,6%

Maquinaria especial	4	5,6%
Incorporan tecnología nueva que las empresas van a introducir.	4	5,6%
Simuladores	4	5,6%

En cuanto a las metodologías empleadas (Tabla 3) destacan fundamentalmente la práctica real (78%), con los medios adecuados a los contextos en los que desarrolla la actividad. También utilizan la resolución de problemas (68%), la metodología expositiva previa a la práctica (64,4%), el estudio de casos (61%), las simulaciones (60%), el role-playing (53%) y la tutorización en mucha menor medida.

Tabla 3. Metodologías

	N	%
Práctica real	56	78,4
Resolución de problemas	49	68,6
Expositiva	46	64,4
Estudio de casos	44	61,6
Simulaciones	43	60,2
Role-Playing	38	53,2
Tutorización/Tutoring	3	4,2

Por último, se preguntaba a los docentes que participaron en la formación si algunos de los elementos observados sería posible trasladarlos a su ámbito educativo.

Se trataba de una pregunta abierta que hemos sintetizado en varias categorías de análisis:

- Competencias
- Metodologías
- Análisis de necesidades formativas
- Recursos
- Gestión de la organización y la información

En relación a la primera categoría de análisis el profesorado considera que sería interesante introducir o recalcar la formación en competencias personales y sociales. Trabajar más las habilidades sociales en los estudiantes e incluir la competencia emprendedora.

En relación a la segunda categoría de análisis referida a las metodologías que han visto de interés fomentar más en los centros son: la comunicación horizontal y vertical, el trabajo en equipo, la creatividad, el liderazgo. El uso del portafolio de los errores o fracasos para valorar todo el proceso de aprendizaje de una persona. La microformación o pequeñas píldoras de información teórica, para pasar a continuación a observar la práctica que realiza una sola persona mientras que el alumnado observa y aplicar lo observado en su puesto individual, de forma autónoma mientras el profesor observa a cada uno de ellos. Han valorado positivamente introducir un enfoque más práctico en la formación, tal y como hacen en las empresas y la metodología de resolución de problemas. También hacen referencia a la conciencia sobre el entorno, adoptar enfoques más prácticos de la enseñanza para motivar al alumnado, introducir el microlearning y vídeos muy concretos, así como simulaciones.

La tercera categoría de análisis hace referencia a las necesidades de los estudiantes y la relevancia que han otorgado a tener más en cuenta sus necesidades formativas y un mayor seguimiento del alumnado.

La cuarta categoría de análisis hace referencia a la importancia de los recursos y la incorporación de tecnologías avanzadas como la realidad virtual que aportan motivación e inmersión al estudiante.

Por último, la quinta categoría de análisis hace referencia a la gestión de la organización y de la información, en este sentido se han recogido varios aspectos: valoran positivamente la introducción de redes de transmisión de información entre los diferentes niveles de responsabilidad. También aprecian la importancia de la innovación y las tecnologías para un cambio dirigido a la mejora de la institución. Y por último destacan la necesidad y posibilidad de una mayor cooperación entre el sector público y el privado.

7. DISCUSIÓN

El estudio descriptivo llevado a cabo a partir de la observación de los informantes clave nos ha permitido describir cómo se organiza y lleva a cabo la formación en las empresas. La observación y la reflexión en contextos de empleo y formación que ofrecen las empresas contribuyen al desarrollo profesional de los docentes en la medida que toman contacto directo con las cualificaciones profesionales, las necesidades de los empleados, las formas de organización de las empresas, las prácticas y metodologías formativas que estas desarrollan. Se pone en el foco de atención la empleabilidad, pero también en las competencias personales y sociales de las personas contribuyendo a la mejora de la oferta formativa de los Centros de Personas adultas, tanto para las pautas del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, como para el plan de aprendizaje a lo largo de la vida como a la mejora del Sistema Nacional de Garantía juvenil. Observar y reflexionar sobre la práctica comparando la información de lo que se hace en los diferentes contextos contribuye a la mejora, el afianzamiento y a la creación de oportunidades de aprendizaje tal y como señala Rumbo (2016) en sus investigaciones. A través de estas experiencias los docentes han podido comprobar las competencias personales y profesionales demandadas a los empleados, las necesidades formativas relacionadas con la salud, la creatividad, la interacción y el compromiso tal y como indican Fernández y Reyes (2017) y también concluyen la importancia de trabajar por competencias en la línea señalada por Molina-Martín, Sierra-Arizmendiarieta y García-Rodríguez (2019).

Aumentar la participación en la educación a lo largo de la vida sigue siendo actualmente uno de los objetivos prioritarios del Plan europeo de aprendizaje de adultos en toda Europa y hemos de aunar esfuerzos para que se mejore la participación.

8. LIMITACIONES DE ESTE TRABAJO

La investigación llevada a cabo arroja algunas evidencias sobre elementos clave valorados por los docentes de EA, sin embargo, somos conscientes de lo reducido de las experiencias y que sería necesario aumentar la muestra de experiencias y completar el estudio con grupos de discusión sistematizados que permitieran profundizar en los puntos clave de lo observado en las empresas u otras instituciones de formación.

Por otra parte, consideramos de interés en este tipo de estudios ampliar el marco teórico recogiendo la perspectiva de los empleados de las empresas sobre las diferentes estrategias metodológicas y organizativas que se utilizan en su formación. Hemos

considerado que este aspecto generaría un debate de interés para la formación en EA y en el que deberíamos seguir profundizando.

9. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

La revisión de la literatura existente sobre la formación de docentes para la educación de adultos no arroja experiencias similares de formación, por lo tanto, se puede considerar esta primera experiencia un ejemplo a seguir. Los docentes en formación han valorado y propuesto elementos destacables de la formación observada y han valorado positivamente los siguientes aspectos a trasladar a sus prácticas docentes:

- Formación orientada al desarrollo de competencias específicas o bien de forma combinada, siendo las competencias genéricas más relevantes las personales y sociales.
- Una formación innovadora, planteada de forma atractiva
- Destacan la formación práctica y píldoras teóricas muy concretas.
- Trasladar a las aulas la importancia de la formación a lo largo de la vida, en el puesto de trabajo, para el perfeccionamiento y para la promoción pero también para la adquisición de competencias muy específicas previas al puesto de trabajo.
- Los tiempos de duración de la formación también son importantes. Tener la referencia de lo que ocurre en el puesto de trabajo puede ser un referente para el diseño de los módulos de los diferentes ámbitos formativos en los centros.
- Preparar al alumnado para la combinación de la formación presencial y la formación virtual.
- Organizar los módulos formativos de 2 horas donde se combine teoría y práctica.
- Introducir más los recursos tecnológicos y los medios audiovisuales.

AGRADECIMIENTOS Y DATOS DEL PROYECTO

Esta investigación ha sido llevada a cabo en el marco del Proyecto “European Project 2019-1-ES01-KA204-063815 ERASMUS+. Adults' teachers implementing successful and innovative models for employment and social inclusion”. Agradecemos la oportunidad de contrastar experiencias desde diferentes perspectivas y países.

REFERENCIAS

- Campos y Covarrubias, G. y Lule Martínez, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 8(13), 45-60
- Canto, O. (2010). El impacto de la crisis económica sobre los hogares más desfavorecidos. *Revista Española del Tercer Sector*, 15, 25-38
- DVV International, German Institute for Adult Education; Leibniz Centre for Lifelong Learning, International Council for Adult Education and UNESCO Institute for Lifelong Learning (2021). *Curriculum globALE. Competency framework for adult educators*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377422>
- Fernández, J. M., y Reyes, M. M. (2017). Competencias emprendedoras del alumnado de educación permanente de adultos en Andalucía. Percepción del profesorado. *Educación XXI*, Vol. 20 (1); pp. 253-275. doi:10.5944/educXXI.17511.

- Foessa. (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Cáritas Española Editores.
- Molina-Martín, S., Sierra-Arizmendiarieta, B., García-Rodríguez, M.S. (2019). Competencias y curriculum en educación de adultos: hábitos docentes en Asturias. *Revista Luxófona de Educação*, 45, 57-71. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle45.04
- Rumbo, B. (2016). Problemas y retos de la educación de las personas adultas. *Educación*, 52(1), pp. 93-106, <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/302859> [Consulta: 17-05-2022].

EJE TEMÁTICO: 7. CUALIFICACIÓN DE DOCENTES EPA

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

AUTORÍA:

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

RESUMEN

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

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

1. INTRODUCCIÓN

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

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DEL TEMA

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

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

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

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

4. OBJETIVOS PLANTEADOS

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

5. MÉTODO

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

5.1. Instrumento de investigación utilizado.

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

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

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

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

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

5.2. Procedimiento y muestra.

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

6. RESULTADOS

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

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

6.1. Perfil docente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.3. Detección de necesidades formativas.

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

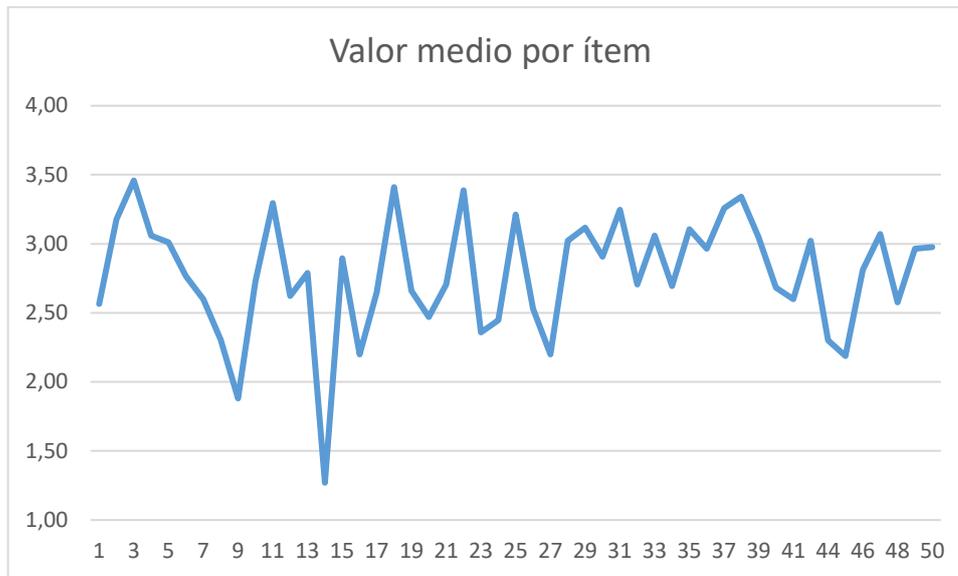


Tabla 1. Valoración media de los ítems del cuestionario. Elaboración propia.

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

7. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

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

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

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

REFERENCIAS

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

8. Mesa redonda

Experiencias exitosas que contribuyen a la inclusión de adultos.

Coordina: M^a Angeles Pascual Sevillano. Universidad de Oviedo.

1. **M^a Angeles Pascual. Universidad de Oviedo. España**
No dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión
2. **Elena D'Antoni. Centro Provincial de Educación de Adultos de Padova. Italia.**
El Centro de Educación para adultos como puerto donde entrar y salir para varios destinos
3. **Chiara Pasquato. Centro Provincial de Educación de Adultos de Padova. Italia.**
El seguimiento de jóvenes en situación de vulnerabilidad de las escuelas de la segunda oportunidad hacia el éxito e inclusión social, educativa y laboral

8.1. No dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión

M^a Angeles Pascual. Universidad de Oviedo. España

Equidad e inclusión son dos términos muy utilizados hoy en todos los ámbitos. Podemos afirmar que una sociedad inclusiva es una sociedad que avanza, una sociedad donde el bienestar de las personas adquiere el mayor protagonismo.

Concepto inclusión social

La pregunta que nos formulamos es ¿por qué la inclusión se ha convertido en eje de las políticas en estos momentos?

La inclusión social constituyó una de las once prioridades de la política de cohesión para 2020 de la UE (objetivo temático 9) que se materializó en la administración estatal española en un conjunto de programas sociales en cooperación con las comunidades autónomas, entre ellos la elaboración, seguimiento y evaluación de los Planes Nacionales de Acción para la Inclusión Social de acuerdo con la Estrategia Europea de inclusión social.

La UE define la inclusión social como un *“proceso que asegura que aquellas personas que están en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven”*. Pone énfasis en el derecho de las personas de *“tener una vida asociada siendo un miembro de una comunidad”*.

Nos encontramos amplias y diversas fronteras de exclusión. Desde la exclusión por acceso a recursos económicos, pobreza, hasta la exclusión por razón de género, pasando por nacionalidad, raza o etnia, por ser inmigrante, por ser joven, por ser limitado en capacidades físicas o psíquicas, por dificultada de acceso al agua, a la vivienda, a la educación, a la alfabetización digital, etc.

La inclusión social persigue la igualdad en derechos humanos de los individuos de una sociedad y la mejora integral de sus condiciones de vida, ofreciendo las mismas oportunidades y privilegios laborales, educativos, sociales y económicos que el resto de la sociedad.

El derecho a la inclusión social coloca a las personas de una comunidad o colectivo en el centro. Está vinculado con la inserción, que son las actividades para integrar laboral o socialmente a las personas con dificultades o en riesgo de exclusión social.

La inclusión social también está relacionada con la diversidad. Incluir e integrar a todos los individuos en situación de vulnerabilidad da como resultado una sociedad más diversa, y por tanto, más valiosa, rica e igualitaria.

Las políticas de inclusión social corrigen los resultados negativos de las políticas, sean éstos intencionales (discriminación sistemática) o no intencionales (fracaso en reconocer el impacto diferencial de las políticas sobre los individuos o grupos).

La inclusión social tiene especial atención en las prácticas que se desarrollan desde la Educación de adultos. Forma parte de sus prioridades de trabajo y está presente en su actuar en la cooperación para el desarrollo, en la promoción del desarrollo hacia el interior de las comunidades, en su trabajo con distintas redes de incidencia política y en las propuestas apoyadas por sus entidades financiadoras (desde la Junta de cada Comunidad al Gobierno de España, Comisión Europea y otras).

En este sentido, los Centros de Educación de Personas Adultas juegan un papel muy significativo como garantes de sociedades más inclusivas, al tiempo que cumplen funciones tan relevantes como la adaptación de las personas a un mundo en constante evolución; son por lo tanto, un cruce de caminos para el “enganche y reenganche” con el aprendizaje permanente, vehículos de conexión con el territorio, además, de espacios de inclusión social que estimulan la formación continua y buscan sumar aprendizajes adquiridos por distintas vías.

Desde los CEPAS es fundamental fomentar la activación social para fortalecer las capacidades, la transformación personal y el empoderamiento de las personas, para reforzar su participación ciudadana con especial atención a personas en situación de extrema vulnerabilidad, infancia, jóvenes, personas mayores, dependientes y cuidadoras, personas inmigrantes, refugiados, mujeres en dificultad social, personas con capacidades diferentes, personas privadas de libertad.

De tal manera que en el desarrollo de su acción existen innumerables actividades dirigidas a promover la inclusión social: no solo con el apoyo a la participación de la mujer en la vida social o el apoyo a la inserción laboral de jóvenes sino también con la formación en el uso de nuevas tecnologías, pues es probable que **la inteligencia artificial, la robótica y la automatización avanzada aceleren la transformación del trabajo y tendrán implicaciones importantes en la oferta y la demanda de habilidades**. En un principio, afectará principalmente a los trabajadores mayores y no cualificados, cuyos puestos de trabajo se verán amenazados por la automatización y la transformación socioecológica hacia una economía verde. No obstante, los adultos jóvenes también se enfrentarán a grandes trastornos en el futuro.

A nivel europeo (la Agenda Europea para el Aprendizaje de Adultos y la Agenda Europea de Habilidades hasta Europa como pilar de Derechos Sociales) se subraya la importancia de la educación, la formación y el aprendizaje permanente inclusivos y de calidad para la participación activa en la sociedad y las transiciones satisfactorias en el mercado laboral.

Un problema evidente que podría poner en peligro estos esfuerzos políticos es la **desigualdad de acceso a la educación y formación de adultos**. La investigación ha establecido que las desigualdades educativas iniciales se perpetúan a lo largo de la vida. Los que ya están mejor educados y aquellos con posiciones profesionales relativamente seguras continúan acumulando formación durante su curso de vida. Se descubrió que los trabajadores cuyos trabajos tienen un alto riesgo de automatización tienen menos probabilidades de participar en la capacitación de adultos que sus pares en trabajos menos expuestos y enfrentan varias barreras para participar en la capacitación; este patrón es bastante frecuente independientemente del régimen de bienestar del país.

El mensaje principal sobre participación es que necesitamos hacer mucho más en términos de inversión, apoyo y concienciación, con un foco particular sobre los grupos desfavorecidos y excluidos, si lo que queremos es asegurar que nadie en la sociedad sea dejado atrás y que cada uno tenga la oportunidad de beneficiarse plenamente del aprendizaje y la educación de adultos, independientemente de quiénes son o dónde están.

El título del 4º Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos lleva por lema: *no dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión y así he querido*

titular yo mi intervención en este congreso, porque quiero resaltar varios ejes fundamentales de este Informe:

1. El AEA Aprendizaje y educación de adultos es un componente clave del aprendizaje a lo largo de la vida en todo el mundo.
2. Las ofertas de AEA han de ser accesibles a todos los educandos independientemente del marcador de diferenciación social, económica, demográfica o cultural.
3. El AEA no solo es una parte esencial del ODS 4 (IGUALDAD E INCLUSIÓN) sobre la calidad de la educación, sino que es también un recurso clave en los esfuerzos para lograr los demás ODS.
4. La calidad es clave para un AEA eficaz, considerando tanto el proceso de oferta como los resultados para los participantes en este proceso. Es importante:
 - a. El monitoreo de los beneficios personales, familiares y sociales del AEA para captar los logros que se obtienen de invertir en AEA desde los diferentes ámbitos de lo formal y lo informal.
 - b. Analizar la participación según áreas de aprendizaje y avance de los educandos.
 - c. Identificar las buenas prácticas y difundirlas en nuestra comunidad, fuera de ella y fuera de nuestro país.
 - d. Investigar sobre las formas en que la calidad de la AEA configura los resultados.
 - e. Para que el AEA realice plenamente su valor potencial para la persona, la economía y la sociedad, los países tienen que crear las condiciones necesarias para motivar a todos los ciudadanos a fin de que participen en actividades de aprendizaje.
 - f. Identificar maneras en que AEA sirva mejor a los grupos marginados y promover “oportunidades de aprendizaje equitativas para los jóvenes y adultos”. En España solo el 3,8% de las personas adultas con nivel educativo igual o inferior a la primera etapa de educación secundaria participaron en actividades de formación. Es necesario un mayor esfuerzo para llegar a las personas adultas con bajos niveles de competencias o cualificaciones básicas.
5. Ofrecer una orientación sistematizada y proporcionada a través de los servicios públicos de empleo y los servicios de orientación personal subvencionados públicamente.
6. La inversión en políticas para el desarrollo de competencias de la población activa reporta beneficios sociales en términos de mejora profesional, bienestar, participación e integración social de la población en situación de mayor vulnerabilidad.

Algunos Proyectos que se están llevando a cabo en España con especial impacto en la sociedad son:

En el CEPA Santa Cruz de Tenerife (Canarias)., se lleva a cabo el proyecto Calypsos Apoyo a la inclusión social, las necesidades específicas de apoyo educativo y la mejora de competencias básicas para personas reclusas en Europa. Coordinado

por CEPA Santa Cruz de Tenerife. se centra en considerar la educación en prisiones como una faceta más de la educación en la diversidad y la lucha contra la discriminación y la segregación del colectivo de personas reclusas.

En el C.E.P.A. de Miajadas (Cáceres) durante 2019-2020, están llevando a cabo un proyecto de aprovechamiento del potencial pedagógico del Patrimonio Cultural de la localidad que tiene como objetivo contribuir a la inclusión social del alumnado y a facilitar la adquisición de las competencias clave a través del uso de los bienes patrimoniales y mediante metodologías activas como el trabajo en equipo y el aprendizaje basado en proyectos, la interdisciplinariedad y el uso de las TIC.



En el CEPA Abril (Badajoz) llevan a cabo el Proyecto Emociones compartidas. Un



desafío intergeneracional para combatir la soledad y promover el bienestar” se plantean como objetivo la transmisión bidireccional de conocimientos, experiencias, inquietudes, preocupaciones y esperanzas, así como generar un espacio de apoyo mutuo en el que promover la comunicación, la alegría, el optimismo y el bienestar emocional. Se pretende ayudar al alumnado a mejorar sus competencias académicas y habilidades comunicativas, así como a conocer y sensibilizarse ante los problemas sociales.

Se basa en el **aprendizaje-servicio**, la **intergeneracionalidad** y la **interdisciplinariedad**.

En el CEPA Faustina Álvarez García de León se reinventaron con la pandemia y ha sido capaces de mantener a su alumnado enganchado con un breakout digital que tiene como objetivo acercar al alumnado el legado de una figura femenina que representa al propio centro Faustina Álvarez. Los valores pedagógicos se han trabajado desde las tertulias dialógicas de los escritos de la figura.



En el FPA Mercè Rodoreda (Elche) han sido sensibles a los problemas que genera el ámbito científico tecnológico en los estudiantes y han querido que ningún estudiante abandone y para ello han creado su Museo Escolar de la Ciencia y la Tecnología. El alumnado ha de diseñar y construir una pieza para el museo que explique una ley física. Y no lo hacen solos porque han implicado a varios centros de 8 países europeos. Como nos dice el organizador de este congreso, el

profesor Fombona, los proyectos europeos también actúan como herramientas de inclusión social.

Algunas de estas experiencias las tenéis en las comunicaciones que se presentan en la parte virtual, por lo que os invito a consultarlas.

8.2.El Centro de Educación para adultos como puerto por donde entrar y salir para varios destinos

Elena D'Antoni. elena.dantoni@cpiapadova.it

Centro Provincial de Educación de Adultos de Padova. Italia.



Accoglienza al Centro per l'Istruzione degli Adulti

“Yo soy un hombre y nada humano me es extraño”

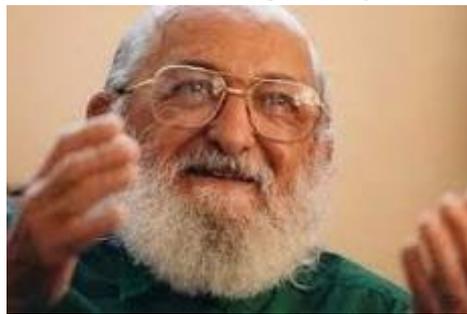
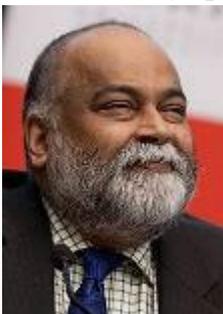
I'm a human being and nothing human is strange to me

Je suis un homme et rien de ce qui est humain ne m'est bizarre

Marco conceptual:

- *Andragogia Knowles, The adult learner. 2005*

- 1) **motivación** como puente importante de aprendizaje
- 2) **auto-manejo** del proceso de aprendizaje
- 3) atmósfera de **confianza** entre los estudiantes
- 4) **esfuerzo y soporte** de los profesores quienes facilitan y hacen la experiencia escolar más fácil
- 5) **aprender haciendo** con objetivos y metas auténticas



- *Capacidad de aspirar* (Appadurai, 2011); *concientización* (Freire, 1970); *capacidad* (Sen, 2011)
- *Enfoque afectivo humanístico* Balboni, 2017:
 1. el estudiante es una persona
 2. la adquisición del lenguaje es bidimensional: neurológico y psicológico
 3. cada estudiante es único

4. aprender es difícil, el estudiante quiere aprender si es importante para su vida.
Puede volverse más fácil si la relación entre el estudiante y el profesor es significativa
5. los errores son signos importantes de que el aprendizaje está mejorando
6. los estudiantes aprenden a través de la mente y el cuerpo
- 7.

- **Perfil sociolingüístico, Mocciaro 2022**

Podemos aplicar el enfoque afectivo humanístico enseñando idiomas como “L2” y podemos usar algunas preguntas como: ¿Cuántos y cuáles son los idiomas que conoces y usas?

La habilidad de hablar más idiomas es un recurso, sin importar cual idioma se hable.

Leyes, regulaciones y lineamientos:

1. “Estrategia de Lisboa 2010, Entrenamiento educativo y vocacional para vivir y trabajar en el conocimiento de la sociedad”
 - Desarrollo de centros de aprendizaje local,
 - promoción de competencias nuevas básicas, especialmente en TIC
 - promoción de un marco de cualificación más transparente

2. Ley 92/2012

Reforma Laboral en Italia, mejor conocida como Reforma Fornero” en el artículo 51 podemos leer la definición de una vida larga de aprendizaje y el significado de un aprendizaje formal, informal y no formal

3. Lineamientos para la implementación de centros educativos para adultos en el 2015
4. ET Europa 2020: ¿Dónde estamos en la estrategia Lisboa?

Proceso de bienvenida:

1. Primer contacto
2. Análisis inicial: la persona de bienvenida actúa como un sastre; la entrevista es como un abrazo; la oferta de entrenamiento es como una glorieta



3. Prueba de las competencias funcionales
4. Reflexiones y primeras conclusiones acerca de la personalización del “currículum” de estudio.

5. Propuesta y discusión del “currículum” de estudio personal

- Proceso de bienvenida (algunos datos): ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Por quién? ¿Cómo (interacción)? ¿Por qué?
 - Balance de fortalezas y debilidades
 - Sugerencias de un plan de mejora
-

8.3. El seguimiento de jóvenes en situación de vulnerabilidad de las escuelas de la segunda oportunidad hacia el éxito e inclusión social, educativa y laboral

Chiara Pasquato, CPIA de Padua, proyecto Ricomincio da Tre,
chiara.pasquato@cpiapadova.it

Keywords: escuelas de la segunda oportunidad; abandono escolar; éxito; inclusión; seguimiento; trabajo de red

La educación y la formación continua tienen una declinación particular cuando tienen que ver con el fenómeno del abandono escolar prematuro, definido en las categorías de Early School Leavers y los NEET.

Las indicaciones europeas identifican el aprendizaje de adultos como el marco para recualificarse, superar las vulnerabilidades y activar las fortalezas para favorecer la inserción laboral y la inclusión social.

Las mismas indicaciones ponen en primer plano la acción de las escuelas de la segunda oportunidad en crear inclusión social y laboral para los grupos más jóvenes. Las Escuelas de la Segunda Oportunidad (E2O), nacen formalmente de las indicaciones del Libro Blanco. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento, dirigido por Edith Cresson, Comisaria Europea de Investigación, Educación y Formación, en 1995, como sistemas de lucha contra la exclusión social de los jóvenes de los barrios desfavorecidos de las ciudades.

Las E2O europeas se dirigen generalmente a jóvenes de 16 - 25 años que no estudian y no trabajan y tienen como objetivo fundamental la inserción en el mundo del trabajo. Las E2O italianas presentan una perspectiva educativa levemente diferente, ya que las jóvenes personas acogidas tienen entre 13 y 18 años, han sido excluidas de la escuela tradicional, deben aprender a enfrentarse con las propias dificultades para seguir adelante y encontrar su propio camino: las E2O italianas ponen en el centro el éxito formativo de estudiantes.

A pesar de la diversidad de los y las jóvenes a cargo de los proyectos italianos y europeos, y de la diferenciación de los objetivos, surgen claramente líneas comunes: el trabajo en red entre agentes institucionales diversos y la multiplicidad de las acciones llevadas a cabo. La escuela o los contenedores educativos no están cerrados en sí mismos, sino que se relacionan con autoridades locales, agencias de empleo, institutos de formación profesional, sistemas socio sanitarios, universidades, tercer sector, para crear itinerarios personalizados para cada joven persona, itinerarios lo más capaces posible de responder a necesidades individuales y contextuales específicas. Al mismo tiempo, la especificidad de las personas acogidas empuja a multiplicar las líneas de acción para apoyar sus recorridos desde todos los ángulos: la atención se centra en el aumento de las competencias disciplinarias fundamentales para el ejercicio de los derechos de ciudadanía, pero también para la realización personal y laboral, al seguimiento en itinerarios de orientación hacia la elección, al apoyo social y psicológico al menor y a su contexto socio familiar de referencia.

En Italia se desarrollan importantes experiencias de inclusión de personas en desventaja educativa mucho antes del Libro Blanco, baste citar el método Montessori

nacido para los niños discapacitados y extendido a todos los niños y jóvenes, las clases del maestro Alberto Manzi para la alfabetización de la población adulta, la Escuela de Barbiana de don Lorenzo Milani para los hijos de los campesinos.

Antes del modelo de E2O difundido por el Libro Blanco, nace en 1989 el Provaci ancora Sam de Turín, como proyecto de red interinstitucional fuertemente anclado en las múltiples agencias educativas del territorio, con el objetivo de favorecer el éxito formativo de todos los estudiantes y contrarrestar el abandono escolar. Es de 1998 el Progetto Chance en Nápoles, experiencia de escuela de la segunda oportunidad para la adquisición del diploma de escuela secundaria de primer nivel para chicos de los barrios desfavorecidos de la ciudad campana, instituida como experimentación ministerial y que finaliza en 2009.

Es en este contexto que crece Ricomincio da Tre, el programa institucional coordinado por el CPIA (Centro Provincial para la Educación de Adultos) de Padua. Nace en 2016 gracias a una convocatoria de la Región Véneto que reconocía a la educación de adultos la competencia específica del trabajo con menores en abandono escolar y en el trabajo interinstitucional el fundamento del éxito de itinerarios de lucha contra el fenómeno de los ESL: la convocatoria pedía explícitamente la creación de redes entre el sistema público de educación de adultos, las agencias de empleo, los centros de formación profesional y las demás agencias educativas públicas y del sector privado social. Después del primer bienio financiado por el fondo regional, los actores de la red del proyecto paduano han optado por no perder el patrimonio de experiencia desarrollado y continuar firmando un protocolo territorial de colaboración con subsidiariedad horizontal, coordinado por el CPIA y que ha tomado el nombre de Ricomincio da Tre. El protocolo está dirigido a jóvenes de entre 15 y 18 años en situación de grave marginalidad educativa, que han abandonado los estudios en los dos años de escolaridad obligatoria. Se activa para las situaciones que el sistema escuela/formación no consigue readmitir y tiene como objetivo principal llevar a los chicos y a las chicas a estar bien, de nuevo, en un ambiente social de aprendizaje, y como objetivos a medio y largo plazo, los de reconducir a los jóvenes y a las jóvenes hacia itinerarios escolares, formativos o en el mundo del trabajo. Ricomincio da Tre se basa en veinte acciones y áreas de trabajo, muchas de las cuales son comunes a la mayoría de las escuelas de la segunda oportunidad: recopilación de informes y selección, acogida, didáctica, orientación, talleres de orientación profesional, pasantías, educación al respecto de límites, programas de estudio integrados con escuelas y formación profesional, seguimiento, apoyo psicológico, adicciones, afectividad, familias, tutoría, secretaría, intercambio de prácticas, cuidado de la fase de salida del proyecto, cabina de dirección, evaluación continua y supervisión pedagógica, formación.

La experiencia de Ricomincio da Tre se inserta a partir de 2017 en la red nacional informal de las escuelas de la segunda oportunidad, con la que comparte objetivos, orientaciones y con la que está construyendo la red oficial de las Escuelas de la Segunda Oportunidad italianas. Además, gracias a la participación del CPIA en el proyecto Erasmus + AEI, Ricomincio da Tre entra en relación con dos experiencias europeas, la de Gijón, España y la de Borgå, Finlandia. Las relaciones nacionales e internacionales y las prácticas de autoevaluación y reflexión internas del proyecto ofrecen comentarios importantes para realizar mejoras continuas, observando cómo en todas las experiencias de E2O hay constantes, los fundamentos irrenunciables, y características específicas que distinguen una realidad de otra en función del contexto, de los actores que ejecutan los proyectos, de los destinatarios, de los objetivos específicos.

A pesar de la confirmación de la validez general de la experiencia de Ricomincio da Tre por parte de los agentes territoriales y los socios nacionales, son numerosas las cuestiones de funcionamiento a las que debemos dar respuesta para que el proyecto responda cada vez más al criterio de eficacia en el plano de la consecución de los resultados de justicia, equidad e inclusión social y educativa.

La pregunta fundamental es cuál es el impacto educativo y social del Ricomincio da Tre: ¿es realmente capaz de promover la inclusión social y educativa a medio y largo plazo? Esta pregunta plantea cuestiones específicas: ¿qué instrumentos apoyan más que otros la inclusión a medio y largo plazo? ¿Qué importancia tiene la red de agentes territoriales y qué impacto tiene el modelo organizativo en los resultados de los itinerarios de los menores? ¿Cuáles son otros ingredientes fundamentales para el éxito de los caminos de las personas acogidas?

La observación de las trayectorias de vida, estudio, formación y trabajo de los jóvenes después de su salida de Ricomincio da Tre puede darnos pistas.

Desde el año escolar 2016/2017 hasta el año escolar 2020/2021 hemos acogido a 69 chicos y chicas:

- de 24 no conocemos el destino;
- de 20 sabemos que han tenido experiencias irregulares (6 han pasado por la experiencia de la reclusión, 12 tienen vidas difíciles entre dependencias, trabajos ocasionales, vida callejera);
- 13 han vuelto a la escuela (diurna o nocturna) o a la formación profesional y la han terminado o continúan;
- 12 han entrado en el mundo del trabajo.

Ciertamente en las probabilidades de éxito o fracaso juegan numerosos factores, opciones personales, recursos familiares y de contexto, motivación. En el frente de las acciones e intervenciones del Ricomincio da Tre, nos centramos en el análisis de la acción del seguimiento en la fase de la salida desde dentro hasta fuera del contenedor del proyecto acompañando el desarrollo de la persona en las etapas después del final del programa de segunda oportunidad. En Ricomincio da Tre no hemos activado esta medida de forma estructural, porque no hemos podido encontrar los recursos necesarios para hacerlo. Por lo tanto, la aplicación se llevó a cabo de forma voluntaria o cuando surgió la oportunidad de hacerlo. La toma a cargo ha sido hecha por profesores del CPIA y por la funcionaria del Servicio de Dispersión y Obligación Formativa de Véneto Lavoro, la oficina de empleo regional con base local.

¿En qué ha consistido? Básicamente en el cuidado de los pasos de los chicos y chicas del Ricomincio da Tre hacia los caminos elegidos para la continuación, es decir:

- Establecer contactos y relaciones con las escuelas o instituciones de formación profesional de reinserción, presentando a los jóvenes y sus familias, apoyando las prácticas de inscripción y presentando a los colegas las fortalezas y debilidades de las personas para prevenir la aparición de nuevos obstáculos (por ejemplo, en el caso de los niños con graves dificultades de asistencia también dictadas por la ansiedad social diagnosticada y seguida por servicios psicológicos o psiquiátricos, sensibilizar a los colegas a la preparación de una acogida que redujera el nivel de ansiedad, como la promoción de relaciones personales con estudiantes mayores que sirvieran de guía al nuevo introducido o con la preparación de pactos formativos individuales personalizados que mantuvieran en cuenta la fragilidad específica, estableciendo

- excepciones al número máximo de ausencias e implementando formas de formación a distancia en caso de necesidad);
- Preparar la documentación del estudiante (certificado de cumplimiento de la obligación escolar, documentos de evaluación, programas realizados, informe);
 - Acompañar físicamente a los niños y niñas en los primeros días de la escuela o el trabajo y recogerlos para permitirles la expresión de temores, ansiedades y dudas, y para valorizar y reforzar al mismo tiempo los aspectos positivos vividos y observados por ellos en la nueva experiencia;
 - Estar a disposición de profesores, formadores, propietarios y tutores empresariales, a través de contactos telefónicos, para dudas e intervenciones de emergencia (por ejemplo, si un niño no se presentara al trabajo sin avisar o si se expresara de manera poco adecuada al contexto en la escuela).
 - El seguimiento se ha realizado en acciones a medio plazo, durante los nuevos itinerarios emprendidos, o sea:
 - Llamar periódicamente al niño o a la niña para controlar la evolución (frecuencia, temores y ansiedades, obstáculos encontrados, evaluaciones escolares, etc.);
 - Acoger en los espacios del Ricomincio da Tre o de Veneto Lavoro para entrevistas de motivación, de búsqueda compartida de soluciones para superar los obstáculos, de apoyo didáctico para superar una verificación, de reorientación en caso de que se evalúe la oportunidad de interrumpir y modificar el itinerario emprendido;
 - Responder a las solicitudes de intervención de docentes, tutores, titulares de los lugares de trabajo en los momentos en que las criticidades corrían el riesgo de llevar a un fracaso e iniciar espacios de confrontación para la búsqueda compartida de soluciones de red.

No se han activado todas estas prácticas de acompañamiento para los 25 niños y niñas que han seguido cursos de educación, formación o trabajo. No fue necesario cuando había familias o adultos de referencia sanos y estructurados detrás. Se hizo para la mayoría de ellos al menos en la fase de transición desde el Ricomincio da Tre a las rutas siguientes. Se implementó de forma completa y articulada para al menos 5 niñas y niños donde el sistema familiar estaba completamente ausente o muy frágil y los cinco están progresando positivamente en sus caminos. Se ha hecho de forma completa y articulada también para un chico y una chica del grupo de los que viven ahora condiciones difíciles de nueva marginalidad.

¿Qué nos dicen estas observaciones?

Seguramente que ni siquiera el sistema de seguimiento más articulado y completo puede garantizar el éxito personal, formativo o laboral, porque siempre hay opciones personales, contextos, fragilidades que necesitan intervenciones profesionales de mayor intensidad. Las historias personales son a veces cargas insoportables.

También nos dicen que la implementación de itinerarios de acompañamiento planificados y mantenidos en el tiempo por la red de agentes territoriales puede aumentar significativamente las posibilidades de éxito a largo plazo de las acciones activadas en el momento de emergencia del abandono escolar y de la fragilidad educativa, personal, social que han llevado al joven o a la joven al proyecto.

El acompañamiento se realiza en forma de continuidad entre el interior y el exterior, entre el antes y el después, involucrando las prácticas educativas y didácticas de los sistemas educativos de segunda oportunidad: escucha activa y no juzgante, acogida y personalización no bastan si no se estructuran itinerarios y herramientas de seguimiento

e integración con los itinerarios sucesivos. Emerge la importancia de las acciones de orientación continua también en la didáctica y la educación de las jóvenes al auto-control y a la autoevaluación de modo que puedan practicarlas en los programas sucesivos también autónomamente. Es fundamental desarrollar en el itinerario didáctico y educativo el trabajo de estímulo y de apoyo al desarrollo de la capacidad de imaginarse en perspectiva futura (capacidad de aspirar a algo, soñar, desear). El trabajo de didáctica motivacional y orientativa debe dar voz y piernas a los deseos en el tiempo medio largo, pero esto no puede ser hecho por un solo sujeto.

La eficacia del seguimiento debe promoverse mediante el refuerzo de los sistemas de red territorial que deben estructurarse para garantizar este tipo de acción, invirtiendo los recursos necesarios en términos de costes y competencias y de formación interinstitucional: de hecho, al operar poniendo en el centro a la persona, la red horizontal (los agentes que trabajan simultáneamente en la misma fase y que deben colaborar entre sí coordinando y proyectando conjuntamente las intervenciones y compartiendo la información) y vertical (los sujetos que uno tras otro se hacen cargo de la persona y pasan el testigo en el tiempo a otros servicios, sujetos, estructuras) deben actuar con instrumentos, prácticas, documentación, lenguajes y significados compartidos. La red debe aprender a hablar el mismo idioma.

La observación de los caminos individuales de los niños y niñas que salen del Ricominicio da Tre también nos sugiere que más bien de un sistema fuerte de seguimiento uno a uno, puede funcionar la presencia en el tiempo de una referencia estable a la que la persona sabe que puede dirigirse en los momentos de mayor fragilidad y de necesidad de aliento, consejo, estímulo. Esto plantea el problema de la continuidad de los roles, de las profesionalidades en juego, de las competencias específicas, sobre todo relacionales, de quien sigue en el tiempo a las personas insertadas en los programas y en salida. Además de las formas organizativas de las redes de los sujetos institucionales, nuestra contribución sitúa en el centro de la reflexión la formación de los profesionales de modo que se contaminen con prácticas comunes de escucha y mirada sin prejuicios, acogida, formas de seguimiento y apoyo a la motivación. También plantea el tema de la valorización de quienes trabajan en contextos de alta complejidad y del cuidado de las personas que cuidan.

Las observaciones recogidas hasta ahora no se limitan a los contextos de segunda oportunidad. Sugieren la implementación de un instrumento (el seguimiento), de un sistema (la red territorial) y de prácticas (lenguajes, prácticas, documentación) en todos los contextos de educación, formación, aprendizaje permanente para la inclusión social y laboral de personas desfavorecidas y vulnerables.

Y advierten de no olvidar que el tiempo del cambio es un tiempo largo y que apoyar el cambio es un trabajo que se hace juntos.

8. Round table

Successful experiences that contribute to the inclusion of adults.

Moderator: M^a Angeles Pascual Sevillano. Oviedo University.

1. Maria Angeles Pascual. Oviedo University. Spain
No one be left behind: participation, equity and inclusion.
 2. Elena D'Antoni . Provincial Center for Adult Education of Padova . Italy.
The adult Education Center as a harbor to arrive and leave to other several journeys
 3. Chiara Pascuato . Provincial Center for Adult Education of Padova. Italy.
Follow -up of vulnerable young people from second-chance schools to social, educational and working inclusion and success.
-

8.1. Leaving no one behind: participation, equity and inclusion

María Angeles Pascual.
Oviedo University. Spain
apascual@uniovi.es

Equity and inclusion are two terms widely used today in all areas. We can say that an inclusive society is a society that is advancing, a society where the well-being of people gets the greatest importance.

Social inclusion, the concept

The question is... Why inclusion has become nowadays the axis of policies?

Social inclusion constituted one of the eleven priorities of the cohesion policy for 2020 of the EU (thematic goal number 9). This made a set of social programs in the Spanish state administration in cooperation with the autonomous communities; for instance, the elaboration, monitoring and evaluation of the National Action Plans for Social Inclusion in accordance with the European Strategy for social inclusion.

The EU defines social inclusion as a “*process that ensures that those people who are at risk of poverty and social exclusion have the opportunities and resources necessary to participate fully in economic, social and cultural life; enjoying a standard of living and well-being that considered normal in the society where they live*”. It emphasizes the right of people “*to have an associated life as a member of a community*”.

We find wide and diverse kinds of exclusion. Thus, there is economic exclusion, poverty, exclusion due to gender, nationality, race or ethnicity; exclusion for being an immigrant, for being young, for being limited in physical or mental capacities, for difficult access to water, housing, education, digital literacy, etc.

Social inclusion pursues equality in human rights, for people in a society, and the improvement of their living conditions, offering the same employment, educational, social and economic opportunities and privileges as the rest of society.

The right to social inclusion places the people of a community or group at the core. It is linked to insertion, which are activities to integrate people with difficulties or at risk of social exclusion into the labor market or socially.

Social inclusion is also related to diversity. Including and integrating all individuals in vulnerable situations produces a more diverse society, and therefore, more valuable, rich and equal.

Social inclusion policies correct the negative results of policies. These negative results can be intentional (systematic discrimination) or unintentional (failure to recognize the differential impact of policies on people).

Social inclusion pays special attention to the practices that are developed from Adult Education. This inclusion influences cooperation for development and, in the promotion of development within the communities, in its work with different networks of political

incidence, and in the proposals supported by its financing entities (Administration in each Community, the Government of Spain, European Commission and others).

In this sense, the Adult Education Centers play a very significant role as guarantors of more inclusive societies, while fulfilling functions as important as the adaptation of people to a world in constant evolution; They are, therefore, a crossroads for "engagement and re-engagement" with lifelong learning, connection vehicles with the territory, as well as spaces for social inclusion that stimulate continuous training and seek to add learning acquired through different channels.

From the CEPAS it is essential to promote social activation to strengthen the capacities, personal transformation and empowerment of people, to reinforce their citizen participation with special attention to people in situations of extreme vulnerability, children, young people, the elderly, dependents and caregivers, immigrants, refugees, women in social difficulty, people with disabilities, people deprived of liberty.

In such a way that in the development of its action there are innumerable actions aimed at promoting social inclusion: not only with support for the participation of women in social life or support for the labor insertion of young people, but also with training in the use of new technologies, as **artificial intelligence, robotics and advanced automation** are likely to accelerate the transformation of work and will have important implications for skills supply and demand. Initially, it will mainly affect older and unskilled workers, whose jobs will be threatened by automation and the socio-ecological transformation towards a green economy. However, young adults will also face major upheavals in the future.

At European level (the European Agenda for Adult Learning and the European Agenda for Skills up to Europe as a pillar of Social Rights) the importance of inclusive and quality education, training and lifelong learning for active participation in education is underlined. society and successful transitions in the labor market.

One obvious problem that could jeopardize these political efforts is **unequal access to adult education and training**. Research has established that initial educational inequalities are perpetuated throughout life. Those who are already better educated and those with relatively secure professional positions continue to accumulate training during their lifetime. Workers whose jobs are at high risk of automation were found to be less likely to participate in adult training than their peers in less exposed jobs and face several barriers to participating in training; this pattern is quite frequent regardless of the country's welfare regime.

The main message on participation is that we need to do much more in terms of investment, support and awareness, with a particular focus on disadvantaged and excluded groups, if we want to ensure that no one in society is left behind and that everyone has the opportunity to fully benefit from adult learning and education, regardless of who they are or where they are.

The title of the 4th World Report on Adult Learning and Education bears the motto: *leave no one behind: participation, equity and inclusion, and that is how I wanted to title my speech at this congress, because I want to highlight several fundamental axes of this Report :*

7. ALE Adult learning and education is a key component of lifelong learning throughout the world.

8. ALE offers must be accessible to all learners regardless of the marker of social, economic, demographic or cultural differentiation.
9. ALE is not only an essential part of SDG 4 (EQUALITY AND INCLUSION) on the quality of education, it is also a key resource in efforts to achieve the other SDGs.
10. Quality is key to effective ALE, considering both the bidding process and the outcomes for participants in this process. It is important:
 - a. The monitoring of the personal, family and social benefits of ALE to capture the achievements obtained from investing in ALE from the different spheres of the formal and the informal.
 - b. Analyze participation according to areas of learning and progress of students.
 - c. Identify good practices and spread them in our community, outside it and outside our country.
 - d. Investigate the ways in which the quality of the ALE shapes the results .
 - e. For ALE to fully realize its potential value to the individual, the economy and society, countries need to create the necessary conditions to motivate all citizens to participate in learning activities.
 - f. Identify ways that ALE can better serve marginalized groups and promote “equitable learning opportunities for youth and adults”. In Spain, only 3.8% of adults with an educational level equal to or less than the first stage of secondary education participated in training activities. More effort is needed to reach adults with low levels of basic skills or qualifications.
11. Offer systematized guidance provided through public employment services and publicly subsidized personal guidance services.
12. Investment in policies for the development of skills of the active population brings social benefits in terms of professional improvement, well-being, participation and social integration of the population in a situation of greater vulnerability.

Some projects that are being carried out in Spain with a special impact on society are:

In the CEPA Santa Cruz de Tenerife (Canary Islands), the Calypsos project is carried out Support for social inclusion, the specific needs of educational support and the improvement of basic skills for prisoners in Europe. Coordinated by CEPA Santa Cruz de Tenerife. focuses on considering education in prisons as one more facet of education in diversity and the fight against discrimination and segregation of the group of inmates.

In the CEPA de Miajadas (Cáceres) during 2019-2020, are carrying out a project to take advantage of the pedagogical potential of the Cultural Heritage of the town that aims to contribute to the social inclusion of students and facilitate the acquisition of key skills through the use of heritage assets and through active methodologies such as teamwork and project-based learning, interdisciplinarity and the use of ICT.



In the ECA April (Badajoz) with Maribel Casado Gómez at the head of the Shared Emotions Project.



An intergenerational challenge to combat loneliness and promote well-being” have as their objective the two-way transmission of knowledge, experiences, concerns, worries and hopes, as well as generating a space of mutual support in which to promote communication, joy, optimism and emotional well-being. It is intended to help students improve their academic skills and communication skills, as well as to learn about and become aware of social problems. It is based on service - learning,

intergenerationality and interdisciplinarity.

At CEPA Faustina Álvarez García de León they reinvented themselves with the pandemic and have been able to keep their students engaged with a digital breakout that aims to bring students closer to the legacy of a female figure who represents the Faustina Álvarez center itself. The pedagogical values have been worked from the dialogical gatherings of the writings of the figure.



At the FPA Mercè Rodoreda (Elche) have been sensitive to the problems that the scientific and technological field generates in students and have wanted that no student drop out and for this they have created their School Museum of Science and Technology. The students have to design and build a piece for the museum that explains a physical law. And they are not doing it alone because they have involved several centers from 8 European countries. As the organizer of this conference, Professor Fombona, tells us,

European projects also act as tools for social inclusion.

You have some of these experiences in the communications that are presented in the virtual part, so I invite you to consult them and debate with their authors.

8.2. The Adult Education Center as a harbour to arrive and leave to other several journeys

Elena D'Antoni. elena.dantoni@cpiapadova.it

Provincial Center for Adult Education of Padova. Italy



Accoglienza al Centro per l'Istruzione degli Adulti

“*homo sum et nihil humani a me alienum
puto*”

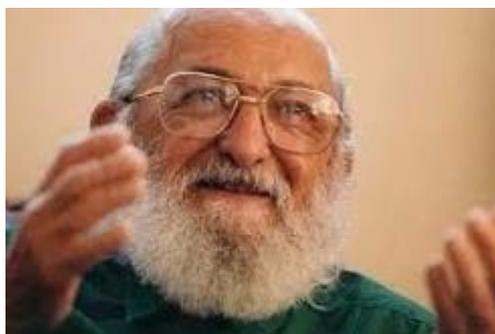
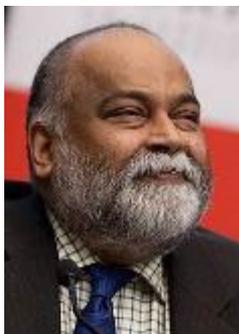
I'm a human being and nothing human is
strange to me

Je suis un homme et rien de ce qui est
humain ne m'est bizarre

Frames of meaning:

- *Andragogy by Knowles, The adult learner. 2005*

- 1) **motivation** as main important source in an adult learning curriculum
- 2) **self-directionality** of the learning curriculum
- 3) **trust** atmosphere in the group of learners
- 4) **effort and support** by the teacher who facilitates and makes the school experience easier
- 5) **learning by doing** and authenticity of the objectives and the targets



- *Capacity to aspire* (Appadurai, 2011); *conscientization* (Freire, 1970); *capability* (Sen, 2011)

- *Affective-humanistic approach* as in the synthesis offered by Balboni, 2017:

1. the student is a person
2. the language acquisition is bidimensional: neurologic and psychological
3. each student is unique
4. learning is hard, I want to learn if it is important for my life. It can become easier if the relationship between the teacher and the learner is meaningful
5. the mistakes are important signs of learning improving
6. the student learns through the mind and the body

- **Sociolinguistic profile** as described by Egle Mocciaro in the course “Italian as L2 for low schooling adults” financed FAMI 2022 for language teachers and educators

We can apply the affective-humanistic approach in teaching languages as L2 and we can use some questions like: how many and which are the languages that you know and employ?

The ability of speaking more languages is a resource, no matter which language is spoken

Laws, regulations and guidelines:

1. Lisboa Strategy 2010 *Education and vocational training to live and work in the knowledge society*
 - development of local learning centers,
 - promotion of new basic competences, especially in the ITC, promotion of a more transparent qualification frame.
2. L. 92/2012. Labor Reform in Italy, wellknown as Riforma Fornero in the art. 51 we can read the definition of long life learning and the meaning of formal, informal and not-formal learning.
3. Guidelines for the institution of Adult Education Centers in 2015
4. ET Europe 2020: where are we about Lisboa strategy?

Welcoming procedure:

1. the first contact
2. the initial analysis: the wellcoming person acts like a tailor; the interview is like a hug; the training offer is like a roundabout



3. testing of the functional competences
4. reflections and “first” conclusions about the personalization of the studies curriculum
5. proposal and discussion of the personal studies curriculum

Welcoming procedure (some data): Who? When? By whom? How (iterativity)? Why?
Balance of strengths and weaknesses

Suggestions of an improvement plan

8.3. *Accompanying of vulnerable young people from second-chance schools to social, educational and working inclusion and success*

Chiara Pasquato.

CPIA di Padova, *Ricomincio da Tre* project,

chiara.pasquato@cpiapadova.it

Keywords: *second chance schools; dropout; success; inclusion; follow-up; accompanying; networking*

The White Paper on "Teaching and Learning: Towards the Learning Society" presented by the European Commission in 1995 stressed that inclusion could be reached through a strong system of long-life learning. This Paper pushed towards a second chance system to fight against exclusion of young people who failed in the conventional school system. Since then, Second Chance Schools started working in several European countries. *Ecole de la deuxième chance (E2C)* in France, *Escuelas de la Segunda Oportunidad* in Spain, *Scuole della Seconda Opportunità* in Italy, every system is slightly different, but they all share some common features: the educational, learning and training contexts work closely related to local authorities, universities, third sector, vocational schools, employment agency, social and health services; the deeply vulnerable situations of young people require several action lines such as strengthening basic and life skills, accompanying in making a choice, social and psychological support to the minor and the family.

In Italy since the late 1980's some experiences of second chance schools started working. In 2016 in Padua the second chance school *Ricomincio da Tre* was born from a Veneto Region call to create a system for fighting against early school leaving. Since then, CPIA (Centro Provinciale di Istruzione degli Adulti, the state public school for adult people) and many other public institutions have been working with young boys and girls between 15 and 18 from deeply vulnerable situations who had left school during the last two years of the compulsory education. *Ricomincio da Tre* is an interinstitutional protocol signed by Social and School Service Sectors of Padua Municipality, Education Department of Padua University, Employment Agency of Padua, Health Public Services (Child Neuropsychiatry, Department of Addictions, young counseling centers), six vocational schools, the Volunteer Service Centre of Padua, Provincial Education Office, two associations of the Third Sector, led by CPIA. It aims to help young people to feel good, again, in a social learning environment so that they can choose freely and strongly to continue their studies or enter the labour market. *Ricomincio da Tre* works on twenty areas of actions: collection of reports and selection, welcoming, teaching, orientation, professionalizing orientation workshops, internships and training on the job, limit control (managing challenging behaviours), integrated pathways, accompaniments, psychological support, addictions, affectivity, families, mentoring, secretarial, practice sharing, accompaniment in release, control room, monitoring and supervision.

Ricomincio da Tre is strictly connected with other second chance schools in Italy and abroad, i.e. Turin², Gijon³ in Spain, Borgå⁴ in Finland. The constant comparison between the different experiences and the evaluation of the project that takes place every year, allow us to identify the strengths and weaknesses. The confirmation of the validity of the proposal in the short term, urges, however, to ask questions about the impact in the medium and long term: can it really promote social and educational justice, equity, and inclusion in the medium and long term? What instruments support inclusion in the medium and long term more than others? How important is the network of territorial subjects and how much the organizational model impacts on the outcomes of the minors? What are other essential ingredients to reach success?

We observed the medium-term outcomes of the paths of the 69 students we worked with between 2016 and 2021:

- 24 unknowns outcomes;
- 20 hard life experiences;
- 25 entered schools or vocational schools or labour market and continue their path.

Many factors, personal choices, family and context resources, and motivation play a role in the likelihood of success or failure. On the front of the actions and interventions of the *Ricomincio da Tre*, we focused on the analysis of the action of the accompaniment in release, or that practice of follow up from inside to outside the container-project.

How did it work? It took care of the steps of the boys and girls from *Ricomincio da Tre* towards the paths chosen for the continuation:

- establishing contacts and relations with schools or vocational training institutions for reintegration, introducing children and their families;
- supporting registration practices and presenting to colleagues the strengths and weaknesses of people to prevent the emergence of new obstacles;
- physically accompanying boys and girls on the first days of school or work and pick them up to enable them to express their fears, anxieties and doubts and to enhance and reinforce at the same time the positive aspects experienced and observed by them in the new experience;
- Remaining available to teachers, trainers, business owners and tutors, through telephone contacts, for doubts and emergency interventions.

The accompaniment in release was then realized in medium-term actions, during the new paths undertaken, namely:

- Periodically telephoning the boy or girl to monitor progress;

² www.provaciancorasam.it/

³ www.gijon.es/es/programas/Escuela-segunda-oportunidad

⁴ akan.fi/en/compulsory-education/

- Welcoming to the spaces of *Ricomincio da Tre* for motivation interviews, shared search for solutions to overcome obstacles, teaching support to pass a test; reorientation in the event of an assessment of the desirability of interrupting and modifying the path taken;
- Responding to requests for intervention from teachers, tutors, workplace owners at times when critical issues were likely to lead to failure and create opportunities for discussion for the shared search for network solutions.

It was not possible to implement all these actions for all the students because of the lack of resources. It was done for most of them at least in the phase of transition from the Project to the following paths. We were able to activate all the actions only for five boys and girls where the family systems were completely absent and all five are continuing positively in their paths.

What does this information tell us?

Not even the most articulated system can guarantee personal, educational or working success, because of personal choices and vulnerable context that require high intensity professional interventions.

But the accompanying measures in release managed by multiple subjects of the territorial network greatly increase the chances of success in terms of social inclusion.

Accompaniment works best when it starts during second chance school, in orientation and motivating teaching, in the development of self-monitoring and personal awareness, in exercising the ability to imagine oneself in the future, the capacity to aspire.

The unhooked accompaniment increases the chances of success in the medium and long term when the network of territorial entities has adequate structures, resources and practices: this means to develop common tools, procedures and languages.

Rather than a strong system of accompaniment one by one, it seems better the presence over time of a stable reference to which the person knows he can turn in times of greater fragility and need of encouragement, advice, stimulus.

This poses the problem of the continuity of roles, of the professionalism involved, of the specific skills, especially relational skills, of those who follow over time the people inserted in the paths and outgoing.

Our contribution places strongly at the centre of the reflection the formation of professionals in order to contaminate with common practices of listening and non-judgmental gaze, welcoming, forms of accompaniment and support for motivation.

The observations collected so far are not limited to second-chance contexts.

They suggest the implementation of a tool (the accompaniment), a system (the territorial network) and practices (languages, praxis, documentation) to all educational contexts, training, lifelong education for the social and occupational inclusion of disadvantaged people.

And they warn us not to forget that the time of change is a long time and that sustaining change is a job we do together.

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

Coordina: Juan Andrés García Torres. Jefe de Servicio de Cualificación Profesional y Aprendizaje Permanente. Consejería de Educación. Castilla y León

1. **Esther Hernández Revuelta.** Servicio de Cualificación Profesional y Aprendizaje Permanente. Consejería de Educación.

Contribución de los CEPAS a la mejora de la empleabilidad de las personas adultas/ The contribution of adult education centres to improving the employability of adults.

2. **Ewa Listopadzka.** Universidad de Ciencias Aplicadas Ignacy Mościcki de Ciechanów. Polonia

VET in Poland: the case of the Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów

9.1. Contribución de los CEPAs a la mejora de la empleabilidad de las personas adultas

D.^a Esther Hernández Revuelta. Servicio de Cualificación Profesional y Aprendizaje Permanente. Consejería de Educación Junta de Castilla y León. España

Para impulsar la empleabilidad, la competitividad y el crecimiento en Europa, hace años que la Unión Europea concede una destacada importancia a la formación a lo largo de la vida y a la adecuación de los conocimientos, capacidades y competencias al mercado de trabajo.

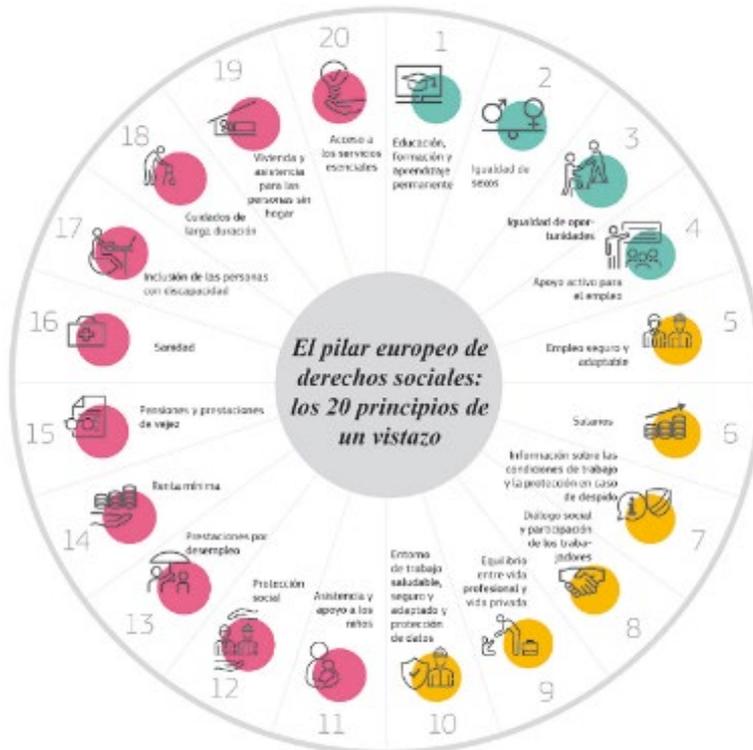
En la nueva **Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia**⁵ publicada en 2020, se establecen objetivos cuantitativos ambiciosos de capacitación y de reciclaje profesional.

El objetivo consiste en garantizar que el derecho a la formación y al aprendizaje permanente, consagrado en el pilar europeo de derechos sociales, se convierta en una realidad en toda Europa, desde las ciudades hasta las zonas remotas y rurales, para beneficio de todos.

Mediante el **Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales**⁶, la Comisión ha establecido iniciativas concretas para hacer realidad el pilar europeo de derechos sociales.

⁵ Resolución del Parlamento Europeo, de 11 de febrero de 2021, sobre la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones titulada «Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia» ([2020/2818\(RSP\)](#))

⁶ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales. Bruselas, 4.3.2021 [COM \(2021\) 102 final](#)



Fuente: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b7c08d86-7cd5-11eb-9ac9-01aa75ed71a1_0004.02/DOC_1&format=PDF

El primero de esos pilares trata sobre la **educación, formación y aprendizaje permanente** y recoge que *“toda persona tiene derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad, a fin de mantener y adquirir capacidades que le permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral”*.

Capítulo I: Igualdad de oportunidades y acceso al mercado de trabajo



1. Educación, formación y aprendizaje permanente

Toda persona tiene derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad, a fin de mantener y adquirir capacidades que le permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral.

Acción de la Comisión en la materia: [Agenda de Capacidades Europea](#)

Las empresas necesitan trabajadores y trabajadoras que cuenten con las capacidades necesarias para dominar las transiciones verde y digital. Es necesario que las personas puedan conseguir la educación y la formación adecuadas para prosperar.

La realidad es que menos del 40 % de las personas adultas participan en algún tipo de formación cada año y demasiados jóvenes cuentan todavía con un nivel bajo de capacidades o no alcanzan el nivel de enseñanza secundaria superior.

En la **Cumbre Social de Oporto**, que tuvo lugar en mayo de 2022, los dirigentes de la Unión Europea acogieron favorablemente el objetivo de conseguir, a escala de la UE, que el 60 % de los adultos participen en formaciones cada año de aquí a 2030.

Tres ambiciosos objetivos de la UE

Objetivos para 2030

al menos el
78 %
de la población de entre
20 y 64 años debería
tener empleo de aquí a
2030

al menos el
60 %
de los adultos debería
participar en actividades
de formación cada año
de aquí a 2030

una reducción de al
menos
15 millones
en el número de
personas en riesgo de
pobreza o exclusión
social

La Comisión ha dado un paso importante para ayudar a los Estados miembros a alcanzar este objetivo presentando dos propuestas de Recomendaciones del Consejo sobre las **cuentas de aprendizaje individuales** y las **microcredenciales**.

Sin embargo, **muy pocas personas participan en actividades de aprendizaje de manera regular tras la educación y formación iniciales** debido, con frecuencia, a la falta de recursos económicos y de tiempo para mejorar sus capacidades o aprender otras nuevas, o al desconocimiento de las oportunidades de aprendizaje y sus beneficios.



Por ejemplo, más de un 90 % de los trabajos actuales de casi todos los sectores requieren cierto nivel de capacidades digitales, pero solo el 56 % de los adultos tenía capacidades digitales básicas en 2019.

La propuesta de Recomendación del Consejo ha pedido a los Estados miembros, entre otras, que ofrezcan oportunidades de orientación profesional y validación de las capacidades adquiridas previamente.

Fuente: <https://worldvectorlogo.com/logo/individual-learning-account-1>

En consonancia con lo anterior, **¿cómo están contribuyendo los centros de educación de personas adultas a conseguir los objetivos que establecen las**

directrices europeas? ¿Cómo contribuyen para la mejora de la empleabilidad de las personas adultas?

1. Fomentando la adquisición de competencias básicas.

La mayoría de los CEPAS ofrecen programas dirigidos al desarrollo y refuerzo de competencias básicas, entre ellas, de competencia digital.

Una experiencia que se ha puesto en marcha en algunos centros de educación de personas adultas en Castilla y León ha sido el programa **tuCertiCyL**. El objetivo de **tuCertiCyL** es poder acreditar los conocimientos y competencias que tiene un ciudadano en la utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), con la doble finalidad de, por un lado, motivar a los ciudadanos en el aprendizaje y manejo de las TIC mediante la obtención de un certificado que acredite sus conocimientos y mejore su empleabilidad, y por otro, facilitar a las entidades públicas y privadas proveedoras de empleo (empresas, Administraciones Públicas, etc.) de un mecanismo para poder evaluar objetivamente las competencias digitales de las personas que se incorporen a sus organizaciones.

Permite obtener una certificación de competencias digitales para la ciudadanía de Castilla y León promovida por la **Junta de Castilla y León**. Esta certificación está basada en el modelo europeo de competencias digitales publicado por el **Centro Común de Investigación (JRC, Joint Research Center)** de la Unión Europea, el modelo **DIGCOMP**.

Varios centros de educación de personas adultas colaboran con este programa como centros certificadores.

2. Favoreciendo la adquisición de competencias profesionales.

A través de los programas de adquisición y desarrollo de competencias profesionales que se imparten en aulas taller autorizadas, conforme al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)⁷, que comprende las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español, organizadas en familias profesionales y niveles.

3. Mejorando las ofertas que capacitan profesionalmente a las personas adultas.

A través de programas dirigidos a la obtención de certificados de profesionalidad.

Aquellos centros de educación de personas adultas que cumplen los requisitos exigidos en la normativa reguladora de los certificados de profesionalidad, se encuentran inscritos en el Registro de centros y entidades de Formación Profesional para el Empleo de la comunidad de Castilla y León, que les habilita a impartir formación de certificados de profesionalidad de aquellas especialidades para los que estén acreditados.

⁷ El Instituto Nacional de las Cualificaciones es el responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

(<https://incual.educacion.gob.es/bdc>)

4. Contribuyendo en el proceso de validación de las capacidades adquiridas previamente.

En el procedimiento de acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o formación no formal con carácter abierto y permanente los CEPAS han adquirido un papel relevante.

Ofreciendo oportunidades de orientación profesional e información sobre el procedimiento de acreditación de competencias profesionales, en aquellos centros de educación de personas adultas que disponen de departamento de orientación⁸.

En conclusión, **los CEPAS contribuyen a la empleabilidad permitiendo la adquisición de competencias básicas que capacitan para el trabajo, mejorando las competencias profesionales y contribuyendo a la validación de las capacidades adquiridas previamente.**

En consonancia con lo anterior y para finalizar, algunas declaraciones de miembros de la comisión europea:

Margaritis Schinas, vicepresidente para la Promoción del Modo de Vida Europeo: *«El desarrollo de capacidades y competencias es clave para lograr el éxito profesional, la inclusión y la integración. Nos permiten adaptarnos al cambio, prosperar y realizar una contribución. Asimismo, las capacidades son esenciales para el crecimiento. Las propuestas de hoy garantizan que la educación pueda tener lugar en cualquier etapa de la vida y que esta sea flexible y accesible para todo el mundo. Este es un paso importante para involucrar a todas las personas sin excepción en las oportunidades de educación y formación».*



Fuente: <https://tev.hu/rengeteget-koltene-az-eu-az-antiszemizmus-elleni-strategiara/>

⁸ ORDEN EDU/48/2022, de 21 de enero, por la que se declara abierto con carácter permanente el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales contempladas en la oferta de enseñanzas de formación profesional del sistema educativo de la Comunidad de Castilla y León, adquiridas a través de la experiencia laboral o vías no formales de formación, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. (BOCYL 2 de febrero de 2022)

La comisaria de Innovación, Investigación, Cultura, Educación y Juventud, Mariya **Gabriel**, ha declarado: *«Para asegurar una transición justa, es esencial que todo el mundo tenga acceso a oportunidades de educación y formación flexibles, modulares y accesibles, independientemente de sus circunstancias personales. Se pretende hacer del aprendizaje permanente una realidad en toda la UE y fomentar su accesibilidad para un grupo más diverso de aprendientes».*



Fuente: https://ec.europa.eu/commission/commissioners/2019-2024/gabriel_en

El comisario de Empleo y Derechos Sociales, Nicolas **Schmit**, ha añadido: *«La educación y la formación no deben cesar al acabar el colegio. Ahora más que nunca, es necesario que las personas desarrollen sus capacidades a lo largo de su vida profesional con el fin de responder a las exigencias de un mercado laboral en rápida evolución. Debemos tomarnos en serio el aprendizaje permanente en Europa, ya que supone una excelente inversión y es positivo para los trabajadores, los empleadores y la economía en general».*



Fuente: <https://euroefe.euractiv.es/section/economia-y-empleo/news/nicolas-schmit-comisario-designado-de-empleo-propone-un-seguro-europeo-contra-el-desempleo/>

9.2. VET in Poland: the case of the Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów

Ewa Listopadzka.

Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów,

ewa.listopadzka@puzim.edu.pl

No BIG SCIENCE but a GREAT AMOUNT OF PRAXIS

VET at Uni level vs. VET at secondary school level

Ignacy Mościcki University of Applied Sciences in Ciechanów – who do we teach

The biggest University in the North Mazovia Region

Connection to the local market; economic environment, stakeholders

Teaching adults at PUZIM

Practically, all our students are adults- we provide them with knowledge and competences that are needed on the contemporary Polish job market.

Students internships - big difference between University of Applied Sciences and the standard one.

Internships tightly connected with the faculty studied. No more coffee- or (xero) copy- makers 😊.

How do we know they suit to the market needs?

1. Piece of knowledge that is necessary because our authorities say so...

2. a big part of experience-based knowledge offered exclusively by us.

What makes a good study?

1. Good course curriculum

2. Good- chosen teaching aids which are the tools that facilitate the process of teaching and learning

3. Experienced teachers

We have all of them.

How do we create our curriculums?

First, we do some research what knowledge, skills and competences are needed in the area we want to train our students.

Then, we check how do others teach it.

Then, we ask the future employers what do they see- what skills and competences students lack after the studies. What do they wish the student should know after the university training.

We also often check the offer of additional, commercial courses on the local market as in such way we see what the graduates lack after the study.

Finally – we create the curriculum. We update them often - every two years or more often if we feel it's needed.

When we buy new equipment for technical laboratories - we consult it with the local companies so that we know what exactly they use and teach the student how to use the machine that one will really use in their future work.

Our students just come to the company and know- what to do (and how).

Fields of study:

- economics
- management
- agriculture
- mechanical engineering and machine construction
- internal security
- logistics
- environmental engineering
- IT
- nursing
- social work
- pedagogics.

Some interesting features on our faculties (technical things/ hard skills):

- agriculture (meteo-weather) station; hives (bees)
- nursing (simulation center)
- IT- software testing center
- mechanical engineering and machine construction – professional laboratories and a lot of passion.

About soft skills

Why is our management student so good prepared for the job market?

Teaching competences that are really needed.

Managerial competences (soft): communication, networking, self-motivation, leadership, responsibility, teamwork, problem solving, creative thinking, decisiveness, time management, ability to work under pressure, flexibility, negotiation and conflict resolution.

Different way of teaching – not only regular classes but simulations and gamification (online simulations and board games for managers).

What soft competences are needed, what soft competences do we teach/ train - a short introduction into gamification and simulation methods.

Our graduates

Each year almost 500 students graduate from our University. They already work during the studies or start just after graduating.

Then we meet them in almost every organization in our region.

How is our graduate- how much time does one spend looking for a job?

In the official ranking when we take i.e. Economics in the Mazovia region/ full time studies- it took only (average) **2,1 months** to find a job- it was 3rd place in the region- just after the most famous polish Uni teaching Economists (Warsaw School of Economics).

10.1. “Buid your futures pide by piece” Manuel Carabias
manuel.carabias@formativefootprint.com



BUILDIT!

Autores:
Manuel Carabias Herrero, manucarabiasherrero@gmail.com 0000-0002-0436-0735
Stefania Tudorache, Dafn gestion



BUILD YOUR FUTURE PIECE BY PIECE



Mejora de las competencias transversales de las personas adultas a través de la creación de una metodología y actividades prácticas en las que se utilizan materiales de construcción y puzzles para el aprendizaje.



10.2. “De tal palo...”

Manuel Carabias Herrero y Natalia Viguri Fernández

manuel.carabias@formativefootprint.com

natalia.viguri@formativefootprint.com

Manuel Carabias Herrero, manucarablasherrero@gmail.com, 0000-0002-0436-0738
Natalia Viguri Fernández, Formative Footprint, natalia.viguri@formativefootprint.com

Mejorar la comunicación entre padres e hijos a través de una mejora de las competencias digitales y el uso de un juego de Realidad Aumentada.

"Los jóvenes de 15 a 19 años y los jóvenes adultos de 20 a 24 se autolesionaron hasta morir, casi en el mismo porcentaje que los jóvenes que mueren por accidentes de transporte" Eurostat 2016

NECESIDADES

- **CONCIENCIAR**, sobre el fenómeno de la propagación del acoso escolar y su versión virtual del ciberacoso y sus principales desencadenantes.
- **PROMOVER** la idea de que la paternidad es un proceso de aprendizaje permanente en el que el conocimiento informal diario tiene que ir acompañado de una formación no formal para una mejor empatía y comunicación con el propio hijo.
- **PREVENIR** de comportamientos autolesivos entre niños, adolescentes y jóvenes adultos.
- **ESTIMULAR** el descubrimiento de temas antes considerados tabúes proporcionando al alumno interesado diferentes herramientas.
- **ABORDAR** positivamente las tecnologías que hacen que el aprendizaje sea divertido y fácilmente metabolizable por un alumno adulto y ocupado.

1. Diseñar un marco educativo basado en las necesidades de aprendizaje permanente de los padres



OBJETIVOS

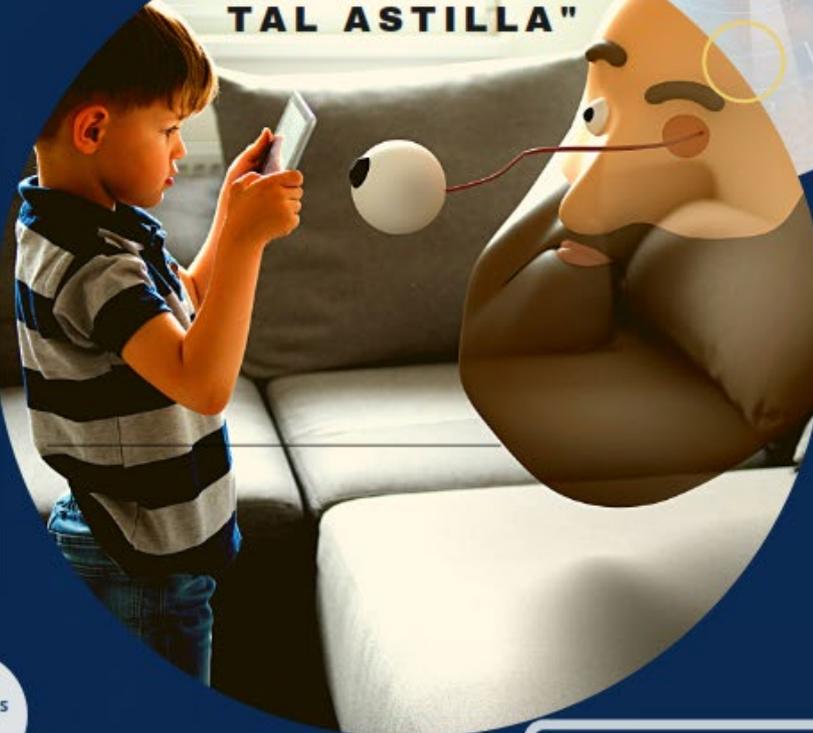
2. Motivar a los padres hacia la alfabetización digital y el control parental consciente de las aplicaciones móviles y redes sociales utilizadas por sus hijos



3. Educar a los padres para que transmitan valores de tolerancia y no discriminación a sus hijos e hijas, para que no crezcan ni como acosadores ni como víctimas



"DE TAL PALO TAL ASTILLA"



GRUPOS OBJETIVO



PADRES Y MADRES



NIÑOS Y JÓVENES

RESULTADOS



Material de aprendizaje



Juego de RA



Guía orientada a aclarar el uso correcto de la herramienta digital, apoyando la alfabetización digital y el uso responsable de las TIC

10.3. “The coordinator of personal education services: what perspectives for professional development?” Debora Daddi

debora.daddi@unifi.it

THE COORDINATOR OF PERSONAL EDUCATION SERVICES: WHAT PERSPECTIVES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT?

Debora Daddi, University of Florence, debora.daddiaunifi.it

7. CHALLENGES, NEW PROFESSIONAL

Professionalization, Skills, Higher Education, Social Sector

INTEREST OF THE TOPIC

- Defined as a **hybrid professional** due to the multidisciplinary nature of his action and the intermediate functions of **coordination and management** in the **educational and social sectors**
- Lack of elements identifying the coordinator in relation to the development of the **Italian Social Economy, non-formal and informal education** and Degree Courses offered by **universities**.



OBJECTIVES

Professionals employed in the personal services sector is about 53%. The aim is to investigate their **knowledge and skills** acquired through **daily practice in the field** and in organisations and to describe their **professional development**.



METHOD

The ongoing research is following a **qualitative approach** and aims at creating a **collection of semi-structured interviews** with coordinators. The first phase, already completed, of **systematic review** has seen the theoretical study of second level educational professions in connection with the big world of social sector. In fact, the research includes **about thirty social enterprises** of the Tuscan territory.



CONCLUSIONS AND IMPACT

- Identification of a **clear professional identity** in line with:
- Emerging needs** of the social sector and personal services and the professionals working in it.
 - Supporting the **implementation of multidisciplinary curricula** providing appropriate knowledge and skills



REFERENCES

- Federighi, P., Boffa, V., Fabbri, L., Del Gobbo, G., Tarlone, F. (eds) (2021). The labour market of education and training professionals. Labour Economics Paper, n.12, Franco Angeli.
- ISTAT Istituto nazionale di statistica (2020). Permanent censuses Italy day by day. Non-profit institutions, Year 2018.

10.4. “Entrepreneurship in education: active learning to Foster employability inyoug adults” Letizia Gamberi

letizia.gamberi@unifi.it

ENTREPRENEURSHIP IN EDUCATION: ACTIVE LEARNING TO FOSTER EMPLOYABILITY IN YOUNG ADULTS

Keywords: entrepreneurship, employability, active teaching and learning methods

Letizia Gamberi

PhD student in Educational Sciences, University of Florence

INTEREST OF THE TOPIC

Entrepreneurship education is a topic that in recent years has been at the center of the educational policy of numerous national and international institutions and has also interested educational research, configuring itself as a field of interest that intersects aspects such as employability, active citizenship, and innovation (Lackeus, 2015; Morsell, 2016).

WHAT DO WE MEAN?

Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social (Moberg et al., 2012, p. 14)

Employability is a set of achievements – skills, understandings, and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community, and the economy (Yorke, 2006, p. 8)



Source: Badgley et al., 2018.

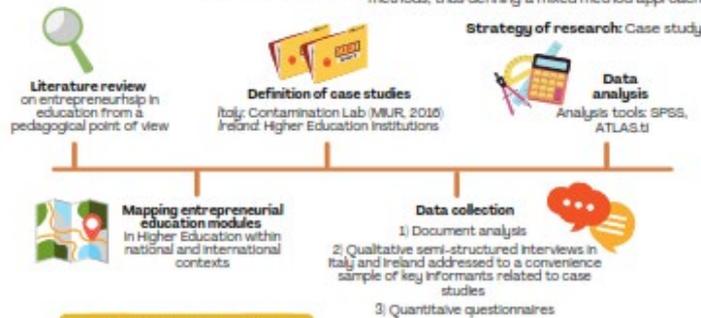
VALUE CREATION AS THE COMMON CORE (Bruyat & Julien, 2001)

OBJECTIVES

- 1) To comprehend the categories under study, their definitions, approaches, models, and reference frameworks
- 2) To deep the relationship between entrepreneurship and employability
- 3) To analyze innovative and active teaching and learning methods

METHODS

Methods: The research will be composed of qualitative and quantitative methods, thus defining a mixed method approach



PRELIMINARY RESULTS

Literature review

- Terminology of entrepreneurship in education
- Wide and narrow views on entrepreneurship
- Educating about, for and through entrepreneurship
- Entrepreneurship competences frameworks

Semistructured interviews Preliminary results



CONCLUSION

"Teachers cannot teach how to be entrepreneurial without themselves being entrepreneurial"
(Commissione Europea, 2014, p. 10)

Dealing with innovation today, in such a rapidly changing context, means preparing the future of the human community, through tools, models, and projects, which are able to respond quickly and effectively to the challenges of history. And it is here that education looks to tomorrow, in a new position at the center of changes in the world of work and society as a whole (Terzaroli, 2018)



- Badgley, M., Kempfle, P., Purle, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bruyat, C., Julien, P.A. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, pp. 165-180.
- European Commission (2006). *European competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2014). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Jones, S., & Inedele, N. (2010). *Enterprise education as pedagogy*. Education + Training, 52.
- Lackeus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education - What, Why, When, How*. Paris: OECD Publishing.
- Moberg, K., Steenberg, E., & Vestergaard, L. (2012). *Impact of entrepreneurship education in Denmark-2012*. Odense, Denmark: The Danish Foundation for Entrepreneurship-Young Enterprise.
- Terzaroli, C. (2018). Developing entrepreneurship through Design Thinking: a new frontier for adult education. *Epale Journal*, 3, 20-27.

10.5. “Talent Project: how to support giftedness? Program for pre-service teachers” Krzysztof T. Piotrowski & Katarzyna Barani

k.t.piotrowski@uj.edu.pl katarzyna.barani@uj.edu.pl



TALENT
Teaching and Acquiring Learning
European Network Tools



UNIWERSYTET
JAGIELLONSKI
W KRAKOWIE



2nd International Conference Adult Education for Employment and Inclusion (CYLAEI 2022)



TALENT PROJECT : How to support giftedness? Program for pre-service teachers.

KEYWORDS:

Pre-service teachers; giftedness; motivation; creativity, talent

Krzysztof T. Plotrowski & Katarzyna Baran

Jagiellonian University Teachers Training Centre, Krakow, Poland

Content may be useful for teachers and lecturers who prepare pre-service teachers, and for anyone who is interested in developing giftedness in school.

Research context: Jagiellonian University Teacher Training Center has become a partner of primary school in the Erasmus + TALENT program.

Objective:

Designing activities that teach Jagiellonian University Pre-service Teachers how to support gifted students. It was assumed that the classes should meet two criteria:

(1) **criterion of pre-service teachers' expectations** and (2) **content-related criterion**.

The diagnosis of criterion 2 did not require research, but we made it dependent on the pre-service teachers expectations. In order to recognize the pre-service teachers expectations regarding supporting gifted students, research was designed.

1. Pre-service teachers' expectations - research

Method

Online survey about pre-service teachers willingness to get involved in the TALENT project and interest in support giftedness. The survey contained 6 questions, five closed and one open. 2 questions concerned the assessment of theoretical and practical knowledge related to giftedness, which they have already acquired. Answers to these questions were given on a six-point scale (from 1 to 6). 3 questions related to the willingness to gain additional knowledge about giftedness and talent. The answers were given on a three-point scale (yes, no, I don't know).

Participants.

82 pre-service teachers completed survey (54 female and 28 male). Mean age was 22 yo.

Results:

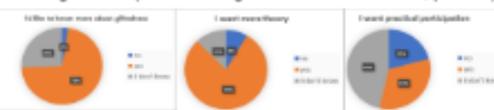
	Assessment of theoretical preparation	Practical preparation	I'd like to know more about giftedness	I want to know more theory	I want to practically participate in the project
Valid	82	82	82	82	82
Mean	3.878	2.890	3.695	1.737	1.122
Std. Dev.	1.104	1.133	0.534	0.618	0.727
Shapiro-Wilk	0.927	0.912	0.508	0.519	0.804
Shapiro-Wilk: P	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001

The descriptive statistics of the quantitative results.

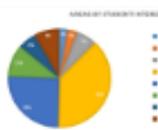
The theoretical classes received higher marks than the practical ones. Differences between theoretical and practical preparation are significant (Wilcoxon signed-rank test: $W=1509$, $p<.001$).



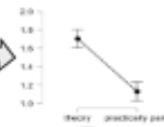
Students expressed their willingness to participate mainly in theoretical classes. Differences between willingness of theoretical and practical further classes are significant (Wilcoxon signed-rank test: $W=861$, $p<.001$).



The percentage analysis shows that although 40 percent of students declare that they are dissatisfied with the practical knowledge of the giftedness and talent they learn at University, one-third do not want to participate in practical classes on these issues. They prefer theoretical content.



The most common expectations of pre-service teachers were to learn the methods of working with gifted students and ways of motivating them.



Conclusions:

The analysis of the survey shows that pre-service teachers expect **theoretical support**, but most of all, practical tips on methods and ways of **motivating students**. There is a need for a broader view of giftedness, which implies taking care of the mental health of gifted students

2. Content-related criterion

Technical assumptions:

1. preparation of teachers and pre-service teachers according to the same program TALENT
2. cooperation of teachers with pre-service teachers in practical work with talented students



Content assumptions:

1. Renzulli's model
 - a. Teaching how to support students emotionally
 - b. Teaching how to develop creativity

Emotional and motivational support strategies

1. Admit stubbornness
2. Breath techniques
3. Listen to the critic with half an ear
4. Cognitive defusion
5. See the fun in activities

Creativity training

1. Openess
2. Courage to create
3. Connecting ideas

**10.6. “The qualityOf the master degree courses 57/85 and 50. The case study
of the university of Florence” Dino Mancarella
dino.mancarella@unifi.it**

THE QUALITY OF THE MASTER DEGREE COURSES 57/85 AND 50

THE CASE STUDY OF THE UNIVERSITY OF FLORENCE

Keywords: higher education; employability; quality course

The European university system is undergoing a profound restructuring with the Bologna Process, which aims to harmonize the architecture of higher education courses and has introduced the concept of course quality. Within this framework, the aspect that is studied by this research project is the concept of employability related to the transition to work in higher education and a reflection on graduate competencies that will take the TECO project as a reference point.

RESEARCH QUESTIONS

- What professions are held by graduates of the Master Degree Courses 57/85 and 50?
- Is the Course of Study preparation adequate to perform the profession?

RESEARCH DESIGN

- Step 1 → Literature review
- Step 2 → study on Almalaurea regarding the professions carried out by graduates of the Degree Program 57/85 and 50 of University of Florence of the Coorte 2020 2021
- Step 3 → Focus Group with the graduates of the Degree Program 57/85 and 50
- Step 4 → An in-depth study through in-depth interviews with the graduates of the Degree Program
- Step 5 → Analysis of all the data emerged and conclusions

AIM OF THE RESEARCH

- To study what occupations are held by graduate students in the Master Degree Course 57&85 and 50 at the University of Florence.
- To understand what the student's aspirations are with respect to his or her career plan, in order to support the employability process, understood as a vital process.
- To understand if the competencies acquired in master's degree programs are spendable by graduates in the labor market.
- to understand if there is a need to design degree programs differently.

LIMITS

It will not be possible to generalize the results obtained

METHOD

Epistemological context →

Ecological-naturalistic approach

Methodology → Evidence Based Methodology

Method → Mixed Method Research
Quantitative method: For the analysis of Almalaurea data through SPSS or EXCEL programs.

Aim: Study the transition to work of graduates.

Qualitative method: For the analysis of in-depth interviews through the Grounded Theory approach (Glaser & Strauss, 1967) and the support of ATLAS.ti program.

Strategy → Case study (Gerring, 2007) Analysis of the Master Degree Course 57&85 and 50 of University of Florence

Techniques → Focus Group and In-depth semi-structured interview. The interview protocols are an adaptation of the PRIN research and the work is based on Almalaurea data from the 2020 and 2021 Coorte.

The interviews will be conducted from February 2022 by April 2023.

Sample
Based on the number of graduates of Master Degree Course 57&85 (27 people) and 50 (75 people) from february 2022 by April 2023.

Aim of Focus Group and of the interviews

1. Find out the job profile of the graduates;
2. To understand what skills their job profile requires;
3. To understand whether the Course of study provided them.

FUTURE OUTLOOK

Improving Master Degree Program 57&85 and 50

REFERENCES

- ANVAR, (2019). National Agency for the evaluation of universities and research institutes. Self-Assessment Report.
- BORIO, V. & FIDDI, M. (A cura di) (2018). *Employability & Competences*. Firenze: Firenze University Press.
- CRABTREE, J. (2007). *Case Study Research: Principles and Practice*. Cambridge University Press.
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- HARVEY, L. (2001). «Defining and measuring employability». *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 97-109.
- KNIGHT, P. T., M. YORKI. (2002). «Employability through the curriculum». *Tertiary Education and Management*, 8(4), January, pp. 261-276.