

Anexo I. Modelo de certificado para Doctorados regulados por el RD 56/2006, y por RD 1393/2007

D. MANUEL DE ARMAS HERNÁNDEZ SECRETARIO DE LA FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,

CERTIFICA,

Que la Comisión Académica del Programa de Doctorado de Formación del Profesorado, con fecha 09/07/2013 tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada "**PENSAMIENTO DEL PROFESORADO Y ALUMNADO SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y SU USO EN LOS CENTROS DE ADULTOS DE CANARIAS**" presentada por la doctoranda D^a Paula Morales Almeida y dirigida por la Doctora Olga Escandell Bermúdez y por el Doctor José Juan Castro Sánchez.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 6 del Reglamento para la elaboración, defensa, tribunal y evaluación de tesis doctorales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 09 de JULIO de dos mil trece.



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

Programa de Doctorado:

Formación del Profesorado

Facultad de Formación del Profesorado

Departamento de Psicología y Sociología

**PENSAMIENTO DEL PROFESORADO Y ALUMNADO
SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y SU USO EN
LOS CENTROS DE ADULTOS DE CANARIAS**

Tesis Doctoral presentada por Dña. Paula Morales Almeida

Dirigida por la Dra. Dña. M^a Olga Escandell Bermúdez y el Dr. D. José Juan Castro Sánchez

Dña. M^a Olga Escandell Bermúdez D. José Juan Castro Sánchez Dña. Paula Morales Almeida

Las Palmas de Gran Canaria, julio 2013

*A mi familia,
es el regalo más bello que he recibido de la vida*

Agradecimientos

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a aquellas personas que han contribuido, de una manera u otra, a la realización de esta investigación:

A mis directores, la Dra. Olga Escandell Bermúdez y el Dr. José Castro Sánchez, quienes han hecho posible que esta investigación haya salido adelante. Gracias por el apoyo recibido, por la escucha y paciencia que han tenido durante todo el desarrollo de este estudio. Son dos personas dedicadas a su trabajo, el cual realizan con tesón y pasión y agradezco la oportunidad de haber realizado esta investigación bajo su dirección. Ojalá nuestros caminos vuelvan a cruzarse en el futuro.

Esta investigación me ha dado la oportunidad de conocer a excelentes profesionales, tanto del ámbito académico como no académico. Gracias a todos los directores de los diferentes centros de adultos de Canarias por la ayuda prestada. Gracias por el apoyo demostrado desde el primer día para colaborar conmigo, haciendo que el trabajo fuese más fácil de lo esperado. Gracias por haber tenido paciencia y por apoyar a su profesorado para que yo pudiera obtener los resultados. Muchas gracias también por hacerme llegar los cuestionarios sin tener la necesidad de desplazarme, todo surgido desde su propia amabilidad. Somos afortunados, porque los centros de adultos de Canarias se encuentran bajo la dirección de profesionales que aman su trabajo y trabajan día a día para ser mejores y así, hacer mejores a los que les rodean. Por supuesto, muchas gracias a todos esos profesores anónimos repartidos por las siete Islas Canarias, por responder tan amablemente a los cuestionarios, por haber dado parte de su tiempo para que yo ahora pueda presentar esta investigación. Muchas gracias a todos ellos, porque sé que no tienen un trabajo fácil, porque sé que se esfuerzan cada día por dar lo mejor de ellos, porque sé que sienten gran devoción por el trabajo que desarrollan. A todos los educadores, porque realizan una labor maravillosa. Y a todos aquellos adultos que también respondieron con su voz y participaron en esta investigación, gracias por no perder nunca las ganas de aprender.

Gracias a todas aquellas personas que me han alentado con sus consejos, con sus opiniones para hacer realidad este trabajo. Gracias por los amigos que han estado ahí y han sabido aguantarme hasta el final. Por último, gracias a mis padres por la educación brindada, es la mejor herencia que uno pueda recibir y a mis hermanos, David y Jesús, por ser los mejores compañeros, sin ellos nada de esto se hubiera producido. A todos, muchas gracias.

Índice

INTRODUCCIÓN	21
MARCO TEÓRICO	31
CAPÍTULO 1: SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	33
1.1. Sociedad de la información	38
1.2. Sociedad de la información y la comunicación	41
1.3. Desarrollo de las Tecnologías de la Información y la comunicación	46
1.4. Alfabetización digital	49
1.5. Uso de las Tecnologías del aprendizaje y la comunicación	59
1.6. La plataforma <i>Moodle</i>	72
1.7. Posibilidades didácticas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	76
1.8. Las redes sociales y otras TIC. Aplicaciones	79
Conclusiones	85
CAPÍTULO 2: LA ETAPA ADULTA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO	87
2.1. Historia de la educación de adultos	91
2.2. Conferencias Internacionales de Educación de Adultos. UNESCO	97
2.3. Educación de adultos en nuestros días. Educación permanente	100
2.4. Las instituciones de adultos	109
2.5. El aprendizaje en los adultos	114

2.6. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los adultos	118
2.7. El papel del profesorado en el siglo XXI. Nuevos roles	122
2.8. El reto de llegar a los alumnos adultos	134
Conclusiones	140
CAPÍTULO 3: CENTROS DE ADULTOS DE CANARIAS	143
3.1. Los centros de personas adultas en Canarias	147
3.2. Formación permanente del adulto. Educación de adultos	158
3.3. Situación y contexto de los centros de adultos	165
3.4. Provincia de Las Palmas	165
3.5. Provincia de Santa Cruz de Tenerife	168
3.6. Características y oferta educativa	171
3.7. Características del profesorado del centro de adultos de Canarias.	191
Requisitos	
3.8. Características del alumnado de educación de adultos en Canarias	196
Conclusiones	199
MARCO EMPÍRICO	201
4. ESTUDIO 1	203
4.1. Introducción	205
4.2. Objetivos	205
4.3. Método	206
4.3.1. Participantes	206
4.3.2. Instrumento	206

4.3.3. Procedimiento	207
4.4. Resultados	208
4.5. Discusión y conclusiones	241
5. ESTUDIO 2	245
5.1. Introducción	247
5.2. Objetivos	247
5.3. Método	247
5.3.1. Participantes	247
5.3.2. Instrumento	248
5.3.3. Procedimiento	249
5.4. Resultados	249
5.5. Discusión y conclusiones	269
6. ESTUDIO 3	273
6.1. Introducción	275
6.2. Objetivos	275
6.3. Método	276
6.3.1. Participantes	276
6.3.2. Instrumento	277
6.3.3. Procedimiento	277
6.4. Resultados	277
6.5. Discusión y conclusiones	287

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS	291
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	315

ÍNDICE DE ANEXOS:

Anexo 1: Cuestionario sobre la formación y pensamiento del profesorado con respecto a las TIC	333
Anexo 2: Cuestionario sobre el pensamiento y uso de las TIC por parte del alumnado	343

ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura 1.1: Características de las TIC como herramientas de cultura	49
Figura 1.2: Nuevas alfabetizaciones	51
Figura 1.3: Dos versiones de la alfabetización tecnológica	52
Figura 1.4: Definiciones de la Web 2.0	69
Figura 1.5: Teoría del desarrollo social	75
Figura 2.1: Organigrama del Sistema Educativo Español	105
Figura 2.2: Indicadores de la OCDE	108
Figura 2.3: Formación básica de personas adultas	136
Figura 3.1: Datos básicos del curso 2010/2011	150
Figura 3.2: Formación realizada por las personas adultas en los CEPA	151
Figura 3.3: Participación en educación de adultos	152
Figura 3.4: Alumnado matriculado en educación de adultos	154

Figura 3.5: Distribución porcentual del alumnado matriculado en CEPA	155
Figura 3.6: Distribución porcentual de alumnado matriculado en enseñanzas de carácter formal por grupos de edad	156
Figura 3.7: Distribución porcentual de alumnado matriculado en CEPA	157
Figura 3.8: Características del aprendizaje en el niño y en el adulto	161
Figura 3.9: Isla de Lanzarote	166
Figura 3.10: Isla de Fuerteventura	167
Figura 3.11: Isla de Gran Canaria	168
Figura 3.12: Isla de El Hierro	169
Figura 3.13: Isla de La Gomera	169
Figura 3.14: Isla de La Palma	170
Figura 3.15: Isla de Tenerife	171
Figura 3.16: El papel del profesor andragógico	194
Figura 3.17: Características y habilidades del profesor motivado	195
Figura 4.1: Género de los participantes	210
Figura 4.2: Edad de los participantes	210
Figura 4.3: Titulación de los encuestados	211
Figura 4.4: Experiencia docente del profesorado	211
Figura 4.5: Información general	212
Figura 4.6: Uso de ordenador en el aula	213
Figura 4.7: Uso de ordenador en casa	213
Figura 4.8: Uso de Internet en el aula	214

Figura 4.9: Uso de Internet en casa	214
Figura 4.10: Formación recibida en TIC	215
Figura 4.11: Motivos para no haber recibido formación	216
Figura 4.12: Formación recibida	217
Figura 4.13: Procedencia de la formación recibida	217
Figura 4.14: Utilización de las TIC en la labor docente	220
Figura 4.15: Utilización de las TIC	221
Figura 4.16: Actividades que desarrollan los alumnos con las TIC	221
Figura 4.17: Interesados en recibir formación en TIC	225
Figura 4.18: Modalidad de formación	226
Figura 4.19: Herramientas TIC	227
Figura 4.20: Usos didácticos de las TIC	227
Figura 4.21: Dedicación semanal a la plataforma virtual	235
Figura 4.22: Frecuencia de acceso	236
Figura 4.23: Momentos de acceso a la plataforma	237
Figura 4.24: Tiempo de conexión	238
Figura 4.25: Acciones que realizan los profesores con la plataforma virtual	238
Figura 4.26: Satisfacción con la plataforma virtual	239
Figura 4.27: Alumnado que accede a la plataforma según el profesorado	240
Figura 5.1: Estudios que cursa el alumnado	251
Figura 5.2: Género del alumnado	252

Figura 5.3: Edad del alumnado	253
Figura 5.4: Categoría laboral	253
Figura 5.5: Ordenador en casa	254
Figura 5.6: Internet en casa	254
Figura 5.7: Plataforma virtual en su centro	255
Figura 5.8: Utilización de la plataforma virtual de su centro	256
Figura 5.9: Frecuencia de acceso a la plataforma	256
Figura 5.10: Días y horarios de conexión	257
Figura 5.11: Tiempo de conexión	258
Figura 5.12: Actividades que realizan a través de la plataforma	259
Figura 5.13: Satisfacción con la plataforma virtual	260
Figura 5.14: Porcentaje de estudiantes que accede a la plataforma	260

ÍNDICE DE TABLAS:

Tabla 1.1: Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por sexo y grupos de edad	57
Tabla 1.2: Dimensiones o ámbitos alfabetizadores de la Web 2.0	71
Tabla 1.3: Diferencias del aprendizaje colaborativo en un entorno presencial y en un entorno virtual	78
Tabla 2.1: Denominaciones de países europeos para la educación de adultos	101
Tabla 2.2: Tipología de las instituciones de adultos	110
Tabla 3.1: Ámbitos y materias del currículo de educación de personas adultas	172

Tabla 3.2: Estructura de la Formación Básica de personas adultas	172
Tabla 3.3: Enseñanzas de los centros de adultos	174
Tabla 3.4: Centros docentes no universitarios de educación de adultos	196
Tabla 3.5: Participación del alumnado adulto en las diferentes ofertas formativas	197
Tabla 4.1: Población y muestra del profesorado	206
Tabla 4.2: Relación de centros participantes en cuestionarios profesorado	208
Tabla 4.3: Valoración dada a la formación recibida	219
Tabla 4.4: Valoración de la integración curricular de las TIC	223
Tabla 4.5: Dificultades en la integración curricular de las TIC	224
Tabla 4.6: Consecuencias relacionadas con el profesorado	228
Tabla 4.7: Consecuencias relacionadas con el alumnado	229
Tabla 4.8: Consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza	230
Tabla 4.9: Consecuencias relacionadas con el manejo de TIC	231
Tabla 4.10: Consecuencias relacionadas con el contenido	232
Tabla 4.11: Consecuencias relacionadas con la comunicación y la interacción	233
Tabla 4.12: Consecuencias relacionadas con la asistencia presencial	234
Tabla 5.1: Población y muestra del alumnado	248
Tabla 5.2: Centros participantes en cuestionarios alumnado	250
Tabla 5.3: Consecuencias relacionadas con el profesorado	261
Tabla 5.4: Consecuencias relacionadas con el alumnado	262
Tabla 5.5: Consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza	263

Tabla 5.6: Consecuencias relacionadas con el manejo de TIC	264
Tabla 5.7: Consecuencias relacionadas con el contenido	265
Tabla 5.8: Consecuencias relacionadas con la comunicación y la interacción	266
Tabla 5.9: Consecuencias relacionadas con la asistencia presencial	268
Tabla 6.1: Población y muestra del profesorado y alumnado	276
Tabla 6.2: Consecuencias relacionadas con el profesorado en las que profesores y alumnos coinciden	278
Tabla 6.3: Consecuencias relacionadas con el alumnado en las que profesores y alumnos coinciden	278
Tabla 6.4: Consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza en las que profesores y alumnos coinciden	279
Tabla 6.5: Consecuencias relacionadas con el manejo de TIC en las que profesores y alumnos coinciden	279
Tabla 6.6: Consecuencias relacionadas con el contenido en las que profesores y alumnos coinciden	280
Tabla 6.7: Consecuencias relacionadas con la comunicación e interacción en las que profesores y alumnos coinciden	281
Tabla 6.8: Consecuencias relacionadas con la asistencia presencial en las que profesores y alumnos coinciden	281
Tabla 6.9: Consecuencias relacionadas con el profesorado en las que profesores y alumnos discrepan	282
Tabla 6.10: Consecuencias relacionadas con el alumnado en las que profesores y alumnos discrepan	283

Tabla 6.11: Consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza en las que profesores y alumnos discrepan 284

Tabla 6.12: Consecuencias relacionadas con el manejo de TIC en las que profesores y alumnos discrepan 285

Tabla 6.13: Consecuencias relacionadas con la asistencia presencial en las que profesores y alumnos discrepan 286

Introducción

Hay dos hechos que no podemos negar. El primero de ellos es que la población, en especial la española, crece y envejece. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2009), en 2018 la población superará los 49 millones de personas, contando con una esperanza de vida cada vez mayor. En 2011 los hombres alcanzaron los 78,16 años y las mujeres los 84,37 años. Esta esperanza de vida trae consigo muchas fortalezas y debilidades. Si comenzamos por las debilidades, debemos decir que nuestra sociedad no está preparada para hacer frente, no solo al aumento poblacional, sino a que la población llegue a edades cada vez más tardías. Hoy día no contamos con muchas políticas donde se fomente y se tenga como protagonista a la persona mayor. Vivimos en una sociedad donde se prima lo externo, lo nuevo, lo joven. Por ello, no estamos preparados para asumir con calidad el ocaso de la vida. De hecho, tampoco lo estamos para que se viva con calidad la edad adulta. Las familias pasan cada vez más tiempo separadas de sus hijos, porque no contamos con políticas de conciliación familiar que les permitan estar con ellos. Los abuelos no pueden disfrutar de su etapa de jubilación porque tienen que cuidar de sus nietos. Otros mayores no pueden salir de casa ya que son dependientes y no cuentan con nadie que les ayude. Para la mayoría de las personas, pensar en vejez es pensar en deterioro, muerte, final. Y aunque la vejez es la última etapa de la vida,

contamos con numerosos recursos para cambiar esta situación y debemos hacerlo para poder proporcionar a las personas una vida digna y de calidad, hasta el final. Existen muchos ámbitos de la vida donde podemos trabajar para favorecer dicha calidad, y así fomentar las fortalezas que también trae consigo esta etapa adulta, pero nos centraremos en una de las más importantes; la educación. Contamos con numerosas instituciones que apoyan y fomentan el aprendizaje de la persona adulta y mayor; centros de educación de personas adultas, universidades populares, universidades para mayores, casas de la cultura, etc. Que redundan en una mejora de la calidad de vida de las personas. Pero aún muchas de estas instituciones no cuentan con los apoyos que tiene la educación formal orientada a niños y jóvenes. Como bien se preguntaba Fromm (2010), “¿por qué la sociedad se siente responsable solamente de la educación de los niños y no de la educación de todos los adultos de todas las edades?” (p.1). Aun así nos encontramos en el camino correcto, ya que cada vez van surgiendo más experiencias que se centran en la persona adulta y en la mayor. De hecho, las debilidades comentadas podemos verlas como fortalezas. Podemos tomar el hecho de vivir cada vez más años como algo malo, cosa que no se sugiere, o como una oportunidad de retomar, en los casos que así se den, aquello que no se pudo realizar en etapas anteriores. De hecho, muchas instituciones, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1958, comenzaron a darse cuenta de que al aumentar nuestra esperanza de vida, también aumentaban nuestras expectativas y nuestras ganas de aprender. Pero no fue hasta 1974 cuando el envejecimiento se vinculó a la educación y en 1976 se comenzó a hablar de “educación de adultos”, en una de las Conferencias de Adultos de la UNESCO celebrada en Kenia. Y es curioso, porque ya en la Antigüedad, los grandes maestros como Lao Tsé en China, Jesucristo, Aristóteles, Platón y Sócrates en la antigua Grecia y Cicerón y otros en Roma eran maestros de adultos, no de niños. Con el tiempo fuimos perdiendo esa educación y centrándonos solamente en la infancia. Por lo tanto, hemos vuelto a retomar algo que desde la Antigüedad se reconocía como esencial; la educación de los adultos, el aprendizaje continuo. Con ella llegó la educación permanente, la necesidad de estar constantemente en formación, desde que nacemos hasta que morimos. Hoy día, muchos adultos vuelven a las aulas, ya sea para obtener una titulación oficial que no pudieron sacar en el pasado o simplemente para reciclarse u obtener otra formación que siempre quisieron tener o que les apetece en esos momentos.

El segundo hecho que no podemos negar es que las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) se han convertido en parte de nuestras vidas, ya que están presentes en todos los ámbitos, en las administraciones públicas, en las educativas, en la empresa privada y en el ámbito personal. Las TIC surgieron a raíz de la sociedad de la información y el conocimiento. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) comenzó a utilizar este término en la década de los setenta del siglo XX. Se pasó de una sociedad industrial en los siglos XIX y XX donde se daba valor a las máquinas, a la industria, para dar lugar a una sociedad cuyos procesos y prácticas se basan en la producción, la distribución y el uso del conocimiento, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, (Cabero, 2004). Así, con el término de sociedad de la información, nos referimos a la sociedad que se formó tras la revolución industrial. Con esta nueva sociedad hemos asistido, como bien hemos comentado, al desarrollo de las TIC, a la globalización de saberes y conocimientos y también a la brecha digital. Esta última la conocemos como la exclusión que se produce entre aquellos que tienen acceso a la tecnología y los que no poseen los recursos necesarios para poder acceder a ella, por lo que se “quedan atrás” con respecto a los primeros. Por tanto, aunque hemos asistido a muchos progresos, aún contamos con muchas limitaciones y efectos negativos en nuestra sociedad, como es la exclusión, ya no social, que también, sino tecnológica. Pero lo que nos puede parecer el causante de tal exclusión, es de hecho, la solución al problema. Dándoles a las personas el acceso a la tecnología y lo más importante, ofreciéndoles una alfabetización digital, conseguiremos acabar con la brecha digital. La educación de adultos tiene mucho que decir en este sentido. De hecho, entre los grupos más excluidos tecnológicamente tenemos a los adultos y mayores, que han conocido las tecnologías siendo adultos y no tienen la costumbre de utilizarlas como aquellos que sí nacieron con ellas, como niños y adolescentes. Las TIC, por consiguiente, nos ofrecen múltiples ventajas y beneficios y en educación, concretamente, en la educación de adultos. Para ello necesitamos docentes comprometidos con su tarea docente y formados en un uso educativo de las TIC, para formar digitalmente a los adultos a quienes dan clases. Así, equipararemos la formación entre niños y adultos y obtendremos una población más formada y preparada para hacer frente a la sociedad del conocimiento.

En el caso concreto de Canarias contamos con treinta y dos centros de educación de personas adultas denominados CEPA, repartidos por las siete islas, que ofertan tanto educación formal; obtención de títulos oficiales, preparación de pruebas para exámenes oficiales y no formal; formación complementaria y de ocio y tiempo libre. Todos los CEPA comparten la necesidad de formar al adulto en aquellas competencias que aún no ha asumido, teniendo como principio universal la educación permanente y para todos, pero también se considera de especial interés la alfabetización digital, hacer llegar la tecnología al alumnado adulto que responde a diversas edades, desde los 18 años en adelante y conseguir ciudadanos críticos y responsables. Para muchos centros es aún una utopía, ya que no cuentan con los recursos necesarios para poder hacer llegar la tecnología a todos, ni siquiera muchos profesores tienen acceso a ella. Por lo que ya no es un problema de alfabetización del alumnado o formación del profesorado, sino una falta de recursos, donde las administraciones públicas, en primer lugar, son las responsables, ya que la educación es cuestión de todos, comenzando por aquellos que tienen el dinero y control para proveer de recursos a los diferentes centros.

De la importancia de contar con profesores formados en TIC y que cuenten con los recursos necesarios para trabajar, para así poder formar ciudadanos educados digitalmente, ha surgido nuestra investigación. Así, la presentación de nuestra investigación ha quedado estructurada en dos grandes apartados que son el marco teórico y el marco empírico.

En el marco teórico nos encontramos tres capítulos principales. El capítulo 1 está dedicado a la sociedad de la información y la comunicación, donde se hace un análisis sobre el origen de esta sociedad y su desarrollo, la cual debemos conocer para poder vivir en ella de manera plena. Tras la sociedad de la información, estudiamos la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, así como el uso que se le da hoy en día, concretamente al uso que le damos en educación, tanto docentes como discentes. Continuamos con la alfabetización digital y la competencia digital que han de asumir todos los ciudadanos para que sean críticos y responsables ante la abundancia de información que prolifera en la Red. Profundizamos en la plataforma *Moodle* que es la que utiliza la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, así como las diferentes modalidades formativas que nos podemos encontrar hoy día y que la Red nos ofrece y por último, en este capítulo, veremos las diferentes aplicaciones educativas que pueden tener las TIC, desde la pizarra digital, las redes sociales, los blogs, las wikis, etc.

El capítulo 2 se centra en la etapa adulta y la formación del profesorado. Para ello hacemos un repaso al desarrollo que se ha producido en la educación de adultos, orígenes, desarrollo, actualidad. Conoceremos las diferentes instituciones que trabajan en y por la educación de adultos, tanto en Europa y España en general como en Canarias en particular. Conoceremos cómo se produce el aprendizaje en los adultos, las diferencias que existen con respecto al aprendizaje a edades tempranas y las características de los adultos que debemos tener en cuenta a la hora de realizar procesos de enseñanza-aprendizaje. Qué relación mantienen los adultos con las TIC, si encuentran más problemas o dificultades que otros grupos de edad o para ellos todo son ventajas. En este capítulo también haremos especial hincapié en la formación del profesorado, qué características debe poseer y cuál debe ser su rol en esta sociedad. Veremos los cambios que debe acometer la educación para poder integrar las TIC y amoldarse al nuevo papel del profesor y del alumno, el cual no queda exento de cambios.

El capítulo 3 está dedicado a los centros de adultos de Canarias, por lo que se hace un análisis sobre la educación de adultos en nuestra comunidad, los centros que encontramos en cada provincia y en cada isla. La formación que oferta cada centro, según el contexto en el que se sitúan, la población a la que se dirigen y las necesidades que tienen. También veremos las características que debe poseer el profesorado de adultos para poder dar clases en estos centros, características demandadas por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Y se trata un tema muy importante en educación de adultos, los sistemas de acreditación, para todos aquellos adultos que poseen la experiencia, las destrezas y las competencias pero no la acreditación formativa.

En el marco empírico encontramos tres estudios diferenciados. En el estudio 1 analizamos la formación del profesorado respecto a las TIC y el pensamiento que tienen sobre la misma en la educación de adultos. A través de un cuestionario se les hará una serie de cuestiones sobre la necesidad o no de integrar las TIC en el currículo. Los objetivos marcados en este primer estudio empírico son:

- Informar sobre la tecnología que posee el profesorado tanto en sus casas como en las aulas de adultos y la frecuencia de uso de la misma
- Mostrar la valoración que hace el profesorado en relación a la formación recibida en los últimos años en materia de TIC

- Conocer el uso y la frecuencia con la que los profesores utilizan las TIC, así como la valoración que hacen de la misma acerca de una posible integración de la tecnología en el currículo
- Exponer las demandas de formación del profesorado con respecto a las TIC
- Examinar las consecuencias que tendría un uso generalizado de herramientas TIC por parte de los profesores, así como conocer su pensamiento sobre la tecnología
- Anotar la frecuencia y el uso que hacen los docentes acerca de la plataforma virtual del centro

Así, conoceremos si los profesores se encuentran formados en TIC, qué valoración le dan a la formación recibida hasta el momento, de quién la han recibido, qué valoración hacen del apoyo de la Administración y si poseen los recursos necesarios para poder utilizar las TIC en sus clases. Tras estas preguntas iniciales, se les preguntará sobre la integración curricular de las mismas. Los participantes de este estudio son todos aquellos profesores que imparten clase en los CEPA y como comentamos anteriormente el instrumento a utilizar será un cuestionario con siete partes diferenciadas. Una vez completados los cuestionarios se obtendrán los datos y se analizarán con el programa de estadística SPSS que nos proveerá de los gráficos para así poder conocer los resultados. Tras los resultados procederemos a generar las conclusiones más significantes de este estudio.

En el estudio 2 analizaremos el pensamiento del alumnado respecto a las TIC y el uso que hacen de la tecnología. No solo es importante conocer la opinión del profesorado, sino que también debemos saber qué opina el alumnado para poder hacer un mejor análisis de la situación. Por lo tanto, en este estudio, los objetivos que nos marcamos son:

- Anotar si el alumnado tiene acceso a la tecnología en su hogar
- Conocer el uso que hacen de la tecnología y de la plataforma virtual en su CEPA; su conocimiento acerca de la existencia de la misma, la frecuencia de uso, las actividades que realizan en la misma y la valoración que hacen de la plataforma
- Examinar las consecuencias que tendría un uso generalizado de las herramientas TIC desde el punto de vista de los estudiantes y el pensamiento que tienen de la misma

Los participantes de este estudio son todos aquellos alumnos pertenecientes a la red de CEPA de Canarias. Queremos conocer si poseen formación en TIC, quién se la ha proporcionado, si poseen ordenador e internet en casa, si tienen recursos en sus aulas para utilizar las TIC, si el profesor las utiliza en clase, etc. Para ello, se les administrará a los alumnos un cuestionario compuesto por tres apartados. Una vez completados todos los cuestionarios se procederá a su vaciado a través del programa de estadística SPSS del que obtendremos las gráficas necesarias para dar a conocer los resultados obtenidos. Tras los resultados podremos llegar a establecer una serie de conclusiones sobre este estudio.

Por último, en el estudio 3 estableceremos una comparación sobre los resultados obtenidos del profesorado y del alumnado. Pretendemos conocer en qué están de acuerdo los profesores y los alumnos y en qué discrepan. Los objetivos que nos hemos marcado en este estudio son:

- Analizar las similitudes que presentan los profesores y estudiantes en relación al profesorado
- Conocer el pensamiento que comparten docentes y discentes con respecto al alumnado
- Comparar las respuestas similares de profesores y alumnos relativas a la calidad de la enseñanza
- Indicar qué pensamientos comparten profesorado y alumnado en cuanto a comunicación e interacción se refiere
- Relacionar las similitudes encontradas en los docentes y discentes con relación a la asistencia presencial
- Analizar las diferencias que presentan los profesores y estudiantes en relación al profesorado
- Conocer en qué difieren docentes y discentes cuando hablamos del alumnado
- Comparar las respuestas diferentes de profesores y alumnos relativas a la calidad de la enseñanza

- Detectar las diferencias que presentan el profesorado y el alumnado con respecto al manejo de las TIC
- Examinar en qué difieren los profesores y estudiantes cuando hablamos de los contenidos
- Indicar qué pensamientos diferencian al profesorado y alumnado en cuanto a comunicación e interacción se refiere
- Relacionar las diferencias encontradas en los docentes y discentes con relación a la asistencia presencial

A través de los resultados obtenidos en el estudio 1 y 2 llegaremos a una serie de conclusiones acerca de ambos, docentes y discentes, que nos servirá para realizar una comparación acerca de las similitudes y diferencias dadas por ambos en las cuestiones sobre la integración curricular de las TIC, así como comparar el pensamiento de unos y otros. Una vez obtenidos los resultados procederemos con las conclusiones para dar por terminado este estudio.

Tras los marcos teórico y empírico, encontramos un capítulo dedicado a las conclusiones y perspectivas futuras. En él analizaremos las conclusiones a las que hemos podido llegar con la realización de esta investigación, uniendo para ello la teoría y la parte empírica. También hablaremos sobre las limitaciones encontradas y que será necesario trabajar para superarlas y aquellas propuestas de futuro que consideramos más importantes para poner en marcha y así conseguir una verdadera integración curricular de las TIC en la educación de adultos.

A continuación de las conclusiones y perspectivas de futuro encontraremos las referencias bibliográficas utilizadas para realizar esta investigación y los diferentes anexos manejados en la misma. En total tenemos dos anexos; el primero de ellos en el que encontramos el cuestionario realizado por los profesores y el segundo en el que podemos observar el cuestionario administrado a los alumnos.

MARCO TEÓRICO

*Capítulo 1: La Sociedad de la
Información y la comunicación*

Nadie niega que nos encontramos inmersos en un nuevo tipo de sociedad, una sociedad denominada de la información y la comunicación, como ya afirmó Castells (2002) en su obra cumbre, “La Era de la Información”. Hemos pasado de una sociedad industrial donde se daba valor a las máquinas, a una sociedad del conocimiento donde se prima la información y el valor que las personas le dan. Lo esencial en esta nueva sociedad es adquirir las competencias necesarias para saber tratar toda la información que nos llega por diversos canales, analizarla, seleccionarla y utilizarla cuando sea necesario. Para designar a esta sociedad se han utilizado diversos términos, como: sociedad de la información, sociedad postmoderna, sociedad informacional, sociedad postindustrial y sociedad del conocimiento, entre otros. Lo importante en sí, no es el término utilizado, sino que sepamos el significado de dicha sociedad, lo que viene a representar para los ciudadanos en general. Pero no solo hemos asistido a cambios en el ámbito de la información, también se han producido a nivel social, educativo, económico, político, cultural... Hemos asistido al nacimiento de la globalización. Con globalización nos referimos a los cambios que se producen no solo a nivel local, sino mundial, al hecho de estar rodeados de información de todas partes del mundo, pero como comenta Estefanía (2002), la globalización es solo económica y financiera, ya que

no existe una sociedad abierta. No hemos conseguido el verdadero traspaso de personas, el fin de las fronteras, solo nos hemos quedado en la parte de los mercados, en la transacción del dinero, sin profundizar más allá.

Uno de los logros más admirados por la sociedad de la información es la creación de las tecnologías de la información y la comunicación, las denominadas TIC. Las TIC son definidas como un conjunto de tecnologías de la informática, la microelectrónica, las telecomunicaciones con el fin de procesar y transmitir información en formato digital. Son tecnologías en permanente cambio y esenciales para trabajar y vivir en esta sociedad. Aquellos que no son capaces de adaptarse a la tecnología o no tienen acceso a la misma sufren la denominada brecha digital, que no es más que la exclusión que sufren esas personas por no poder acceder a la tecnología y que les deja en desventaja con respecto a quien sí la tiene. Se puede dar el caso de personas que tienen acceso a la tecnología pero no la saben utilizar, de ahí que uno de los retos de esta sociedad es la alfabetización digital. Es un proceso por el cual se enseña a la persona a desenvolverse y ser capaz de desarrollar actividades con las TIC, ya sea para uso personal, para trabajar, o para vivir en la sociedad. La alfabetización digital está directamente relacionada con la competencia digital. Primero debemos alfabetizar a las personas, digitalmente y tras esto podremos acceder a la competencia digital que requiere que la persona sea capaz de usar los ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. Dicha alfabetización y competencia la tiene que ofrecer, de manera general, la escuela y en concreto todo centro de formación de personas, en nuestro caso, los centros de educación de personas adultas, ya que uno de los colectivos que se encuentran más excluidos del sistema, son precisamente los adultos. Es indudable que las TIC se encuentran presentes en casi todos los ámbitos de nuestra vida, pero el tema que nos ocupa es su actuación en el mundo de la educación. Las TIC nos aportan una serie de ventajas en educación, ya que cumplen con una serie de funciones: motivadora, innovadora, estructuradora y formativa. Con las TIC podemos llegar a muchas más personas que a las que llegaba la educación tradicional, pero para ello, no hay que olvidarse de alfabetizar digitalmente primero a los alumnos. Entre las muchas tecnologías que podemos encontrarnos, nosotros profundizaremos en tres; el ordenador, ya que es el instrumento esencial de esta nueva sociedad, la pizarra digital por estar sustituyendo a la pizarra convencional en casi todos los centros educativos y por último la tableta digital por estar ganando terreno en estos últimos años al ordenador portátil. A través de esta nueva sociedad y de las TIC también se

ha originado la teleformación o la educación a distancia, esencial en nuestros días que ha conseguido democratizar un poco más la formación y hacerla llegar a muchas más personas. No podemos olvidar que nuestro tema de investigación son los adultos y ellos, como tal, tienen una serie de obligaciones que no pueden obviar, aunque deseen formarse. En muchos casos, la educación a distancia es la solución para ellos, ya que pueden seguir las clases a través de una plataforma virtual y aprender de la misma forma que lo harían en el centro presencialmente, con el apoyo también de su tutor. La plataforma en la que incidiremos será la plataforma *Moodle* por ser la que utiliza la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y en su defecto, los CEPA.

En este capítulo, por tanto, profundizaremos en la sociedad de la información y la comunicación, el desarrollo que se ha producido con las TIC y que uso le damos actualmente en educación. También comprobaremos las diferentes aplicaciones didácticas de las TIC, veremos varias herramientas interesantes que podemos utilizar en educación, otorgaremos un papel importante a las redes sociales por estar en auge en estos momentos y a otras TIC que están surgiendo en los últimos tiempos, sin olvidar relacionarla con los CEPA y las personas adultas.

1.1 Sociedad de la Información

Debido a la revolución digital que impera en el mundo y la brecha digital que cada día se va haciendo más evidente entre la población, la Asamblea General de las Naciones Unidas decidió celebrar la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información para tratar diferentes aspectos. En la Resolución 56/183 (21 de diciembre de 2001) de la Asamblea General de las Naciones Unidas se aprobó la celebración de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) en dos fases.

La primera Fase se celebró en Ginebra del 10 al 12 de diciembre de 2003, con el objetivo de redactar y propiciar una clara declaración de voluntad política y tomar medidas concretas para preparar los fundamentos de la Sociedad de la Información para todos, que tuviera en cuenta los distintos intereses en juego. Asistieron cerca de 50 jefes de Estado o Gobierno y Vicepresidentes, 82 Ministros y 26 Viceministros de 175 países, así como representantes de organizaciones internacionales, el sector privado y la sociedad civil, que proporcionaron apoyo político a la Declaración de Principios de Ginebra y el Plan de Acción de Ginebra, que se aprobaron el 12 de diciembre de 2003. Más de 11.000 participantes de 175 países asistieron a la Cumbre y a los eventos conexos.

La segunda Fase tuvo lugar en Túnez del 16 al 18 de noviembre de 2005. El objetivo de la segunda fase fue poner en marcha el Plan de Acción de Ginebra, hallar soluciones y alcanzar acuerdos en los campos de gobierno de Internet, mecanismos de financiación y el seguimiento y la aplicación de los documentos de Ginebra y Túnez. Asistieron cerca de 50 jefes de Estado o Gobierno y Vicepresidentes y 197 Ministros, Viceministros y Subsecretarios de 174 países, así como representantes de organizaciones internacionales, el sector privado y la sociedad civil, que proporcionaron apoyo político al Compromiso de Túnez y al Programa de Acciones de Túnez para la Sociedad de la Información, que se aprobaron el 18 de noviembre de 2005. Más de 19.000 participantes de 174 países asistieron a la Cumbre y a los eventos conexos (ONU, 2006).

Con la celebración de esta Cumbre se pretendía reflexionar sobre la Sociedad de la Información y conseguir que toda la población tuviera las mismas oportunidades de acceso a la misma. Aún queda mucho por hacer para conseguir que el acceso a la sociedad de la información y la comunicación sea un hecho para la población mundial.

Es necesario realizar una breve referencia sobre el término de sociedad de la información, ya que aunque parezca que llevamos mucho tiempo en ella, la vida de este término no es excesivamente larga. Debemos diferenciar que incluso el término sociedad de la información es anterior al de tecnologías de la información y la comunicación y existen muchos conceptos para definirla, como bien afirman Hernández & Rabadán (2012). Entre esos conceptos encontramos: sociedad de la información, sociedad postmoderna, sociedad informacional, sociedad postindustrial, etc. Si bien se vienen utilizando los citados conceptos para hacer referencia a una misma realidad, el empleado por Druker (1969, citado por Hernández & Rabadán, 2012) es el que se halla en boga actualmente. El mencionado autor trata de englobar los cambios acaecidos en los últimos tiempos, fruto de las innovaciones tecnológicas de la información y la comunicación, con el término sociedad del conocimiento. Esta expresión permite aludir a los cambios que vivenciamos en nuestros días y “proyecta hacia el futuro un objetivo atractivo para la humanidad: que el conocimiento sea el motor de la sociedad” (Homs, 2008, citado por Hernández & Rabadán, 2012, p.2). En menciones posteriores nombraremos esta sociedad, como sociedad de la información por ser la más utilizada por la población en general.

Román Portas (2002) distingue tres grandes etapas para el desarrollo de la sociedad de la información tal y como la conocemos hoy:

- Entre 1945 y 1970. Periodo en el que Estados Unidos mantuvo un papel hegemónico y consiguió imponer la doctrina de la libre circulación de la información a nivel mundial, conocida como *free flow*. Durante este periodo la información empezó a circular de una manera mucho más libre por todos los rincones del planeta.
- Entre 1970 y 1980, el Movimiento de los Países no Alineados y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, introdujeron la visión de un nuevo orden internacional de la información como sustitución de la libre circulación de la misma.
- Etapa pos Mac Bride. Su momento clave fue la conferencia de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), celebrada en 1985 en Ginebra, que suponía la manifestación de dos posturas enfrentadas. Esta etapa representó la consolidación de las posturas defendidas por el Tercer Mundo con el apoyo del

bloque socialista y la progresiva retirada de Estados Unidos y sus aliados de los foros internacionales.

El concepto de sociedad de la información se empezó a utilizar en los organismos internacionales a mediados de la década de los setenta. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico utilizó ese término en 1975 y fue empleado por el Consejo de ministros de la Comunidad Europea en 1979. Pero, ¿cómo llegamos a la sociedad de la información? Se pasó de una sociedad industrial en los siglos XIX y XX donde se daba valor a las máquinas, a la industria, a una sociedad cuyos procesos y prácticas se basan en la producción, la distribución y el uso del conocimiento, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Como señala Cabero (2004) acerca de esta sociedad:

Nadie pone en duda, independientemente de lo acertado, o no, del término “Sociedad del Conocimiento” o “Sociedad de la Información”, que hemos pasado a un modelo social notablemente diferente al existente a finales del siglo XX. A grandes rasgos la sociedad ha pasado por diferentes estadios de evolución: agrícola, industrial, postindustrial y de la información. Cada una de ellas matizada por diferentes hechos: la utilización de una tecnología específica para su desarrollo, la potenciación de una clase social dominante, la aparición de nuevas clases sociales, y la valoración del concepto de educación y de las instituciones educativas de forma específica (p.7).

Así, con el término de sociedad de la información, nos referimos a la sociedad que se formó tras la revolución industrial. Escudero (2004) afirma que “se han sucedido tres tipos de transformaciones, transformaciones en el entorno socioeconómico, como la presión sobre los sistemas escolares, la reestructuración escolar, el declive de la inversión en la escuela pública, la heterogeneidad social y cultural de la población escolar...” (p.48). Habla también de transformaciones en las relaciones de poder, la política y el gobierno, tales como la descentralización y las autonomías, el declive de los modelos escolares uniformes, el cuestionamiento de la eficacia y el valor de lo público y la desvertebración de los sistemas escolares. Y por último, habla de las transformaciones sociales y culturales, como la mayor diversidad de la población escolar y diferenciación de las demandas y expectativas escolares de las familias, la devaluación de lo público y fuga hacia opciones privatizadoras, revisión del currículo, los procesos y materiales didácticos, la conflictividad relacional y la devaluación y malestar en la profesión docente. Por lo tanto, con el uso del conocimiento, la sociedad industrial pasó a transformarse en una sociedad del conocimiento, donde lo que importaba era

el saber que atesoraban las personas, la información, aunque esta sociedad también ha provocado cambios en la educación, algunos mejores que otros. El término sociedad del conocimiento es utilizado más en ámbitos académicos. Este cambio vino precedido por múltiples factores como la globalización, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación y la propia administración del conocimiento. Finalmente nos introdujimos de lleno en un nuevo tipo de sociedad.

1.2. Sociedad de la información y la comunicación

Comenzada la segunda década del siglo XXI nos encontramos inmersos en la sociedad de la información y la comunicación, sociedad de la que nos informa Castells (2002) en su trilogía: “La Era de la Información”, en la cual reflexiona sobre la sociedad actual y concluye que la posesión de la información es el más alto poder al que puede acceder una persona. La sociedad se encuentra configurada en red, interconectada con el resto del mundo, en lo que denominamos globalización. Esta interconexión nos permite conocer qué ocurre en otras partes del planeta y saberlo en tiempo real, en el mismo instante en el que se produce. La sociedad de la información se conforma en un nuevo escenario donde nos encontramos con nuevos entornos de trabajo, se requiere otro perfil de trabajador y el aprendizaje se articula de una manera diferente. En junio de 2002 la Comisión Europea dictó una resolución donde exponía que el aprendizaje permanente debía comenzar en la etapa de preescolar y continuar más allá de la edad de jubilación. La educación permanente ha sido una de las revoluciones más importantes en el ámbito de la pedagogía. Es un movimiento que pretende llevar la educación a todos los estamentos de la sociedad, a todos los niveles y a todas las edades. Así, no solo se persigue la educación del niño y del joven, sino también del adulto y el anciano, de la mujer y del preso, como personas que también tienen derecho a recibir una educación y a darla. Es uno de los conceptos más importantes que nos ha traído esta nueva sociedad.

Según Cabero (2005) "hemos pasado a un modelo social notablemente diferente al existente a finales del siglo XX" (p.2). A grandes rasgos la sociedad ha pasado por diferentes estadios de evolución, como ya hemos comentado: agrícola, industrial, postindustrial y de la información. La última como han apuntado diferentes autores viene matizada por una serie de características distintivas, como son las siguientes:

- ✓ Globalización de las actividades económicas.
- ✓ Incremento del consumo y producción masiva de los bienes de consumo.
- ✓ Sustitución de los sistemas de producción mecánicos, por otros de carácter electrónico y automático.
- ✓ Modificación de las relaciones de producción, tanto social como desde una posición técnica.
- ✓ Selección continua de áreas de desarrollo preferente en la investigación, ligadas al impacto tecnológico.
- ✓ Flexibilización del trabajo e inestabilidad laboral.
- ✓ Aparición de nuevos sectores laborales, como el dedicado a la información y de nuevas modalidades laborales como el teletrabajo.
- ✓ Girar en torno a los medios de comunicación y más concretamente alrededor de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, como híbrido resultante de la informática y la telemática. Y como consecuencia de la misma la potenciación de la creación de una infraestructura tecnológica.
- ✓ Globalización de los medios de comunicación de masas tradicionales, e interconexión de las tecnologías tanto tradicionales como novedosas, de manera que permitan romper las barreras espacio-temporales y el alcance de grandes distancias.
- ✓ Transformación de la política y de los partidos políticos, estableciéndose nuevos mecanismos para la lucha por el poder.
- ✓ Tendencia a la americanización de la sociedad.
- ✓ Establecimiento de principios de calidad y la búsqueda de una rentabilidad inmediata tanto en los productos como en los resultados, alcanzando las propuestas a todos los niveles: cultural, económico, político y social.
- ✓ Planetarización y simultaneidad de los cambios.
- ✓ Velocidad del cambio.
- ✓ Y apoyo en una concepción ideológica neoliberal de la sociedad y de las relaciones que deben de establecerse entre los que en ella se desenvuelven.

Posiblemente de todas ellas, la más significativa es que giran en torno a las TIC como elementos no sólo de comunicación, sino de desarrollo y motor económico y cultural (Cabero, 2005). No solo ha habido cambios a nivel de desarrollo económico y social sino que estamos asistiendo a un mayor crecimiento de la población y no solo en número sino también en edad, ya que la longevidad de las personas ha ido aumentando con el paso de los años. Según el Instituto de Mayores y Servicios Sociales, IMSERSO (2012) “la longevidad se ha incrementado de forma espectacular durante todo el siglo XX. En 1.900 la esperanza de vida era de 34,8 años, y ahora es de 82,0. El factor que más ha incidido es el descenso de la mortalidad infantil” (p.3). En España, la esperanza de vida ha ido aumentando con los años hasta situarse actualmente en 84,9 para las mujeres y 78,9 en los hombres. Así el sexo que predomina en la vejez es la mujer ya que hay un 35% más de mujeres que de varones. En concreto España sigue su proceso de envejecimiento. “El 1 de enero de 2012 había 8.221.047 personas mayores, el 17,4% sobre el total de la población (47.212.990), según el Avance de Explotación del Padrón 2012 (INE). Sigue creciendo en mayor medida la proporción de octogenarios; ahora representan el 5,3% de toda la población” (IMSERSO, 2012, p.3). España cuenta con una gran proporción de personas adultas y sobre todo de personas mayores que se prevé que siga aumentando hasta contar con un 31.9% de personas mayores de 65 años en 2049 (IMSERSO, 2012). Las previsiones de las Naciones Unidas estiman que, en el año 2050, España será el país más viejo del mundo con más de 16 millones de personas mayores, es decir, más de un 30% del total (Agudo, Pascual & Fombona, 2012). Así, estamos asistiendo a un rápido crecimiento de la población y a una mayor esperanza de vida y dado los cambios acaecidos en la sociedad, llegará un momento en que haya más personas mayores que niños por lo que tendremos que estar preparados para atender tanta demanda de adultos y mayores y lo que es más importante, ofrecerles una educación y unos servicios de calidad que mejoren sus condiciones de vida. Por tanto los cambios que se han producido lo han hecho en pocos años y ha cambiado totalmente la visión que teníamos del mundo. Y, lo más importante y a tener en cuenta es, que los cambios no solamente se han producido en el ámbito de la información y la comunicación o de la población como ya hemos visto, sino que se han producido en la sociedad, en la economía, en la cultura, en la educación, etc. Hemos explicado la idea inicial de Castells (2002) donde habla de la importancia de la información en este nuevo siglo. Con respecto a la posesión de información, Fontcuberta (1992, citado por Cabero, 2002a) plantea que:

No está más informado el individuo que lee cinco periódicos, observa varias cadenas de televisión y oye diferentes emisoras de radio, sino aquel que es capaz de determinar a) los elementos básicos para interpretar la misma, b) darse cuenta de las omisiones claves para la misma, c) descubrir las tácticas y estrategias de persuasión empleadas en la emisión de los mensajes informáticos, lo cual implica conocer los mecanismos de producción de la información, y d) ser capaz, en consecuencia de aceptar o rechazar el mensaje, global o parcialmente, pero siempre de la manera crítica (p.6).

Por consiguiente, no basta con estar informado, es necesario saber filtrar dicha información y convertirla en conocimiento, es la verdadera clave de la sociedad de la información y la comunicación. Ortoll (2007) opina igual que el autor anterior, al afirmar que "uno de los rasgos que definen la sociedad actual es la capacidad de trabajar con la información que proporcionan los avances tecnológicos y la generación de valor y conocimiento que se deriva de este trabajo" (p.19). Saber tratar la información será la clave para desenvolverse en este siglo XXI. La sociedad de la información y la comunicación ha conllevado muchos cambios en nuestra sociedad, cambios no solo sociales, sino también económicos, políticos, culturales, etc. Amorós, Bartolomé, Sabariego & Santos (2006) comentan tres hechos fundamentales para poder entender los cambios sociales acontecidos:

- Todos los cambios están interrelacionados a escala planetaria. Un hecho que ocurra en un país americano tendrá incidencias en otro país y no solo de su propio continente sino de otros. En ocasiones se puede producir un auténtico "efecto dominó", un ejemplo que observamos en la Bolsa.
- Se da una progresiva aceleración de los mismos. Los cambios no son lentos sino rápidos y graduales, por lo tanto siempre tenemos que ir adaptándonos a los mismos. Cuando pensamos que nos hemos acostumbrado a un acontecimiento, ocurre otro que nos exige estar en alerta para poder asumirlo.
- Se reconoce la extraordinaria complejidad y extensión de los cambios, que pueden llegar a incidir en la supervivencia de la humanidad y en la presencia de vida en el planeta. (Se comenta por el hecho de que la Humanidad cuenta con medios suficientes para autodestruirse y poder llegar a una III Guerra Mundial) (p.13).

En la sociedad actual la globalización influye en el mercado mundial y en los procesos de enseñanza - aprendizaje (Ortega Navas & Ortega Sánchez, 2009). La exclusión social o la pobreza ponen de manifiesto la necesidad de una educación a lo largo de toda la vida como inversión en capital humano y principio activo para la economía y la inclusión social de los ciudadanos que demandan el derecho a la educación para todos. Pero las transformaciones sociales que vivimos hoy día no podemos atribuir las solo a la globalización, ya que como señala Estefanía (2002) “la globalización hace referencia más a un proceso económico y básicamente financiero, lo que existe no es una sociedad abierta, sino un mercado abierto. La globalización que existe es económica, financiera, pero no existe la globalización política, ni la de derechos humanos, ni de la justicia, ni la del desarrollo sostenible, etc.” (p.34). Aunque hayamos conseguido comunicarnos con una persona que se encuentra a miles de kilómetros de nosotros o realizar transacciones o transferencias a otras cuentas de cualquier banco del mundo, la globalización no ha conseguido el traspaso verdadero de personas, el fin de las fronteras, el asumir, todos los países del mundo, los derechos humanos como algo universal. Las transformaciones sociales que hemos sufrido no han sido gracias a la globalización, sino al conocimiento que hemos adquirido con las tecnologías derivadas de la sociedad de la información y la comunicación. Por otro lado, Giddens (2000, citado por Trejo, 2001) nos habla de la globalización contemporánea y para hacerlo expone un caso ocurrido a una amiga suya que investiga la vida rural en África.

Hace algunos años ella estaba de visita en una aldea remota en donde haría su trabajo de campo. Una familia del lugar la invitó a una velada en donde la investigadora esperaba encontrarse con algunos entretenimientos locales. Pero para su sorpresa, la sesión era para ver en video la película *Instinto básico* que en ese momento aún no se había estrenado en Londres. Los habitantes de aquel caserío africano verían la cinta de Sharon Stone y Michael Douglas antes que los espectadores de las salas británicas (p.3).

Con esto, Giddens (2000, citado por Trejo, 2001) nos señala que las fronteras que hasta hace poco tiempo existían a escala planetaria, hoy no existen. Cualquier producto puede ser consumido por cualquier persona en cualquier lugar del mundo. A eso es lo que se denomina globalización contemporánea.

1.3. Desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, TIC

El desarrollo de la sociedad de la información y la comunicación nos ha permitido conocer las tecnologías de la información y la comunicación y poder aplicarlas en muchos campos, pero especialmente nos centraremos en su utilización en el campo de la educación. Podemos hablar de que estamos inmersos en la era digital, ya que todo lo envuelven los mecanismos de soporte y transporte, ya sea por cable, inalámbrico, con un gran ancho de banda o pequeño, cinta, CD o DVD. Según Kerckhove (2004):

La tecnología de la información implica principalmente tres nuevas condiciones para la producción, el traspaso y el consumo de información en prácticamente todas sus formas:

- Digitalización: la cual proporciona información con un nuevo material que permite trabajar con y en ella.
- Virtualización: aporta información con un ambiente de simulación muy similar a la mente en cuanto a operaciones de control y orden.
- Trabajo en red: no solo con gente sino también mediante la conexión a objetos digitales y bases de datos hipertexto e hipermedia. Las tecnologías de la información han cambiado el contexto y el propio tratamiento de la información (p.4).

La sociedad del conocimiento necesita nuevos trabajadores y ciudadanos con unas características concretas: autónomos, emprendedores, creativos, solidarios y socialmente activos, como bien indica también Gómez (2004). Se está imponiendo un cambio radical en el mundo de la educación y la formación dado que se exige un mayor papel de los estudiantes. Por lo tanto los cambios sociales no avanzan nunca solos, la educación debe cambiar con la sociedad e incorporarse a los nuevos cambios producidos, de ahí que resaltemos la necesidad de que la educación incorpore en sus aulas las TIC y conseguir de esta manera los nuevos ciudadanos que la sociedad de la información exige. Como señala Castell (1986, citado por Cabero, 2002a):

Un nuevo espectro recorre el mundo: las nuevas tecnologías (NT). A su conjuero ambivalente se concitan los temores y se alumbran las esperanzas de nuestras sociedades en crisis. Se debate su contenido específico y se desconocen en buena medida sus efectos precisos, pero apenas nadie pone en duda su importancia histórica y el cambio cualitativo que introducen en nuestro modo de producir, de gestionar, de consumir y de morir (p.13).

Castells (1986) ya era capaz de adelantar que las TIC iban a cambiar el mundo que conocimos y a convertirlo en otro mucho más informacional donde predominara el conocimiento y la información. Pero, ¿cómo podríamos definir las TIC? Ortoll (2007) las define como "un conjunto de tecnologías basadas en la microelectrónica, la informática y las redes de comunicaciones utilizadas para procesar y transmitir información en formato digital. Las TIC engloban desde programas de ordenadores, hasta los dispositivos de telefonía móvil o Internet" (p.15). Por su parte, Castells (2003) define las TIC como un conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática, las telecomunicaciones y la optoelectrónica. No podemos olvidar que las tecnologías de la información se encuentran en permanente cambio y sufren muchas transformaciones. Cabero (2002a) señala que la velocidad de las transformaciones tecnológicas trae consigo una falta de reflexión crítica sobre las posibilidades, límites e impactos de esas tecnologías. El hecho de que las transformaciones ocurran con demasiada frecuencia y a mucha velocidad implica que no somos capaces de adaptarnos a ellas y reflexionar sobre lo que nos aportan. De ahí que la alfabetización digital, como veremos a continuación, sea un requisito primordial para toda la población. Podemos afirmar que las TIC son el gran motor de esta nueva revolución que está provocando la aparición de una nueva sociedad marcada por, (González, 2004):

- Los cambios derivados de la globalización que inciden en la economía y por tanto, en el mercado de trabajo.
- Las innovaciones tecnológicas, que inciden en la competitividad y en la cualificación.
- La información, con incidencia en la velocidad de las transformaciones y en el rápido crecimiento del conocimiento.

Sabemos que con esta nueva sociedad las personas poseeremos más información y nuevos modos de tratar dicha información. La sociedad de la información deberá ir evolucionando hacia la sociedad de la formación (González, 2004). Con las TIC debemos tener en cuenta que cambian a un ritmo vertiginoso y debemos ser capaces de captar la información que nos llega y conocer cómo funcionan las diferentes tecnologías para poder hacer un buen uso de ellas, lo que es vital en educación, ya que la cuestión no es incluir las TIC “porque sí” sino sabiendo el uso que se les puede dar para trabajar con los alumnos.

¿Qué características poseen las TIC como herramientas de cultura? En la figura 1.1 podemos ver las diferentes características que Area (2012) le confiere a las TIC. La primera y más importante de ellas es que nos permite el acceso a una gran cantidad de información como ya hemos comentado anteriormente. Esta información se presenta de manera mucho más inmediata, por lo que no tenemos que esperar para saber lo que está ocurriendo en un momento determinado y en un lugar concreto. El formato de la organización y manipulación de la información es hipertextual, por lo que no hay un único modo de acceder a ella. Permiten la publicación y difusión de ideas y trabajos ya que en la Red nos encontramos *blog*, fotografías, escritos, videos, etc. Donde las personas se sienten libres de publicar su trabajo para que otros puedan verlo y disfrutarlo. Por último y no menos importante, las TIC facilitan la comunicación interpersonal tanto en tiempo real como diferido, configurando redes sociales, a través de servicios como el correo electrónico, videoconferencias, foros, etc. Donde los ciudadanos pueden opinar de diversos temas en el momento que quieran y puedan.

Figura 1.1: Características de las TIC como herramientas de cultura (Area, 2012)

Características de las TIC como herramientas de la cultura	
Permiten el acceso a una gran cantidad de información	Frente a las limitaciones y dificultades de acceso a la información que imponen los libros o los vídeos –ya que estos tienen que estar disponibles físicamente–, la información en Internet está disponible y almacenada de forma casi ilimitada, susceptible de ser accesible desde cualquier lugar o en cualquier momento con facilidad.
La información se representa de forma multimediada	Los recursos digitales integran las modalidades simbólicas de los distintos lenguajes de comunicación: los textos, las imágenes, los sonidos, los gráficos. Ello redundando en el aumento de la motivación de los usuarios, ya que este formato de presentación de la información suele ser más atractivo y facilita la comprensión de los mensajes.
El formato de organización y manipulación de la información es hipertextual	Frente a las formas tradicionales de acceso a la información que son secuenciales (por ejemplo, la visualización de una película o la lectura de un libro), las llamadas tecnologías digitales almacenan la información de modo tal que no existe una única secuencia de acceso a la misma, sino que las distintas unidades o segmentos de información están entrelazados a través de nodos similares a una red.
Permiten la publicación fácil y la difusión de ideas y trabajos	Mediante herramientas como los <i>blogs</i> o bitácoras o espacios web gratuitos, cualquier sujeto puede difundir a través de Internet sus textos escritos, presentaciones multimedia, fotografías o videoclips, elaborados por ellos mismos. Es el concepto de «prosumer»: productor y consumidor de información.
Facilitan la comunicación interpersonal, tanto en tiempo real como diferido, configurando redes sociales	Servicios como el correo electrónico, el <i>chat</i> , la videoconferencia, los foros de debate telemáticos..., son instrumentos de comunicación que permiten el trabajo colaborativo y el intercambio de documentos, ficheros o cualquier otro producto entre unas personas y otras independientemente del tiempo y del espacio.

En los últimos tiempos se viene dando más importancia a las TIC utilizadas en el aula, pero no solo como herramientas de información sino también de aprendizaje, de ahí que muchos investigadores estén indagando sobre su uso en educación.

1.4. Alfabetización digital

La alfabetización es una actividad educativa que se dirige a enseñar a leer y a escribir a una persona. A lo largo del s. XIX y XX, según Area (2001), hemos definido como persona alfabetizada a aquella que dominaba los códigos de acceso a la cultura escrita o impresa (saber leer) y que a la vez poseía las habilidades para expresarse a través del lenguaje textual (saber escribir). Así se era más culto cuantos más libros se leyera, aquel que conociera el nombre de más literatos o el que era capaz de escribir una carta sin ninguna falta de ortografía. Actualmente ya no basta solo con saber hacer lo anterior, se tiene que ser capaz también de, como señala Area (2012):

Interactuar con un sistema de menús u opciones mediante un teclado, un ratón o una pantalla táctil, saber navegar a través de documentos hipertextuales sin perderse, conocer los mecanismos y procedimientos para grabar imágenes, procesarlas y difundirlas en un sitio web, poseer las destrezas para buscar y encontrar en la Red aquel dato o información que necesita para resolver un problema, saber discriminar y otorgar significado a las numerosas informaciones que llegan diariamente por múltiples medios, escribir un documento y enviarlo por correo electrónico o por SMS, participar en un foro expresando su opinión, y, en fin, subir fotos, vídeos o presentaciones para compartirlos con otras personas en una red social, etc. (p.20).

Cuando hablamos de alfabetización nunca se puede hablar de acto pasivo donde el educador enseña, sino que debe ser activa para que el discente aprenda dichas herramientas y las sepa aplicar luego en su vida. Por lo tanto hoy en día, con la nueva sociedad de la información no hablamos solo de la alfabetización básica, sino que vamos un poco más allá y hablamos de la alfabetización digital. Es la necesidad de saber desenvolverse y ser capaz de desarrollar actividades que implican el uso de tecnologías de la información y la comunicación, que conlleva incluso otro tipo de lenguaje. La alfabetización digital implica saber transformar la información en conocimiento y utilizar el conocimiento para transformar la sociedad. Hay varios tipos de alfabetizaciones, como señalan Area, Gros & Marzal (2008):

Lecto-escritor, visual o icónico, numérico, musical o sonoro, audiovisual, informacional, y tecnológico o digital. Con respecto a las dos últimas podemos puntualizar que:

1) La alfabetización en tecnologías y cultura digital sería saber conocer y saber utilizar el hardware de los distintos recursos tecnológicos. Conocer y saber manejar el software más relevante de los recursos digitales: procesadores de texto, imagen, navegadores, edición web... dominar las formas expresivas multimedia. Dominar las formas organizativas hipertextuales. Comunicarse y participar en redes sociales a través de tecnologías. Elaborar y difundir productos propios a través de tecnologías digitales.

2) La alfabetización informacional sería saber plantear estrategias y procesos para la resolución de problemas relacionados con la información. Saber buscar información en bases de datos o archivos de cualquier naturaleza (impresa, audiovisual, o digital) saber analizar e interpretar información presentada a través de cualquier formato y/o tecnología. Saber producir información y difundirla a través de cualquier formato y/o tecnología (p.4).

Pero no solo hablamos de alfabetización digital, sino de nuevas alfabetizaciones en general, donde se incluiría esta última, como las que nos define Area et al. (2008) en la figura 1.2. Además de la tecnológica podemos hablar de: alfabetización audiovisual donde se fomenta en el alumnado la capacidad para analizar y producir textos audiovisuales y que tenga la capacidad de ser crítico con toda la información que hay a su alrededor. Hablamos también de alfabetización informacional que procede de ambientes bibliotecarios. Sería la capacidad de buscar la información precisa, localizarla, seleccionarla, analizarla y volverla a construir. Contamos también con la multialfabetización que vendría a ser la unión de todas las alfabetizaciones, siendo capaces de entender todos los lenguajes que subyacen a nuestro alrededor. Y por último hablamos de alfabetización tecnológica o digital, donde se desarrolla en las personas las habilidades necesarias para que puedan hacer uso de la informática en todas sus variantes: uso de ordenadores, teléfonos inteligentes, navegar por Internet, etc.

Figura 1.2: Nuevas alfabetizaciones (Area et al., 2008)

Nuevas alfabetizaciones	
Alfabetización audiovisual	Se desarrolla con la finalidad de formar al alumnado como sujeto con capacidad para analizar y producir textos audiovisuales, así como para prepararlo para el consumo crítico de los productos de los medios de masas como el cine, la televisión o la publicidad. Se considera la imagen y sus distintas formas expresivas como un «lenguaje» con sus propios elementos y sintaxis. Se implementó parcialmente en el sistema escolar en los años ochenta y noventa.
Alfabetización tecnológica o digital	El propósito de esta alfabetización es desarrollar en los sujetos las habilidades para el uso de la informática en sus distintas variantes tecnológicas: ordenadores personales, navegación por Internet, uso de <i>software</i> de diversa naturaleza. Se centra en enseñar a manejar el <i>hardware</i> y el <i>software</i> . Tuvo un desarrollo limitado en el sistema escolar en la década de los años noventa, aunque continúa en la actualidad.
Alfabetización informacional	El origen de esta propuesta procede de los ambientes bibliotecarios. Surge como respuesta a la complejidad del acceso a las nuevas fuentes bibliográficas distribuidas en bases de datos digitales. Se pretende desarrollar las competencias y habilidades para saber buscar información en función de un propósito dado, localizarla, seleccionarla, analizarla y reconstruirla.
Multialfabetización	El concepto procede del ámbito anglosajón formulado por el New London Group a mediados de la década de los años noventa. Defiende que, en una sociedad multimodal, debe prepararse y cualificarse al alumnado ante los múltiples medios y lenguajes de la cultura del tiempo actual con un planteamiento integrado de los distintos alfabetismos.

Por lo tanto, la alfabetización que es más necesaria fomentar en la población es la tecnológica o digital, sin olvidar el resto de alfabetizaciones, igual de importantes que ésta, ya que nos encontramos inmersos en una sociedad que exige estar al corriente de todo lo que ocurre, tecnológicamente hablando. El Informe Horizon 2010 (citado por Marín, Vázquez, Llorente & Cabero, 2012) señala que la alfabetización digital es un reto de este siglo XXI. Pero, podemos hablar de dos visiones acerca de la alfabetización digital, según Area (2012). Una de ellas sería como una demanda del mercado y de la economía global mientras que la otra se vería más como una necesidad de la ciudadanía democrática. Ambas las podemos observar en la figura 1.3. Así, la primera alfabetización estaría más dirigida a trabajadores, de los que se busca consumo y que sean competitivos en su trabajo para fomentar el crecimiento económico, mientras que la segunda se dirige más a los ciudadanos del siglo XXI, del que se busca no que consuman productos tecnológicos sino que los utilicen de manera inteligente, social y ética. Así no solo se busca su formación instrumental sino también el desarrollo de sus aspectos cognitivos, emocionales, etc. Y por último concibe la alfabetización digital como un derecho individual necesario para progresar democráticamente y evitar nuevas desigualdades sociales que se pudieran producir. La segunda piensa más en el ser humano como un ciudadano y la primera le da una visión totalmente al servicio de los mercados, como trabajadores.

Figura 1.3: Dos versiones de la alfabetización tecnológica (Area, 2012)

Alfabetización como demanda del mercado y de la economía globalizada	Alfabetización como necesidad de la ciudadanía democrática
<ul style="list-style-type: none"> • Se alfabetiza digitalmente a los trabajadores para que puedan desempeñar adecuadamente las nuevas tareas que implican los puestos de trabajo de la economía globalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • La formación integral de un ciudadano del siglo XXI requiere el dominio de todos los códigos y tecnologías de la cultura para que pueda ejercer plenamente sus derechos cívicos.
<ul style="list-style-type: none"> • Se necesita formar a los consumidores para que puedan comprar y utilizar los nuevos productos digitales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo relevante no es la tecnología en sí misma, sino el uso intelectual, social y ético de la misma.
<ul style="list-style-type: none"> • Se ofrece una formación de naturaleza instrumental destinada a aprender a usar el <i>hardware</i> y el <i>software</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se pone énfasis en la formación no solo instrumental de la tecnología, sino también en el desarrollo de sus aspectos cognitivos, emocionales, actitudinales y axiológicos.
<ul style="list-style-type: none"> • La alfabetización digital se concibe como una condición necesaria para la competitividad y el crecimiento económico. 	<ul style="list-style-type: none"> • La alfabetización digital se concibe como un derecho individual, una necesidad para el progreso democrático y para evitar nuevas desigualdades sociales.

En diciembre de 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea publicaron una recomendación en la que se definieron las competencias clave que se necesitan para adaptarse al mundo tan cambiante en el que vivimos. Las competencias, según Castaño, Maiz, Palacio & Villarroel (2008) "son una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, y las competencias clave serían aquellas que todo el mundo precisa para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo" (p.37). En educación nos encontramos con las competencias básicas que son estas mismas adaptadas a los más jóvenes. En España la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, introduce en su preámbulo la necesidad que tiene la sociedad actual de formar a sus ciudadanos en una serie de competencias básicas:

Que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades (p.3).

Nadie pone en duda la importancia de obtener todas las competencias que nos permitan desarrollarnos como personas y ciudadanos. Así, cuando hablamos de la sociedad de la información y la comunicación la competencia que nos ocupa es la competencia digital. La competencia digital requiere que la persona sea capaz de usar los ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (LOE, 2006). Esta competencia busca que las personas estén alfabetizadas digitalmente. Pero la alfabetización digital tendrá que tener en cuenta los contextos sociales y culturales, ya que no basta con enseñar a las personas a navegar por Internet, a enviar correos electrónicos o "subir" fotos en redes sociales. Se debe enseñar a las personas a construir y elaborar conocimientos y a utilizar las TIC de un modo responsable. Se deberá tener en cuenta los conocimientos previos de las personas, el lugar donde viven, si poseen los recursos para poder acceder a dicha tecnología, etc.

Cuando las personas no tienen acceso o recursos para acceder a las TIC hablamos de brecha digital. Martínez & Serrano (2003) afirman que la brecha digital es una separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las TIC como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas. Cabero (2004) también señala que la brecha digital se está convirtiendo en un elemento de separación, de exclusión, de personas, colectivos y países. El riesgo es que pasemos de una exclusión tecnológica a una exclusión social, personal y educativa. Es decir, que pasemos de una brecha digital a una brecha social, por lo que la tecnología no estaría propiciando la inclusión social de las personas, sino su exclusión del sistema. Y no debemos asumir dicho riesgo. Así, se debe acabar con la brecha digital que genera desigualdades y acercar las TIC a todos y no sólo eso, sino una vez que se obtiene el recurso hay que enseñar cómo utilizarlo, ahí contamos con la alfabetización digital. La brecha digital lleva a la exclusión digital, lo que debemos tener en cuenta es cómo podemos incluir a las personas en las TIC. La *European Council* (2004, citado por Ortoll, 2007) define la inclusión social de la siguiente manera:

Proceso que garantiza que aquellos que están en riesgo de exclusión social obtienen las oportunidades y los recursos necesarios para participar de manera plena en la vida económica, social y cultural y que pueden gozar de un estilo de vida que se considera normal en la sociedad en que viven. Eso garantiza que tengan más participación en las decisiones que afectan a sus vidas y en el acceso a sus derechos fundamentales (p.31).

Debemos favorecer siempre la inclusión social y digital de las personas y sobre todo de los adultos o los protagonistas educativos para no caer en elementos de exclusión. Según Ortoll (2007), en la alfabetización digital encontramos dos tipos de capacitación: la capacitación tecnológica y la capacitación informacional. La primera, la capacitación tecnológica, es entendida como el conocimiento sobre lo que es la tecnología, cómo funciona, para qué sirve y cómo se puede utilizar para conseguir objetivos específicos. Por otra parte, la capacitación informacional es entendida como la habilidad de reconocer una necesidad de información y saber localizar, evaluar, seleccionar, sintetizar y utilizar la información de manera efectiva. Es importante capacitar en las dos para formar ciudadanos responsables. Debemos saber diferenciar la brecha digital de la tecnofobia. La tecnofobia es un término acuñado a partir de la inseguridad que sienten algunas personas ante el uso de las

herramientas tecnológicas. Mencionan Calderón & Piñero (2004) que la tecnofobia es: “el rechazo de una persona al uso de cualquier tecnología que, no habiéndola utilizado en la infancia, haya pasado a formar parte de su vida personal y profesional” (p.4). Podemos encontrar este temor no solo en los adultos, sino también en personas que, a priori, poseen más formación, como los profesores, ya que muchos de ellos también sienten bastante inseguridad y miedo ante la tecnología. Pérez & Salas (2009) opinan que:

El temor al uso de la nueva tecnología no es injustificado, debido a que su acceso, control y empleo correcto puede traer consigo pérdidas que hacen que algunos individuos se resistan de manera firme a utilizarlas en su vida personal y laboral. Innovaciones que hoy forman parte de nuestras vidas, al punto que se han vuelto “invisibles” como efecto de la “normalización” por el uso, como: la radio, la televisión, el cine y el vídeo, en sus inicios provocaron “tecnofobia” (p.5).

Está claro que la tecnofobia puede ser fácilmente tratable a través de la alfabetización digital, una vez que se conozca y se aprenda a utilizar la tecnología no existirá más inseguridad. Area (2001) afirma que desde 1996:

El Estudio General de Medios (EGM) está poniendo en evidencia que el acceso a Internet en España, a pesar de su crecimiento constante, sigue siendo un fenómeno minoritario y constreñido a determinados colectivos de la población.

1. La inmensa mayoría de la población (el 85%) no es usuaria de la principal Red de información representativa de la sociedad de la información.
2. El perfil medio del ciudadano que accede a Internet desde España se podría definir como un varón adulto joven (menor de 30 años), con estudios universitarios, que vive en una zona urbana y de clase media o alta (p.2).

Si atendemos a los últimos datos del Estudio General de Medios 2012, AIMC (2012) con respecto a la audiencia de Internet, entre abril y mayo de 2012, nos encontramos con que la media de edad sigue estando entorno a los 30 años y de clase media. Así, mucho no ha cambiado, las personas adultas siguen siendo grupos minoritarios en cuanto al acceso de Internet se refiere. Según Area (2001):

Podemos afirmar que hoy en día en el contexto de la sociedad española gran parte de la población adulta está al margen de esa Red mundial de comunicación telemática conocida como Internet. Estos datos, junto con otros, nos permiten prever que la desigualdad tecnológica agrandará todavía más las distancias culturales y económicas entre unos y otros grupos sociales. Las Nuevas tecnologías de la información y comunicación pueden separar más que unir. Estrechan la comunicación entre quienes las utilizan, pero excluyen a quienes no (p.25).

Los datos del IMSERSO (2012) vienen a confirmar estos datos del Estudio General de Medios de 2012 y que podemos observar en la tabla 1.1, ya que señala que:

A partir de los 25 años se observa un progresivo descenso en los porcentajes de uso de un ordenador, Internet o un teléfono móvil conforme consideramos grupos de edades más avanzadas. Se percibe claramente la brecha digital entre los mayores y el resto de la población. Entre las personas de 65 y más años los hombres emplean el ordenador y acceden a Internet en mayor medida que las mujeres, con diferencias porcentuales situadas en torno a los 7 puntos (p.25).

Por consiguiente, es cierto que actualmente la población adulta y sobre todo la mayor se encuentran aún en desventaja con respecto a los más jóvenes en cuanto a uso de las TIC se refiere, y más si tenemos en cuenta que los más jóvenes son considerados nativos digitales porque han nacido bajo la tecnología, pero como afirma Thompson (2013) “*contrary to popular beliefs that the digital native generation is universally proficient on all digital technology tools, this study showed that the range of technologies students use might be fairly limited*” (p.20). Es decir, aunque la creencia popular es que los jóvenes dominan más la tecnología, el estudio de Thompson (2013) ha demostrado cómo tienen también limitaciones en cuanto a su uso se refiere. Porque lo más importante es saber el uso que le damos a la tecnología, cómo la utilizamos en nuestro beneficio y eso es algo que todos, desde pequeños a adultos debemos aprender.

Tabla 1.1: Uso de las tecnologías de la información y la comunicación por sexo y grupos de edad (16 a 74 años) (IMSERSO, 2012)

	TOTAL	Personas que han utilizado el ordenador en los últimos 3 meses.	Personas que han utilizado Internet en los últimos 3 meses.	Personas que usan el teléfono móvil.
De 16 a 24 años	4.291.172	95.5%	95.0%	98.0%
De 25 a 34 años	7.078.973	89.5%	87.8%	99.0%
De 35 a 44 años	7.718.692	81.6%	79.0%	98.1%
De 45 a 54 años	6.595.315	68.0%	65.1%	94.1%
De 55 a 64 años	5.075.121	41.3%	37.7%	86.6%
De 65 a 74 años	3.817.668	16.9%	15.6%	70.7%
TOTAL	34.576.941	69.3%	67.1%	92.8%

Según los estándares de la *International Society for Technology in Education* (citado por Rodríguez Hernández, 2011),

Las habilidades tecnológicas que un ser humano debe desarrollar para desenvolverse en el siglo XXI son:

- Manejar con facilidad la tecnología.
- Comunicar información e ideas usando una gran variedad de medios y formatos.
- Acceder, intercambiar, compilar, organizar, analizar y sintetizar información.
- Bosquejar conclusiones y realizar generalizaciones basadas en información obtenida.
- Saber encontrar información adicional.
- Saber evaluar la información y sus fuentes.
- Construir, producir y publicar modelos, contenidos y otros trabajos creativos.
- Tener la habilidad para transformarse en autodidacta.
- Colaborar y cooperar en grupos de trabajo.
- Tener la disposición para la resolución de problemas.
- Interactuar con otros en forma apropiada y ética (p.3).

Todas estas habilidades deben empezar por la escuela y en concreto por los centros de adultos, para aquellas personas que no han tenido oportunidad de aprenderlas en otro lugar, porque, por diversos motivos, abandonaron el sistema educativo tempranamente o sencillamente, porque cuando estuvieron aún no existían las TIC. Por lo tanto, los centros de adultos deben incorporar, aún con más ahínco, el uso de las TIC para que los adultos no se queden excluidos de esta sociedad, de la que todos formamos parte. Su principal función debe ser ayudar, capacitar a las personas adultas a tomar conciencia del papel de los medios en la vida social. Area (2001) puntualiza que:

En definitiva, el papel de la educación de adultos en el nuevo contexto de la sociedad de la información, sería ayudar a formar ciudadanos más cultos, responsables y críticos ya que el conocimiento (en este caso sobre el potencial y los mecanismos de seducción y concienciación de los *mass media* y las nuevas tecnologías de la comunicación) es una condición necesaria para el ejercicio consciente de la libertad individual y para el desarrollo pleno de la democracia (p.2).

Así, sin educación no existe la libertad ni la responsabilidad.

1.5. Uso de las Tecnologías del aprendizaje y la comunicación

El uso de las TIC nos beneficia de una manera sorprendente, porque hace que estemos comunicados sin necesidad de salir de nuestra casa, pero es necesario saber utilizarlas correctamente para poder aprovechar todo su potencial. No podemos olvidar, como comenta Díaz (2007, citado por Gandol, Carrillo & Prats, 2012) que, “el uso de las TIC no garantiza por sí mismo ni la innovación ni la calidad educativa, como tampoco la inclusión o la equidad social” (p.172). Por lo que es necesario un enfoque tanto pedagógico como didáctico para comprender el uso de las TIC en educación. De ahí que los adultos deben ser instruidos en un uso apropiado de estas tecnologías, así como aprender con ellas, con el uso que haga el profesor en clase. No negamos la evidencia de que los más adultos utilizan menos las TIC, por ello, necesitan de sus profesores y de una alfabetización digital para aprender a usarlas educativamente. Las TIC nos aportan muchas ventajas cuando las utilizamos en el ámbito educativo y según García & Tornel (2003, citado por Sáez, 2003) cumplen con varias funciones, como:

- Función innovadora: el aprendizaje que realizan con esos medios les resulta innovador, nuevo y les llama mucho la atención.
- Función motivadora: con las TIC se puede aprender de muchas formas y la motivación de los alumnos puede ir en aumento, ya que se pueden utilizar los ordenadores, pizarras digitales, video, blogs como medios de enseñanza-aprendizaje.
- Función estructuradora de la realidad: debemos diferenciar entre el medio y la realidad, el medio nos facilita la comprensión de la realidad pero nunca debe sustituirla ni reducirla.
- Función formativa: utilizados correctamente, los medios proporcionan conocimientos y así formación.

A continuación veremos las principales herramientas que utilizamos para poder realizar todas las funciones antes descritas. Hemos elegido dos instrumentos que consideramos imprescindibles hoy día en educación y otro que ha adquirido importancia en los últimos años, pero esto no quiere decir que existan otros muchos instrumentos y herramientas que son igualmente válidos, solo que son menos utilizados y están menos

generalizados. Las tecnologías seleccionadas son el ordenador, la pizarra digital y la tableta digital.

Ordenadores: si es bien utilizado, un ordenador es una fuente inagotable de información y aprendizaje, ya sea individualmente o en pequeño grupo, pero debemos ser capaces de utilizarlo correctamente para que cumpla con estas funciones. El ordenador nos permite elaborar documentos, digitalizar imágenes, imprimir documentos... El educador que utilice esta herramienta puede hacer que los alumnos que lo necesiten, recuperen su asignatura con la realización de varios ejercicios, se puede realizar un periódico o un blog de clase, realizar ejercicios en pequeños grupos o puede enviar, mediante correo, indicaciones propias de su asignatura para un trabajo concreto o un examen. Con los ordenadores podremos acceder a toda una Red de información conocida como Internet. Según la Real Academia Española, RAE (2011), Internet es una "Red informática mundial, descentralizada, formada por la conexión directa entre computadoras u ordenadores mediante un protocolo especial de comunicación" (s.n.). Comenzó en 1969 con la creación del proyecto ARPANET (*Advanced Research Project Agency Net*) por parte del Gobierno de Estados Unidos de América. Consistía en una red en la que los ordenadores conectados a ella disponían de diversas rutas por las que alternar las comunicaciones. En los años 70 llegó a las empresas e instituciones educativas. Y así hasta nuestros días. En poco más de 30 años, Internet se ha "colado" en la vida de más de 300 millones de personas que la utilizan a diario ya sea para trabajar, disfrutar, buscar información, etc. (Rubio, 2001). Internet cumple con varias funciones esenciales, pero quizás la más importante sea que es capaz de facilitar la comunicación entre personas, empresas, instituciones, utilizando para ello las herramientas informáticas. ¿Cómo nos podemos comunicar a través de Internet? La herramienta más utilizada es el correo electrónico, pero también tenemos los foros, chat o mensajes privados por medio de redes sociales. Estos últimos nos permiten una comunicación en tiempo real, siempre y cuando las dos partes se encuentren conectadas. Cuando hablamos de formación, tenemos las aulas virtuales, las videoconferencias, etc. Lo que parece claro es que Internet tiene múltiples posibilidades de ofrecernos información y formación y nos permite la comunicación con cualquier persona en cualquier lugar del mundo. Sabemos que Internet está presente en todo el planeta, pero la exclusión digital priva a muchos ciudadanos de poder utilizarlo ya sea por razones económicas, de acceso, relacionadas con su país de origen, etc. Según Collado (2007), el Este asiático y el Pacífico, América del Norte y Europa occidental tienen el 82,8% de los usuarios de Internet, cifra que no corresponde con su peso

demográfico. No podemos negar que hay zonas más favorecidas que otras donde ni siquiera la conexión a Internet llega. En la Unión Europea encontramos una alta tasa de alfabetización digital, lo que nos hace privilegiados. En España, como comenta Collado (2007), nos encontramos en una zona intermedia-baja dentro de los pioneros del mundo y respecto a la Unión Europea. Pero, en los últimos años, se ha visto un notable crecimiento en cuanto al uso de Internet. El profesorado tiene en Internet una fuente inagotable de recursos con los que puede preparar sus clases. Tiene numerosos buscadores a su disposición y puede consultar bibliotecas virtuales, revistas digitales, bases de datos para completar la formación que dará a su alumnado. Así mismo, puede mantener contacto con su alumnado con la creación de una página web donde añada los contenidos de su asignatura o por medio de *Webquest*. Además, Internet nos invita a trabajar en equipo, por medio de la Red, donde podemos utilizar la cooperación para aprender de todos. Y por supuesto, Internet nos ayuda a gestionar y mantener los centros educativos.

Con Internet llegó una enseñanza diferente a la conocida hasta el momento, la enseñanza virtual, en la cual no es necesario estar en un lugar físico para recibir la docencia, y tampoco un tiempo específico. Sólo con el acceso a Internet y a la plataforma correspondiente podemos recibir una enseñanza a nuestro tiempo y forma. Según Díaz (2006):

La enseñanza virtual, llamada también *e-learning*, es la forma de aprender y de enseñar a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, especialmente Internet. Dicho proceso se lleva a cabo por medio de herramientas de comunicación y de presentación de contenidos. Entre las primeras destacan el correo electrónico y los foros, mientras que las segundas se muestran a través de textos, gráficos, animaciones y vídeos. Dichos medios tecnológicos permiten la autorregulación del ritmo de aprendizaje por parte del propio alumno así como la plena disponibilidad para utilizar las herramientas de aprendizaje independientemente de límites temporales o espaciales (p.4).

Por las condiciones especiales que presenta la enseñanza virtual, la cual puede realizarse de manera sincrónica o asincrónica, es la más adaptable a la situación del adulto, ya que la mayoría de los adultos, cuando se forman, no lo hacen a tiempo completo sino que lo compaginan con su trabajo u otros quehaceres. Por lo tanto, será necesario dedicarle una especial atención ya que puede que hace tiempo que no estudie o simplemente tenga que

prescindir de su tiempo libre para poder formarse. La teleformación, también denominada *Web Based Training* o Formación basada en Internet, relaciona las tecnologías desarrolladas para la web con la tarea de la formación. Por lo tanto, estaríamos hablando de la formación que realizan las personas a través de la Red. La teleformación es una acción planificada, decidida e intencional de aplicar la tecnología a la tarea de la educación de las personas. Utilizar Internet como medio para que las personas se formen. En la actualidad nos encontramos con otras expresiones como *e-learning* y aprendizaje digital. La Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones (Fundesco, citado por Castaño et al. 2008) nos aclara que la teleformación:

Es un sistema de impartición de formación a distancia apoyado en las TIC, que combina distintos elementos pedagógicos: la instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico) (p.146).

Para Tascón (2003), la teleformación es cualquier oferta de formación a distancia que incorpore Internet para facilitar algunas de las funciones del aprendizaje: leer, compartir, observar, simular, discutir... Asegura que el valor no radica en la propia tecnología sino en las posibilidades que tiene como instrumento de enseñanza-aprendizaje. Así, lo importante no es en sí la tecnología, que lo es, sino el uso que le demos, el uso educativo que proporcionemos a los alumnos por medio de esta herramienta. Esta herramienta ha cambiado el propio proceso de enseñanza-aprendizaje que conocíamos, dando ahora mucho más protagonismo al alumnado. Cabero & Castaño (2007, citado por Castaño et al. 2008), diferencian cinco grandes etapas en el desarrollo de la teleformación que buscan intereses específicos y líneas de investigación y desarrollo concretos:

1. Despegue: todo el impulso y esfuerzo se sitúa en la dotación de las infraestructuras tecnológicas. Para empezar necesitamos contar con todas las infraestructuras necesarias para ello.
2. Búsqueda de ofertas integrales para las instituciones que quieran ponerla en funcionamiento. Se desarrollan las plataformas y se pone en funcionamiento los diferentes servicios empresariales e institucionales para impulsar su utilización.

3. Contenidos: se sustituye la problemática del mecanismo de entrega por la de qué es entregado y qué características significativas debería tener para impulsar una actividad didáctica de calidad.
4. Búsqueda de estrategias de utilización y evaluación que podría efectuarse a través de la teleformación.
5. Desarrollo de la combinación de acciones teleformativas completamente a distancia con las efectuadas de forma presencial. Aunque actualmente nos acercamos más a un aprendizaje mucho más social y colaborativo.

Pizarra digital (PD): con los años se ha ido incorporando esta herramienta a las escuelas y centros de adultos, aunque se encuentra más desarrollada en primaria y secundaria ya que en muchos centros de adultos aún no tienen acceso a ella. La pizarra digital, según Marquès (2004), es un sistema tecnológico, integrado por un ordenador y un video proyector, que permite proyectar contenidos digitales en un formato idóneo para que sea seguida por toda la clase. Podemos interactuar sobre las imágenes proyectadas a través de los distintos periféricos del ordenador. La pizarra digital nos permite, de esta manera, proyectar contenidos para todos los alumnos en el mismo tiempo y espacio, pero con la ventaja añadida de que además podemos interactuar con ella y realizar modificaciones, añadir contenidos, suprimir contenidos, etc. Gandol et al. (2012) señalan que:

En los últimos años la pizarra digital se ha posicionado como un elemento destacado en muchas aulas gracias, en parte, a la convergencia de elementos multimedia en un entorno de conectividad, así como a su propia naturaleza kinestésica. La literatura científica sostiene que la implantación de las pizarras digitales en las aulas debe estar claramente respaldada por una política sólida a nivel nacional y liderada por una estrategia de centro compartida lo máximo posible por todos los agentes. Este proceso tendría que ir acompañado de recursos económicos suficientes para la adquisición, mantenimiento y formación del personal docente (p.11).

Así que sin un apoyo completo para la pizarra digital, su implantación en las aulas parece inviable. Gandol et al. (2012) también sostienen que es necesario que el profesorado tenga una formación adecuada para poder hacer un uso educativo de la PD y que su uso es mejor recibido por los alumnos lo que ayuda a aumentar su motivación. Con respecto a las ventajas que nos puede aportar la pizarra digital en el aula, aún no hay evidencias científicas suficientes que lo constaten, pero algunos autores ya han analizado y estudiado las ventajas de la PDI. Miller & Glover (2002, citado por Red.es, 2006) comentan que la pizarra digital permite una progresiva innovación en las prácticas docentes. Beeland (2002, citado por Red.es, 2006) afirma que mejora la motivación y la atención de los niños y Pugh (2001, citado por Red.es, 2006) dice que con la pizarra digital se puede atender a la diversidad de los alumnos, especialmente a aquellos con discapacidades o dificultades para el aprendizaje. Uno de los estudios más recientes es el desarrollado por Türel & Johnson (2012) en el que analizaron las creencias y el uso que hacen los profesores de la PDI en las aulas. Los autores señalan que desde hace unos pocos años hasta hoy, las pizarras digitales han ido incorporándose en las aulas y el profesorado ha comenzado a utilizar más las herramientas tecnológicas. Esto ha sido así porque los profesores han recibido formación, ya que como comentan Türel & Johnson (2012):

The main sources of teachers' IWB training showed the majority of respondents (67%) had joined an IWB training session organized either by the company that supplies IWBs or by an educational institution. Looking at learning resources, almost half of the respondents (44%) marked 'colleagues' as the main resource for their support and while about a quarter of respondents reported that they learned to use IWBs by themselves (p.389).

Comprobamos cómo las administraciones educativas de otros países se muestran concienciadas en el uso de las TIC y promueven la formación entre sus profesionales, así como les proveen de los recursos necesarios. Sobre el uso de la PDI, Türel y Johnson (2012) descubrieron que: *"On the other hand, most teachers agreed that using an IWB is motivating, engaging, and enjoyable for both teachers and students"* (p.390). Los profesores creen que con el uso de la pizarra digital consiguen que tanto los estudiantes como ellos se motiven más y disfruten con el aprendizaje, de ahí que sea importante conseguir que este recurso esté presente en todos los centros educativos.

Tableta digital: en estos últimos años ha interrumpido también en educación una nueva herramienta, la tableta digital. Del inglés *tablet* es una especie de ordenador portátil pero mucho más práctico, mayor que un teléfono móvil y con una pantalla táctil. Según Marquès (2012a) se puede utilizar en educación como alternativa a los netbooks, aunque es imprescindible que el centro disponga de una buena conexión a Internet y que en cada clase haya una pizarra digital controlada por un ordenador para que los profesores puedan dar sus explicaciones y los alumnos compartir sus trabajos con la clase entera. Entre las ventajas que aportan las tabletas digitales tenemos, según Marquès (2012a):

Portabilidad y multifuncionalidad (tableta = entorno de aprendizaje móvil). En la tableta los estudiantes tienen todo lo necesario para desarrollar múltiples actividades de aprendizaje: obtener información de Internet (tableta = biblioteca), hacer fotos o vídeo (tableta = cámara), redactar un documento (tableta = libreta), realizar experimentos con aplicaciones tipo simulador (tableta = laboratorio), comunicarse con los compañeros o con el profesor (tableta = canal para comunicar/compartir), elaborar producciones multimedia...

Acceso a múltiples fuentes de información. Proporcionan un acceso fácil e inmediato a todo tipo de información en Internet: libros digitales, vídeos..., donde los estudiantes pueden acceder a la información en múltiples fuentes y no dependen solamente del libro de texto o de las explicaciones del profesor.

Colaboración y apoyo. Proporcionan una inmediata comunicación a través de Internet con compañeros y profesores y acceso a aplicaciones y entornos colaborativos.

Aprendizaje autónomo y creatividad. Proporcionan a los estudiantes autonomía en el acceso a la información (no dependen de la que les proporcione el profesor), autonomía en el uso de sus herramientas de trabajo para resolver problemas y crear conocimiento (disponen de múltiples y variados instrumentos para el proceso de la información siempre a su alcance en su dispositivo) y autonomía al poder pedir ayuda on-line a sus compañeros (o al profesor) cuando la necesitan.

Aplicación de nuevas metodologías didácticas. Facilitan un enfoque pedagógico más centrado en el estudiante, que puede realizar más actividades de trabajo en grupo, más actividades autónomas de iniciativa propia, más actividades donde asumen el rol de profesores para presentar temas y proyectos a los compañeros...

Motivación e implicación. En las investigaciones realizadas, los estudiantes manifiestan estar más motivados al trabajar con estos apoyos digitales, participan más en clase.

Eficacia y eficiencia. En estas mismas investigaciones, profesores y alumnos manifiestan que trabajan de manera más eficiente y eficaz.

Mejora de los aprendizajes. Y también según estas investigaciones, la realización de buenas actividades de aprendizaje con estos dispositivos y las aplicaciones educativas, aumenta progresivamente la calidad de los trabajos de los estudiantes y produce un impacto significativo en los aprendizajes.

Desarrollo de las competencias digitales y las competencias básicas en general. Facilitan la realización de actividades que desarrollan competencias de búsqueda, tratamiento y comunicación de información en entornos digitales, pensamiento fluido y crítico, estrategias para la toma de decisiones y resolución de problemas...

Actividades de refuerzo: prácticas y memorísticas. Con la utilización de las aplicaciones educativas adecuadas se facilita a los estudiantes la realización de actividades personalizadas de refuerzo y en general el aprendizaje memorístico de los conceptos básicos y de las habilidades de rutina.

Comodidad. Los alumnos se sienten cómodos en estos entornos móviles y táctiles que suelen conocer bien. Además se aligera su mochila, ya que trabajando con aplicaciones educativas en muchas ocasiones puede prescindirse de algunos de los libros de texto en papel.

Difusión social de las competencias digitales. Muy a menudo, la familia del estudiante se interesa también por la tableta al constatar lo fácil que resulta utilizarla (p. 3).

Como vemos, las ventajas que aportan las tabletas digitales son numerosas, por lo que su utilización en educación podría favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los propios estudiantes, siempre que se utilicen correctamente. Pero aparte de ventajas, también encontramos una serie de problemáticas asociadas a las tabletas, como bien nos recuerda Marquès (2012a). Estas problemáticas son:

Problemas de conexión a Internet. La conexión a Internet es lenta o no funciona, por poco ancho de banda o falta de cobertura en determinadas zonas del centro. En alguna ocasión, los “filtros de acceso a Internet” del centro pueden impedir el acceso a determinados contenidos que serían necesarios para algunos trabajos. Por otra parte hay que considerar que si las tabletas no tienen conexión 3G los estudiantes solo las podrán utilizar en sus casas si también tienen allí WIFI.

Averías físicas en los equipos: algún botón no va, el altavoz o el micrófono no funcionan...

Problemas de software: desconfiguración del sistema operativo, aplicaciones que no funcionan bien o están mal configuradas... Cuando cada estudiante tiene su propia tableta estas problemáticas pueden darse con mayor frecuencia, aunque por otra parte los usuarios también van desarrollando más habilidades para buscar y encontrar soluciones.

Incompatibilidades entre dispositivos: a veces se produce la desconfiguración de los documentos hechos con una tableta o aplicación al pasarlos al ordenador u a otra tableta con sistema operativo distinto, imposibilidad de acceder a determinados recursos digitales (p.e los Ipad no permiten acceder a documentos flash)... También hay que considerar posibles dificultades para conectar las tabletas con el video proyector (se requiere un conector especial HDMI a VGA).

Incomodidad al escribir. Cuando hay que escribir mucho, resulta Incómodo escribir con este teclado integrado en la pantalla.

Pocos contenidos educativos. Actualmente aún hay pocas aplicaciones de contenidos educativos. Para los modelos *iPad* si existe ya un notable catálogo de *apps* educativas en inglés.

Dependencia de la tableta. Cuando la tableta se haya integrado como un instrumento importante en las actividades de enseñanza y aprendizaje, se podrán producir alteraciones graves en la dinámica de las clases si los alumnos se olvidan la tableta en casa, o no la recargan, o no actualizan adecuadamente las aplicaciones.

Falta de tiempo de los profesores. Falta de tiempo por parte de los profesores para buscar y desarrollar recursos para ser utilizados con los estudiantes.

Distracciones en clase. Distracción de los alumnos al trabajar, hacer deberes... Algunos alumnos son conscientes de que al distraerse tardan más en hacer los deberes, pero aun así muchos lo prefieren (p. 6).

Así, conociendo las problemáticas que otros profesionales se han encontrado con el uso de la tableta podremos minimizarlos y asegurar su éxito en nuestras clases, pero siempre contando con una formación inicial tanto para el alumnado como para el profesorado. Pero, aunque se ha ido introduciendo en educación, su uso aún no está extendido, es por ello que aún la comunidad educativa no conoce muy bien las aportaciones que nos puede otorgar en educación, pero conocemos alguna experiencia llevada a cabo en centros educativos. Una de estas experiencias es Dedos, un proyecto realizado durante el curso 2010/2011 por el CITA (Centro Internacional de tecnologías avanzadas para el medio rural) con la colaboración del CEO Miguel Delibes y de su plataforma *Moodle*. Se trató de un proyecto experimental donde se creó una plataforma virtual como punto de encuentro de los contenidos, recursos y noticias que se iban a trabajar con los alumnos, donde también interactuaban los profesores. Los niños realizaron actividades sencillas con las tabletas digitales, generación de contenidos, escritura, elaboración de textos, elaboración de sonidos, etc. Los profesores de las diferentes materias elaboraron una actividad para poder utilizar la tableta digital en clase. Pero para poder utilizar esta herramienta en clase los profesores tuvieron que formarse y formar después a los

alumnos en su uso. Han podido sacar unas conclusiones muy positivas sobre su utilización, pero siempre como complemento al libro de texto y a otras tecnologías. Hoy en día siguen investigando y llevando experiencias a cabo. Actualmente, Marquès (2012b) está llevando a cabo una Meta investigación DIM sobre el uso educativo de las tabletas digitales. Para ello invita a todos los centros que las utilizan a que participen en la investigación. Ya ha publicado, en su portal de las tabletas digitales, datos correspondientes a quince centros que representan un avance de la investigación. Entre los datos que aportan tenemos las actividades que realizan con la tableta digital, donde la mayoría de centros afirma que busca en Internet, ve y escucha materiales audiovisuales, hace lectura de libros digitales, toma fotos, toma apuntes, comparte información, la utilizan para estudiar, etc. Los profesores utilizan las tabletas como fuente de información, para proyectar contenidos y como canal de comunicación. Entre las problemáticas que encuentran los profesores al uso de las tabletas tenemos que: se dispone de pocas aplicaciones educativas, las pocas aplicaciones que existen no están en nuestro idioma, genera dependencia porque hay que cargarla y actualizarla y a los profesores les falta tiempo para crear recursos. Los profesores afirman que el uso de la tableta aporta muchas ventajas como: acceso a múltiples fuentes de información, portabilidad, multifuncionalidad, aplicación de nuevas metodologías, facilita la realización de actividades de refuerzo. Por último en el impacto en los aprendizajes de los estudiantes los profesores comentan que facilita el aprendizaje autónomo, mejora la comprensión en general, favorece la creatividad, una alta motivación e implicación del alumnado y contribuye a mejorar los aprendizajes de los estudiantes en general. En ningún momento de la investigación se nombró que con el uso de la tableta digital el alumnado se distrajera más en clase, todo lo contrario. Con el paso de los años conoceremos si se integran finalmente en la escena educativa o no adquieren tal importancia, por el momento se siguen realizando experiencias e investigaciones.

Poco a poco se han ido introduciendo las TIC en las aulas y en los centros de adultos, siendo su incorporación muy importante, con todos los instrumentos que posee, porque debemos tener en cuenta que los adultos necesitan una institución que les permita autorregularse solos, no solo en relación al espacio sino también a los momentos de la formación. En palabras de Díaz (2006):

Los procedimientos y los procesos en la enseñanza virtual permiten al adulto la recepción de apoyo, la facilitación del aprendizaje y la orientación por parte del equipo docente, además de posibilitar la reducción del impacto negativo que la actividad formativa tiene sobre sus hábitos profesionales, familiares e individuales y, además, alentar un diálogo interior entre las experiencias y conocimientos previos de quien ya está suficientemente preparado para la vida y la realidad emergente (p.68).

Por lo tanto, observamos como las TIC permiten que el adulto pueda formarse, pero que siga cumpliendo con sus compromisos y obligaciones tanto profesionales como personales. Las TIC han provocado muchos cambios en educación, pero conviene resaltar la aparición de la Web 2.0. Existen muchos estudios sobre este tema, pero O'Reilly (2005, citado por Area & Pessoa, 2012) fue el primero en anunciar algunas de sus características más destacables: “la Web 2.0 es más una plataforma de servicios que de software; es una arquitectura de participación, escalabilidad del coste-beneficio, transformaciones y remezclas de datos y de sus fuentes; software no atado a un único dispositivo, y aprovechamiento de la inteligencia colectiva” (p.14). La cantidad de información que existe en la Red es incontable e innumerable. En la figura 1.4 podemos observar las diversas definiciones que Área & Pessoa (2012) dan a la Web 2.0.

Figura 1.4: Definiciones de Web 2.0. (Área & Pessoa, 2012)



Para Ára & Pessoa (2012), la Web 2.0 puede ser vista como una gran biblioteca universal, donde la información se encuentra almacenada. A su vez está configurada por diversas piezas fragmentadas que completan un puzle. Es un mercado global de venta de productos y servicios. Es un escenario donde la comunicación multimedia y audiovisual prima sobre el resto de comunicaciones. En la web 2.0 contamos con entornos virtuales interactivos y con redes sociales que promueven la participación de las personas. Pero para poder hacer un buen uso de ella necesitamos ser alfabetos digitales, tal y como hemos comentado anteriormente. Ára & Pessoa (2012), exponen en la tabla 1.2 las dimensiones o ámbitos alfabetizadores ante las nuevas formas culturales de la Web 2.0. Estas dimensiones se encuentran directamente relacionadas con las definiciones observadas en la figura 1.4. Básicamente, lo que quieren transmitir Ára & Pessoa (2012) es la necesidad de ser conscientes de que la Web 2.0 requiere ser capaz de interpretar la información de la Red, saber dónde buscar y como procesarla, ser un ciudadano responsable y ser consumidores críticos. Ser ciudadanos participativos en las diversas comunidades virtuales o redes sociales que proliferan por la Red, pero participando de una manera segura y responsable. Por lo tanto, ser conscientes de que tratamos con máquinas y necesitamos ser nosotros quienes las controlen y no viceversa.

Tabla 1.2: Dimensiones o ámbitos alfabetizadores de la Web 2.0 (Área & Pessoa, 2012)

**LAS DIMENSIONES O ÁMBITOS ALFABETIZADORES ANTE LAS
NUEVAS FORMAS CULTURALES DE LA WEB 2.0.**

<p>Aprender a usar la Web 2.0 como una biblioteca universal</p>	<p>Esta dimensión de la alfabetización surge como respuesta a la complejidad del acceso a las nuevas fuentes bibliográficas distribuidas en bases de datos digitales. Se pretende desarrollar las competencias y habilidades para saber buscar información en función de un propósito dado, localizarla, seleccionarla, analizarla y reconstruirla. Es la alfabetización informacional.</p>
<p>Aprender a usar la Web 2.0 como un mercado de servicios</p>	<p>Esta dimensión de alfabetización tiene que ver con la formación crítica del consumidor y del ciudadano. La compra de productos o la realización de gestiones administrativas online requiere no solo tener las habilidades de adquisición y pago sino también formarse como trabajador y consumidor consciente de sus derechos y responsabilidades en la Red.</p>
<p>Aprender a usar la Web 2.0 como un puzle de micro contenidos inter enlazados</p>	<p>Esta dimensión en su papel de alfabetización se dirige a la capacitación del sujeto como individuo que sabe navegar de forma consciente por la Red de un documento o unidad informativa a otra, que es capaz de reinterpretar y construir su propia narrativa de significado a partir de unidades básicas de contenidos que, aparentemente, están separados, pero que el sujeto les otorga un discurso. En definitiva, que domina las formas hipertextuales de organización de la información tanto como consumidor como productor de mensajes culturales.</p>
<p>Aprender a usar la Web 2.0 como espacio público de comunicación en redes sociales</p>	<p>Esta dimensión de la alfabetización se refiere a la capacidad de participar de forma plena en comunidades o grupos humanos interconectados a través de redes de telecomunicaciones y, en consecuencia, desarrollar comportamientos sociales basados en la colaboración e intercambio de información compartida.</p>
<p>Aprender a usar la Web 2.0 como un espacio de expresión multimedia y universal</p>	<p>Esta dimensión de la alfabetización se desarrolla con la finalidad de formar al alumnado como sujeto con capacidad para analizar y producir textos en formato multimedia y lenguaje audiovisual. Persigue formar a los sujetos tanto para el consumo crítico de los productos audiovisuales como para su producción, publicación y difusión a través de los entornos digitales. Es la alfabetización multimedia y/o audiovisual.</p>
<p>Aprender a usar la Web 2.0 como un territorio de experiencias virtuales interactivas</p>	<p>Esta dimensión de la alfabetización supone disponer de las habilidades para interactuar en entornos virtuales tridimensionales de realidad inmersiva, simulada o aumentada. Requiere adquirir habilidades de interacción no solo con la máquina, sino también con la información y con otros humanos en tiempo real y/o diferido para tomar decisiones inteligentes.</p>

Tras analizar las diferentes dimensiones o ámbitos que encontramos en la Web 2.0 podemos hacernos una idea de las ventajas que las TIC podrían tener en educación. Díaz (2006) responde a la pregunta de ¿qué ventajas nos aportan las TIC? Lo hace a través de los siguientes puntos:

1. Incentivan la creación de contextos de aprendizaje que suponen la inauguración de nuevas posibilidades de información y de comunicación. Permite al adulto aprender a su tiempo y forma, en los momentos en los que él pueda.
2. Facilitan la aproximación de los centros educativos a entornos educativamente no formales como son la familia y los amigos, incrementándose la transferencia de los aprendizajes obtenidos en contextos formales.
3. Simplifican la comprensión y el aprendizaje de nociones abstractas al permitir representarlas figurativamente;
4. Posibilitan la interactividad al favorecer que los estudiantes se adentren en experiencias de aprendizaje en las que no sólo se limitan a recibir nueva información sino que, además, entren en contacto con otros discentes y docentes, pudiendo comprobar sus propios avances y dificultades a la vez que ensayar diversas estrategias para ir construyendo sus conocimientos (p. 68).

Las posibilidades de las TIC en el aula son infinitas, solo debemos integrarlas y empezar a utilizarlas para que los adultos se vean beneficiados.

1.6. La plataforma Moodle

Según Ros (2008) “Martin Dougiamas, alumno de doctorado de la Universidad de Perth, en Australia Occidental, acuñó el término *Moodle* en su tesis en 2002” (p. 3). Este profesor universitario quería una herramienta que facilitara el constructivismo social y el aprendizaje cooperativo. Su nombre proviene del acrónimo de *Modular Object oriented Dynamic Learning Enviromennt* (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos), aunque otras fuentes mencionan que proviene del verbo inglés *moodle* que describiría el proceso de deambular perezosamente a través de algo, y hacer cosas cuando se antoja hacerlas. Según las palabras del autor, quería: "un programa que sea fácil de usar y lo más intuitivo posible" (p.3). Amorós (2007) afirma que:

Moodle responde a un entorno de aprendizaje dinámico, orientado a objetos y modular (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Con entorno nos referimos a la consideración de un sistema digital que contiene herramientas de comunicación integradas y disponibles a través de redes de ordenadores, ya sean sincrónicas o asincrónicas (p.2).

Así, esta plataforma nos permite crear un entorno de enseñanza-aprendizaje donde el profesor/a no tiene por qué estar siempre presente, ya que como metodología resulta muy práctica para trabajarla también desde casa.

Moodle se sustenta sobre las bases del constructivismo y especialmente en el constructivismo social. Karagiorgi & Symeou (2005) afirman que el constructivismo es la teoría predominante de la última década en filosofía, psicología y cibernética e intenta describir cómo las personas conocen el mundo. Dicha teoría explica que el conocimiento es construido activamente por el individuo, siendo un proceso adaptativo que organiza la experiencia del alumno. La cita original de Karagiorgi & Symeou (2005) es la siguiente:

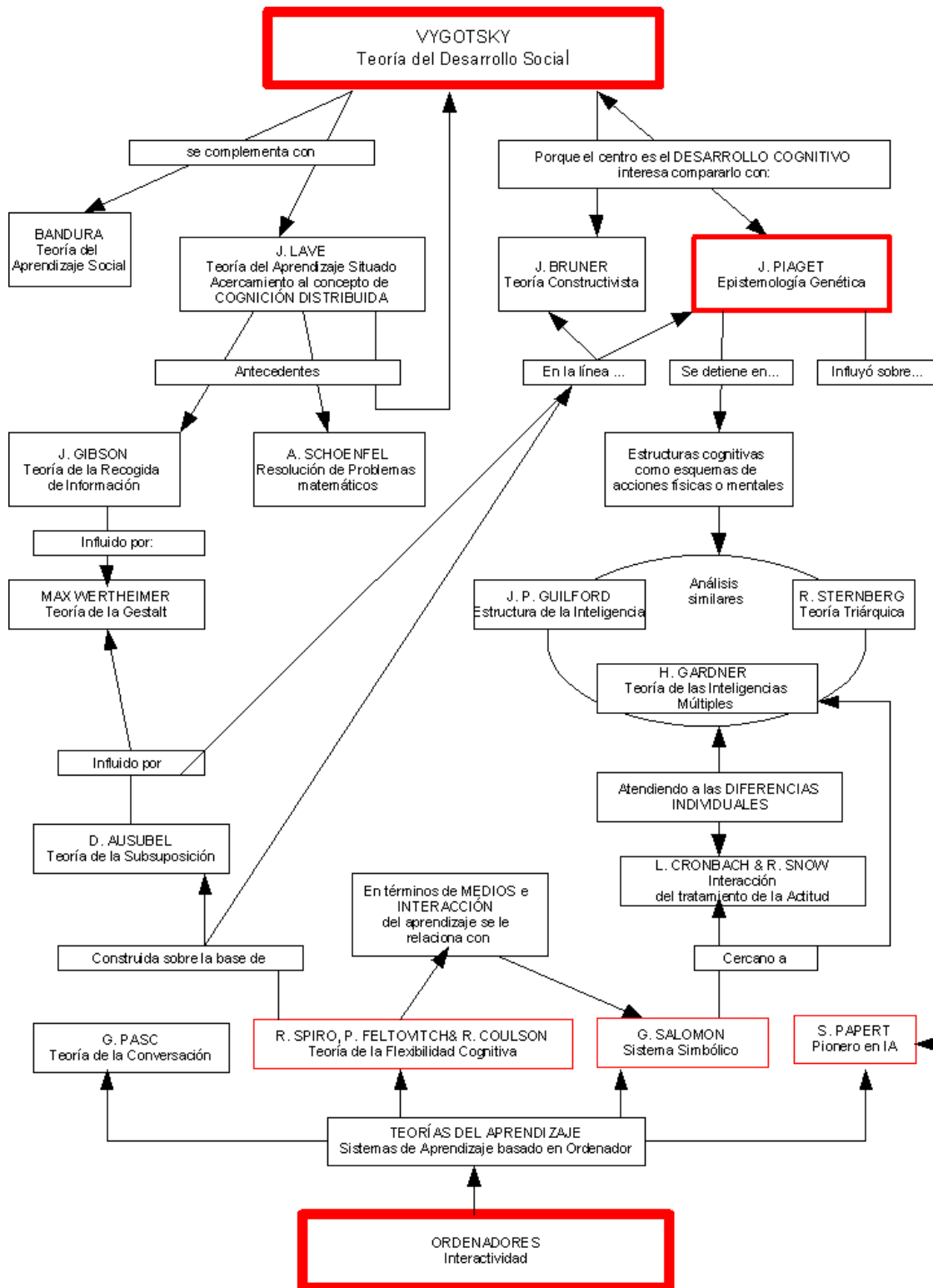
Constructivism is the last decade's dominant theory that has roots in philosophy, psychology and cybernetics and attempts to describe how people know the world. According to the constructivist theory, knowledge is being actively constructed by the individual and knowing is an adaptive process, which organizes the individual's experiential world (p.18).

Estos autores también afirman que el constructivismo consta de varios niveles para llegar a la construcción del conocimiento. Como exponentes de dicha teoría del aprendizaje también tenemos, entre otros, a Piaget, Bandura, Ausubel. En la figura 1.5 podemos ver el desarrollo del Constructivismo social, comenzando por Vygotsky y terminando por su relación con los ordenadores. Vemos la relación de Vygotsky con otros autores del constructivismo social como son: Bandura con su teoría del aprendizaje social, Lave con su teoría del aprendizaje situado, Brunner y su teoría constructivista, Piaget y su epistemología genética, Ausubel y su teoría de la sub-suposición, Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples, entre muchos otros. Todos estos autores se relacionan entre sí y todos son necesarios para poder entender el desarrollo del constructivismo social. Si unos no fueran los precursores y hubiesen iniciado este tema con sus investigaciones, el resto no podría haber seguido investigando sobre el mismo y no habiésemos llegado a entender todo el proceso y

llegar así a las teorías sobre el aprendizaje basado en ordenadores, entendiendo que la teoría de Vygotsky fue necesaria para hacer un uso educativo del ordenador, desde el constructivismo social. Lo más importante a destacar del constructivismo social es el hecho de que los grupos, en este caso los alumnos, se unen y van construyendo su propio aprendizaje, que es compartido y aplicado en situaciones de la vida cotidiana. Así, los nuevos contenidos que se van aprendiendo se unen a los anteriores y existe relación de unos con otros. Por lo tanto, si unimos el constructivismo social con los ordenadores y en concreto con la plataforma *Moodle*, vemos cómo es posible crear y compartir un nuevo conocimiento utilizando las nuevas tecnologías para ello. Para que todo ello sea posible, necesitamos contar con una buena formación de los profesores y educadores que deberán guiar a sus alumnos/as hacia este nuevo tipo de aprendizaje. En la plataforma *Moodle* encontramos diferentes módulos, cada uno de ellos con un objetivo concreto. El primero son los módulos de comunicación que favorecen la interacción entre todos los miembros de la comunidad, es decir: profesores, alumnos, familias. El segundo son los módulos de contenidos de materiales cuya función es presentar la información y por ende los materiales de estudio. Y por último tenemos los módulos de actividades cuya función es práctica y le dice al alumno lo que hay que hacer. Pero también nos encontramos con otros muchos módulos, definidos por diferentes autores con diferentes nombres, entre otros; el módulo de tareas, el módulo de chat, el módulo de consulta, el módulo del foro, el módulo del cuestionario, el módulo del recurso, el módulo encuesta, el módulo taller, etc. Entre sus características podríamos destacar, en palabras de Bello (2008) que la plataforma *Moodle* permite al alumno "analizar, investigar, colaborar, compartir, construir y generar basándose en lo que ya sabe" (p.2).

Los centros de adultos de Canarias poseen una plataforma *Moodle* para poder organizar la enseñanza que se imparte tanto de manera semipresencial, como a distancia. Esta plataforma la obtienen a través de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Otros centros han preferido poner en marcha plataformas y páginas web propias y los menos, aún no poseen una plataforma con la que poder ofertar enseñanza a su alumnado, aunque la están poniendo en marcha en este curso escolar. Así, ya sea una plataforma propia o no, el objetivo es el mismo, apoyar la enseñanza presencial que se da en el aula y permitir a aquel alumnado que no puede acudir al centro por alguna razón, que prosiga sus estudios en casa. Así, las posibilidades de la plataforma *Moodle* como herramienta son infinitas y debemos, desde la educación, fomentar su uso desde una participación responsable.

Figura 1.5: Teoría del Desarrollo Social (Amorós, 2007, p.5)



1.7. Posibilidades didácticas de las TIC

Como hemos podido observar, las TIC se han convertido en un elemento básico de comunicación, relación y hasta de aprendizaje y trabajo. Internet se ha convertido en uno de los medios de comunicación por antonomasia, más aún de las nuevas generaciones, como podemos comprobar con el uso y auge de las redes sociales. Lo importante ya no es utilizar la Red, sino formar parte de ella a través de múltiples escenarios, tal y como nos señalan Cabero & Llorente (2010). Las redes sociales desempeñan diferentes funciones, como entretenimiento, ocio, socialización, expresar ideas, difundir ideas, etc. Así, como señala Karakas (2009, citado por Cabero & Llorente, 2010) "nos encontramos en un nuevo ecosistema comunicativo que viene marcado por la creatividad, conectividad, colaboración, convergencia, y comunidad" (p.2). Y es aquí donde adquieren relevancia las comunidades virtuales que son, en palabras de Cabero (2006, citado por Cabero & Llorente, 2010), "comunidades de personas, que comparten unos valores e intereses comunes y que se comunican a través de las diferentes herramientas de comunicación que nos ofrecen las redes telemáticas, sean sincrónicas o asincrónicas" (p.3). Su objetivo es la adquisición de conocimientos, aprendizajes, capacidades y competencias de sus participantes, donde la interacción se realiza a través de la Red, con la ventaja de que no existe un espacio y tiempo determinado. Existe diferencia entre las comunidades virtuales y las comunidades virtuales de aprendizaje, pero a nosotros nos interesa esta última ya que es la que podemos utilizar en educación, en presencia de los alumnos. Mientras, en las comunidades virtuales no tiene por qué existir un aprendizaje concreto. Entre las características distintivas de las comunidades virtuales de aprendizaje podemos citar, según Cabero & Llorente (2010):

- La interacción que se establece entre las personas se efectúa a través de máquinas, ya sean fijas o móviles.
- Son, en general, flexibles en el tiempo.
- Se caracterizan por el intercambio de información en diferentes formatos y por la generación y construcción de conocimientos nuevos.
- Sus participantes comparten un lenguaje, pero no necesariamente unas creencias y valores.

- La interacción se realiza utilizando diferentes tipos de herramientas de comunicación, tanto sincrónica como asincrónicas, y tanto textuales como audiovisuales.
- Se realiza una comunicación multidireccional, que va de uno a uno, o de uno a todos.

Lo importante de una comunidad virtual de aprendizaje es que la conforman personas y lo que se persigue es la sociabilidad e interacción social entre sus participantes, no el aislamiento sino la colaboración entre unos y otros. Como medio de aprendizaje puede resultar muy útil en educación, pero debemos, primero, favorecer su uso a los adultos, ya que primero se deben familiarizar con las redes sociales, conocer sus beneficios y también sus desventajas, aprender a utilizarlas. Una vez que los adultos hayan "accedido" a las redes sociales, podremos utilizar con ellos las comunidades virtuales de aprendizaje y en los momentos que quieran, puedan comunicarse con el resto de sus compañeros y aprender juntos, así como realizar los trabajos de clase, por ejemplo.

La sociedad de la información ha provocado un cambio de roles tanto en los profesores como en los alumnos, aunque más adelante profundizaremos sobre este tema. Ahora el profesor es un guía que debe conducir el aprendizaje de sus alumnos y dejar que sean ellos mismos los que vayan construyendo su propio esquema de conocimientos. Observamos por tanto la importancia del constructivismo social ya comentado anteriormente. Actualmente destaca en el entorno virtual el aprendizaje colaborativo. Según Domínguez, Martín & Paralera (2011), este entorno "busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades tanto individuales como grupales a partir de la discusión entre los estudiantes en el momento de explorar nuevos conceptos" (p.2). Por lo tanto, no es contrario al trabajo individual, sino una forma de aprendizaje complementario, que ayuda al alumno a aprender mucho mejor. Así, son los alumnos los responsables tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros. Es más usual utilizar el aprendizaje colaborativo en un entorno presencial, pero cada vez es más frecuente la utilización del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Según Zapata (2011) "la idea de entorno virtual de aprendizaje tiene una relación clara con la naturaleza y génesis social del aprendizaje, favorecida en este caso por los medios tecnológicos" (p.3). Con Onrubia (2005, citado por Zapata, 2011) podemos decir que es:

Un conjunto de dispositivos y herramientas tecnológicas que permiten con la concurrencia de alumnos, profesores y recursos instruccionales, que el alumno elabore su propio conocimiento. Así pues, el aprendizaje en entornos virtuales, desde una perspectiva de la Teoría del Aprendizaje, lo entendemos como un proceso de construcción y de elaboración. Lo que el alumno aprende en un entorno virtual no es simplemente una reproducción de lo que se le presenta como contenido a aprender, sino una reconstrucción de esa información, o de ese procedimiento, mediado por el bagaje cognitivo del aprendiz. Supone además una elaboración porque, con la ayuda de los elementos humanos del entorno, el alumno selecciona, organiza y le confiere una naturaleza propia y con sentido (elabora) a la información contenida en el entorno (p.3).

Así, en el entorno virtual el alumno es más libre de seleccionar aquellos contenidos que creen que les servirán mejor para su proceso de enseñanza-aprendizaje. En la tabla 1.3 podemos observar la diferencia entre la utilización del aprendizaje colaborativo en un entorno presencial y en el virtual.

Tabla 1.3: Diferencias del aprendizaje colaborativo en un entorno presencial y en un entorno virtual (Prendes, 2004, citado por Domínguez et al. 2011)

	PRESENCIAL	VIRTUAL
Contexto	Definido	Diversificación
Espacio/tiempo	Limitado	Flexible
Cultura	Mayor identificación	Mayor diversidad
Estudiantes	Homogeneidad	Heterogeneidad
Comunicación	Sincrónica: cara a cara	Asincrónica: a distancia
Objetivos	Adquisición de conocimientos	
	Cooperación	Tarea
Medio	Colaboración	
Colaboración	sociabilización	No sociabilización

Como podemos observar en la tabla 1.3, el entorno virtual nos ofrece muchas más posibilidades que el entorno presencial, ya que en este estamos mucho más definidos, limitados, es un entorno más identificado y donde los alumnos se ven cara a cara. Mientras, en el entorno virtual, la diversificación es mayor, el alumno posee una mayor flexibilidad para poder realizar el aprendizaje, ya que se realiza a distancia, existe una mayor diversidad, con lo que la heterogeneidad también es mayor. Lo que perderíamos con el entorno virtual es la sociabilización de los alumnos pero se puede arreglar con foros, debates en la Red para que interactúen unos con otros. Así, las prestaciones del entorno virtual son mucho mejores, por lo que debemos potenciar su uso. Las comunidades virtuales de aprendizaje y el aprendizaje cooperativo favorecerían enormemente a los adultos, ya que el aprendizaje que no desarrollaran en el centro de adultos, lo podrían seguir recibiendo en sus casas, o en los momentos en los que sus obligaciones personales y sociales se lo permitieran.

1.8. Las redes sociales y otras TIC

Las redes sociales (en inglés *Social Networking Sites*), son según Castañeda & Gutiérrez (2010) “herramientas telemáticas que permiten a un usuario crear un perfil de datos sobre sí mismo en la Red y compartirlo con otros usuarios” (p.25). Cascales, Marcos & Real (2011) opinan también que “una Red social en Internet es una comunidad de usuarios registrados en un portal web que comparten información, interactúan entre ellos mediante mensajes y cuentan con otras formas de colaboración” (p.2). Aparecieron en Internet sobre el año 2002 y desde entonces han aparecido varias redes sociales, como Facebook, Xing, Tuenti, LinkedIn, Hi5, Orkut, etc., pero que vienen a cumplir con una función que ha existido siempre, esto es, relacionarse con otras personas, aunque en este caso, con las redes sociales, llegamos a más personas y a más lugares del planeta. Las redes sociales, como hemos comentado, se forman a través de perfiles, y una vez creado el perfil, se debe seguir con la creación de la red de contactos. Todas las redes disponen de mecanismos para la búsqueda de personas. Cuando encontremos a una persona con la que queremos establecer contacto, le enviaremos una solicitud de amistad. Pero lo más importante de las redes sociales no es lo que son en sí mismas, sino lo que pasa en ellas, ya que como comentan Castañeda & Gutiérrez (2010) “el objetivo principal de una herramienta de red social es conectar sucesivamente a los usuarios que forman parte de esa red” (p.27). Los jóvenes son principalmente los consumidores de las redes sociales, según datos del Instituto Nacional de

Tecnologías de la Comunicación, ya que a principios de 2009, el 69% de los usuarios de redes sociales en España correspondía a la franja de edad de los 15 a los 34 años. Actualmente esa franja anda entorno a un 75%. Su uso es mayor mientras más jóvenes son los adolescentes (Castañeda & Gutiérrez, 2010). Aunque su uso sea mayor en adolescentes y jóvenes, no es uso exclusivo de ellos. Cada vez más adultos se interesan por las redes sociales y se “abren” perfiles para contactar con otros. Pero, ¿cómo podemos utilizar las redes sociales en educación, con los adultos? Tenemos tres formas de mirar a las redes sociales, según Castañeda & Gutiérrez (2010):

- Aprender con redes sociales: tanto en la educación formal como no formal. Podemos crear perfiles para cada uno de los adultos y mantener contacto por medio de esa red.
- Aprender a través de las redes sociales: todo lo que los adultos pueden aprender, autónomamente a través de las redes sociales.
- Aprender a vivir en un mundo de redes sociales: tenemos que ser conscientes de la necesidad de informar y concienciar a los nuevos usuarios de estas herramientas, de lo que son, como funcionan para que hagan un buen uso de ellas.

Hogeboom, McDermott, Perrin, Osman & Bell-Ellison, (2010) de la Universidad de Florida del Sur, (Tampa) en Estados Unidos, en su estudio sobre la relación entre las redes sociales y los adultos mayores de 50 años, consideran que la literatura existente sobre las redes sociales y adultos es contradictoria ya que algunos estudios sugieren que las redes sociales distraen a los usuarios de la vida real mientras que otros estudios afirman que las redes sociales ayudan a crear un aumento del apoyo social, pero dado que aún hay pocas personas mayores de 50 años que utilicen Internet, aunque estos números están creciendo, los estudios sobre redes sociales y personas de más de 50 años son limitados. Hogeboom et al. (2010) realizaron un estudio nacional llevado a cabo en Estados Unidos a más de 22.000 estadounidenses mayores de 50 años y su relación con las redes sociales. Basan su estudio en la importancia que tienen hoy en día las redes sociales ya que sirven de apoyo social, de acceso a un puesto de trabajo, de comunicación con otros, por lo que en los adultos y sobre todo en los adultos mayores pueden ser beneficiosas. Entre las conclusiones más importantes del estudio destacamos que aquellos adultos que usan Internet habitualmente poseen una red de familiares y amigos mayor que los que no lo usan, ya que se encuentran más cercanos a ellos por medio de dichas redes. Y aunque los autores se muestran cautos ya que no existe

mucha literatura aún sobre el tema, consideran que los datos obtenidos son muy significativos y nos pueden ayudar a seguir trabajando en este ámbito.

Pero, ¿qué otras posibilidades didácticas nos ofrecen las TIC? Internet nos ofrece múltiples posibilidades y a continuación mostraremos varias de ellas, resumidas por Palomo, Ruiz & Sánchez (2008):

- *Blogs*: los weblogs, los blogs o bitácoras son en la actualidad uno de los mayores fenómenos de la Red. Los weblogs son sitios web donde se recopila cronológicamente los mensajes de uno o varios autores, sobre una temática o modo de diario personal. Se encuentran al alcance de todos los usuarios. Por otra parte, un blog es un espacio personal de escritura en Internet en el que su autor publica artículos o noticias. En los blogs los lectores pueden dejar sus comentarios sobre el texto publicado, fomentando así la interacción entre todos los usuarios. Las ventajas que nos aportan en educación son: su interactividad; el alumnado se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, es muy fácil de manejar; podemos acceder a él desde cualquier lugar y nos permite la retroalimentación, entre otras muchas ventajas más. Así, no es muy difícil crear un blog con los alumnos, ya que existen muchas páginas donde los podemos crear gratuitamente y utilizar de esta forma las TIC en el aula.
- *Wikis*: la palabra wiki proviene del hawaiano y significa rápido. Como ejemplo tenemos la Wikipedia. Una wiki es un espacio virtual donde cualquier usuario puede aportar el conocimiento personal. Tienen ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas podemos señalar que nos permite escribir y modificar la página de forma rápida y permite que sea utilizada por varias personas. Entre las desventajas encontramos, que las wikis pueden sufrir actos de vandalismo, ya que algunos usuarios pueden borrar lo escrito anteriormente o hacer publicidad gratuita.
- *Aplicaciones ofimáticas*: podemos utilizar diferentes aplicaciones ofimáticas como el correo electrónico, google docs, donde podemos almacenar documentos zoho, que nos permite planificar reuniones virtuales y otras muchas más.
- *Compartir recursos multimedia*: entre los recursos multimedia encontramos *Flickr*, que es un gestor de fotografías online. *Picasa*, que nos permite encontrar, editar y compartir todas las fotos del equipo al instante y *Youtube*, donde podemos compartir videos.

- Otras *herramientas colaborativas* como: google calendar, para disponer de un servicio de calendario, Slideshare para compartir presentaciones de diapositivas. Gliffy, para crear diagramas.
- Y sin olvidar otras tecnologías que no por ser más antiguas dejan de serlo. Hablamos de la televisión, la radio, el cine... que también pueden ayudarnos en nuestra tarea educativa.

Aik-Ling Tan, Seng-Chee Tan & Wettasinghe (2011) estudiaron cómo el video y el blog en concreto pueden ayudar a aprender a los profesores en esta nueva sociedad. Según los autores, el video puede ser útil a la hora de revisar los contenidos que incluyen diversos aspectos de la enseñanza como; la pedagogía, el clima, la gestión, las características de la clase y de los estudiantes. Por otra parte, el blog se encuentra extendido y aceptado en educación. Permite a los participantes publicar sus pensamientos y a continuación leer y comentar lo que está publicado. Las citas oficiales son las siguientes:

Videos could serve as a good mode of inquiry that allows respondents to review rich contents that include various aspects of teaching: pedagogy, climate, management, classroom characteristics and student characteristics [...] Blogs are a well accepted learning technology in education. Similar to online discussion forums, which allow participants to post their thoughts and subsequently read and comment on what is posted, blogs foreground the individual's thoughts and cater to a much wider audience – anyone who happens to find the blog online can read and comment. (p.4).

Los hallazgos del estudio son alentadores, según los autores, ya que encontraron evidencias acerca de cómo la tecnología puede ayudar al aprendizaje de los propios profesores. En sus propias palabras:

The findings from this study are encouraging for teacher educators who focus on developing the basic teaching competencies and reflection of pre-service teachers, since they offer evidence about how technology-enabled reflection can help pre-service teachers map their learning onto their beliefs and practices about real classroom life. We do recognise that beliefs are deep seated ideas and shaping or changing teachers' beliefs takes a long time, but it would be reasonable to initiate the change process by engaging pre-service teachers in active discussion and thought processes (p.14).

Será necesario conocer qué experiencias se están desarrollando en otros países y a qué conclusiones llegan para poder aprender de ellas y aplicarlas a nuestro contexto, de manera adaptada.

En los últimos años hemos asistido a la creación de diferentes servicios para almacenar nuestra información en la Red. Entre ellos tenemos el *cloud computing*, traducido al castellano como computación en nube, que según Real (2009) “es un nuevo fenómeno que aparece ligado a la web 2.0. El origen del término está referido a la obtención de diferentes servicios almacenados en servidores a los que tienen acceso los usuarios únicamente a través de Internet” (p.2). Es decir, el usuario tiene acceso a una serie de archivos y programas almacenados en un lugar indefinido, de ahí viene el término de nube, que están permanentemente a nuestra disposición independientemente del lugar en que nos encontremos. Nuestros documentos no están físicamente alojados en nuestro ordenador y podemos disponer de ellos desde cualquier lugar simplemente con una conexión a Internet. Con este nuevo sistema, desaparecerán con el tiempo los discos duros, ya que no será necesario almacenar la información de la que disponemos, porque siempre estará disponible en la nube, lo que nos permitirá trabajar mucho mejor con nuestro alumnos, ya que no necesitarán traer pen-drive a clase o copiar los documentos en un cd para llevárselos a casa. Desde cualquier ordenador, con su cuenta, podrán acceder a todos sus documentos que a su vez se actualizan en todos los ordenadores, dispositivos móviles, tabletas digitales, donde dispongan de dicha cuenta. Entre las numerosas aplicaciones contamos con icloud de Apple, campaign cloud por Microsoft, dropbox o google drive desarrollado por Google.

Existen muchísimas aplicaciones más, tantas como podamos encontrar en la Red, pero es tarea de cada uno encontrar la que mejor se adapte a sus propios intereses y necesidades. Lo que parece claro, es que las redes sociales, las nuevas comunidades virtuales de aprendizajes, o las distintas aplicaciones que hemos ido viendo, no tienen por qué ser exclusividad de los más jóvenes. Podemos fomentar su uso en los adultos y utilizarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realicen con ellos, ya que siempre podemos encontrar la aplicabilidad didáctica de todas ellas y fomentar su uso con los alumnos adultos. Así, estaremos propiciando la inclusividad digital de todos ellos.

Conclusiones

En este capítulo hemos podido hacer una reflexión sobre la sociedad de la información y la comunicación en la que nos encontramos actualmente y cómo debemos adaptarnos a ella. Vivimos en un mundo donde la información “abunda”, estamos rodeados de ella por todas partes, por lo que es esencial saber reflexionar y seleccionar aquella que necesitamos. La educación tiene un papel protagonista en todo este proceso. Es necesario que desde la escuela se alfabetice a las personas digitalmente para que logren adquirir la competencia digital tan vital en nuestros días. Solo siendo competentes digitalmente podremos hacer un buen uso de las TIC. Pero también será necesario tratar de eliminar la brecha digital que provoca una grave exclusión hoy día. No podemos permitir, en pleno siglo XXI que haya personas que se queden “fuera” del sistema porque no tienen acceso o formación para utilizar las TIC. Así, la educación se encuentra con un papel importante en todo este proceso. Debe favorecer la educación a todos y no solo a niños y jóvenes, sino a todas las personas de todas las edades, propiciar la verdadera educación permanente tan proclamada en esta nueva sociedad. Si conseguimos una verdadera alfabetización digital conseguiremos reducir la brecha digital. También hemos observado que las TIC están creando una serie de ventajas que debemos aprovechar, sobre todo en educación. Consiguen favorecer la innovación y motivación en los alumnos y sobre todo, propicia la formación en personas adultas, ya que aquellas que no pueden acceder a la educación presencialmente encuentran en el *e-learnig* una buena solución para ello. Por medio de la plataforma virtual *Moodle*, los alumnos, en este caso los adultos, pueden acceder a sus clases, realizar las diversas actividades propuestas por los profesores, consultar dudas con sus tutores, participar en foros de debates con sus compañeros, etc. Teniendo que acudir menos a las clases presenciales. Por lo que, aquellas personas que tienen otras obligaciones, ya sea por trabajo o por razones personales, encuentran en las plataformas virtuales la solución a su problema y pueden acceder a una educación de calidad como el resto de los ciudadanos. Aparte de la plataforma virtual *Moodle* encontramos otras muchas aplicaciones de las TIC, ya sea blog, wikis, *webquest*... y en especial las redes sociales, que se encuentran en auge hoy día y que podemos utilizar para poder mantener la comunicación con los alumnos, aunque como ya hemos ido reflexionando en todo este capítulo, será necesario primero alfabetizar al adulto, que se conciencie sobre la necesidad de saber utilizar las TIC y que luego tengan costumbre de usarla en su vida cotidiana, en los diferentes ámbitos de su vida, ya que no solo la necesitarán para su educación, sino también para acceder a diversos servicios en su propia

comunidad. La educación no habrá conseguido nada si luego el adulto no adquiere la costumbre de utilizar las TIC en su vida cotidiana, ya que la sociedad de la información va por el camino de la tecnología y cada día asistiremos a nuevos inventos que facilitarán diversos aspectos de nuestra vida y todos tenemos la capacidad de poder aprovecharlas, pero con la educación adecuada.

Capítulo 2: La etapa adulta y formación del profesorado

En este capítulo haremos una profunda reflexión sobre la historia de la educación de adultos tanto en España como en el resto del mundo. Es verdad que cuando hablamos de educación de adultos pueden venir a la mente otras muchas acepciones como: educación vitalicia, educación continua, aprendizaje adulto, educación permanente, educación popular, andragogía, gerontología... pero lo importante es no perder de vista el contenido de dicho término que al fin y al cabo es lo que nos interesa. Si hay una institución que ha luchado por reconocer la educación de adultos y por promoverla, esta es la UNESCO. Ya en 1958 empezó a preocuparse por los problemas del envejecimiento, pero tendríamos que esperar hasta 1974 para que se vinculara el envejecimiento con la educación. En Estados Unidos podemos ver que también han trabajado y mucho sobre este tema. En 1926 se creó la *American Association for Adult Education* y con ella surgen dos corrientes de investigación. Una es la científica y otra la artística o intuitiva. Sus máximos exponentes fueron Edward, Thorndike y Lindeman. Se empezó a realizar investigaciones sobre la capacidad de aprendizaje en los adultos y sus resultados fueron clave para desarrollar la educación de adultos tal y como la conocemos en nuestros días. La UNESCO llevó a cabo una serie de Conferencias

Internacionales de Educación de Adultos para debatir sobre este tema y crear una institución global que la regulara. Aún hoy se siguen realizando y debatiendo aspectos importantes que van surgiendo en la educación para adultos. Hasta el momento se han celebrado seis de ellas en ciudades como: Elsinor (Dinamarca), Montreal (Canadá), Tokio (Japón), París (Francia), Hamburgo (Alemania) y Belén (Brasil). La UNESCO establecería las bases de la educación de adultos y haría un llamamiento al mundo sobre su importancia y la necesidad de establecer la educación permanente como algo vital en nuestras sociedades. Pero no solo la UNESCO se ha encargado de realizar conferencias internacionales. La Unión Europea ha celebrado también algunas de ellas por la geografía europea alertando de la necesidad de propiciar una educación de adultos de calidad. La educación permanente viene a decirnos que el aprendizaje es un proceso que tiene lugar durante toda nuestra vida, desde que nacemos hasta que morimos. No solo se educan los niños y jóvenes, sino que los adultos pueden y deben seguir haciéndolo durante todo su ciclo vital. Y la sociedad es quien debe ofrecerle al adulto dicha formación. Observaremos cómo en España, a partir de 1990, con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), se habla de educación de adultos, término que se sigue utilizando con la creación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006. Cuando hablamos de educación de adultos tenemos que tener claro quiénes son adultos, por lo tanto quienes son los protagonistas de dicha educación. Existen muchas características para poder distinguir a un adulto de alguien que no lo es, pero básicamente lo será aquella persona que es considerada como tal por su sociedad. Muchas veces lo establecemos por la edad, otras por sus funciones sociales, otras por funciones culturales, etc. Haremos un recorrido por las diversas instituciones de educación de adultos, centrándonos en tres de ellas; centros de educación de personas adultas, universidades populares y universidades para mayores. Profundizaremos, además, sobre cómo ocurre el aprendizaje en la persona mayor y la relación que establecen con las TIC, así como los problemas que pueden llegar a tener. Por último analizaremos la formación que el profesorado deberá tener, tanto para ejercer en este siglo XXI propio de las TIC como para atender a las demandas de la población adulta a la que educa, por lo tanto los retos a los que se enfrenta el educador de adultos.

2.1. Historia de la educación de adultos

El término educación de adultos es bastante ambiguo y cuenta con numerosas acepciones. Se habla también de: educación vitalicia, educación continua, aprendizaje adulto, educación permanente, educación popular, andragogía, gerontología, etc. Es interesante realizar un recorrido sobre los diferentes conceptos que se han ido sucediendo con los años (Bermejo, 2005):

En 1974: De Crow habla de andragogía.

En 1976: Peterson utiliza gerontología educativa o educacional.

En 1978: Lessa emplea Gerontogogía.

1978: Hartford utiliza geragogía, término impuesto desde 1983 a partir de las propuestas realizadas por Tyler.

En 1978: Lessa conceptualiza gerontagogía y en 1981 lo hace Carre.

En 1983: Paradis se refiere a gerontopedagogía

En 1985: Grendenning vuelve a emplear Gerontagogía (p.134).

Comprobamos que existen muchas definiciones para explicar un mismo suceso, pero, como dice García (2004, citado por Bermejo, 2005), "lo relevante no es el significante que se utilice, sino que lo importante es tener claro el fin y los medios que vamos a utilizar para lograrlos" (p.134). Por eso a lo largo del capítulo iremos utilizando diferentes términos, acuñados por diferentes autores, pero todos haciendo referencia a un mismo concepto, la educación de personas adultas.

Los antecedentes de la gerontología educacional se encuentran en 1958, según Bermejo (2005). En esta época fue cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) comienza a preocuparse por los problemas del envejecimiento. Pero no fue hasta 1974 cuando el envejecimiento se vinculó definitivamente a la educación. Durante la 19ª Conferencia General, celebrada en Nairobi, Kenia, en 1976, se adoptó la

recomendación en torno al desarrollo de la educación de adultos. A partir de ahí se fueron sucediendo diferentes planes para potenciar la educación de adultos. Paralelamente a este proceso, van apareciendo otras muchas experiencias en diferentes países.

A principios de la década de los años 70, Malcom Knowles introdujo en Estados Unidos el concepto de andragogía y la noción de que los adultos y los niños aprenden de manera diferente. Este nuevo concepto provocó numerosas investigaciones y generó controversias. Pero, la educación de adultos no siempre se ha entendido de la misma manera. Durante mucho tiempo se consideró que la educación de adultos no era otra cosa que un caso práctico más de lo que ha venido a llamarse la pedagogía escolar. Hoy en día ya se piensa que todo aquello que tiene que ver con la educación de adultos se encuentra regulado por la pedagogía social. Debido a esta creencia, durante muchos años no se atendió debidamente al adulto que deseaba aprender. No se realizaban investigaciones, no se pensaba ni se escribía sobre el tema, lo que no deja de sorprender, ya que en palabras de Knowles (2001, citado por Knowles, Holton & Swanson, 2001), "los grandes maestros de la antigüedad, Confucio y Lao Tsé en China, los profetas hebreos y Jesús en los tiempos bíblicos, Aristóteles, Sócrates y Platón en la Grecia antigua y Cicerón, Evelio y Quintiliano en la antigua Roma, fueron profesores de adultos y no de niños" (p.39). Por lo tanto, se ha tenido presente al adulto como sujeto de aprendizaje, pero con el paso de los años se fueron creando escuelas para educar a los niños, olvidándose así de los adultos. No sería hasta principios del siglo XX, cuando se volvería a investigar sobre la educación de adultos. En 1926, se crea la *American Association for Adult Education* y con ella surgen dos corrientes de investigación. Una es la científica y otra la artística o intuitiva. La corriente científica buscaba acumular conocimientos por medio de investigaciones rigurosas y su máximo exponente fue Edward L. Thorndike con la publicación de *Adult Learning* en 1928. Con sus estudios demostró que los adultos son capaces de aprender. En los años venideros fueron surgiendo otras muchas investigaciones que siguieron confirmando la capacidad de los adultos para aprender. Por otro lado, la corriente artística buscaba obtener conocimientos mediante la intuición y el análisis de la experiencia y se interesaban por saber cómo aprendían los adultos. Su máximo exponente fue Lindeman (1926, citado por Torrado, 2002). Este autor habla de unos supuestos básicos que nombramos a continuación:

1. Los adultos se motivan a aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje satisfará.
2. La orientación de los aprendices hacia el aprendizaje se centra en la vida.
3. La experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje de los adultos.
4. Los adultos tienen una profunda necesidad de auto dirigirse.
5. La diferencias individuales entre la gente se incrementan con la edad (p.3).

Lindeman (1926, citado por Torrado, 2002) pensaba que los adultos encuentran motivación para aprender, pero según sus intereses y necesidades. Ese aprendizaje lo dirigen ellos mismos, pero hacia su propia vida, centrándose por supuesto en su propia experiencia. Más allá de estas corrientes de investigación, las aportaciones más importantes a la teoría del aprendizaje provienen de la psicoterapia. No obstante, los psicoterapeutas se interesan principalmente en la reeducación y sus sujetos son en su mayoría adultos. También desde la psicología del desarrollo encontramos otros muchos investigadores que han desarrollado teorías que ayudan a explicar la educación de adultos. Con el paso del tiempo se acuñó el término andragogía para explicar dicha educación. La pedagogía fue un concepto acuñado muchísimos años antes, pero se centra "solo" en el niño, de ahí que se necesitara un nuevo concepto para hablar del aprendizaje en la etapa adulta. Pero, ¿qué es la andragogía? Para poder explicar qué es la andragogía, necesitamos realizar una descripción sobre lo que es un adulto. Según Knowles et al. (2001), hay:

Cuatro definiciones viables para definir a un adulto. Por un lado tenemos la definición biológica, en la cual nos volvemos adultos, biológicamente hablando, cuando llegamos a la edad en que somos capaces de reproducirnos, que sería al comienzo de la adolescencia. Por otra parte, encontramos la definición legal. Para el autor, somos legalmente adultos cuando llegamos a la edad en que tenemos derecho a votar, obtener el carnet de conducir, casarse... Que en nuestra sociedad estaría hoy día en los 18 años. La tercera definición es la social. Somos socialmente adultos cuando comenzamos a desempeñar papeles de adultos, como el de trabajador a tiempo completo, cónyuge, padre, madre, ciudadano que vota. Y por último, nos encontramos con la visión psicológica. Se llega a la edad adulta, psicológicamente hablando, cuando nos formamos un autoconcepto de seres responsables de nuestra propia vida y gobierno. Con respecto al aprendizaje esta definición es la más importante (p.69).

En nuestra sociedad consideramos adulto a la persona que ha cumplido 18 años, pero que cumple con otros requisitos, como los descritos por Knowles et al. (2001). Para estos mismos autores el modelo andragógico se basa en premisas distintas que las del modelo pedagógico.

- La necesidad de saber: los adultos necesitan saber por qué deben aprender algo antes de aprenderlo. Tough (1979, citado por Knowles et al. 2001), descubrió que “cuando los alumnos se disponen a aprender algo por su cuenta, emplean una energía considerable en sondear los beneficios que obtendrán y los costos de no aprenderlo" (p.69). Por lo tanto, lo más importante de la educación de adultos es hacer ver a los propios adultos la necesidad de formarse y darle una formación acorde a sus intereses y necesidades. No se trata de aprender por aprender o de acumular conocimiento, sino de aprender aquello que nos va a reportar un beneficio.
- El autoconcepto de los alumnos. Los adultos tienen su propio autoconcepto, mucho más responsable y maduro, lo que les hace ser responsables de sus propias acciones.
- El papel de las experiencias de los alumnos. Los adultos emprenden las diferentes actividades educativas con un bagaje propio, ya que poseen una experiencia que los más jóvenes no tienen. Lo tendremos que tener en cuenta a la hora de formular los diferentes cursos formativos para adultos.
- Disposición para aprender. Los adultos están dispuestos a aprender todo aquello que quieren o que necesitan saber, por eso mantendrán una gran disponibilidad hacia el aprendizaje.
- Orientación del aprendizaje. Los adultos desean aprender aquello que les ayude en su vida diaria, lo que les haga mejorar o ascender en su propia vida personal.

Los adultos desean y pueden aprender, pero necesitan estímulos al igual que los niños y que el aprendizaje que se les ofrezca sea adecuado a sus necesidades e intereses, acordes con su experiencia para poder aplicarlo en su vida diaria. También debemos tener en cuenta la individualidad de cada adulto, su propia singularidad. Por otra parte, Jonassen & Grabowski (1993, citado por Knowles et al. 2001), presentan una tipología de las diferencias individuales que tienen un efecto en el aprendizaje. Las tres grandes categorías de diferencias individuales son: cognitivas, de personalidad y de conocimientos previos. Entre las cognitivas

encontramos; las habilidades mentales generales, las primarias, los controles cognitivos, tales como el tiempo cognitivo, la articulación del campo, la atención focal, los estilos cognitivos y los estilos de aprendizaje. En la categoría de personalidad encontramos los estilos de compromiso y de atención, como la ansiedad, la tolerancia a la frustración y los estilos de expectativas e incentivos, como la fuente de control, la introversión frente a la extroversión, la motivación de logro... Y en los conocimientos previos encontramos los conocimientos previos y de logros y los conocimientos estructurales.

Por otro lado, la primera vez que se habla de forma específica de educación de adultos en España, según Martí (2006) la encontramos en el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, cuando dice que “se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer, escribir y contar, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo” (p.773). Observamos que era una educación para las niñas. Pero es la ley de 21 de julio de 1838 la que hace referencia explícita a las escuelas de adultos cuando habla de las escuelas de párvulos, determinando que el gobierno procurará “la conservación y fomento de las escuelas de adultos” (Martí, 2006, p.773). A partir de ese momento los maestros de las escuelas primarias se harían cargo de las escuelas de adultos y el ayuntamiento de los gastos que pudieran ocasionar. Las clases que ofrecían eran las propias de las escuelas primarias, ya que iban destinadas a aquellos que carecían de instrucción. Si tenemos en cuenta que la obligatoriedad de la enseñanza de aquella época estaba en los 13 años, ya a partir de los 14 los niños eran considerados adultos y podían entrar en estos centros. Durante todos esos años la metodología y contenidos que daban eran los propios de primaria, vista así la educación de adultos como una educación compensatoria. En 1857 se creó la Ley de Instrucción Pública también conocida como Ley Moyano. Según Martí (2006) “consolidó el primer sistema educativo liberal posibilitando el desarrollo de la instrucción en España entre la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX” (p.779). De esta Ley destacamos la instrucción de adultos que se haría por las noches o los domingos y la necesidad de que existieran estos centros en aquellos pueblos que superaran los 10000 habitantes. Aunque se sigue considerando la educación de adultos como una educación compensatoria, empiezan a proliferar por el país centros dedicados a la instrucción de los adultos. Según Martí (2006), en 1870 se fijan por primera vez las condiciones para que un maestro diera clase a los adultos. Ya con la llegada de la I República y en la Ley Benot de 1873 se pretende incorporar centros en las fábricas para mejorar la educación de los empleados los cuales se incorporaban muy pronto al sistema laboral, pero nunca fue llevada a cabo (Martí, 2006). No será hasta 1976 y

de la mano de Giner de los Ríos con su Institución Libre de Enseñanza (ILE), que la educación de adultos reciba un empujón. Según Martí (2006), la ILE:

Planteaba que el fin de la enseñanza era la educación y no la mera instrucción, por lo que la instrucción tiene sentido si ayuda a formar hombres. La educación no solo debe desarrollar la inteligencia, sino todas las facetas humanas, hablando ya de educación integral. Se promueve la utilización del método intuitivo, de una escuela activa donde los alumnos dialoguen, piensen y se muevan (p.795).

Por lo que se comienza a dar un protagonismo al adulto en su formación y ya no se piensa solo en métodos de instrucción sino en una formación integral de la persona. De aquí surgieron las primeras universidades populares que veremos más adelante. Y siguieron surgiendo más centros de adultos por toda la geografía española. En 1942 se crearían las misiones pedagógicas con el fin de trasladar la cultura al pueblo y de democratizar la educación. Durante la guerra civil española se crean una serie de movimientos por parte de los republicanos para seguir ofreciendo educación a sus partidarios, seguían funcionando los ateneos literarios y las universidades populares. Con la llegada al poder del general Franco se unifica toda la educación, se depuran docentes, se censuran aquellos libros relacionados con la república o el socialismo y se consagra la segregación de sexos en las escuelas (Martí, 2006). En la Ley de Instrucción primaria se considera a los centros de adultos con las escuelas-hogar sin nombrar la alfabetización. La principal novedad de esta Ley es la creación de una cartilla de escolaridad y del certificado de estudios primarios que probaba que se había asistido a la escuela. Hasta 1963 no se hablaría de alfabetización de adultos, señalándose así la diferencia entre las enseñanzas de niños y la de adultos. Su objetivo principal era erradicar el alto analfabetismo existente en España. En 1970 se aprueba la Ley General de Educación donde dedica un capítulo a la educación de adultos, se pone gran interés en erradicar el analfabetismo que aún quedaba y en adaptar la enseñanza general básica (EGB) a los adultos para que pudieran obtener el título. En 1975 murió Franco y España comenzó un camino para pasar de la dictadura a la democracia, cambios que también se produjeron en educación con un gran cambio en su sistema educativo.

2.2. Conferencias Internacionales de educación de Adultos. UNESCO

La UNESCO, como hemos visto, siempre ha tratado la importancia de dar acceso, a todas las personas de todas las edades, a la educación. En el caso de los adultos, desde el año 1949, establece una serie de Conferencias Internacionales sobre la Educación de Adultos. La primera Conferencia Internacional tuvo lugar en Elsinor (Dinamarca), en 1949 y fue consecuencia, según Sabán (2009) de:

La preocupación y del estudio, por parte de la UNESCO y sus expertos, sobre las condiciones de la educación de adultos, así como de la creación de una Asociación Internacional para la educación de adultos, que sería encargada de presentar, en 1948 una propuesta concreta a la conferencia general para la celebración de una conferencia internacional (p.66).

El plan de trabajo de la Conferencia quedó dividido en 5 bloques; fines de la educación de adultos, contenido de la educación de adultos, instituciones y problemas de organización, métodos y técnicas y medios para establecer una cooperación permanente (Sabán, 2009). Tras finalizar la Conferencia se llegó a la conclusión de que la educación de adultos aún no estaba lo suficientemente organizada a nivel nacional, por lo que no se podía crear aún un nuevo organismo internacional, razón por la que se le pidió a la UNESCO que siguiera trabajando en este tema. La segunda Conferencia Internacional se celebró en Montreal (Canadá), en 1960. Desde la primera conferencia hasta esta se había producido una profunda evolución en los temas de educación. La tecnología había dado enormes progresos y la televisión había adquirido una gran fuerza. Así, la segunda conferencia giró en torno a la evolución permanente que sufre el mundo. Se consideró que la educación de adultos había adquirido una notable importancia para la supervivencia y la felicidad del hombre. Se produjo una Declaración en donde se insiste en que, a pesar de la urgencia de algunas tareas en los países menos desarrollados como el caso de la alfabetización, la educación de adultos no se agota en eso, ni es ajena a los países desarrollados. El hombre es una persona con múltiples necesidades y la educación de adultos debe proporcionar dichas necesidades a las personas. La tercera Conferencia Internacional se desarrolló en Tokio (Japón), en 1972. Constituyó un paso muy importante en la formación del concepto de educación de adultos. Se establecieron una serie de premisas reconocidas y apoyadas por todos los expertos de aquel momento, para,

a partir de ese mínimo común, elaborar una definición de educación de adultos. La cuarta Conferencia Internacional se produjo en París (Francia), en 1985. Según Sabán (2009), se pueden desglosar tres principios que definen las orientaciones de la educación de adultos para esta conferencia. Primero, que la educación de adultos contribuye a la justicia social. Una justicia que favorece a la educación. El segundo principio es que la educación de adultos contribuye al desarrollo económico y social. Y el tercer principio se refiere a la filosofía, objetivos, contenidos, estructuras, formas y financiación de la educación de adultos que es propia de cada sistema educativo nacional. La quinta Conferencia Internacional se celebró en Hamburgo (Alemania), en 1997. En esta conferencia se logró crear el entorno educacional y practicar la cultura de aprendizaje que siempre han caracterizado a los movimientos de educación de adultos. Se llegó a la conclusión de que la educación de adultos es clave y más en el próximo siglo, el siglo XXI, para poder llevar la justicia social a todos los ciudadanos ya que es un derecho primordial. Por último, la sexta Conferencia Internacional llevada a cabo hasta la fecha se celebró en Belén (Brasil), en diciembre de 2009. Según la UNESCO (2010) “fue una importante plataforma para las actividades de sensibilización y el diálogo sobre políticas relacionados con el aprendizaje y la educación no formal de los adultos a escala mundial” (p.1). Asistieron representantes de los Estados Miembros de la UNESCO, los organismos de las Naciones Unidas, las organizaciones de cooperación bilaterales y multilaterales, así como a entidades de la sociedad civil, el sector privado y asociaciones de alumnos de todas las regiones del mundo. En el informe enviado por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2009), se destacan los principales cambios sociales que han incidido de manera especial en la educación de personas adultas. Estos son:

- *Jóvenes que abandonaron el sistema educativo sin titulación básica.* En España según el informe de la OCDE (2008), cerca del 31% de los adolescentes no obtiene la titulación de Graduado en Educación Secundaria, por lo que en algún momento retomarán la idea de conseguir dicha titulación y lo más probable es que sea en un centro de adultos.
- *Alumnado mayor de 18 años con mayor formación inicial.* Dado los cambios acontecidos en la sociedad es necesario seguir adquiriendo una serie de competencias durante toda la vida.
- *Incremento de la población extranjera.* El aumento de la población extranjera supone la creación de nuevos programas, tales como enseñanza del español u otra serie de cursos de capacitación para aquellos que no posean competencias básicas

o simplemente extranjeros que se incorporan a la dinámica de la formación ya existente en los centros de adultos.

El Ministerio de Educación, Política Social y Deporte del Gobierno de España (2009) se formó las siguientes expectativas con respecto a esta VI Conferencia Internacional de la UNESCO:

- Pasar de una alfabetización inicial de jóvenes y adultos a una visión y una oferta educativa más amplia, que a la vez que incluye la enseñanza, reconozca y valide los aprendizajes hechos por las personas a todo lo largo de su vida: en la familia, en la comunidad, en el trabajo, en la participación social y en el ejercicio mismo de la ciudadanía.
- Pueda fortalecer, de manera global, la aplicación de las TIC a los procesos formativos de las personas jóvenes y adultas, al tiempo que cree los espacios de investigación necesarios sobre dichas tecnologías aplicadas al proceso formativo no formal (p.33).

Así se incide en el hecho de aplicar las TIC a todos los procesos formativos no solo de niños y jóvenes sino también de adultos y crear espacios de investigación para poder averiguar más sobre estas tecnologías y aplicarlas a todos los procesos educativos. Gracias a la UNESCO la educación de adultos se ha podido desarrollar, ya que sin el apoyo de esta institución internacional no hubiéramos podido conseguir que muchos países e instituciones gubernamentales tomaran conciencia de la importancia de llevar la educación al pueblo y no solamente a los menores, sino a todas las personas de todas las edades promulgando el verdadero significado de una educación permanente y para todos, muy importante para la sociedad en la que nos encontramos inmersos. Gracias a las diferentes conferencias llevadas a cabo, la sociedad ha ido tomando conciencia y los adultos se han sentido arropados ante la idea de retomar o empezar estudios que siempre quisieron realizar.

2.3. La educación de adultos en nuestros días. Educación permanente

Según Martí (2006) “para hablar de educación de personas adultas en la Unión Europea, hay que considerar, en primer lugar los cambios que se están produciendo debido principalmente a la globalización económica, a la sociedad de la información, y a los avances tecnológicos” (p.338). Si no tomamos en cuenta estos cambios no podremos hacer un buen análisis de la educación de adultos en Europa. Tomaremos como referencia el Tratado de la Unión Europea de Maastricht de 1992 y en especial sus artículos 126 y 127. Ambos artículos hacen referencia a la necesidad de una enseñanza de calidad, la cooperación entre los Estados miembros, la movilidad de alumnos y profesores, la potenciación de la formación profesional, la mejora de la formación inicial y de la formación permanente y el intercambio de experiencias para poder mejorar (Martí, 2006). Con el artículo 127 queda incluida la formación de la educación de adultos en el marco de la formación profesional, convirtiéndose en objeto de atención prioritaria por la Unión Europea (Rodríguez Blanco, 2002). Así, desde Europa también se plantea la educación de adultos como una educación permanente que debe ser garantizada para que llegue a todos los ciudadanos. Ante esta situación y ante los cambios acontecidos se han celebrado, hasta el momento, cuatro Conferencias Europeas sobre la educación de adultos, convocadas y preparadas por el país que ostentaba la presidencia ese año pero sin obligatoriedad de celebrarla. Así, la primera Conferencia Europea se celebró en 1994, en Atenas (Grecia) y tenía como lema “La educación de adultos, instrumentos de desarrollo de los recursos humanos en la Unión Europea del año 2000”. La segunda Conferencia se desarrolló en Dresde (Alemania) en noviembre del mismo año de la primera Conferencia. Su lema fue: “La educación de adultos para vivir y trabajar en Europa”. En esta Conferencia se trató la necesidad de formar una concepción europea de la educación de adultos. La tercera Conferencia Europea se llevó a cabo en Madrid (España) en 1995 bajo el lema: “Organización de un sistema integrado de educación de adultos”, donde se analizó la situación actual y los retos de futuro de la educación de adultos. La última Conferencia Europea llevada a cabo por el momento se celebró en Florencia (Italia) en 1996 con el título: “Hacia una sociedad del saber: orientaciones para una política de la educación de adultos”. Así da la impresión de que existe una educación de adultos homogénea y uniforme en toda Europa, aunque cada país tiene estructuras educativas propias, si bien es verdad que se pueden dividir en tres grandes tramos: el primero dedicado a la formación obligatoria, el segundo integrado por las enseñanzas de formación profesional y bachillerato y el tercero con las enseñanzas universitarias. De hecho, a la hora de referirnos a la educación y formación de

personas adultas cada uno de los países europeos lo hace a su manera. En la tabla 2.1 podemos observar cada una de las denominaciones que los países miembros dan a la educación de adultos. Pero aunque den nombres diferentes a la educación de adultos, todos coinciden en resaltar que la formación de estas personas va dirigida a un grupo de edad determinado, que posee una motivación extra y que desea dedicar parte de su tiempo a realizar una serie de aprendizajes (Martí, 2006).

Tabla 2.1: Denominaciones que los países europeos dan a la educación de adultos (Martí, 2006)

INSTITUCIONES DE ADULTOS EN EUROPA

Alemania	Erwachsenenbildung, Weiterbildung
Austria	Erwachsenenbildung
Bélgica A	Schulische Weiterbildung
Bélgica Fr	Éducation permanente, Enseignement de promotion sociale
Bélgica FI	Onderwijs voor Sociale Promotie
Dinamarca	Almen voksenuddannelse
España	Educación de personas adultas
Francia	Formation des adultes
Grecia	Further Education, Adult Education, Continuing Education for Adults
Holanda	Voksenopplaering
Irlanda	Adult Education
Italia	Educazione degli adulti
Luxemburgo	Formation des adultes
Portugal	Encino recorrente de adultos, educação extra-escolar, educação p.
Reino Unido	Adult education, education of adults, further education
Suecia	Vuxenutbildning, Folkbildning

Medina (1997) analiza el tipo de organización con el que funciona la educación de adultos en muchos países y encuentra una gran diversidad, ya que:

En Francia, se realiza desde tres sectores: estado, empresas e instituciones locales; en Alemania el gobierno controla las actividades de formación que conducen a titulaciones académicas, y a nivel local y regional, se controlan y gestionan la mayor parte de las actividades de formación; Suecia y Dinamarca son dos de los países que poseen una mayor estructura organizativa en la que se combina, la oferta municipal con la estatal que a su vez, son compatibles con organizaciones no gubernamentales (p.64).

Cada país tiende a organizar la educación de adultos desde sus propias instituciones, aunque desde la Unión Europea se potencia la cooperación entre los estados miembros. Esta cooperación queda patente en los diferentes programas financiados por la Unión Europea para fomentar el intercambio y la movilidad entre sus ciudadanos (Martí, 2006). Así tenemos:

- Comenius: dirigido a la educación escolar.
- Erasmus: dirigido a la educación superior. Movilidad europea entre los universitarios.
- Grundtvig: dirigido a la educación de adultos y otros itinerarios formativos.
- Lingua: dirigido a la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Por tanto, como bien afirma Martí (2006):

Las políticas en materia de educación de adultos van a estar encaminadas a facilitar los medios y poner a su alcance los instrumentos necesarios para que tengan la posibilidad de afrontar, con la mejor preparación posible, la realidad de pertenecer a una Europa sin fronteras, pudiendo participar en sus instituciones, y con la gran posibilidad de poder trabajar en cualquiera de sus países (p.357).

Es lo que se está consiguiendo hoy día, favorecer la movilidad entre los trabajadores de los países miembros pero no solo a los trabajadores, sino también a estudiantes de todas las edades y pertenecientes a cualquiera de los programas europeos anteriormente nombrados que se denominan bajo el programa Sócrates. En España, a partir de 1990, con la LOGSE se habla de educación de personas adultas en el Título III. Según Martí (2006):

Se contempla que es el Estado el que debe de garantizar que las personas adultas puedan adquirir, actualizar o en su caso, completar sus conocimientos y aptitudes para conseguir un desarrollo personal y profesional. Además de las administraciones educativas y laborales, también hay otras instituciones que pueden desarrollar tareas de la educación de adultos como son las Administraciones Locales, los Sindicatos, las Organizaciones No Gubernamentales, las Asociaciones, y las entidades privadas (p.850).

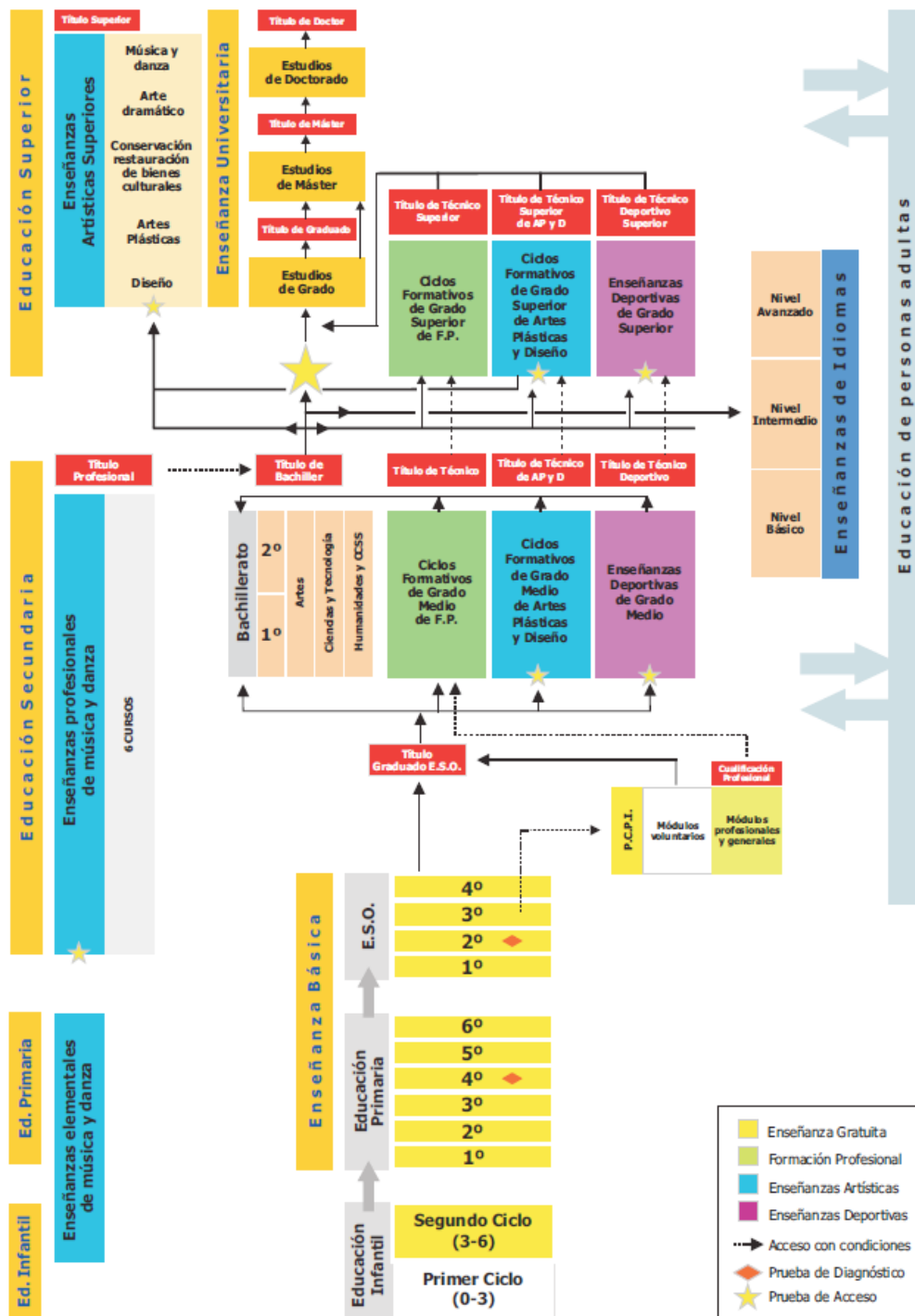
Ya se pasa a hablar de educación de personas adultas, en vez de educación de adultos evitando así el sexismo en el lenguaje. La oferta formativa se divide en dos grandes grupos: la formación reglada y la no reglada. La primera comprende la educación básica, el bachillerato y las enseñanzas de carácter profesional, mientras que la segunda es un conjunto de programas destinados a ofertar formación orientada al trabajo, formación personal y cultural, etc. (Martí, 2006). Se especifica, como comenta Rodríguez Blanco (2002), que la educación de adultos debe atender a tres ámbitos: el formativo, a través de la formación básica, el profesional y el social. Y además, Jabonero (1999, citado por Rodríguez Blanco, 2002) señala que “se indica que tendrán atención preferente los grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o que presentan dificultades para su inserción laboral, proponiendo como metodología el autoaprendizaje, y como modalidades de enseñanza la presencial y a distancia” (p.24). Con esta ley se empieza a contemplar la educación a distancia para aquellos adultos que no puedan acudir presencialmente al centro.

En la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002 también se habla de educación de adultos, pero nos centraremos en la Ley educativa actual que rige el sistema educativo español. La Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), señala en el Capítulo IX la educación de personas adultas. Se entiende por adultos aquellos mayores de 18 años, aunque existe una excepción con los mayores de 16 años, que cumplan unos determinados requisitos. Se ofrece la posibilidad de que los adultos puedan formarse o conseguir una determinada

titulación, que en su momento, por diversos motivos, no pudieron obtener. La Ley aclara que el aprendizaje de las personas adultas se basará en su propio auto aprendizaje, que se apoyará en sus experiencias y vivencias, para que lo incorporen a su esquema de conocimientos. Podrán optar a los títulos de la educación secundaria obligatoria (ESO), bachillerato, y poder realizar el acceso a la universidad, tanto los mayores de 25, como los mayores de 40 años que acrediten experiencia laboral, aunque no posean la titulación para dicho trabajo. En la figura 2.1 podemos observar el organigrama del sistema educativo español y así analizar las diferentes enseñanzas que conforman nuestro sistema educativo. En esta figura podemos comprobar que la educación de adultos comprende desde la educación secundaria, con el título de graduado en educación secundaria, hasta la educación superior, pasando por las enseñanzas profesionales de música y danza, el bachillerato, los ciclos formativos de grado medio y superior, las enseñanzas deportivas de grado medio y superior, y las enseñanzas artísticas superiores. En las enseñanzas universitarias encontramos los títulos de: grado, máster y doctorado, siendo este último el nivel de educación más alto de la educación española.

También la LOE (2006) según Area & Guarro (2012) “ha legitimado y oficializado por primera vez una competencia formativa que recoge muchos de los enunciados, planteamientos y objetivos de la alfabetización digital e informacional. Es la competencia TICD –Tratamiento de la Información y Competencia Digital” (p.52). Se trata de un gran avance ya que por primera vez se incluye en el currículo la necesidad de la alfabetización y de la formación para usar la tecnología.

Figura 2.1: Organigrama del Sistema Educativo Español (Ministerio de Educación, 2012)



En estos últimos años se han producido muchos cambios en la educación de las personas adultas. Los cambios económicos, sociales, políticos, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación han dado lugar a cambios en la propia educación de las personas adultas. En estos momentos nos encontramos en una etapa de aprendizaje continuo, donde siempre es necesario seguir formándose, ya que por la sociedad en la que vivimos, la formación no acaba nunca. También hemos visto un cambio en el concepto de educación permanente, ya que si años atrás hacía referencia a la "segunda oportunidad" que se le daba a los adultos, hoy en día se considera que la educación permanente va desde la primera infancia hasta la vejez, donde se fomenta todo tipo de aprendizajes. Y no tiene lugar solo en la escuela, sino que está presente en todos los ámbitos de la vida. Cuando hablamos de educación permanente, según la UNESCO en su Quinta Conferencia Internacional de Educación de las personas adultas, celebrada en Hamburgo en 1997, debemos diferenciar tres categorías de aprendizaje diferentes:

- Aprendizaje formal: es un sistema de aprendizaje estructurado llevado a cabo por las instituciones educativas. Poco a poco se ha ido abriendo este campo a las personas adultas.
- Aprendizaje no formal: se entiende como cualquier esfuerzo educativo que se desarrolla fuera del sistema formal. Contiene unos objetivos específicos.
- Aprendizaje informal: se puede describir como el proceso de toda la vida, donde el adulto adquiere valores, destrezas, conocimientos de sus experiencias diarias y de los medios que le rodean.

Ya hemos comprobado la importancia que la UNESCO otorga a la democratización de la educación, es decir, asegurar el acceso a la educación a todos los seres humanos, desde que nacen hasta que mueren, es el significado de la educación permanente. Según Sabán (2009), cuando hablamos de educación permanente, debemos hablar de:

- El sujeto: se trata del ser humano de cualquier edad, desde la primera infancia hasta la tercera edad.
- El contenido de la educación: comprende todo aquello que pueda ser enseñado desde el nivel preescolar hasta el universitario.
- Los métodos: la educación permanente engloba todas las formas de educación escolar y extraescolar.

- Los agentes: la responsabilidad no debe caer solo sobre el sistema escolar, sino que debe estar repartida entre las escuelas, las empresas y la educación extraescolar.

Con el nuevo concepto de la educación de adultos se reconoce la relación que se establece entre el trabajo y el aprendizaje, ya que muchos de los procesos de aprendizaje del adulto se realizan mientras trabaja. Por lo tanto este nuevo concepto se aleja bastante del inicial donde se basaba en la alfabetización o en la educación compensatoria. Vista la importancia de la educación permanente, desde la UNESCO se ha creado una serie de indicadores para consolidar esta educación y permitir que llegue a todos. Así, desde 1998, la OCDE, ha estado llevando a cabo iniciativas internacionales a gran escala con el fin de desarrollar indicadores internacionales de educación comparables. En la figura 2.2 podemos ver la explicación de los indicadores desarrollados por la OCDE. Comprobamos que hablan de tres niveles: el nivel individual, el nivel institucional y el nivel sistemático. En el nivel individual estaríamos hablando de la persona en su propio entorno, en su hogar, donde la inversión sería personal ya que se basa en la propia motivación, en la necesidad de aprendizaje. Los procesos serían las habilidades, la satisfacción personal y tendría unos resultados tangibles, tales como un certificado, un empleo y así tener una mejor calidad de vida. Por lo tanto vemos como el nivel individual es el propio de cada persona, donde cada uno se marca sus límites y qué es lo que quiere conseguir con su formación. En el segundo nivel, el nivel institucional, encontramos la propia institución educativa, la relación que establecen con la comunidad, con el empleo. Buscan el propio desarrollo de los maestros, para así conseguir una mejor calidad en la educación que ofrecen. Sus procesos serían contar con una buena institución, un buen currículo, calidad, etc. y entre sus resultados encontramos los logros de la educación, conseguir que participen el mayor número de personas, que consigan su propio título, etc. Y en el tercer nivel, el nivel sistemático hablamos del propio sistema social, de la comunidad. Se trata de ver qué impacto tiene la educación y la formación de las personas a nivel cultural, económico y de la propia sociedad.

Figura 2.2: Indicadores de la OCDE (OCDE, 1997)

<p>Explicación de los indicadores de la OCDE</p> <p>■ Nivel individual Contexto: entorno familiar o del hogar, logros de educación básica, edad/género/raza/etnia, idioma, nivel de fuerza laboral, ocupación e ingresos; Inversión: necesidad de aprendizaje, motivación, acceso a la información, tiempo y recursos financieros; Procesos: realización, habilidades, satisfacción personal; Resultados: resultados tangibles (empleo, certificado), resultados socioeconómicos y culturales más amplios.</p> <p>■ Nivel institucional Contexto: tipo de instituto, propósito, relación con otras instituciones de enseñanza, relación con el empleo, la cultura y la comunidad; Inversión: desarrollo del cuerpo docente, salarios de maestros, recursos económicos, costos de operación, número de educandos, instalaciones; Procesos: estructuras administrativas, liderazgo, estructura de la enseñanza, proporción entre instructores y educandos, calidad del curriculum, supervisión y evaluación de la educación; Resultados: logros de la educación, índice de participación y de graduaciones, efectividad de costos, compartir resultados y beneficios.</p> <p>■ Nivel sistemático Contexto: sistema social, cultural y económico, demanda social de educación, demanda o suministro de oportunidades de aprendizaje anteriores; Inversión: solicitud explícita por parte de instituciones de orientación educacional, costos unitarios, contribución de fuentes públicas y privadas, infraestructura física adecuada; Procesos: volumen y duración total, gasto antes y después de las transferencias gubernamentales, brechas en la cobertura institucional, interacción institucional y estructura de incentivos; Resultados/Impacto: participación de la fuerza laboral, ingresos, eficiencia, impacto innovativo, flexibilidad, adaptabilidad, impactos más amplios sobre la economía, la cultura y la sociedad.</p>
--

2.4. Las instituciones de adultos

Para fomentar el aprendizaje del adulto, contamos hoy día con diversas instituciones dedicadas a tal fin. Para poder ver una muestra clara de ellas, en la tabla 2.2, Ventosa (2000, citado por Tiana, 2003) establece toda una tipología de instituciones de educación de adultos diferenciando unos de otros en función de sus características más específicas.

En dicha tabla podemos observar que aparecen las universidades populares, los centros de educación de personas adultas, centros cívicos, casas de la cultura, escuelas campesinas, escuelas populares, escuelas de padres, centros de animación rural, etc. Todos ellos, centros que tienen como protagonista al adulto. Nosotros haremos una breve referencia a los centros de adultos, universidades populares y programas de mayores de las universidades, por considerarlos los más importantes y los que aglutinan mayor cantidad de adultos en nuestros días.

Tabla 2.2: Tipología de instituciones de adultos (Ventosa, 2000, citado por Tiana, 2003, p.4)

NOMBRE	CARACTERÍSTICAS
Universidades Populares	Son instituciones de educación de adultos y animación sociocultural de carácter no lucrativo, sometidas al control público cuyo ámbito de actuación es la comunidad municipal.
Centros de educación permanente de adultos	Son centros de educación de adultos son titularidad pública y que tienen la enseñanza reglada como objetivo fundamental (alfabetización, graduado escolar...) y a la educación no formal como objetivo complementario (acción y animación sociocultural)
Centros cívicos	Son unos equipamientos de titularidad y ámbito municipal en donde se impulsan y ofrecen una serie de actividades, servicios e instalaciones a todos los habitantes de un determinado barrio con el fin de desarrollar la vida sociocultural.
Casas de Cultura	Constituyen un tipo de equipamiento sociocultural de carácter y titularidad municipal, destinados a toda la población de un determinado barrio o distrito.
Escuelas campesinas	Es un movimiento de educación de educación de adultos y animación sociocultural en ámbitos rurales que surge en 1987 en la comunidad Castellano Leonesa al margen de la Administración Pública como proyecto de educación integral de adultos.
Escuelas populares	Comenzaron su andadura en los últimos años del franquismo, a partir de locales parroquiales o municipales con la intención de servir de alternativa a la educación de adultos hasta entonces existente.
Escuela de padres	Iniciativa que normalmente parte de los Ayuntamientos de cara a ofrecer a los padres con hijos en edad escolar una serie de información, asesoramiento y formación en relación con la educación.
Centros de animación rural (cear)	Agrupaciones de familias reunidas para atender sus necesidades e intereses en los distintos órdenes y mejorar su calidad de vida en el medio rural.

Empezaremos por los centros de adultos, ya que son la base de nuestra investigación. Los centros de adultos son de titularidad pública, en su mayoría, por lo que pertenecen a la Consejería de Educación de cada comunidad autónoma española. Por lo tanto están presentes en todas las comunidades del territorio español. Ofertan una enseñanza reglada y oficial, tal como alfabetización básica, graduado de secundaria, bachillerato... y también cuentan con una enseñanza no formal, complementaria a la primera, como animación sociocultural, fotografía, senderismo, etc. Está orientada a aquellos mayores de 18 años y con algunas excepciones a los mayores de 16, que en su momento no pudieron acabar sus estudios y desean retomarlos en este momento. En España, los denominados Centros de Educación para Personas Adultas diseñan distintos itinerarios educativos para impartir una formación permanente y progresiva hasta lograr alcanzar los objetivos que más se ajusten a las necesidades y competencias de cada persona. En la actualidad, la red de CEPA está formada por 1.471 centros públicos y 47 privados que atienden cada año a más de 400.000 adultos. En Canarias tenemos treinta y dos CEPA repartidos en las siete islas (Vázquez, 2010). Como ya hemos comentado, los itinerarios formativos de los CEPA responden a enseñanzas formales y no formales, entre las que Vázquez (2010) destaca:

- Formación Básica de personas adultas: abarca desde las enseñanzas iniciales para las personas con menor nivel de instrucción y que quieren lograr su alfabetización funcional, hasta la consolidación de conocimientos y habilidades que les permitan adquirir el título de Graduado en Secundaria.
- Preparación de pruebas: los CEPA imparten cursos preparatorios para que los adultos superen con éxito las pruebas para obtener un título académico o acceder a otras enseñanzas, como la prueba libre para el Graduado en Secundaria, pruebas de acceso a formación profesional de Grado Medio y Superior o la preparación para el acceso a la universidad de mayores de 25 años.
- Español para extranjeros: el objetivo es facilitar la integración social y laboral a los extranjeros afincados en nuestro país mediante la adquisición de las competencias básicas en nuestra lengua. Los cursos proponen desde un nivel básico de iniciación al idioma hasta niveles más avanzados.
- Cursos profesionales: algunos centros de adultos imparten ciclos de formación profesional de grado medio o cursos profesionales, organizados como talleres, para iniciar a los estudiantes en las técnicas y fundamentos de distintas actividades del ámbito laboral.

- Formación sociocultural: en las enseñanzas no formales, los CEPA ofrecen a sus alumnos la posibilidad de formarse en distintas disciplinas que, sin ser académicas, pueden favorecer su desarrollo personal o laboral. Cursos de idiomas o informática y talleres de arte, escritura u ortografía son algunas de las actividades más comunes de este ámbito (p.2).

Aparte de los centros de adultos, contamos con las Universidades Populares (también UUPP). Sus comienzos en Europa podemos remontarlos a Francia en el año 1898 con la creación de un folleto en una revista donde colaboraban académicos de todo el país para hacer llegar la cultura al pueblo. Poco a poco se fueron ganando adeptos y simpatías por toda Francia. En 1899, según Tiana (2003) “la *Cooperación de las Ideas* devenía en una Sociedad de *Universidades Populares* hecho este fundamental para el desarrollo y expansión por toda Europa de este movimiento, que a la poste también ha sido ejemplo en países como España, Alemania y Francia y ha supuesto el resurgir de las UUPP” (p.2). Son instituciones del pueblo y para el pueblo, de hecho muchas de ellas pertenecen a los ayuntamientos, donde se fomenta la adquisición de conocimiento a todo aquel que desea aprender. En nuestro país, las universidades populares se dividieron en dos; aquellas “oficialistas” que muchos ligaban a la extensión universitaria, como la de Oviedo en 1901 y las de carácter francés como la de Valencia y Madrid. Aun así, en España la creación de las UUPP era de lenta creación, mientras en Europa proliferaban muchas de ellas. Al no existir una asociación como la creada en Francia, la expansión se hizo muy difícil en aquella época, aunque se dio el caso de que todas las UUPP fueron promovidas por estudiantes, profesores e intelectuales. Su foco de atención lo dirigieron a las clases sociales más desfavorecidas, pero sin excluir a nadie. La Guerra Civil Española puso fin a las universidades populares (en este periodo) y tras la llegada de la democracia, los ayuntamientos fueron retomando nuevamente estos proyectos basados en la educación de adultos y educación permanente. Hoy en día, las UUPP se definen, según el VII Congreso de Universidades Populares (2000) como, “un proyecto de desarrollo cultural que actúa en el municipio, cuyo objetivo es promover la participación social, la educación, la formación y la cultura, para mejorar la calidad de vida” (p.1). Por lo tanto, ofertan formación a aquel que lo desee, en su propio municipio, a su propio ritmo y con precios adaptados a la realidad del ciudadano medio.

Por último, las universidades para mayores están dirigidas a los mayores de 55 años y parten de las propias universidades españolas. Se pusieron en funcionamiento en el curso 1993/1994. Están reguladas por la Asociación Estatal de programas universitarios para personas mayores (AEPUM). En su página web podemos ver que la AEPUM (2006) “se constituye, por universidades públicas, privadas, así como otras entidades con personalidad jurídica que pretendan entre sus fines la formación universitaria para mayores, [...] careciendo de ánimo de lucro” (p.2). La AEPUM (2006) tiene, de acuerdo con sus Estatutos, como fin esencial “fomentar los programas educativos para mayores en el ámbito universitario, contribuyendo al desarrollo formativo y cultural del colectivo de personas mayores” (p.3). Durante el periodo 2010-2014 la sede se encuentra en la Universidad de Alicante. Actualmente la integran 38 universidades repartidas por las diferentes comunidades autónomas. En Canarias las encontramos en la Universidad de La Laguna y en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Su acción afecta a más de 30.000 alumnos mayores de 55 años que se benefician de estos proyectos y se forman en diversos programas.

Mención aparte merece el caso de Radio ECCA. Es una institución creada en la década de los años sesenta del siglo pasado de manos del jesuita Francisco Villén. Su idea era poner en marcha una emisora de radio consagrada exclusivamente a la docencia. Era una idea innovadora no llevada nunca a cabo antes en Europa, aunque se conocía el caso del modelo ofrecido por la emisora colombiana Sutatenza, que daba clases a las personas más desfavorecidas ayudándose de guiones radiofónicos. Los principios no fueron fáciles ya que hubo un alto índice de abandono del alumnado. Por lo que estudiaron esta situación y descubrieron que faltaba la figura de un profesor que actuara como orientador. La prueba piloto se llevó a cabo en Montilla, Córdoba, en el lugar de nacimiento de Francisco Villén y tras dos años de experimentación en Canarias, Radio ECCA emitió su primera clase radiofónica el 15 de febrero de 1965 (ECCA, n.d). Esos años no fueron fáciles, contaban con pocos alumnos y profesores y no tenían apoyo institucional. La enseñanza que ofrecían era básicamente alfabetizadora. Tras mucho esfuerzo consiguieron el apoyo institucional que tanto anhelaban y fueron contando cada vez con más alumnos. Acabaron con gran parte del analfabetismo que asolaba Canarias en aquellos años. Actualmente son centros privados de educación de personas adultos, aunque en Canarias funciona como centro concertado con la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Tras cuarenta años dando clases, han pasado por ECCA más de dos millones de alumnos, casi doscientas personas integran su plantilla y cuentan con numerosos premios. Ya no se centran solo en la alfabetización, sino en las enseñanzas de grado medio y superior, pero sin olvidar nunca la primera que fue la idea por la que nacieron (ECCA, n.d). Es una institución con un gran reconocimiento en Gran Canaria en concreto y en España en general.

2.5. El aprendizaje en los adultos

Pero, ¿quiénes son los participantes en la educación de adultos? Es cierto que nos podemos encontrar con muchas acepciones de la educación de adultos, así como diferentes concepciones, pero lo que debe quedar claro es quienes son los destinatarios de la educación de adultos, a quienes consideramos como tal. Aunque ya lo hemos mencionado en un capítulo anterior, conviene recordar cuales son los criterios que utilizamos para considerar a una persona como adulta. Existen tres criterios que tenemos que tener en cuenta para hablar de los participantes de la educación de adultos. El primer criterio es la edad; algunos autores, como Liberight & Haygood (1968, citado por Medina, 2004), señalan que los adultos son aquellos que ya tienen una edad superior a la edad en la que todavía se obliga a ir a la escuela. Luego en la Conferencia de Nairobi, se señaló que los adultos son aquellos considerados como tal en la sociedad a la que pertenecen, que en nuestro país se situaría en los 18 años. El segundo criterio que tenemos que tener en cuenta es el criterio de interrupción de estudios que voluntariamente se reinician; se trata de aquellos adultos que estuvieron en la escuela y por algún motivo la abandonaron, o que nunca llegaron a asistir y que ahora, años después, desean volver a retomar sus estudios de manera voluntaria. Y el tercer criterio es el criterio de la dedicación a la educación como una actividad secundaria. Formariz (2009) comenta que:

El concepto de persona adulta sigue, pues, una lógica difusa, en la que es difícil señalar tanto social como personalmente los límites entre las diferentes etapas de la vida. Por eso, en la práctica, se ha optado por algunas definiciones más pragmáticas [...]. En algunos casos, persona adulta es aquella que ha adquirido la mayoría de edad (18 años) y, en otros, es la que puede acceder al mercado laboral (16 años) o, incluso, la que se encuentra en la franja de edad laboral (entre 16 y 64 años) [...]. La LOE es clara en este sentido: La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional (art. 66.1). Dieciocho años es la edad en que legalmente la persona se considera adulta y plenamente responsable de sus actos en nuestra sociedad (p.18).

Así, para evitar situaciones extremas se opta por considerar adultos a aquellos que ya han cumplido los 18 años y son legalmente aquellos que pueden acudir a la formación de las personas adultas, salvo excepciones. Lo que no tiene duda es que los adultos, voluntariamente, deciden retomar aquellos estudios que dejaron atrás, pero también retoman esos estudios como una actividad secundaria, ya que como personas adultas tienen otros compromisos personales y profesionales y por ello no pueden dedicarle todo el tiempo a su educación, como si harían los niños y adolescentes. Uno de los aspectos que debemos tener en cuenta para la educación de las personas adultas es precisamente cómo aprenden los adultos, cuáles son sus capacidades, sus limitaciones, etc. A continuación hablaremos sobre diferentes capacidades/aspectos como son: la inteligencia, la memoria, la atención, la creatividad y la sabiduría.

Con respecto a la inteligencia, podemos afirmar que durante muchos años la medición de la inteligencia se desarrolló por medio de pruebas psicométricas. Las investigaciones eran básicamente transversales, por lo que se dedicaban a realizar comparaciones entre las diferencias de los individuos. En los años sesenta, se mejoraron los instrumentos y los diseños de investigación y se arrojaron resultados acerca de que el deterioro no aparecía hasta los 55 años (Bermejo, 2005). A partir de 1980, el desarrollo de la psicogerontología aporta un conocimiento más acertado acerca de la inteligencia en la edad adulta y en la vejez. Las diferentes investigaciones acerca de la inteligencia y el envejecimiento desde la perspectiva psicométrica, han arrojado conclusiones que tienden a asemejarse. Según Bermejo, (2005), son las siguientes:

- El declive intelectual no es elevado hasta edades muy avanzadas (80 años).
- Esta disminución es más probable en mayores que sufren enfermedades cardiovasculares graves o en aquellas cuyo desarrollo se produjo en ambientes poco estimulantes y socialmente deprimidos.
- Este decrecimiento en las personas de edad se produce principalmente:
 - En las escalas manipulativas.
 - En habilidades que implican velocidad de respuesta.
 - En las que la medición implica al sistema nervioso periférico.
- Aunque las diferencias individuales entre personas son importantes siempre, en la etapa final de la vida tienden a acrecentarse.
- La inteligencia fluida tiende a disminuir desde la adolescencia (p.140).

La inteligencia no se ve mermada en la edad adulta, aunque en edades avanzadas si se ve un deterioro progresivo. Pero, la versión psicométrica no es la única para estudiar la inteligencia humana. El desarrollo de la psicología piagetiana y del procesamiento de la información ha permitido que se contemplen otros factores necesarios para explicar las enormes diferencias individuales. Desde la perspectiva no psicométrica, podemos decir, según Bermejo (2005), que:

- La eficiencia en el procesamiento mejora con la familiaridad de los materiales a recordar.
- La experiencia y la práctica permiten un mantenimiento e incluso, la mejora de habilidades cognitivas en edades avanzadas.
- Diversos aspectos del factor salud, tales como la salud física, la salud mental, la nutrición favorecen a la persona.
- La motivación es un elemento que influye en la ejecución de las capacidades cognitivas en general y por supuesto, en la memoria.
- Otros muchos factores como el factor generacional, las atribuciones, expectativas, flexibilidad y factores estructurales influyen en la persona.

Así, la inteligencia no se pierde con los años, aunque existe un deterioro en la vejez, pero a edades tardías. En la edad adulta aún se está a tiempo de realizar muchos procesos de aprendizaje ya que la inteligencia no se ha visto aún mermada por el paso de los años. Otras de las capacidades que se puede ver disminuida o no es la memoria. Con respecto a la memoria, las investigaciones realizadas en este campo aportan conclusiones contradictorias.

En cuanto a la memoria de los sucesos y materiales significativos, Bermejo (2005), expone los siguientes:

- La capacidad de comprender y recordar el lenguaje hablado y escrito. Existe la idea de que los mayores obtienen buenos resultados a la hora de comprender el significado de varias frases, de destacar las ideas principales de un texto, de describir su argumento, etc. Sin embargo, disminuye su rendimiento si se les pide que recuerden toda la información. Se centran en lo importante, olvidando lo accesorio.
- La capacidad para distinguir entre los recuerdos percibidos y los recuerdos generados. Los mayores tienen más dificultades para distinguirlos, lo que puede generar algunas dificultades en su vida cotidiana.
- La memoria espacial engloba una serie de tareas que incluye orientarse en lugares y espacios, recorrer itinerarios, encontrar objetos perdidos. Las personas de más edad presentan fallos en este tipo de tarea, pero aumenta su desventaja en contextos no familiares o cambiantes (p.143).

Por otro lado, Pavón & Castellanos (2000) señalan que la memoria a largo plazo es la que está más desarrollada en las personas mayores, ya que a medida que pasan los años vamos acumulando mucha más información y esta información queda retenida en nuestra memoria, de ahí que las personas mayores puedan acordarse mejor de hechos que sucedieron hace muchos años, ya que se quedaron grabados en la memoria a largo plazo. En relación a la metamemoria (el funcionamiento, conocimiento y evaluación que cada persona tiene de su memoria), las personas mayores tienden a percibirse menos capaces que los jóvenes, e incluso peores que ellos mismos cuando eran jóvenes (Bermejo, 2005). Parece que los mayores poseen menos confianza en sus capacidades a medida que cumplen años, lo que hace que crean tener menos capacidad de la que en realidad tienen. Parece claro que la memoria se va perdiendo con los años, pero lo importante es centrarse en aquellas capacidades que continúan de la memoria, en vez de echar en falta aquellas que ya no se tienen. Otra de las capacidades que conviene detallar es la atención, la cual podemos definir como una habilidad necesaria para la cognición y por supuesto, para el aprendizaje. Las diferentes investigaciones en este campo admiten una pérdida de atención con la edad, lo que influye sobre el aprendizaje.

A parte de las capacidades "comunes", las personas poseemos otro tipo de habilidades inteligentes como son la creatividad y la sabiduría. La creatividad es la capacidad de dar respuestas nuevas, de inventar, crear, innovar. La sabiduría, con el paso de los años va alcanzando mayor magnitud. Parece claro que la sabiduría no se pierde con los años, todo lo contrario, alcanza su máximo apogeo con el paso de estos, con la acumulación de la experiencia y la creatividad. Según algunas investigaciones recogidas por Vega & Bueno (1995, citado por Bermejo, 2005) "parecen demostrar que el paso del tiempo tiende a minimizarla, en el sentido de que disminuye el pensamiento divergente, la posibilidad de encontrar respuestas diferentes, nuevas ante un mismo estímulo o hecho" (p.153). Pero, como docentes, los que nos interesa conocer es en qué medida podemos estimular el potencial creativo de cada persona por medio de actividades educativas.

Existen otras capacidades que se ven mermadas con el tiempo, como son la vista, la audición, la movilidad. Es por ello que los materiales que utilicemos con los adultos deben tener en cuenta todas estas características para no excluirlos de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto deben estar adaptados a sus necesidades.

2.6. Las TIC y los adultos

Según la UNESCO, en el capítulo 7 de la Quinta Conferencia Internacional sobre la educación de las personas adultas celebrado en Hamburgo en 1997, las tecnologías de la información y la comunicación son un instrumento poderoso que incrementa el poder de acceso de todo ciudadano y ciudadana a la información y a los nuevos métodos de educación, enriqueciendo su entorno de aprendizaje. No podemos obviar que la formación es una necesidad de todas las personas como medio de desarrollo personal y social y de la formación ocupacional. Las tecnologías de la información y la comunicación nos abren un camino hacia la democratización del acceso a la educación, posibilitando el aprendizaje permanente. La competencia digital, según Ortega Navas & Ortega Sánchez (2009), "es la que conlleva un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y por tanto, el dominio de las TIC" (p.122). Dicha competencia ha sido analizada anteriormente y se ha visto la necesidad de que todo ciudadano obtenga esta competencia digital para ser ciudadanos responsables. Huelves (2009) hace mención a algunos elementos que deben tenerse en cuenta sobre cómo:

Desarrollar las competencias digitales en los mayores. Estos elementos son: memoria, especialmente en el momento de recuperación, de ahí que una metodología en espiral sea una buena estrategia a utilizar; psicomotricidad, teniendo en cuenta algunas pautas de ergonomía postural en relación con la máquina; y desarrollo del aprendizaje, demostrando paciencia y comprensión (p.56).

Por lo tanto, es esencial mostrar empatía hacia todos los discentes pero en especial hacia las personas adultas y mayores ya que se encuentran ante un terreno desconocido y necesitan toda la comprensión que seamos capaces de darles para que puedan tener un proceso de enseñanza-aprendizaje lo más óptimo posible. La utilización de las TIC en el aprendizaje permanente no hace de la enseñanza una práctica despersonalizada ni mecanizada, sino todo lo contrario, ya que como afirman Ortega Navas & Ortega Sánchez (2009):

Nos abre a un mundo encaminado hacia multitud de gente con formas de aprender distintas en la que la adquisición de la información y el conocimiento se hace de manera opcional y personal, un ordenador que se mantiene como nexo de unión entre la educación y la realidad, fomentando la creatividad y un humanismo creciente del que cada vez deberíamos ser más conscientes (p.122).

Jabonero, Nieves & Ruano (1997, citado por Martí, 2006) proponen que la utilización de las TIC aplicadas a la educación cumplan con unos criterios básicos como:

- Desarrollar una organización modular apoyándose en las nuevas tecnologías de forma abierta, lo que posibilitará la adecuación de la oferta a las necesidades de las personas adultas.
- Disponer de un sistema de tutoría y orientación que sea útil al alumno, evitando posibles situaciones de frustración, abandono o soledad.
- Los medios didácticos a utilizar deben de facilitar el aprendizaje adecuándose a las características de cada persona adulta.
- Los recursos personales y materiales deben de ser suficientes y adecuados. La preparación del personal debe responder a un perfil profesional que engloba además de la preparación tecnológica, la psicopedagógica y didáctica (p.45).

Así, según los autores, es esencial que siempre se esté en permanente contacto con el adulto para que no se sienta solo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuar la oferta a sus necesidades, adaptar los medios para facilitar el aprendizaje y que el profesorado cuente con una preparación específica para proporcionar esta educación a los adultos. También la educación a distancia nos abre nuevas posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que facilita el acceso igualitario a la sociedad del conocimiento, ya que no hace falta la presencialidad en el aula, sino un ordenador desde el que podamos seguir la formación, lo que hace que aquellas personas que por distintas razones, como puede ser una discapacidad, trabajo, obligaciones personales, no pueden acudir a un centro en horario ordinario, puedan formarse en su casa y a su tiempo. Al mismo tiempo, las nuevas tecnologías refuerzan la disparidad social. Lo hemos comprobado anteriormente con la brecha digital, donde muchos adultos no consiguen acceder a las TIC y por lo tanto quedan excluidos de esta nueva sociedad de la información y el conocimiento. El uso de Internet y de otras tecnologías de la información sigue estando dominado por las personas con un alto nivel de educación y de ingresos, porque el equipo a menudo no está al alcance de los demás y porque el 'analfabetismo tecnológico' aún está muy difundido. Sin embargo, muchos países en desarrollo están probando las tecnologías de la información y la comunicación y creando nuevos sistemas de enseñanza abierta.

Existe una serie de cuestiones que tenemos que abordar sobre el acceso de los adultos a las TIC. La primera de ellas son las cuestiones culturales, ya que si queremos que las TIC lleguen a todas las personas y en especial a los adultos, se debe tener en cuenta su lengua materna, el acceso que puede llegar a tener cada uno, el lugar de procedencia, la importancia de que las organizaciones internacionales y las propias de cada país aúnen esfuerzos para favorecer el acceso a las TIC a toda la población, etc. Sin tener en cuenta las características de las personas es imposible lograr un verdadero acceso a las TIC. Otra cuestión importante a destacar es la educación a distancia, cómo ya comentábamos, ya que en los últimos años se ha incrementado el número de adultos que accede a la formación por medio de entornos virtuales. Estas personas "acuden" a clases virtualmente, pero muchas de ellas no tienen un verdadero acceso a la Red, ya que no tienen la competencia digital adquirida, por lo tanto es necesario primero alfabetizar digitalmente a aquellas personas que lo necesiten. En este sentido, Area (2002, citado por Ortega Navas & Ortega Sánchez, 2009), orienta sobre la importancia de la alfabetización tecnológica de los adultos como factor de

democratización, de formación de ciudadanos libres y críticos ante los nuevos medios de información.

Wang, Rau & Salvendy (2011) de la Universidad de Tsinghua en Beijing, China, realizaron un estudio donde investigaron las variables que contribuyen a la aceptación de la tecnología por parte de los adultos mayores. Para ello utilizaron una encuesta con la que pretendían conocer cuatro aspectos básicos; la satisfacción de las necesidades, la usabilidad que le confieren a la tecnología, la disponibilidad de apoyo y la aceptación del público. El cuestionario tuvo que ser lo más corto posible para evitar que los adultos se cansaran tanto rellenándolo. Entre las conclusiones más importantes del estudio destacamos que los factores más importantes para los adultos a la hora de utilizar la tecnología son; la satisfacción de necesidades como se preveía pero no le dan importancia a la usabilidad, sino que consideran que la disponibilidad de apoyo es más importante que esta última. Para los adultos son más importantes estos factores porque disfrutan con la tecnología, están en contacto con otras personas y acceden a la información. Por lo tanto, los adultos le dan una importancia mucho más social a la tecnología de la que pudiéramos presuponer en un primer momento. En otro estudio, Agudo et al. (2012) preguntaron a 215 adultos de diversos centros sociales para personas mayores de Asturias, usuarios de las TIC, sobre el uso que hacen de dichas tecnologías. Entre los resultados que obtuvieron destacamos que:

El ordenador es el recurso informático más utilizado (68,8%), seguido de Internet (50,7%), siendo habitual que utilicen estos recursos en algún espacio público (52,15%). Asimismo se puede destacar que los mayores con un nivel de estudios más alto son los que suelen disponer de recursos informáticos para el uso particular (en el hogar) (p.4).

Se destaca el hecho comentado anteriormente que mientras mayor es el nivel de estudios, mayor es el uso que hacen de la tecnología. El 9,8% dispone de otros recursos TIC: impresora, escáner, cámara fotográfica digital, cámara de vídeo digital, materiales multimedia e Internet. También a medida que en nivel de estudios es mayor también lo es el uso que hacen de otros recursos tecnológicos como el teléfono móvil, ya que el 68% de las personas sin estudios utiliza un móvil mientras que en las personas con estudios este porcentaje sube hasta el 96%. Por otra parte, con respecto al uso que hacen de la tecnología, “el porcentaje de 66,1% es para la actividad de formación: cursos y talleres relacionados con las TIC

(informática, Internet, fotografía, etc.), seguido de un 47% que corresponde a información, frente al 18,7% dedicado a la actividad de entretenimiento o comunicación con un 24,9%” (Agudo et al. 2012, p.4). También muchos mayores se acercan a las TIC para formarse y aprender a utilizarlas sin que haya ya muchas diferencias en el acceso entre hombres y mujeres. Por último es interesante conocer cómo las personas mayores aprendieron a utilizar las TIC. “El 60% señala que a través de cursos y talleres de informática, y sobre el lugar, el 96,7% contesta que en los centros sociales de personas mayores. Hay que destacar que el 29,6% de las personas mayores afirman que utilizan Internet para formarse” (p.4). Por lo tanto, los centros de personas adultas, por medio de sus cursos de formación han conseguido que este colectivo vaya aprendiendo más sobre el uso, manejo y disfrute de las TIC. Pero aún queda mucho camino por recorrer, ya que no conocen aún todas las posibilidades que las TIC en general e Internet en particular les puede ofrecer.

Pero, ¿qué otras cosas positivas ofrecen las TIC a los adultos? Por una parte, los adultos, al estar conectados a la Red, están menos aislados de lo que podían estar antiguamente, ya que con solo conectarse a la Red encuentran a otras personas con las que poder establecer relación, tanto de su misma edad, como con otras personas de edad diferente a la suya. Pueden aprender cosas que antes no pudieron hacer, lo que puede incrementar su autoestima y su propia seguridad. Ejercitan su mente al estar conectados y “navegando” por la Red y de esta manera se incrementa su participación en la sociedad.

2.7. El papel del profesorado en el siglo XXI. Nuevos roles

Antes se tenía la idea de que el profesor era el responsable absoluto de lo que aprendían sus alumnos, de cómo lo hacían, cuándo y si habían logrado dicho aprendizaje. Con los años el profesor ha pasado a ser un facilitador de aprendizajes, en vez de transmitir el conocimiento adquirido en sus años de estudio. Esta sociedad otorga un papel aún más importante al alumno, ya que lo convierte en protagonista de su propio aprendizaje. Según Cabero (2005):

El rol del profesor va a cambiar ostensiblemente, ello implicará, en primer lugar, y de gran importancia que deje de ser un transmisor de la información, ya que la información estará deslocalizada de los espacios cercanos donde él se desenvuelve, ello le llevará a que tenga que desempeñar dos funciones básicas para las cuales deberá estar formado: una, ser diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, y otra, producir o adaptar medios, a las necesidades y características de los estudiantes, a sus demandas cognitivas y estilos de aprendizaje (p.6).

Las TIC están generando unos entornos que facilitan el acceso de la información a los estudiantes, teniendo el profesor la función más importante de estructurarlos, organizarlos y adaptarlos a las características de los alumnos. En este sentido la función de tutorización, orientador y guía se hace más relevante que nunca (Cabero, 2005). Y es aún más relevante si tenemos en cuenta que hablamos del profesor de personas adultas, por lo que su formación y tutorización deberá tener en cuenta las características y necesidades de este colectivo. El profesor del siglo XXI no puede ser igual al del siglo XX. El profesor del siglo XXI debe ser capaz de adaptarse a los nuevos tiempos y ser guía, tutor y orientador de sus propios alumnos. El concepto de guía también lo encontramos en Joyanes, Lombardo, Riesco & Sánchez (2004) cuando afirman que "el concepto de profesor ha sufrido con las TIC un cambio profundo pues pasa de ser mero transmisor de conocimientos a guía. El alumno también cambia, y pasa de ser un sujeto pasivo a adoptar un papel activo" (p.3). Así, la persona adulta adopta un papel mucho más activo en su aprendizaje, se convierte en el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, papel que le tiene que otorgar el profesorado. Cebrián & Gallego (2011) atribuyen tres competencias básicas al docente del siglo XXI: saber, saber hacer y saber ser. Rodríguez Hernández (2011) señala que el profesor del siglo XXI debe desarrollar una serie de habilidades, como son:

- Identificar los repositorios y bibliotecas digitales en los que existen buenos materiales educativos.
- Habilidades para identificar y clasificar los mejores recursos dentro de la Nube para sus estudiantes.
- Dominio de las herramientas multiformato disponibles para crear o utilizar materiales educativos.
- Habilidades para crear guías de aprendizaje para la interacción con los recursos y las herramientas que la nube ofrece a sus estudiantes.
- Capacidad para crear estrategias de instrucción en las cuales integre armónicamente los recursos y herramientas de la nube para el desarrollo de aprendizajes tanto individuales como colaborativos en sus estudiantes (p.3).

Estas habilidades serán necesarias, junto a las competencias y capacidades, así como con los objetivos de formación, para proporcionar al profesorado una verdadera formación en TIC y en la sociedad de la información y el conocimiento. Joyanes et al. (2004) afirman que los objetivos de la formación del profesorado en TIC deben ser los siguientes:

- Innovar en el campo de los roles profesionales y los métodos didácticos a la tarea docente que indirectamente tienen mucha importancia en su quehacer profesional.
- Adecuar el currículo al contexto haciendo que sean los proyectos educativos los que reclamen la tecnología y no a la inversa, para permitir que todos los alumnos tengan una alfabetización informática y formación telemática mínima.
- Favorecer la autonomía del profesorado para la introducción de las TIC en el aula convenciéndole de su seguridad en el dominio, así como de su cualificación para el uso como recurso didáctico.
- Fomentar la ética del profesorado para usar críticamente los recursos informáticos, y no caer en la fascinación por el medio que lleva en muchos casos a sobrevalorar sus posibilidades pedagógicas.
- Actualizar la formación inicial de los docentes, en la vertiente técnica relacionada con la metodológica de los campos de conocimiento específicos del proceso de Enseñanza/Aprendizaje.
- Potenciar el intercambio de experiencias, ya sea en el campo de las estrategias didácticas o en el de adaptación y/o elaboración de materiales.
- Facilitar la formación cultural de carácter amplio, que no tenga por qué ceñirse a áreas específicas del curricular, abordando temas que, por su dimensión, merezcan estar presentes en los desarrollos curriculares de las distintas materias (p.4).

Siguiendo estos objetivos conseguiremos un mejor uso de las TIC y de la formación del profesorado con respecto a su utilización en el aula. Y como parte de su formación, las diferentes consejerías autonómicas de España elaboran un plan de formación para el profesorado. En el caso de Canarias, la Consejería de Educación elabora el Plan Canario de formación del profesorado no universitario, el cual se encuentra actualmente en el bienio 2011-2013. Al término del curso 2010-2011 los profesores realizaron una encuesta para evaluar dicho plan y entre las temáticas más demandadas por ellos, en primer lugar, se encontraba la competencia digital. La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (2011) define esta temática como:

Lo relacionado con las orientaciones metodológicas e integración curricular de las TIC. Se relaciona con la integración de las TIC en la actividad docente, la web 2.0, Internet y redes sociales, elaboración de materiales multimedia, la pizarra digital, uso educativo de los *blogs*, *webquest*, etc., uso de programas educativos y lenguajes de autor (p.8).

Los docentes le dan mucho valor a formarse en TIC por la importancia que está adquiriendo en la educación en los últimos años y la repercusión que tendrá en un futuro no muy lejano. Entre los objetivos del Plan Canario de Formación encontramos:

- 1) Seguir potenciando los programas de formación de los centros ligados a su contexto, a la autoevaluación y a sus procesos de mejora.
- 2) Incrementar el número de acciones del programa formativo de equipos directivos con el objetivo de avanzar hacia una profesionalización de la dirección de los centros educativos.
- 3) Consolidar la formación en Red potenciando el trabajo colaborativo de los diversos colectivos de profesorado con la objetivo de fomentar la investigación, la innovación y la transmisión de buenas prácticas.
- 4) Incrementar el número de actividades y plazas de la teleformación con la finalidad de facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral, la inmersión práctica y la eliminación de barreras espaciales y temporales importantes en un territorio fragmentado como el nuestro.
- 5) Fortalecer el papel de la red de Centros del Profesorado como agentes esenciales en la canalización y ejecución de las iniciativas de formación e innovación educativa propuestas por el profesorado y centros docentes de su ámbito de influencia.
- 6) Potenciar la formación conjunta de todos los miembros de la comunidad educativa, esto es familias, profesorado, alumnado y personal no docente, de forma que contribuya al éxito escolar del alumnado.
- 7) Priorizar acciones formativas relacionadas con las líneas estratégicas más demandadas por el profesorado. Esto es: la competencia digital: orientaciones metodológicas e integración curricular de las TIC; el desarrollo de las competencias básicas; el fomento de la lectura y el plan lector; la mejora de la convivencia y del clima escolar en los centros educativos.

- 8) Consolidar los medios telemáticos relacionados con la formación como son los procedimientos de inscripción en línea, el portfolio de formación, la certificación digital y los canales de información y difusión de las actividades.
- 9) Fortalecer la red de centros educativos para el desarrollo del “Prácticum” del Máster Universitario de Formación del Profesorado no Universitario, elemento fundamental en la formación inicial del profesorado que en los próximos años se integrará en nuestro sistema educativo.
- 10) Revisar y adaptar los cursos del profesorado funcionario en prácticas a los nuevos retos que la sociedad del siglo XXI demanda.
- 11) Actualizar y unificar la normativa reguladora de la formación del profesorado no universitario en Canarias, con el fin de adaptarla a las nuevas competencias profesionales docentes que esta sociedad demanda, incorporando las nuevas tecnologías y modalidades de formación, así como su impacto en el ámbito educativo.

Objetivos donde se busca fomentar en el profesorado una formación de calidad y que estén preparados ante los cambios que se están produciendo en su ámbito educativo. Según Almerich, Suárez, Belloch & Bo (2011):

En la integración de las TIC por parte del profesorado dos elementos son claves: las competencias al respecto que posee y el uso de las tecnologías que realiza. Además, estos dos componentes se hallan fuertemente interconectados, pues la competencia en las TIC -tanto desde la vertiente pedagógica como la tecnológica- supone un incremento en el uso de las mismas en la práctica educativa por parte del profesorado (p.3).

Así, cuando se tengan las competencias necesarias y los recursos, la integración se hará de una manera mucho más fácil y natural.

¿Cómo se constituye el pensamiento docente? Es necesario conocer los diferentes procesos de pensamiento que atraviesan los docentes, ya que son los que deben ayudar a que el alumno se forme. Según Cano & Gómez (2011):

Una de las mejores formas de conocer sobre el pensamiento docente es a partir de las representaciones mentales (...) Las representaciones mentales se conforman por tres aspectos; en primer lugar, la información, es decir, la suma y organización de los conocimientos objetivos sobre el objeto de representación. En segundo lugar, la actitud o la orientación general, positiva o negativa frente al objeto de representación. Por último, el campo de representación o la idea de organización del contenido en un todo unitario (p.7).

Aun así es muy difícil conocer dichos pensamientos, ya que necesitamos que se den diversas inferencias. Entre los diferentes factores del pensamiento docente tenemos las creencias, que a su vez conforman actitudes, las cuales dan lugar a las representaciones mentales que generan finalmente en expectativas (Cano & Gómez, 2011). Así, podríamos decir que para analizar el pensamiento docente debemos comenzar por las creencias que poseen, ya que son la base fundamental. Las creencias son necesarias ya que nos ayudan a comprender el mundo que nos rodea. Según Nespor (1987, citado por Ramírez, Cañedo & Clemente, 2012):

Las creencias se conforman a través de experiencias que están siempre asociadas a situaciones y sucesos personales, por lo que incluyen sentimientos, afectos y evaluaciones, memorias de experiencias personales vividas, supuestos sobre la existencia de entidades y mundos alternativos, los cuales no están abiertos a la evaluación externa o al razonamiento crítico (p.148).

De las creencias surgen las actitudes que se relacionan con la palabra “adquisición”, ya que las actitudes no son innatas, sino que surgen del aprendizaje, de lo que hemos aprendido de la sociedad o de nuestro entorno. Los profesores no son menos, están llenos de creencias, de actitudes que han ido aprendiendo con los años y muchas de ellas les ayudan en su trabajo diario y otras no tanto. Tienen que ser capaces de detectar qué actitudes favorecen más el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos y centrarse en ellas y no en las que podrían perjudicar dicho proceso, ya que las creencias pueden ser tanto objetivas como subjetivas. Estas creencias y actitudes dan lugar a las representaciones mentales que acaban derivando en las expectativas que toda persona posee sobre otras personas, sobre sí misma, objetos, etc. Siendo consciente el profesorado de sus creencias, actitudes y expectativas, puede desarrollar buenos procesos de enseñanza-aprendizaje con su alumnado y desechar o cambiar aquellos que no producen mejoras ni ayudan a progresar. Según Ramírez et al. (2012), los estudios

sobre actitudes y creencias de los profesores hacia las TIC, y hacia Internet en particular, ponen de relieve tres asuntos:

- 1) Las actitudes positivas hacia estos recursos aumentan la probabilidad de que se haga uso de los mismos.
- 2) Estas actitudes positivas están muy ligadas a la percepción que el profesor tiene de su propia competencia digital.
- 3) La competencia digital, por sí misma, no explica el uso de las TIC en los contextos prácticos. Esta competencia ha de vincularse además a la creencia en la mejora de la enseñanza a través de las TIC. Es decir, la competencia digital aumenta la posibilidad de utilizar las TIC para usos profesionales, siempre que sea coherente con las creencias pedagógicas que sostienen los profesores (p.149).

Koc (2013) también habla de la importancia de las creencias de los profesores sobre las TIC, ya que creencias positivas pueden lograr una mejor integración de las mismas en el aula. Como bien afirma Koc (2013), *“One another essential factor is the set of teachers' beliefs about technology and its role in classroom teaching. These beliefs may regard to instructional role of technology, consequences of technology use on teachers and students, and pedagogical match between technology and teaching philosophies”* (p.3).

Por lo tanto, es ideal que el profesor mantenga una idea abierta hacia las TIC, porque mientras más actitud positiva tenga ante la tecnología, mejor uso hará de ella. Entonces, ¿por qué es necesario que el profesor se forme? Cabero (2004) señala que:

Dos son los aspectos que hacen más necesaria esta formación: uno, la diversidad de funciones que empiezan a desempeñar estas TIC y dos, su impacto en variables críticas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre ellas sobre los diferentes roles que el profesor desempeñará en los mismos. Por lo que respecta al primero, es de señalar que por lo general dos son las funciones que las TIC básicamente han desempeñado en los procesos de formación: servir como instrumentos transmisores de información y como fuente de motivación extrínseca para los estudiantes (p.15).

Así, el profesorado debe conocer cada una de las tecnologías y saber extraer información de ellas para luego transmitirla, aparte de que su utilización motivará mucho más a sus alumnos y les servirá para poder trabajar en un entorno mucho más flexible. Es evidente que el profesorado supone un activo muy importante en la educación, de hecho son los encargados de transmitirla diariamente en sus aulas a sus alumnos. Es necesario que se encuentren lo suficientemente formados y motivados para continuar con esta tarea tan importante como necesaria. Hay cuatro momentos claves de la actuación docente en el que la utilización de las TIC puede aportar ventajas como son:

- Fase pre-activa: consistiría en la planificación de las clases, la creación de materiales didácticos... Sería el "antes" y tendría que realizarse en casa.
- Fase de ejecución y evaluación de las actividades de enseñanza y aprendizaje con los alumnos: explicaciones, autonomía de trabajo, interacciones con otros compañeros. Sería el "durante" y se realiza con los alumnos.
- Fase post-activa: tutorías, gestiones administrativas. Sería el "después" que consistiría en la evaluación de las actividades desarrolladas.
- Formación continuada: lecturas, cursos, jornadas, colaboración en investigaciones. Se realizaría durante todo el transcurso y es algo que no tendría fin.

Las TIC ayudan al profesorado a ejercer de una manera mucho más atractiva su asignatura, ya que permite acceder a otros recursos electrónicos, poder enseñar virtualmente, ayudar a sus alumnos desde casa por medio de correos, con la utilización de las tutorías, etc. Pero, para ello, necesitamos que todos los alumnos se encuentren bien alfabetizados digitalmente, para poder acceder mejor a este proceso de enseñanza-aprendizaje y que los profesores se formen correctamente para hacer un buen uso de estos recursos. También es cierto que para que las TIC nos ayuden en nuestra tarea diaria debemos dedicar tiempo y esfuerzo a la búsqueda de materiales, realización de actividades, diseño de materiales, etc. Lo que supone una gran inversión de tiempo y esfuerzo. Dicha inversión tiene que verse como tal, ya que una vez inmerso en las TIC el resto del trabajo resultará mucho más sencillo.

Según Cabero (2005) “uno de los errores más significativos que se ha cometido en la formación del profesorado, es que se ha tenido una visión demasiado técnica e instrumental en su formación” (p.9). Se ha enseñado demasiado sobre los aspectos técnicos de las tecnologías olvidándose enseñar la verdadera aplicación de las mismas. Si queremos que los profesores sean competentes para incorporar las TIC a situaciones educativas, y no meramente estéticas y administrativas, debemos formarlos en un amplio abanico de capacidades y competencias, que supere con creces el mero dominio técnico e instrumental sobre las mismas. Sin que ello signifique que el profesor no debe ser competente en su manejo, debe serlo, pero a ciertos niveles, por lo general la competencia de usuario será suficiente (Cabero, 2005). Joyanes et al. (2004) también inciden en este aspecto al señalar que:

Si se analiza la formación recibida por los profesores en TIC, se observa que normalmente es impartida por expertos conocedores de las diferentes herramientas que transmiten sus conocimientos, desde los niveles de iniciación hasta el nivel avanzado, pero en cambio al profesor no se le enseña su aplicabilidad para las tareas docentes, produciendo un vacío que en escasas ocasiones se cubre con posterioridad por parte del profesor, debido a la escasez de tiempo y a la inmediatez que exige la práctica docente (p.8).

Por lo tanto, lo importante no es dominar el uso de la herramienta, ya que con un conocimiento de usuario es suficiente, sino saber utilizarla y aplicarla a diferentes contextos y en este caso aplicarlas al contexto educativo, desarrollando todas las competencias para ello. Lo más importante de todo es que el profesorado no debe sentir un vacío y pensar que se encuentra solo ante todo este cambio que se avecina en la educación, al contrario, el resto del profesorado probablemente se encontrará igual y es necesario que se unan para apoyarse unos a otros en esta nueva tarea que la sociedad les encomienda y adaptarse a ella (la sociedad) para caminar juntos en la misma dirección.

Continuando con la formación del profesorado podemos señalar que, por un lado nos encontramos a los profesores/as que se han ido adaptando a los nuevos tiempos y han realizado cursos, asistido a conferencias, o aprendido de forma autodidacta, para poder utilizar las TIC y aprovecharlas en su trabajo diario con los alumnos, aunque muchas veces debido a los recursos existentes no pueden poner en marcha todo lo que desearían. Pero, por otro lado nos encontramos con el profesorado que muestra reticencias hacia los nuevos

tiempos y las herramientas actuales y por ello no las utilizan. Debemos, primero, cambiar esta mentalidad para luego poder incorporar las TIC en el aula no como elemento innovador sino como elemento imprescindible en la misma. Según la Comisión de las Comunidades Europeas (2002, citado por Cabero, 2005):

Se observa un déficit formativo en los profesores de la UE, respecto a las TIC en una doble dimensión: 1) vinculación de las TIC a las prácticas pedagógicas y 2) vinculación de las TIC en relación con las disciplinas y la promoción de la interdisciplinariedad (p.7).

Aunque existe una voluntad de formarse, lo cierto es que la formación aún no es suficiente y no llega a todos. En diferentes investigaciones, Cabero (2001), señala que los motivos a que aluden los profesores para no utilizar las tecnologías son: inexistencia de un responsable de medios, falta de horarios flexibles de acceso o no separación de medios disponibles para ser utilizados por el profesorado y por los estudiantes. Todo esto podría muy bien encuadrarse en la dimensión organizativa. Se profundiza en esta línea cuando hablamos de la organización de los medios en contextos educativos, debemos reconocer que estamos ante una realidad mucho más compleja que implica prácticamente a todos los aspectos de la vida, gestión y organización de las escuelas en tanto en cuanto la integración de los medios se proyecta sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, la gestión y administración de los centros, las dinámicas de interacción, la propuesta educativa del centro, etc. En muchas investigaciones se pone de relieve una falta organizativa para no incorporar las TIC en el aula o para que el profesor no utilice dichas herramientas. Es por ello que la organización es un aspecto muy importante a tener en cuenta si queremos lograr el éxito en la implantación de las TIC en el aula, ya que no ignoramos que estas provocan cambios en las propias organizaciones educativas, pero debemos saber preverlas para que el profesorado no se sienta "abandonado" ante los nuevos tiempos que se avecinan. Como ejemplo de cambio que se produce en la comunidad educativa podemos mencionar el aumento de las interrelaciones entre los diferentes miembros de la comunidad, lo que favorece una comunicación más fluida entre todos. Así, las ventajas de las TIC son innumerables, y debemos saber aprovecharlas para conseguir un sistema educativo mucho mejor y sobre todo más eficiente y eficaz, donde se dé respuesta a todos los alumnos/as. Como afirman Aguaded & Tirado (2008), debemos conseguir que las TIC sean "invisibles", ya que hasta que una tecnología no adquiere esta

característica no está perfectamente integrada en el aula y en la propia acción formativa de los profesores. Es evidente que nadie se fija si en el aula hay una pizarra o no, porque es incuestionable que debe haber una. Lo mismo debería ocurrir con las pizarras digitales, retroproyectores, ordenadores. Nadie debería fijarse en ellos, debería ser común verlos y ese es el camino a seguir.

¿Cómo debe ser el profesor del futuro? Cebrián de la Cerna (2003, citado por Cabero, 2004) afirma que “los profesores del futuro deben tener una serie de competencias de cara a la utilización de las TIC, y que de su análisis se puede emanar dimensiones para su formación” (p.18), en concreto, Cebrián de la Cerna (2003, citado por Cabero, 2004) señala los siguientes conocimientos que deben poseer los profesores:

Sobre las diferentes formas de trabajar las TIC en sus contenidos y área específica; para desarrollar enseñanza en diferentes espacios y recursos; organizativo y planificación de aula; dominio para la inserción de las técnicas y medios para la formación en cualquier espacio y tiempo que combine la formación presencial con la formación a distancia; y para la selección de materiales (p.18).

Así deben estar siempre a la vanguardia en cuanto a la utilización de las TIC se refiere. Por otro lado, la *Teacher Training Agency* (2001, citado por Cabero, 2004), plantea una serie de objetivos que se deben seguir para la formación del profesorado:

- Cuándo y cómo utilizar las TIC en la enseñanza de sus asignaturas, así como también cuándo no utilizarlas. No podemos hacer un sobreuso de las tecnologías, debemos saber cuándo no es necesario utilizarlas.
- Cómo utilizar las TIC para enseñar a toda la clase en su conjunto. No nos podemos centrar en un adulto solo, sino con la tecnología, llegar a todos los adultos que tengamos en la clase.
- Cómo utilizar e incluir las TIC al planificar una lección, y cómo elegir y organizar los recursos de las TIC de forma adecuada.
- Cómo evaluar el trabajo de los alumnos cuando se han utilizado tecnologías de la información. No podemos quedarnos solo en la utilización de las TIC, es

necesario también evaluarlas y saber si las hemos utilizado bien o debemos cambiar algo en nuestra metodología.

- Cómo utilizar las TIC para mantenerse actualizados, compartir sus prácticas y reducir el nivel de burocracia. Se pueden compartir experiencias con otros docentes, otros centros educativos y así aprender en Red.

Comprobada la necesidad de utilizar las TIC en el aula y de la formación con la que deben contar los docentes para que su utilización sea lo más eficaz posible, ¿por qué no se incorporan (del todo) las TIC en los centros educativos de adultos? La respuesta no es sencilla, ya que el proceso de uso e integración de los ordenadores en los centros es un proceso complejo sometido a presiones de diversa índole y necesitamos aunar esfuerzos para que la incorporación de los ordenadores en los centros educativos sea real. Aunque como hemos explicado anteriormente, muchos centros educativos de Canarias cuentan con ordenadores cedidos por el Gobierno de Canarias a través de su Proyecto Medusa, pero aún queda mucho por hacer. Como nos indica Area (2008):

A pesar de casi dos décadas de esfuerzos continuados, de proyectos impulsados institucionalmente por las administraciones educativas, la presencia y utilización pedagógica de los ordenadores todavía no se ha generalizado ni se ha convertido en una práctica integrada en los centros escolares. El uso de este tipo de recursos con fines educativos sigue siendo bajo, y muchas de las prácticas docentes no representan un avance, innovación o mejora respecto las prácticas tradicionales (p.82).

Se ha conseguido que las Administraciones se impliquen, que constaten la importancia de introducir la competencia digital en las escuelas, pero luego, en las propias escuelas los recursos no son bien utilizados y no se innova para conseguir mejoras en la educación. Por lo tanto, es vital incidir en la necesidad imperiosa de que los docentes se formen y cambien con los nuevos tiempos y empiecen a utilizar las TIC como un medio más para sus clases, que en un futuro será el primordial, ya que los recursos se van incorporando poco a poco en los centros, pero aún queda la voluntad humana de utilizarlos. Pero para que los profesores se formen, las instituciones deben darles todas las facilidades para ello y apoyarlos en todo lo que necesiten.

2.8. El reto de llegar a los alumnos adultos

El aprendizaje de la persona adulta no ocurre del mismo modo en el que ocurre el aprendizaje de un estudiante de primaria o secundaria y por tanto no podemos tratar a la persona adulta cómo trataríamos a un niño. Debemos tener en cuenta que el proceso de aprendizaje en la persona adulta se mueve dentro de unas coordenadas determinadas. Así, también encontraremos dificultades u obstáculos. Podemos hablar de dos condicionantes a la hora de tratar el aprendizaje en el adulto; el condicionante intrínseco- como la propia motivación, el anhelo insatisfecho- y el condicionante extrínseco - presión ambiental, familiar, exigencias sociales. Parece claro que el adulto se guía más por los primeros que por los segundos. Según Díaz (2006) varios autores han intentado elaborar una definición de factores que condicionan el aprendizaje del adulto (Palladino, 1981; Wedemeyer, 1981; García Aretio, 1996, citados por Díaz, 2006). Entre esos factores tenemos:

1. La heterogeneidad en edad, intereses, ocupaciones, motivaciones, experiencias y aspiraciones del potencial colectivo de adultos en sesiones grupales.
2. La marginalidad de la actividad de aprendizaje, que resulta siempre una ocupación no sólo inestable sino, también, secundaria o posterior con respecto a otras actividades y compromisos.
3. Cansancio y la escasez de tiempo, esto es, una disminución de las energías vitales derivadas de lo anterior.
4. La claridad y voluntariedad de los objetivos propuestos; no debe olvidarse que la persona adulta basa toda su actividad de aprendizaje no en la obligación sino en el convencimiento.
5. Disminución de la ductilidad adaptativa ante el cambio de perspectivas teóricas y prácticas, derivada del bagaje experiencial –emocional y comportamental- y cognoscitivo –falta de hábitos de estudio y olvido de entramados conceptuales y teóricos-.
6. Lentitud en el aprendizaje por su tendencia a querer entender, relacionar y aplicar lo estudiado.
7. El deseo intenso de resultados positivos.
8. Un elevado grado de ansiedad ante la posibilidad de la pérdida de tiempo y el fracaso.
9. Una alta susceptibilidad y desprotección ante las observaciones y las críticas.
10. Necesidad de verse reforzado en el concepto de sí, pues la autoestima del adulto que estudia es muy frágil. La edad, las experiencias negativas pasadas, una excesiva auto exigencia además de deficiencias en técnicas de estudio y posibles limitaciones cognoscitivas marcan indeleblemente este período vital y académico (p.69).

Así, el profesorado de adultos tendrá que tener en cuenta todas las características del adulto para poder favorecer su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a sus propias necesidades. Y a parte de las características propias del alumno adulto tendrá que tener en cuenta sus motivaciones, porque ¿cuáles son los motivos que tiene una persona adulta para formarse? Formariz (2009) señala que:

Los motivos por los que las personas adultas deciden iniciar un proceso de formación son muy variados: necesidades laborales o económicas, intereses personales o culturales, presiones sociales manifiestas o inducidas, posturas familiares que animan a tomar la decisión o, simplemente, el deseo de saber (p.7).

Lo que sí parece que es evidente es la motivación que posee la persona adulta para el aprendizaje, ya que la voluntariedad con la que retoman estudios es muy importante y si la relacionamos con su experiencia acumulada y disponibilidad horaria que tengan según sus responsabilidades laborales y familiares hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas personas sea totalmente diferente a la de un niño o adolescente que aún comienza con su proceso formativo.

Es necesario también desterrar ciertos tópicos sobre la educación de adultos. Como podemos ver en la figura 2.3, existe una percepción social tradicional en la que se destaca el hecho de que la educación de adultos es una segunda oportunidad para aquellos que no pudieron estudiar durante su infancia o tuvieron que dejar los estudios por obligaciones familiares o profesionales. Se habla de contenidos escolares adaptados, de una organización escolar de los aprendizajes, de un profesorado de primaria y secundaria que no cuenta con formación específica para dar clase a los adultos. Se nombra el hecho de que el adulto al no haber acabado una anterior etapa educativa está condenado ya que tiene dificultades de aprendizaje, así como que el objetivo de la formación básica es la mejora de las cualificaciones laborales y el aumento de la productividad y nada más lejos de la realidad. Tenemos que desterrar esta concepción tradicional porque no muestra la realidad de la educación de adultos de nuestros días. Tenemos que adaptarnos a la alternativa teórico-práctica de la sociedad actual que nombra Formariz (2009), donde la educación de adultos es una oportunidad para actualizar la formación base a lo largo de la vida, que se obtienen competencias básicas claves para vivir en sociedad. La organización de los aprendizajes se

lleva a cabo en función de los roles sociales de las personas adultas y cuentan con un profesorado cualificado. El adulto no tiene dificultades de aprendizaje sino que aprende a través de procesos cognitivos determinados que nos permiten seguir aprendiendo. Por último el autor destaca el hecho de que el objetivo de la formación básica es la mejora de las competencias individuales en el marco de la sociedad. Así la educación de adultos tal y como la concebimos hoy día es una educación centrada en la persona adulta, adaptada a sus necesidades, donde se le otorgan competencias básicas e individuales que les ayuden en el desempeño social, laboral e individual.

Figura 2.3: Formación básica de personas adultas (Formariz, 2009)

FORMACIÓN BÁSICA DE PERSONAS ADULTAS	
PERCEPCIÓN SOCIAL TRADICIONAL	ALTERNATIVA TEÓRICO-PRÁCTICA EN LA SOCIEDAD ACTUAL
1. Segunda oportunidad para los que han tenido dificultades en la etapa escolar.	Oportunidad de actualizar la formación de base a lo largo de la vida para todo el mundo que lo requiera.
2. Contenidos del sistema escolar adaptados.	Competencias básicas clave para vivir en sociedad.
3. Organización escolar de los aprendizajes.	Organización de los aprendizajes, en función de los roles sociales de las personas adultas.
4. Profesorado de primaria y secundaria sin formación específica.	Profesorado con formación universitaria específica previa.
5. El sujeto adulto tiene dificultades de aprendizaje, teniendo en cuenta la base biológica que sustenta el aprendizaje.	El sujeto adulto aprende a través de procesos cognitivos culturalmente determinados, que se retroalimentan y permiten continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.
6. El objetivo de la formación básica es la mejora de las cualificaciones laborales y el aumento de la productividad.	El objetivo de la formación básica es la mejora de las competencias individuales en el marco de la sociedad.

Sabemos que para que las TIC se utilicen correctamente necesitamos que los docentes se formen en su uso, pero no podemos olvidar a los alumnos, ya que según Cabero (2002b):

Tenemos que ser conscientes que las nuevas tecnologías requieren un nuevo tipo de alumno, preparado para el auto aprendizaje, lo cual abre un desafío a nuestro sistema educativo, preocupado por la adquisición y memorización de información, y la reproducción de la misma en función de patrones previamente establecidos. Ello plantea un cambio en los roles tradicionalmente desempeñados por las personas que intervienen en el acto didáctico, que llevan al profesor a alcanzar dimensiones más importantes, como la del diseño de situaciones instruccionales para el alumno, y tutor del proceso didáctico. Lo que estamos comentando nos lleva a plantear que las NT aportan un nuevo reto al sistema educativo, y es el pasar de un modelo unidireccional de formación, donde por lo general los saberes recaen en el profesor o en su sustituto el libro de texto, a modelos más abiertos y flexibles, donde la información situada en grandes bases de datos, tiende a ser compartida entre diversos alumnos (p.8).

Los docentes deben lograr introducir a sus alumnos en este nuevo tipo de aprendizaje y formarse para conseguir la verdadera introducción de las TIC, acompañadas de este nuevo tipo de enseñanza-aprendizaje. No podemos seguir con los modelos tradicionales de enseñanza, debemos cambiar como la educación lo ha hecho y adaptarnos a los nuevos modelos de E-A. Para que el profesor y el alumno utilicen e integren las TIC, según Cabero (2004), deben darse como mínimo cuatro grandes condiciones: "que tengan facilidad de acceso a las mismas, que tengan una diversidad de contenidos digitalizados de calidad puestos a disposición para su fácil incorporación, que estén capacitados para su utilización e incorporación, y que las estructuras organizativas de los centros favorezcan su utilización" (p.16). Como vemos, la incorporación de las TIC en los centros educativos depende de varios factores, de la formación de los profesores, de los alumnos, del centro educativo en cuestión, de la financiación, etc. Cabero (2004) nos señala que es muy importante tener acceso a dichas tecnologías, luego que tengamos los contenidos en dichas tecnologías para poder utilizarlos, que tanto los alumnos como los profesores tengan la suficiente formación para poder acceder a ellos y que el centro tenga los recursos e infraestructuras necesarios para poder utilizarlas. Con todo esto conseguiremos que tanto los profesores como los alumnos integren las TIC. Cabero (2008, citado por Rodríguez Hernández, 2011) igualmente afirma que, el estudiante y el futuro profesional de hoy deben desarrollar para asegurar el éxito en los nuevos escenarios de formación de la educación en la nube y de trabajo son:

- Adaptarse a un ambiente que se modifica rápidamente.
- Trabajar en equipo de forma colaborativa.
- Aplicar la creatividad a la resolución de problemas.
- Saber cooperar y colaborar dentro de ambientes de trabajo en equipo.
- Aprender nuevos conocimientos y asimilar nuevas ideas rápidamente.
- Creación y aplicación del conocimiento a situaciones nuevas y desconocidas.
- Tomar nuevas iniciativas y ser independiente.
- Identificar problemas y desarrollar soluciones.
- Reunir y organizar hechos.
- Trabajar con fuentes en distintos tipos de códigos, y con diferentes fuentes de conocimientos
- Comunicarse con diferentes tipos de herramientas de comunicación.
- Capacidad de control y dirección de los propios procesos formativos.
- Realizar comparaciones sistemáticas.
- Identificar y desarrollar soluciones alternativas.
- Resolver problemas de forma independiente (p.4).

Si logramos que adquieran esas habilidades estaremos formando ciudadanos críticos y responsables, preparados para vivir en la sociedad actual. Hemos observado como las TIC proporcionan una serie de ventajas a los profesores a la hora de enseñar, consiguiendo que su asignatura sea mucho más atractiva y dinámica a los ojos de los alumnos pero, los profesores, ¿utilizan estas tecnologías en sus aulas? Es vital contestar a esta pregunta, todos conocemos la importancia que tienen las TIC en nuestra sociedad actual y la necesidad imperiosa de que la escuela se adapte a los cambios que se suceden en ésta, pero muchos profesores no han accedido a estas tecnologías, ya sea por falta de formación, por desconocimiento o por desmotivación. Los profesores no se pueden quedar atrás, porque entonces la sociedad les recriminará dicho comportamiento. Todos los profesionales de la educación deben renovarse con los nuevos tiempos y asumir el reto que tienen delante y este es; incorporar y utilizar las TIC, no como medio puntual para realizar una actividad, sino como un medio propio integrado dentro del aula. Para ello deben saber que no están solos, cuentan con medios, con cursos de formación, con encuentros para que su formación sea mucho más llevadera y sepan que otros se encuentran en la misma situación que ellos. Solo falta querer. No es posible que la escuela se quede anclada en el tiempo y el espacio, porque nuestros alumnos pertenecen a este siglo XXI propio de la tecnología y de la información y si no les proporcionamos dichas tecnologías en clase, podemos ahondar más en la brecha digital en la que se encuentran muchos adultos. Como ha afirmado Andreas Schleicher (2009) coordinador del Informe Pisa de la OCDE, "tenemos alumnos del siglo XXI, con profesores del siglo XX, en escuelas del siglo XIX" (p.2). Tenemos que empezar a revertir este dicho, conseguir que las escuelas

avancen y sean capaces de establecerse en este siglo XXI, pero también necesitamos que los profesores avancen y se formen y vayan a la par que sus alumnos y la sociedad. No todos los sistemas de enseñanza siguen válidos hoy en día, tenemos que ser capaces de aprovechar lo que la sociedad nos está dando y ponerlo a nuestro favor, consiguiendo mejorar la educación y lograr así reducir las desigualdades que estamos sufriendo en nuestra sociedad en materia educativa y conseguir que todos los adultos adquieran una formación de calidad que luego puedan revertir en la sociedad. No decimos que las TIC mejoren la calidad educativa, ya que por sí solas no son válidas, sino que con ellas y cambiando nuestra metodología podemos mejorar dicha educación.

Por lo tanto, la escuela del futuro, de nuestro presente, debe asumir unas ideas claves como nos comentan Cabero & Llorente (2010):

- Formar al alumnado no para la reproducción, sino para la creación. Debe tender hacia una escuela 2.0, que sería aquella que teniendo en cuenta las nuevas características de los alumnos y las posibilidades de las nuevas herramientas de comunicación que se han originado en la Red, se plantea una nueva forma de actuar y de replantear el hecho educativo. Supone pasar de centrarnos en la transmisión de información a la construcción del conocimiento.
- Una de las funciones básicas será la de formar a ciudadanos para una sociedad del "aprendizaje constante", una sociedad del aprender a aprender.
- Y pasar de una sociedad de la memoria, a una sociedad de la inteligencia ambiental, donde las tecnologías cumplirán un papel muy significativo para el almacenamiento y recuperación de la información.

Y ante todo, no olvidar que los alumnos objeto de aprendizaje son adultos con unas características y necesidades concretas, por lo que el profesor no puede tratar cómo lo haría con alumnos de enseñanza primaria o secundaria, debe tratarlo como al adulto que es y formarlo para esta sociedad de la información enseñándole a utilizar las TIC para que la inclusión digital sea un hecho.

Conclusiones

Durante este capítulo hemos abordado la historia de la educación de adultos, tanto a nivel global como a nivel local. Dado el tema que nos ocupa nos parece más importante tener en cuenta la educación de adultos que se realiza a nivel local, aunque sin olvidarnos de las experiencias que se realizan en otros lugares del mundo. Hemos podido reflexionar sobre el papel tan importante que ha jugado la UNESCO para propiciar la educación de adultos y hacerla llegar a todos los rincones del planeta. A través de sus diferentes Conferencias Internacionales ha ido desgranando los problemas a los que se enfrenta la educación de adultos y ha vuelto a poner en primer lugar la educación permanente como el máximo a alcanzar. En el primer capítulo nombramos también la educación permanente ya que la sociedad de la información necesita personas que estén al tanto de todo lo que ocurre cada día y en cada lugar y esto solo se puede conseguir con una educación permanente que llegue a todos, sin excusas. Lograr la universalización de la educación no es tarea fácil pero nos encontramos en el camino, hoy día contamos con las TIC, tecnologías que nos pueden ayudar a llevar la educación a todos, ya sea de manera presencial, semipresencial o a distancia.

Los adultos se enfrentan a un gran reto, aprender a utilizar las TIC aquellos que no saben y utilizarla a menudo aquellos que ya han aprendido y según la UNESCO, vemos como aún queda mucho por hacer en este sentido. Muchos adultos aún no se encuentran cómodos con las TIC o simplemente no saben cómo utilizarlas, de ahí que se encuentren con profesores lo suficientemente formados y motivados en el uso de las TIC. Otro gran reto al que se enfrenta la educación es al cambio de rol que tienen que enfrentar tanto profesores como alumnos. Ya hemos visto que los adultos tendrán que hacerse más con el uso de las tecnologías, pero los profesores deberán formarse en su uso para poder educar a sus alumnos. El profesor, en este siglo, pasará de ser el protagonista de la educación, aquel que poseía el conocimiento, para ceder este rol al alumnado quien se convertirá en el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto no quiere decir que el profesor no tenga ningún papel, todo lo contrario, deberá convertirse en guía para sus alumnos, será la persona que los conduzca hacia su propio aprendizaje, un papel difícil pero que seguro colmará las expectativas de los profesores. Para ello será necesario que empiecen a utilizar las TIC, ya que se van implantando de manera progresiva en todos los ámbitos de nuestra vida y cuando nos demos cuenta serán tecnologías invisibles, como bien explicaban Aguaded y Tirado (2008). Pero aunque el profesor deberá estar formado en TIC también deberá tener en cuenta

que los protagonistas a los que dará clase son adultos y como tal sus características son diferentes a la de los niños y jóvenes, por lo que tendrá que tener la suficiente capacidad de llegar a estos alumnos y no caer en estereotipos propios de escuelas de primaria y secundaria.

Capítulo 3: Centros de adultos de Canarias

En este capítulo realizaremos un análisis de los centros de educación de personas adultas de Canarias, por ser los destinatarios de nuestra investigación. Así, observaremos qué es un CEPA, cuáles son sus características, qué formación ofertan, a quién va dirigido, etc. Antes de esto, deberemos comprender la importancia de seguir insistiendo en una educación permanente, término que se ha venido nombrando en los capítulos anteriores porque no podemos obviar su importancia en nuestra sociedad y sobre todo para los adultos, no mirada como una educación compensatoria, sino como una educación que continúa más allá de la juventud. Analizaremos la importancia de la motivación en la persona adulta y el papel que juegan hoy en día los sistemas de acreditación, para todos aquellos adultos que poseen la experiencia y las competencias pero no la titulación y cómo los centros de adultos “juegan” un papel muy importante en este tema. Tras recordar la importancia de la formación de los adultos, nos meteremos de lleno en el contexto de los CEPA, de los cuáles contamos con treinta y dos en Canarias y cómo se reparten por provincias e islas. Así, seguiremos comentando la oferta educativa de la que dispone cada centro, dónde se encuentra ubicado y qué tipo de modalidad oferta, esto es; enseñanza presencial, semipresencial o a distancia. Tras realizar dicho análisis, procederemos a analizar las características que debe poseer el

profesorado que imparte clase en los CEPA, ya que deben realizar una formación previa en TIC para poder acceder a dichos centros, así como contar con una experiencia previa. Comprenderemos por qué muchos profesores apuestan y desean dar clase en los CEPA ya que consideran a los adultos personas mucho más motivadas con sus estudios, los cuales realizan voluntariamente, pero analizaremos la importancia de conocer los diferentes elementos que intervienen en la formación de los adultos así como conocer la diferencia educativa entre niños y adultos, para que los educadores las conozcan y puedan ofrecer un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje a sus educandos.

3.1. Los centros de personas adultas en Canarias

En 1986 el Gobierno de Canarias adquiere las competencias en materia de educación. La Dirección General de Promoción Educativa es quien se ha encargado de elaborar y publicar diferentes propuestas con el fin de definir una respuesta adecuada a las necesidades educativas de las personas adultas (Rodríguez Blanco, 2002). Desde esos años hasta hoy la educación de adultos ha sufrido muchas modificaciones. Actualmente ya hay más de 51 centros orientados a la educación de adultos en toda Canarias (entre los centros de adultos, institutos de enseñanza secundaria y las aulas adscritas a ellos) y los profesores han pasado del millar. Se ha producido, también, un aumento de la participación del alumnado adulto. Una de las enseñanzas con las que se comenzó la educación de adultos en Canarias fue la educación básica, ya que existía mucho analfabetismo entre la población adulta de Canarias. Con educación básica nos referimos a las enseñanzas oficiales que van desde la primera alfabetización hasta las enseñanzas correspondientes al título de Graduado en Educación Secundaria. Actualmente podemos decir que muchos adultos se siguen formando en la educación básica, pero hay muchos más que se forman en enseñanzas superiores, como sacar el título de graduado en educación secundaria o el título de bachillerato. También encontramos otras formaciones ocupacionales o de ocio y tiempo libre. Sobre todo encontramos adultos interesados en las TIC. Según Castañer (2010), “la formación en tecnologías de la información dentro de la oferta de los centros de formación de personas adultas se integra fundamentalmente en tres categorías o niveles” (p.3):

- Formación básica en sus distintos tramos.
- Enseñanzas para el desarrollo personal.
- Educación a distancia.

La demanda de los adultos con respecto a las TIC no ha parado de crecer con los años. Los adultos buscan aprender cómo utilizar las TIC para no quedarse “fuera” de la sociedad. Lo que buscan los adultos es iniciarse en la informática, utilizando las diferentes aplicaciones. Iniciarse en Internet, abrirse un correo electrónico, inscribirse en una red social, etc. Para desarrollar estos cursos es necesario tener en cuenta las características y el perfil de la persona adulta, ya que cada persona acude al centro de adultos con una necesidad diferente, ya que no es lo mismo el adulto que quiere aprender a utilizar Internet con un fin de ocio, a una persona que busca promocionarse o ascender en su trabajo. Así, todas estas características habrá que tenerlas en cuenta (Castañer, 2010).

La educación de adultos se halla regulada en Canarias por la Ley 13/2003 de 4 de abril de Educación y Formación Permanente de personas adultas de Canarias, publicada en el Boletín Oficial de Canarias (2003). La Ley completa que está formada por ocho títulos, veinticuatro artículos, seis disposiciones adicionales, una disposición transitoria única y dos disposiciones finales. Con respecto a los títulos, son los siguientes:

- *Disposiciones generales*: contiene tres artículos en los que se detalla el objeto, ámbito, finalidad de la Ley, así como los principios y objetivos de la educación de adultos.
- *De la promoción y ordenación*: contiene siete artículos donde se regula las líneas de actuación, las enseñanzas formales, no formales e informales. La formación para el empleo, la identidad canaria, la igualdad y el desarrollo comunitario.
- *De la educación y formación no presencial*: este título contiene un artículo donde regula la educación y formación no presencial. Lo más importante a señalar es que las Administraciones canarias promoverán una formación no presencial adaptada a las necesidades y características de los adultos.
- *De la participación y organización*: este título contiene dos artículos donde regula la participación y la organización de las personas adultas. Define como personas adultas a todas aquellas que la Ley considera como tal. Para las administraciones públicas la prioridad serán aquellas personas que no han obtenido el título de graduado en educación secundaria, las personas en situación de desempleo o con problemas de inserción laboral, los colectivos necesitados de formación, ya sea de idiomas o nuevas tecnologías y aquellas personas y colectivos que pertenecen a minorías étnicas, inmigrantes, personas con necesidades especiales, etc. Por lo tanto, comprobamos cómo la formación en nuevas tecnologías es una de las prioridades para las Administraciones canarias en los centros de adultos de las Islas.
- *De la coordinación*: contiene tres artículos. Los artículos regulan la coordinación general, la creación de una comisión canaria para la educación y formación de personas adultas y las comisiones territoriales para la educación y formación permanente de las personas adultas.
- *De las redes y centros*: este título contiene otros tres artículos que versan sobre las redes de servicios educativos y formativos, la creación y autorización de centros de enseñanza y la red de centros públicos.

- *De la calidad:* contiene cuatro artículos que regulan la calidad del sistema, la formación e investigación, el personal formador y los convenios de colaboración. Lo que más nos interesa de este título es su capítulo sobre el personal formador de personas adultas, donde la Administración canaria se compromete a formar al profesorado de estos centros para adaptar, mantener y actualizar su cualificación profesional.
- *De la financiación:* En este último título encontramos un artículo que regula la financiación de los centros de adultos de Canarias.

La Ley 13/2003 de 4 de abril regula todos los aspectos de la educación de las personas adultas en Canarias, con la creación de los diferentes centros para que dicha formación se lleve a cabo. Una formación, donde hemos visto que prima el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación, dando importancia, asimismo, a la formación del profesorado de persona adultas.

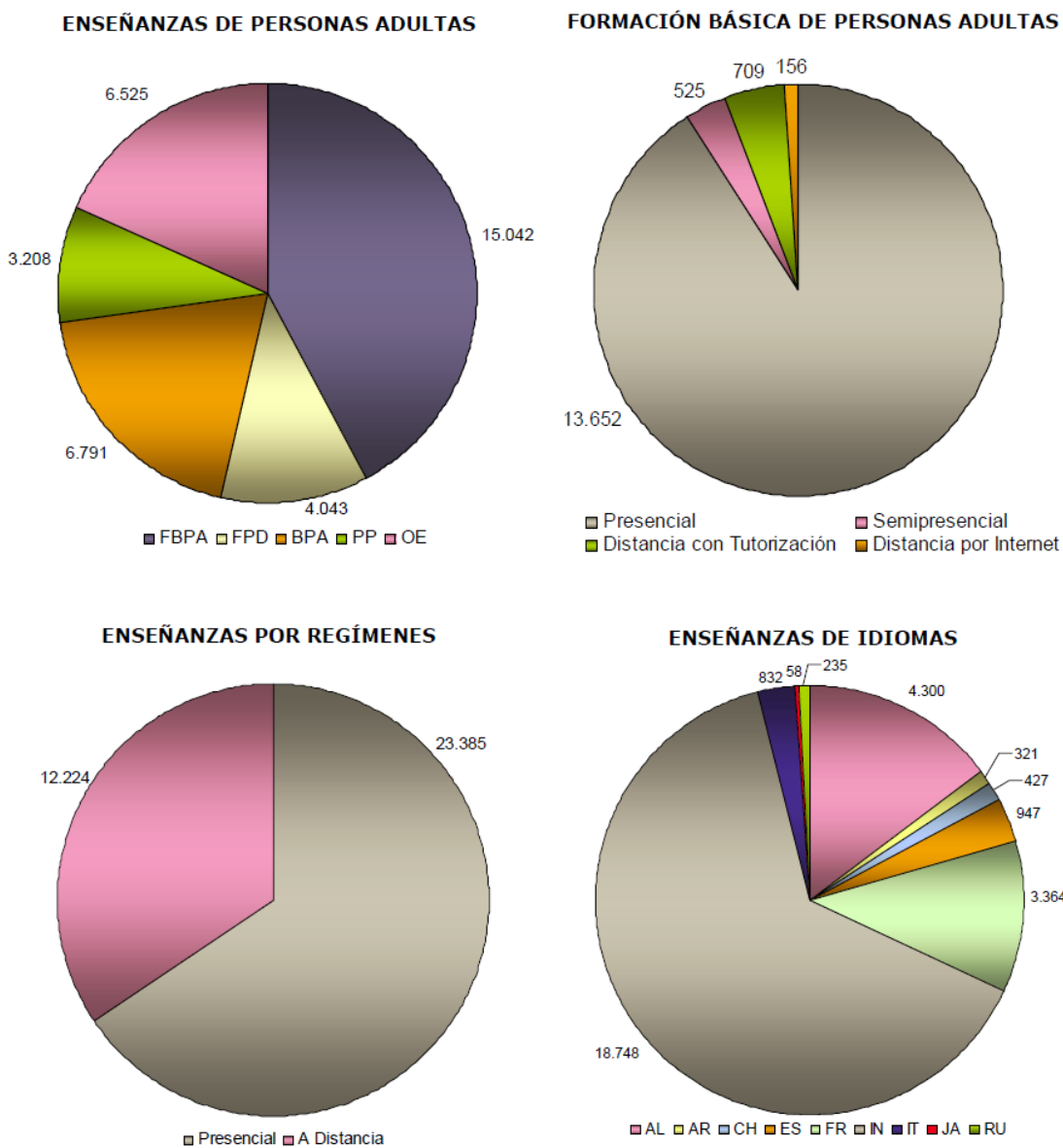
En el último curso escolar, 2011/2012 se han formado en Canarias un total de 61.441 personas, ya sea en los programas de formación básica, en los programas de formación profesional a distancia, en el bachillerato o en la enseñanza de idiomas. Según la figura 3.1, observamos como en los programas de formación básica, las personas han optado por formarse, en su mayoría, presencialmente, siendo una pequeña parte los que han optado por la semi presencialidad y la educación a distancia. En la figura 3.2, también podemos apreciar estos mismos datos pero con gráficos de sectores. En total, si atendemos a todas las enseñanzas ofrecidas para los adultos, podemos afirmar que las personas siguen utilizando los CEPA para formarse en una educación básica, excluyendo las enseñanzas de idiomas, aunque vemos un aumento en el bachillerato y otros cursos formativos.

Figura 3.1: Datos básicos del curso 2011/2012 (Gobierno de Canarias, 2012)

DATOS BÁSICOS CURSO 2011/12

Formación Básica de Personas Adultas (FBPA)	15.615
Presencial	14.330
Semipresencial	428
Distancia con Tutorización	738
Distancia por Internet	119
Formación Profesional a Distancia (FPD)	4.671
Semipresencial con Tutorización Obligatoria	4.671
Semipresencial con Tutorización Voluntaria	0
Semipresencial con Tutorización por Internet	0
Bachillerato de Personas Adultas (BPA)	7.593
Bachillerato Semipresencial	3.824
Bachillerato a Distancia con Tutorización Voluntaria	3.294
Bachillerato a Distancia por Internet	475
Preparación para pruebas (PP)	3.016
Preparación Prueba Título Graduado Educación Secundaria Obligatoria	11
Preparación Prueba Acceso Formación Profesional Grado Medio	258
Preparación Prueba Acceso Formación Profesional Grado Superior	2.311
Preparación Prueba Acceso Universidad Mayores 25 años	436
Otras Enseñanzas (OE)	541
Idiomas en Niveles Iniciales	0
Informática Básica	0
Cursos Formación Orientada al Empleo adaptados al CNCP	409
Cursos Formación Orientada al Empleo	132
Cursos Formación Sociocultural	0
Aula Mentor	0
Enseñanzas de Idiomas (EI)	30.005
Alemán (AL)	4.450
Árabe (AR)	257
Chino (CH)	459
Español (ES)	908
Francés (FR)	3.275
Inglés (IN)	18.200
Inglés a Distancia (That's English) (IN)	684
Inglés Semipresencial (IN)	713
Italiano (IT)	795
Japonés (JA)	0
Ruso (RU)	264
Cursos de Actualización y Especialización	0

Figura 3.2: Formación realizada por las personas adultas en los CEPA (Gobierno de Canarias, 2012)



En la figura 3.3 podemos observar la participación del alumnado adulto a nivel nacional durante el año 2010. Así, el grupo de edad que más se formó fue la población comprendida entre los 16 y 24 años, debido al auge que ha sufrido este grupo de edad en las enseñanzas para adultos. A partir de los 25 años comienza a haber un auge en la educación no formal, siendo principal al de la educación formal. Con respecto al alumno matriculado, durante el curso 2010/2011, la gran mayoría de los adultos se matriculó en educación

secundaria para poder obtener el título de graduado en educación secundaria. Le siguieron las enseñanzas iniciales de educación básica.

Figura 3.3: Participación en educación de adultos (Ministerio de Educación, 2012)

Participación en actividades de educación, por grupo de edad y sexo. Año 2010⁽¹⁾

	% Participantes en act. Educ.	% Participantes Educación Formal ⁽²⁾	% Participantes Educación no Formal ⁽²⁾
Población joven (16 a 24 años)	60,8	54,0	11,9
Hombres	58,1	51,6	11,1
Mujeres	63,6	56,4	12,8
Población adulta (25 a 64 años)	11,0	2,8	8,4
Hombres	10,1	2,7	7,7
Mujeres	11,8	2,9	9,2
Edad			
De 25 a 34 años	18,0	7,3	11,4
De 35 a 44 años	10,7	1,8	9,1
De 45 a 54 años	8,0	0,9	7,2
De 55 a 64 años	5,0	0,4	4,7

(1) Se recogen las personas de los grupos de edad considerados que en las cuatro semanas anteriores a la entrevista dicen haber realizado alguna actividad educativa formal o no formal, dentro o fuera del sistema educativo.

(2) Las personas que participan simultáneamente en educación formal y no formal se contabilizan en ambas modalidades.

Fuente: Encuesta de Población Activa. INE.

Alumnado matriculado en Educación de Personas Adultas⁽¹⁾. Curso 2010-2011

	Total	% Centros Públicos
Enseñanzas de Carácter Formal	462.089	97,8
Enseñanzas iniciales Educación Básica	92.914	98,8
Educación Secundaria para Personas Adultas	175.580	97,1
Preparación de pruebas libres para Graduado en ESO	42.718	99,8
Lenguas españolas para inmigrantes	61.499	97,7
Acceso a la Universidad para mayores de 25 años	20.047	98,4
Preparación a pruebas de acceso a Ciclos de Grado Medio	7.212	96,4
Preparación a pruebas de acceso a Ciclos de Grado Superior	29.678	94,5
Otras enseñanzas Técnico Profesionales	32.441	99,6
Enseñanzas de Carácter no Formal	209.205	97,5

(1) Se recogen las enseñanzas específicas de Educación de Adultos que se imparten dentro del sistema educativo, independientemente de la edad de los alumnos que las cursan. La matrícula está referida a un curso escolar.

Por otra parte, si acudimos a fechas anteriores, observamos cómo en el curso 2009/2010, Canarias contaba con 29.307 personas que acudían a algún tipo de enseñanza, como podemos analizar en la figura 3.4, por lo que desde ese curso hasta el actual ha habido un aumento notable en la participación del alumnado adulto. Hay comunidades autónomas donde la participación es mayor, como es el caso de Andalucía, Cataluña o Madrid pero estas comunidades aglutinan a una mayor cantidad de personas por lo que es lógico que existan más en formación. Por otra parte, en la figura 3.5 podemos observar la distribución porcentual al alumnado de adultos por grupos de edad. En el caso de Canarias observamos que el 42,2% de los alumnos matriculados en educación de adultos durante el curso 2009/2010 pertenecían a la franja de edad entre los 16 y 24 años, siendo más numeroso el grupo entre los 20 y 24 años con un 30,7% del total. Por otra parte, las personas entre 25 y 39 representaban un 16,1% mientras que los mayores de 40 años llegaban al 28%. Entre estas personas, aquellos con edades entre los 40 y 49 años eran un 12,5 %, los de 50 a 64 años representaban el 8,5% mientras que los mayores de 64 años eran un 7,1%. Así, podemos deducir que mientras más jóvenes, más participación existe en las enseñanzas de adultos en Canarias, estando entre las más altas del territorio nacional. En la figura 3.6 nos encontramos con la distribución porcentual de alumnado matriculado en enseñanzas de carácter formal por grupos de edad. Los grupos de más edad, a partir de los 40 años se encuentran matriculados en las enseñanzas iniciales, mientras que los más jóvenes, de 16 a 24 años estaban matriculados en las pruebas de acceso para los ciclos formativos de grado medio. Un caso curioso es el de la enseñanza de lengua castellana a los inmigrantes, el cual el 29,3% de los matriculados se encontraba en la franja entre los 30 y 39 años, así como aquellos que querían aprobar las pruebas de acceso a la universidad donde encontramos que el 37,5% de los matriculados también tenían esta edad. Por lo que nos encontramos con una población extranjera joven que no conoce el idioma o que aún no lo domina totalmente así como aquellos que desean entrar a la universidad. Quizá la diferencia más significativa entre hombres y mujeres sea que existe un gran porcentaje de mujeres, en concreto casi el 75% de las mayores de 64 años que se encontraban matriculadas en enseñanzas iniciales mientras que los hombres de la misma edad no llegaban al 20%. Puede que se deba al hecho de que las mujeres tienen una esperanza de vida superior a la de los hombres y que a esas edades ellas superan en número a ellos.

Figura 3.4: Alumnado matriculado en educación de adultos (Ministerio de Educación, 2010)

D9.1. Alumnado matriculado en E. de Adultos y en Educación a Distancia, por enseñanza

(continúa)

EDUCACION DE ADULTOS - EE. de Carácter Formal										
TOTAL	Enseñanzas Iniciales		Educación Secundaria para Personas Adultas (1)	Prepara. Pruebas Libres Bachillerato	Lengua para inmigrantes (2)	Preparac. Prueba Acceso a la Universidad	Preparac. Prueba de Acceso a Ciclos de Grado Medio	Preparac. Prueba de Acceso a Ciclos de Grado Superior	Otras enseñanzas Técnico Profesionales	
	EE. Iniciales I	EE. Iniciales II								
TOTAL	472.682	44.967	49.269	209.074	1.016	69.611	18.746	6.712	25.386	47.901
Andalucía	122.531	17.442	9.349	58.888	1.016	12.192	4.611	1.354	3.456	14.223
Aragón	14.460	1.076	850	3.847	0	4.543	66	377	739	2.962
Asturias (Principado de)	3.993	281	297	2.271	0	481	275	22	269	97
Balears (Illes)	12.016	656	326	4.102	0	5.357	627	49	899	0
Canarias	29.307	3.431	2.257	14.331	0	825	1.036	277	1.976	5.174
Cantabria	2.802	157	164	1.324	0	727	173	40	217	0
Castilla y León	14.315	1.254	2.013	6.999	0	1.132	151	59	30	2.677
Castilla-La Mancha	30.126	4.000	2.007	17.665	0	2.112	1.105	245	1.123	1.869
Cataluña	77.003	0	10.651	12.974	0	21.422	2.986	3.472	7.560	17.938
Comunitat Valenciana	43.614	2.433	7.511	18.596	0	7.852	3.094	548	3.580	0
Extremadura	16.640	804	472	13.855	0	373	420	106	610	0
Galicia	8.009	526	480	6.666	0	337	0	0	0	0
Madrid (Comunidad de)	44.889	4.248	6.350	19.845	0	7.216	1.109	98	3.110	2.913
Murcia (Región de)	13.971	473	283	8.018	0	2.993	1.700	0	504	0
Navarra (Comunidad Foral de)	2.919	452	212	673	0	1.107	0	0	475	0
País Vasco	31.384	7.075	5.701	16.878	0	0	1.255	0	475	0
Rioja (La)	2.909	232	242	1.112	0	862	85	47	329	0
Ceuta	1.107	241	46	652	0	63	53	18	34	0
Melilla	687	186	58	378	0	17	0	0	0	48

(conclusión)

E. Adultos no Formal	EDUCACIÓN A DISTANCIA				
	Bachillerato	Ciclos Formativos F.P.			
		TOTAL	Grado Medio	Grado Superior	
TOTAL	204.018	41.491	20.227	5.935	14.292
Andalucía	35.345	6.305	3.662	348	3.314
Aragón	13.435	1.085	384	141	243
Asturias (Principado de)	8.016	696	1.000	338	662
Balears (Illes)	3.163	1.052	119	0	119
Canarias	4.655	8.083	3.369	1.633	1.736
Cantabria	5.466	611	370	163	207
Castilla y León	23.322	3.781	1.508	631	877
Castilla-La Mancha	15.634	1.644	1.943	588	1.355
Cataluña	0	1.530	4.853	1.144	3.709
Comunitat Valenciana	44.747	1.751	531	54	477
Extremadura	12.039	821	779	187	592
Galicia	0	2.243	0	0	0
Madrid (Comunidad de)	28.680	7.352	1.303	679	624
Murcia (Región de)	5.782	2.540	110	0	110
Navarra (Comunidad Foral de)	2.559	307	29	29	0
País Vasco	0	1.107	0	0	0
Rioja (La)	1.137	258	155	0	155
Ceuta	38	183	112	0	112
Melilla	0	142	0	0	0

(1) Incluye también la Preparación de Pruebas Libres para la obtención del título de Graduado en ESO.

(2) Se incluyen 58.796 alumnos de Lengua Castellana, 11.608 de Catalana, 510 de Valenciana y 100 de Gallega.

Figura 3.5: Distribución porcentual del alumnado de educación de adultos (Ministerio de Educación, 2010)

D9.3. Distribución porcentual del alumnado de E. de Adultos - EE. de carácter Formal según grupo de edad (1)

	Total	16 a 24 años			25 a 39 años			40 años y más			
		Total	16 a 19	20 a 24	Total	25 a 29	30 a 39	Total	40 a 49	50 a 64	Más de 64
TOTAL	100,0	37,2	17,6	19,6	26,8	10,8	16,1	35,9	14,4	12,1	9,4
Andalucía	100,0	37,6	19,3	18,3	19,4	8,2	11,3	43,0	13,7	13,8	15,5
Aragón	100,0	28,7	12,3	16,4	35,5	13,3	22,3	35,7	15,4	13,0	7,3
Asturias (Principado de)	100,0	35,8	17,8	18,0	35,6	12,6	22,9	28,6	15,0	8,5	5,1
Baleares (Illes)	100,0	35,7	17,3	18,4	38,0	15,3	22,7	26,4	14,9	8,4	3,0
Canarias	100,0	42,2	11,5	30,7	29,7	13,6	16,1	28,0	12,5	8,5	7,1
Cantabria	100,0	45,9	22,8	23,1	33,5	13,6	19,8	20,7	10,9	6,8	2,9
Castilla y León	100,0	36,7	16,8	19,9	24,7	10,8	13,9	38,6	12,5	14,0	12,1
Castilla-La Mancha	100,0	40,7	19,0	21,6	28,9	11,7	17,2	30,4	12,4	7,9	10,1
Cataluña	100,0	26,7	12,6	14,1	33,8	13,5	20,3	39,4	13,5	16,7	9,3
Comunitat Valenciana	100,0	39,9	19,3	20,6	30,6	13,2	17,4	29,4
Extremadura	100,0	59,7	30,4	29,3	22,3	10,4	11,9	18,0	10,4	4,1	3,5
Galicia	100,0	58,4	37,6	20,8	24,8	9,9	14,9	16,8	8,8	5,1	2,9
Madrid (Comunidad de)	100,0	44,9	20,9	24,0	26,4	11,5	15,0	28,7	10,7	8,9	9,0
Murcia (Región de)	100,0	42,7	17,2	25,5	36,8	16,6	20,1	20,5	11,1	5,6	3,8
Navarra (Comunidad Foral de)	100,0	44,5	21,1	23,4	31,2	12,5	18,8	24,3	12,4	7,1	4,8
País Vasco	100,0	20,9	10,0	10,9	17,5	61,7	13,0
Rioja (La)	100,0	47,0	24,2	22,8	35,8	16,6	19,2	17,2	10,0	5,5	1,7
Ceuta	100,0	50,5	26,3	24,2	30,6	13,6	17,0	18,9	9,9	5,5	3,4
Melilla	100,0	38,7	16,3	22,4	32,6	12,8	19,8	28,7	17,6	9,6	1,5

(1) Para el cálculo de esta información no se ha tenido en cuenta el "alumnado no distribuido por edad".

Figura 3.6: Distribución porcentual de alumnado matriculado en enseñanzas de carácter formal por grupos de edad (Ministerio de Educación, 2010)

D9.4. Distribución porcentual de alumnado matriculado en Enseñanzas de Carácter Formal por grupos de edad

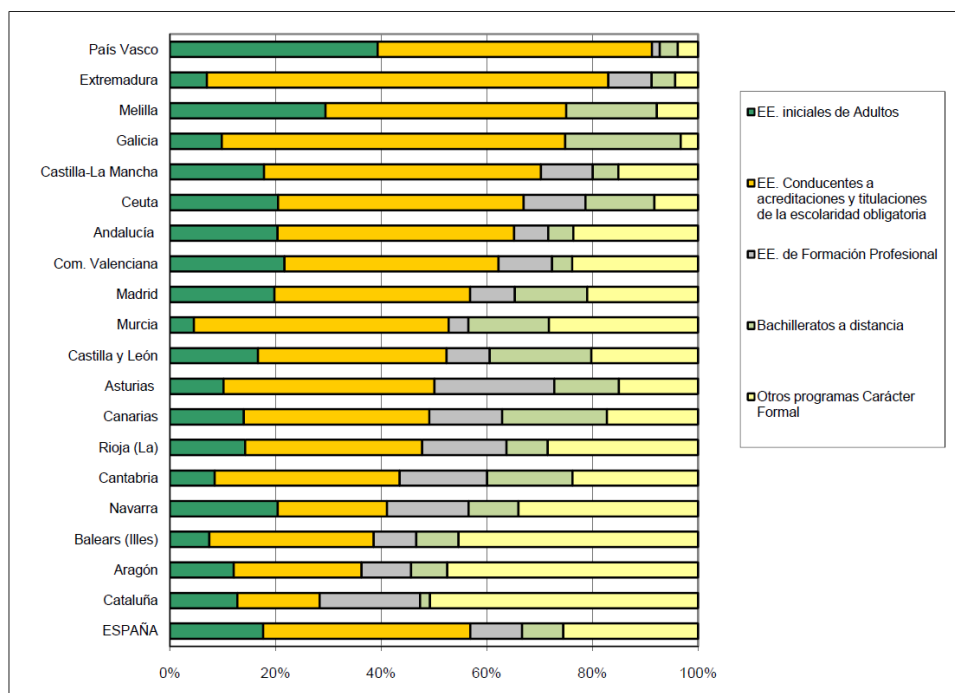
	TOTAL	16 a 17 años	18 a 19 años	20 a 24 años	25 a 29 años	30 a 39 años	40 a 49 años	50 a 64 años	Más de 64 años
AMBOS SEXOS									
Todas las Enseñanzas	100,0	4,1	13,5	19,6	10,8	16,1	14,4	12,1	9,4
EE. Iniciales I	100,0	0,6	1,8	5,9	4,3	15,5	15,0	22,6	34,4
EE. Iniciales II	100,0	1,2	3,7	7,4	6,8	13,1	19,2	23,5	25,1
E. Secundaria para Personas Adultas	100,0	7,3	23,4	28,8	9,3	11,7	12,2	5,8	1,4
Preparación Pruebas Libres Bachillerato	100,0	0,0	4,1	58,1	22,0	10,8	4,3	0,6	0,0
Lengua Castellana para inmigrantes (1)	100,0	1,8	4,5	14,5	19,8	29,3	17,9	9,0	3,2
Preparación Prueba Acceso a la Universidad	100,0	0,0	0,7	5,8	31,2	37,5	18,2	5,8	0,7
Preparación Prueba Acceso Ciclos de G. Medio	100,0	24,0	14,5	15,5	9,4	17,0	13,5	4,8	1,2
Preparación Prueba Acceso Ciclos de G. Superior	100,0	1,4	27,6	38,2	12,1	12,9	6,1	1,0	0,7
Otros programas	100,0	0,4	2,1	7,3	5,5	12,6	17,2	32,1	22,9
HOMBRES									
Todas las Enseñanzas	100,0	5,7	17,5	25,4	13,4	17,9	11,3	5,6	3,1
EE. Iniciales I	100,0	1,8	4,2	12,0	8,4	31,4	19,0	12,4	10,8
EE. Iniciales II	100,0	2,6	7,0	14,4	13,6	23,7	18,0	11,8	8,7
E. Secundaria para Personas Adultas	100,0	8,3	26,0	33,1	10,3	10,5	8,5	2,6	0,7
Preparación Pruebas Libres Bachillerato	100,0	0,0	3,9	56,9	23,9	11,6	3,7	0,2	0,0
Lengua Castellana para inmigrantes (1)	100,0	2,2	4,9	15,2	22,9	31,6	15,0	6,1	2,3
Preparación Prueba Acceso a la Universidad	100,0	0,0	0,7	5,8	32,7	40,7	15,3	4,0	0,6
Preparación Prueba Acceso Ciclos de G. Medio	100,0	29,4	17,7	18,1	9,9	15,1	7,6	1,5	0,7
Preparación Prueba Acceso Ciclos de G. Superior	100,0	1,2	28,8	40,7	12,0	12,1	3,9	0,6	0,6
Otros programas	100,0	0,6	2,9	10,6	8,5	17,0	15,4	26,3	18,7
MUJERES									
Todas las Enseñanzas	100,0	2,9	10,2	14,9	8,6	14,5	17,0	17,4	14,5
EE. Iniciales I	100,0	0,2	0,8	3,4	2,6	9,2	13,4	26,6	43,8
EE. Iniciales II	100,0	0,5	2,1	4,2	3,7	8,3	19,8	28,8	32,6
E. Secundaria para Personas Adultas	100,0	6,1	20,2	23,7	8,2	13,2	16,6	9,7	2,2
Preparación Pruebas Libres Bachillerato	100,0	0,0	4,5	59,4	20,0	10,0	5,1	1,1	0,0
Lengua Castellana para inmigrantes (1)	100,0	1,3	4,2	13,9	16,6	27,0	20,8	12,0	4,2
Preparación Prueba Acceso a la Universidad	100,0	0,0	0,7	5,8	29,9	34,8	20,7	7,3	0,8
Preparación Prueba Acceso Ciclos de G. Medio	100,0	19,5	11,8	13,3	9,0	18,7	18,6	7,5	1,6
Preparación Prueba Acceso Ciclos de G. Superior	100,0	1,6	26,8	36,5	12,2	13,4	7,6	1,3	0,7
Otros programas	100,0	0,3	1,8	6,3	4,6	11,2	17,7	33,9	24,2

(1) Incluye también Lengua Valenciana para inmigrantes, Lengua Catalana y Lengua Gallega.

En la figura 3.7 encontramos la distribución porcentual del alumnado matriculado en educación de adultos por tipos de enseñanza. En el caso de Canarias encontramos que, las enseñanzas iniciales de adultos no llegan al 20%, los estudios conducentes a acreditaciones y titulaciones de escolaridad obligatoria son mayoría con casi un 30%, los estudios de formación profesional representan 12% aproximadamente, el bachillerato a distancia un 20% y otros programas de carácter formal llegan al 18%. Si comparamos nuestra comunidad autónoma con el resto de las autonomías encontramos que el País Vasco tiene casi un 40% de sus alumnos matriculados en enseñanzas iniciales de educación de adultos y un 50% en las enseñanzas conducentes a las acreditaciones y titulaciones de la escolaridad obligatoria mientras que cuenta con porcentajes muy pequeños de enseñanza de formación profesional y bachillerato. Por otra parte Cataluña posee casi un 55% de sus alumnos matriculados en otros programas de carácter formal como pueden ser estudios de idiomas mientras que el resto de sus enseñanzas no poseen mucho porcentaje de alumno matriculado. Así cada comunidad atiende según sus necesidades al conjunto de la población.

Figura 3.7: Distribución porcentual del alumnado matriculado en educación de adultos. (Ministerio de Educación, 2010)

D9.9. Distribución porcentual del alumnado matriculado en E. de Adultos y a Distancia por enseñanza



3.2. Formación permanente del adulto. Educación de adultos

Se afirma que el siglo XXI será el siglo de la información como ya hemos podido comprobar anteriormente y la educación se articula como uno de los pilares fundamentales por la importancia dada a la educación permanente, así la educación de adultos tiene mucho que decir en este nuevo siglo, aunque aún se encuentra en proceso de transición (Area, 2000). La educación de adultos tendrá que hacer frente a una serie de necesidades nuevas, que como comenta este mismo autor son:

- Los nuevos analfabetos: con los cambios acaecidos, los adultos han salido especialmente desfavorecidos, lo que ha provocado una exclusión de los adultos con respecto a las nuevas tecnologías.
- Mucha información pero poco conocimiento: tenemos mucha información a nuestro alcance, pero el adulto no está preparado para tratar esa información y convertirla en conocimiento.
- Fragmentación de la información: la publicación de la información a través de la Red ha cambiado el sistema lineal que existía hasta entonces, por lo que los adultos pueden no ser capaces de captar toda la información que les llega.
- Desfase de los sistemas educativos: la educación siempre se ha caracterizado por la lentitud para introducir cambios en las escuelas, por ello las escuelas aún no están preparadas ni lo suficientemente dotadas con las tecnologías de la información y la comunicación.
- Nuevas exigencias de formación laborales: los cambios económicos y tecnológicos han modificado las estructuras laborales. La introducción de las TIC ha supuesto cambios en la manera de trabajar, comunicarse y ha supuesto la creación de nuevos puestos de trabajo (p.29).

En la educación de adultos encontramos una serie de principios básicos que es necesario conocer. En primer lugar, Area (2000) comenta que hay que ver la “educación de adultos como una educación para toda la vida” (p.31), ya que la esperanza de vida cada vez es mayor y la sociedad de la información nos exige que estemos preparados ante los cambios que se producen cada día. Por otro lado, “la educación de adultos es una acción para el desarrollo democrático y cultural de nuestra sociedad” (p.31), porque en esta nueva sociedad la participación es vital. “La educación de adultos se puede ver como una estrategia de compensación de las desigualdades en el acceso al conocimiento” (p.32). La educación de adultos es un derecho de todos los ciudadanos que implica la formación de aquellas personas que por diversos motivos no pudieron formarse. En esta nueva sociedad, la formación se les

debe proporcionar sin ningún problema, ya que es un derecho básico. Por último, “la educación de adultos debe dar respuesta a las nuevas necesidades y demandas sociolaborales” (p.32), así, es nuestra labor formar a los nuevos ciudadanos con respecto a estas necesidades que la sociedad requiere.

Por lo tanto, las personas deberán, fruto de la vertiginosa rapidez de los cambios culturales, tecnológicos y productivos en la actual sociedad de la información y el conocimiento, según Ortega (2009), “adquirir, desarrollar, mejorar y actualizar sus competencias para su promoción profesional, social e individual” (p.83). La creciente complejidad de nuestra sociedad ha provocado un aumento en las exigencias de las competencias de las personas para poder integrarse en ella. La sociedad requiere de personas que estén cualificadas, por lo que la formación es clave y no solo a edades tempranas sino a todas las edades. El término cualificación se sitúa en el ámbito específico de los sistemas nacionales de educación y formación profesional. No existe un consenso sobre su definición, pero en términos generales podemos hacer referencia a las competencias, destrezas, preparación específica o habilidades profesionales que pueden utilizarse para desempeñar una actividad (Ortega, 2009). La ley 5/2002 de 19 de junio de las Cualificaciones y la Formación Profesional, entiende que la cualificación profesional es “el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que puedan ser adquiridas mediante algún tipo de formación, así como a través de la experiencia laboral” (Ortega, 2009, p.85). Hemos visto cómo se definen las cualificaciones como competencias, término también complejo y en constante evolución. Según Ortega (2008, citado por Ortega 2009), “el significado de competencias se ha ido delimitando con el devenir histórico, cultural y social hasta llegar a designar aquellos comportamientos observables que contribuyen al éxito de una tarea o de la misión de un puesto” (p.86). Por lo tanto, comprobamos cómo la sociedad de la información y el conocimiento exige estar en permanente formación para adquirir las cualificaciones y competencias necesarias para poder desarrollarnos en esta nueva sociedad. Los centros de adultos favorecen la formación permanente ya que ofrecen al adulto la formación necesaria para desempeñarse profesionalmente o personalmente. En los centros de adultos, las personas pueden aprender a leer y escribir, que sería la alfabetización básica, hasta sacarse títulos educativos como el graduado en educación secundaria, ciclos formativos de grado medio y superior, título de bachillerato y realizar las pruebas para poder entrar en la universidad y obtener un título universitario. La formación profesional es el conjunto de enseñanzas que preparan y capacitan a las personas para el desempeño cualificado de las distintas

profesiones. Dicha formación también la encontramos en los centros de adultos, aunque conviene diferenciar los tres grandes grados o ciclos:

- La formación profesional reglada que es impartida a través de los ciclos formativos de grado medio y grado superior.
- La formación ocupacional o ciclo corto dirigida a las personas desempleadas para proporcionarles las cualificaciones que les permitan lograr su reinserción en el mercado laboral.
- La formación profesional continua o de ciclo largo, dirigida al logro de la formación permanente y al reciclaje de los trabajadores en activo.

Por otro lado, Area (2000) habla de tres ámbitos de actuación formativa en la educación de adultos que se encuentran presentes en todos los CEPA. Estos ámbitos de actuación formativa son; la formación instrumental, la formación orientada al empleo y la formación orientada al desarrollo sociocultural.

- Formación instrumental: conjunto de conocimientos básicos que permiten el perfeccionamiento de capacidades y destrezas para el aprendizaje a lo largo de la vida. Por lo tanto, incluye la alfabetización tecnológica.
- Formación orientada al empleo: las estructuras laborales son diferentes en esta nueva sociedad, por lo que habrá que educar en estas nuevas estructuras laborales, con nuevos objetivos y metodologías.
- Formación orientada al desarrollo sociocultural: tenemos que dar importancia a los contextos locales, así como a los generales promoviendo la participación de la persona adulta.

Existen muchas clases de adultos, en el sentido de que cada uno va buscando una formación concreta a lo que ya sabe y a lo que le gustaría aprender. No es como en la escuela que todos van por un mismo camino. En este caso, los centros de adultos facilitan esta formación a sus alumnos, según sus necesidades formativas y según la experiencia que posean. Son conscientes de que no todos los adultos aprenden de la misma forma, ni de la misma manera en la que aprenden los niños. En la figura 3.8 podemos ver las diferencias entre el aprendizaje de los niños y el de los adultos.

Figura 3.8. Características del aprendizaje en el niño y en el adulto (García, González & Muñoz, 1998, citado por Rodríguez Blanco, 2002)

Niño /Joven	Adulto
El niño depende del soporte material, psicológico. Está dirigido por otros.	Se autodirige.
El niño percibe que su rol más importante es el de alumno.	El adulto percibe otros roles de sí mismo antes que el de alumno.
Los niños aprenden.	El adulto percibe el proceso de aprendizaje como una contribución valiosa a su desarrollo
Los niños ven los contenidos que aprenden como importantes porque los adultos dicen que son importantes.	Los adultos poseen distintas ideas sobre lo que es importante para aprender.
Los niños son un grupo homogéneo: edad, clase social ,etc.	Los adultos son muy diferentes unos de otros: edad, niveles educativos, etc.
Los chicos perciben el tiempo de diferente manera que la gente mayor. Nuestra percepción del tiempo pasa más rápidamente.	Los adultos perciben el tiempo de forma diferente a los niños. Ellos están más preocupados por el uso efectivo del tiempo.
Los chicos tienen una experiencia base limitada.	El adulto Tiene una rica base experiencial para conectar con los nuevos aprendizajes.
Los chicos aprenden rápidamente.	Los adultos aprenden más lentamente pero aprenden mejor.
Los chicos están abiertos a nuevas informaciones y rápidamente las integran a su punto de vista.	Los adultos pueden rechazar o desechar la nueva información que contradice sus experiencias.
La preparación del niño para aprender está conectada con el desarrollo académico madurativo.	La preparación del adulto está más vinculada a sus necesidades y necesita ajustarla a sus cambios de vida y roles.
El aprendizaje en los niños se enfoca en parte, porque lo que aprenden van a utilizarlo en el futuro.	El adulto está más centrado en lo mediato.
El aprendizaje en los niños está más motivado por elementos extrínsecos: notas, aceptación, etc.	Las motivaciones de los adultos son más intrínsecas: logro, valía, autoestima, etc.
Los chicos no tienen bien formadas las expectativas, las están formando aún.	Los adultos tienen sus expectativas bien formadas ,pero muchas veces están conectadas con sentimientos negativos.
Los niños perciben más las diferencias que los adultos.	Los adultos quieren ser tratados como iguales por los docentes.
Los niños poseen una orientación más centrada en las materias que en los problemas	Los adultos están más orientados a los problemas que a las materias.

Como podemos observar en la figura 3.8, los niños tienden a ser dirigidos por sus maestros, se ven como alumnos, aprenden rápidamente, pertenecen a un grupo homogéneo, perciben el tiempo de diferente manera, están abiertos a nuevas informaciones, su aprendizaje está motivado por elementos extrínsecos, aún no tienen bien formadas sus expectativas y se centran más en las materias que en los problemas. Por otra parte, en el adulto ocurre completamente lo contrario, se auto dirigen, perciben otros roles de sí mismos antes que el de alumno, poseen diferentes ideas sobre lo que es aprender, ven el aprendizaje como una

contribución a su desarrollo, forman un grupo heterogéneo, ya que tienen edades, niveles educativos, trabajos diferentes, se preocupan en aprovechar mejor su tiempo, aprenden más lentamente pero mejor, se centra en lo inmediato, sus motivaciones son intrínsecas, tienen unas expectativas bien formadas, se orientan más a los problemas que a las materias y desean ser tratados por igual por los docentes. Así, las diferencias que se observan en el aprendizaje de niños y adultos son muy variadas y hay que tenerlas en cuenta, ya que de ellas dependerá el éxito de nuestra oferta formativa y de nuestra enseñanza a los propios adultos.

Con respecto a la experiencia, conviene decir que es posible acreditar la experiencia profesional de aquellas personas que, aunque no posean ningún título, poseen una experiencia profesional dilatada en ese campo, formación que después de un proceso de acreditación puede ser reconocida con la obtención de dicho título. Conviene aclarar que la acreditación de la experiencia se basa en la evaluación de la competencia. El término de competencia se ha ido extendiendo por todos los planes de formación y por la educación. La importancia que está adquiriendo hace pensar a diversos autores que estamos ante un cambio de paradigma, basado en el aprendizaje y no en la enseñanza como en la teoría tradicional (Medina & Sanz, 2009). El término de competencia se aplica en esta nueva sociedad del conocimiento, ya que antiguamente una persona aprendía un oficio y con lo aprendido era capaz de trabajar durante toda su vida. Eso ahora no es posible. Los trabajadores tienen que estar en constante formación para seguir adquiriendo el conocimiento necesario que les permita seguir activos en esta sociedad. Deben ser capaces de responder a diversas cuestiones que se les puedan plantear en el trabajo y saber transmitirlo a los demás. En los sistemas de acreditación se suele utilizar se suele llevar a cabo una evaluación centrada en competencias. En palabras de Medina & Sanz (2009):

Se trata de comprobar si se sabe (no importa dónde, cuándo ni cómo se ha aprendido, dado que el aprendizaje se ha podido vehicular a través de la formación o por medio de la experiencia), y si es capaz de llevar a la práctica lo que sabe, de acuerdo con estándares de calidad, sea en contextos conocidos, o desconocidos de antemano (p.10).

No interesa donde estudió o cuando lo hizo, sino si es capaz de realizar su trabajo. A continuación veremos los diversos elementos que intervienen en los procesos de evaluación de la experiencia (Medina & Sanz, 2009):

- El referente: en todo proceso de evaluación profesional siempre hay un referente (el currículum y la correspondiente cualificación donde se define el perfil profesional), se trate de la evaluación de la experiencia o se trate de la evaluación de la formación. En el caso de la evaluación de la experiencia, el referente es el documento base que constituye el punto de mira con el que se trata de igualar (comparar) la competencia del candidato.
- El candidato y sus competencias. Una vez precisado el referente, el segundo elemento de toda evaluación es la persona que se evalúa; en nuestro caso el candidato que ha solicitado la evaluación para la acreditación. La competencia de este candidato es lo que se pretende evaluar, el objeto de la evaluación. Debe quedar claro, como hemos señalado anteriormente, que hablamos de la competencia en un sentido amplio, que incluye sobre todo las realizaciones profesionales, pero también una serie de conocimientos, actitudes y valores, que se supone implícito en los estándares de competencias, es decir, subyacen en las actividades de trabajo y permiten comprender el porqué de determinados resultados.
- La evidencia y las clases de evidencia: entendemos por evidencia la información que necesitamos para comprobar que el candidato posee las competencias que le hacen acreedor de una certificación o de una titulación profesional. Existen muchas formas de obtención de las evidencias: la observación del trabajador en el puesto de trabajo, el análisis de productos o resultados del trabajo, pruebas de simulación, testimonios de testigos, registros de audio-vídeos, informes de empleadores, documentos que certifiquen los años de experiencia laboral, certificados sobre la formación recibida, entrevistas con el solicitante, pruebas escritas, cuestionarios, etc. (p.11).

Teniendo en cuenta todos estos elementos podremos empezar a evaluar la competencia de la personas y conocer si se le puede acreditar o no la experiencia profesional que pueda tener. Después de estos elementos hay que tener en cuenta una serie de documentos que funcionan como protocolo que hay que ir rellenando a lo largo del proceso. Entre esos documentos encontramos: un cuestionario, un dossier de competencias, un informe de orientación, un informe de evaluación y un plan de formación. Los sistemas de acreditación en Canarias están regulados mediante el Decreto 79/1998, de 28 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Formación Básica para la Educación de las Personas Adultas. Los dos principales recursos que crea este Decreto son: sistema de acreditación

formativa (SAF) y la valoración inicial del alumno (VIA). El primero permite valorar la experiencia y la educación no formal, mientras que el segundo se realiza en el momento de la matrícula a los alumnos para reconocerles los créditos de los aprendizajes que ya tienen adquiridos (Medina & Sanz, 2009). Mediante estos sistemas muchos adultos que no habían tenido la oportunidad de conseguir un título, ya sea universitario o de formación profesional, pero que habían adquirido las competencias de su trabajo por llevar muchos años en él, tienen la oportunidad de acreditar dicha experiencia, que se les reconozca y se les valore para obtener la acreditación necesaria.

Otro asunto de interés que necesitamos nombrar es el tema de la motivación en los adultos. Es evidente que existen muchos condicionantes presentes en la persona adulta cuando se propone un nuevo esfuerzo, en este caso, el reto de un nuevo aprendizaje. Estos condicionantes pueden ser sociales, personales, familiares, educativos o culturales (Rodríguez Blanco, 2002). Pero es esencial conocer los motivos que llevan al adulto a esta situación de aprendizaje. Knowles et al. (2001), afirman que la docencia del profesor de adultos será más eficaz mientras más conozca la situación existencial de sus alumnos. Cuatro son los factores que analiza Wlodowsky (1985, citado por Rodríguez Blanco, 2002), para explicar esta diferencia, a través de los que concluye que la motivación para aprender en los adultos es la suma de ellos:

- El éxito: los adultos quieren ser alumnos exitosos.
- La voluntad: los adultos necesitan y quieren sentir que ejercen su voluntad en el aprendizaje.
- El valor: desean aprender algo de valor, significativo para ellos.
- El gozo: los adultos desean experimentar y sentir el aprendizaje como algo gratificante (p.52).

Si sumamos estos cuatro aspectos, el hecho de que los alumnos adultos quieran triunfar, tengan voluntad y valor para hacerlo y disfruten con ello obtenemos la motivación. La motivación se convierte en esencial porque hace de los adultos personas mucho más responsables con su aprendizaje, con mucha más fuerza de voluntad y con ganas de afrontar todos los desafíos que se les presenten por delante. De ahí que el profesor de adultos deba ser capaz de ver todos estos elementos para obtener el máximo rendimiento de sus alumnos.

3.3. Situación y contexto de los centros de adultos

La red de centros que atiende la educación y formación permanente de personas adultas en la Comunidad Autónoma Canaria está constituida por:

- Treinta y dos Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA).
- Dos Centros de Educación a Distancia (CEAD).
- Veintinueve Institutos de Educación Secundaria (IES). En estos centros de educación secundaria también se ofrecen enseñanzas para las personas adultas, ya sea el bachillerato en diversos turnos horarios, ciclos formativos de grado medio, superior, etc.
- Veintidós Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI).

Por otra parte, esta red está apoyada por un entorno virtual (EPA Virtual) en las siguientes enseñanzas; formación básica de personas adultas (FBPA), formación profesional a distancia (FPD), bachillerato de personas adultas (BPA) y enseñanzas de idiomas (EI). Para nuestro trabajo de investigación nos centraremos en los centros de educación de personas adultas. Como hemos descrito en Canarias tenemos un total de 32 centros de Educación de personas adultas (sin contar las aulas adscrita a ellos) y dos centros de educación a distancia. También contamos con los centros penitenciarios de las islas de Tenerife y Gran Canaria donde se oferta formación a los adultos. En la provincia de Las Palmas hay 20 CEPA y en la provincia de Santa Cruz de Tenerife, 12 centros. A continuación veremos las diferentes provincias y la ubicación de los diferentes centros de educación de personas adultas.

3.4. Provincia de Las Palmas

La provincia de Las Palmas es una de las dos provincias que conforman la Comunidad Autónoma Canaria. Está formada por las islas de Lanzarote, Fuerteventura y Gran Canaria. En la provincia de Las Palmas encontramos un total de 20 CEPA.

- Lanzarote*: es la más oriental de las islas. Más de ciento veinte mil habitantes conviven en un territorio de grandes contrastes. Es una isla llana, volcánica y con escasa vegetación, en la que predominan los campos de lava surgidos, sobre todo, tras las erupciones de volcanes en el primer tercio del siglo XVIII, parte de los cuales integran el Parque Nacional de Timanfaya. Lanzarote está formada por siete municipios: Arrecife, capital de la Isla, Haría, San Bartolomé, Teguise, Tías, Tinajo y Yaiza. La Isla de La Graciosa, con medio millar de habitantes, pertenece al municipio de Teguise (Cabildo de Lanzarote, 2012). En Lanzarote existe un CEPA localizado en su capital, Arrecife. En la figura 3.9 podremos ver un mapa de la Isla.

Figura 3.9: Isla de Lanzarote (Canary Travel, 2012)



- Fuerteventura*: La isla de Fuerteventura, con 1.658 Km² de extensión, es la más llana del archipiélago canario. La isla está dividida en seis municipios: Antigua, Betancuria, La Oliva, Pájara, Puerto del Rosario, Tuineje. La capital es Puerto del Rosario (antiguo Puerto de Cabras). El islote de Lobos, con 5 Km² está incorporado al municipio de La Oliva (Fuerteventura Turismo, 2006). Fuerteventura posee dos CEPA, uno en el norte en Puerto del Rosario y el otro en el sur, en Gran Tarajal. En la figura 3.10 podemos observar un mapa de la isla de Fuerteventura.

Figura 3.10: Isla de Fuerteventura (Canary Travel, 2012)



- *Gran Canaria:* Es la isla más centrada del archipiélago Canario con una superficie de 1560km². Regenta la capitalidad de la provincia de Las Palmas. La isla está dividida en 21 municipios: Ingenio, Agüimes, Santa Lucía de Tirajana, San Bartolomé de Tirajana, Mogán, La Aldea de San Nicolás, Artenara, Tejeda, Vega de San Mateo, Valsequillo, Valleseco, Arucas, Moya, Firgas, Gáldar, Santa Brígida, Agaete, Santa María de Guía, Teror, Telde y la capital de la Isla, Las Palmas de Gran Canaria (Patronato de Turismo de Gran Canaria, 2012). La Isla posee 16 CEPA repartidos a lo largo de la geografía insular. Encontramos 4 centros en la capital, Las Palmas de Gran Canaria, 3 en Telde, segunda ciudad más importante de la isla. El resto de centros se encuentran en: Ingenio, Arucas, Gáldar, San Nicolás de Tolentino, Mogán, Santa Brígida, Valsequillo, Santa Lucía, San Bartolomé de Tirajana y Teror. En la figura 3.11 podremos observar un mapa de la Isla de Gran Canaria.

Figura 3.11: Mapa de la Isla de Gran Canaria (Canary Travel, 2012)



3.5. Provincia de Santa Cruz de Tenerife

La provincia de Santa Cruz de Tenerife es la otra provincia, que junto a Las Palmas, forma el archipiélago Canario. Está formada por las islas de Tenerife, La Palma, La Gomera y El Hierro. Es la provincia más meridional de España. La provincia de Santa Cruz de Tenerife posee 12 CEPA.

- *El Hierro:* Es la más pequeña de las Islas Canarias y está situada en el extremo sudoeste del Archipiélago. Sus 278 km² de superficie nos ofrecen una gran diversidad paisajística (Cabildo de El Hierro, 2012). Está formada por los municipios de: Frontera, El Pinar y Valverde, siendo esta última la capital. La Isla posee un CEPA en su capital, Valverde. En la figura 3.12 podemos ver un mapa de la Isla de El Hierro.

Figura 3.12: Mapa de la Isla de El Hierro (Canary Travel, 2012)



- *La Gomera:* Es la segunda isla más pequeña del archipiélago canario. Está formada por los municipios de: Agulo, Alajeró, Hermigua, Valle Gran Rey, Vallehermoso y su capital, San Sebastián de La Gomera (La Gomera, 2012). Precisamente en la capital encontramos en único CEPA que hay en la Isla. En la figura 3.13 podemos encontrar un mapa de la isla de La Gomera.

Figura 3.13: Mapa de la Isla de La Gomera (Canary Travel, 2012)



- *La Palma*: Se encuentra en la parte Noroccidental del archipiélago Canario. Su altura máxima es el Roque de los Muchachos con 2.426 m., aunque casi toda la cordillera central de la isla sobrepasa los 2.000 metros. Tiene una superficie de 706 kilómetros cuadrados (Cabildo de La Palma, 2007). Está formada por los municipios de: San Andrés y Sauces, Puntallana, Barlovento, Tazacorte, Villa de Mazo, Garafía, El Paso, Tijarafe, Breña Alta, Breña Baja, Puntagorda, Fuencaliente, Los Llanos de Aridane y su capital, Santa Cruz de La Palma. Es este último municipio, la capital, encontramos el único CEPA que hay en la Isla. En la figura 3.14 podemos observar un mapa de la Isla de La Palma.

Figura 3.14: Mapa de la isla de La Palma (Canary Travel, 2012)



- *Tenerife*: Es la isla más grande del archipiélago canario en superficie. Tiene una superficie de 2.034 Km². Cuenta con el Pico del Teide, que con sus 3.718 metros de altura es el punto más elevado de toda España. Está formada por los municipios de: Adeje, Arafo, Arico, Arona, Buenavista del Norte, Candelaria, Fasnia, Garachico, Granadilla de Abona, La Guancha, Guía de Isora, Guímar, Icod de los Vinos, La Laguna, La Matanza, La Orotava, Puerto de la Cruz, Los Realejos, El Rosario, San Juan de la Rambla, San Miguel de Abona, Santa Úrsula, Santiago del Teide, El Sauzal, Los Silos, Tacoronte, El Tanque, Tegueste, La Victoria, Vilaflor y su capital, Santa Cruz de Tenerife (Todo Tenerife, 2012). La Isla posee nueve

centros repartidos por la geografía insular. Posee un centro en la capital, Santa Cruz de Tenerife. Los demás centros están situados en: Tacoronte, Tejina, Guía de Isora, Guímar, Icod de los Vinos, La Guancha, Puerto de la Cruz y San Cristóbal de La Laguna. En la figura 3.15 podemos encontrar un mapa de la isla de Tenerife.

Figura 3.15: Mapa de la isla de Tenerife (Canary Travel, 2012)



3.6. Características y oferta educativa

Como ya hemos podido comprobar, un CEPA es un centro de educación de personas adultas y como tal, acuden adultos en busca de una formación que no poseen por diversos motivos. Muchas de las personas que acuden a los CEPA buscan una formación básica, estas es, aprender a leer y a escribir y obtener el graduado en educación secundaria. La Orden de 27 de agosto de 2010 del Gobierno de Canarias actualiza el currículo de Formación Básica de personas adultas en la Comunidad Canaria. Lo ámbitos y materias del currículo podemos verlo en la tabla 3.1. Los ámbitos son tres: comunicación, científico-tecnológico y social, mientras que las materias son: lengua castellana y literatura, inglés como lengua extranjera, matemáticas, conocimiento natural, tecnología e informática, conocimiento social, desarrollo personal y participación social y trabajo y sociedad.

Tabla 3.1: Ámbitos y materias del currículo de educación de personas adultas (Boletín Oficial de Canarias, 2010)

ÁMBITOS	MATERIAS
Comunicación	Lengua Castellana y Literatura; Lengua extranjera: inglés
Científico-tecnológico	Matemáticas; Conocimiento natural; Tecnología e Informática
Social	Conocimiento Social; Desarrollo personal y participación social; Trabajo y sociedad

Por otra parte, la formación básica de personas adultas se estructura en dos periodos como podemos comprobar en la tabla 3.2. Un primer periodo es la formación básica inicial y de la formación básica postinicial, dividida a su vez en dos niveles y pasando por cuatro tramos hasta llegar a la titulación.

Tabla 3.2: Estructura de la Formación Básica de personas adultas (Boletín Oficial de Canarias, 2010)

PERIODOS	NIVELES	TRAMOS
Formación básica Postinicial (FBPI)	Nivel II	IV Titulación
		III Avanzado
	Nivel I	II Consolidación
		I Elemental
Formación básica inicial (FBI)		Inicial 2º
		Inicial 1º

En el currículo también encontramos una serie de objetivos que pretenden desarrollar diferentes capacidades en las personas adultas. Conviene señalar que lo que pretende dicho currículo es, que las personas adultas adquieran hábitos de disciplina, estudio, de trabajo individual y de equipo. Buscan que sean responsables y que cumplan con sus derechos y obligaciones. Favorecer la igualdad, tolerancia, respeto hacia el prójimo. Apreciar nuestra geografía y cultura propia. Desarrollar el espíritu emprendedor. Comprender y expresarse en su lengua y en una lengua extranjera y muchos objetivos más que lo que buscan es que la persona adulta se desarrolle por sí misma y adquiera capacidades y destrezas que le ayuden en su vida diaria. Muchas de las enseñanzas se pueden cursar de manera presencial, semipresencial o a distancia, lo que favorece las necesidades de cada persona. Con respecto a la formación que ofertan los centros de adultos, a continuación, en la tabla 3.3 podemos observar la actual oferta formativa para este curso 2012/2013.

Tabla 3.3: Enseñanzas de los centros de adultos

OFERTA EDUCATIVA DE LOS CENTROS DE ADULTOS

Formación Básica Inicial	Formación Básica Postinicial
Formación básica Postinicial- semipresencial	Formación básica Postinicial-a distancia con tutorización
Formación básica Postinicial- a distancia por Internet	Formación profesional a distancia
Bachillerato a distancia con tutorización	Bachillerato a distancia por Internet
Bachillerato en régimen semipresencial	Inglés a distancia
Preparación de pruebas de obtención del Título en GESO	Preparación de pruebas de acceso a ciclos formativos de GM
Preparación para pruebas de acceso a ciclos formativos de GS	Preparación de pruebas de acceso universidad mayores de 25 años
Cursos de formación orientada al empleo de los centros	Cursos de formación orientada al empleo adaptados a las CP
Cursos de formación sociocultural de los centros	Cursos de formación sociocultural adaptados a las CC.

Todas las enseñanzas no se ofertan en todos los centros, sino aquellas que tienen más demanda, por ello, a continuación mostraremos todos los centros de adultos de Canarias con la formación que ofertan en cada uno de ellos, para este curso 2012/2013.

Isla de Lanzarote

En la Isla de Lanzarote solo nos encontramos con un CEPA denominado Titerroygatra, por el barrio en el que se encuentra ubicado. Está situado en su capital, Arrecife y cuenta con siete aulas adscritas para poder llegar al resto de la población de la Isla, ya que, como hemos comentado, es el único CEPA de la Isla. Las enseñanzas que oferta son:

- Formación Básica Inicial (FBI): realizada de manera presencial y apoyada a través de la plataforma virtual.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): igual que en el caso anterior, las personas acuden al centro pero pueden realizar consultas y alguna actividad a través de la plataforma.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio (PPAC2): se prepara a las personas que así lo desean para acceder a un ciclo de grado medio.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): para aquellas personas que desean acceder a un ciclo formativo de grado superior, pero no poseen el título de bachillerato, por lo que tienen que realizar una prueba.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. C (PPAC3_C): Igual caso que el anterior, pero para acceder a una rama de conocimiento distinta de la anterior.
- Nivel básico 1 inglés a distancia (IDNB1): curso de inglés inicial a distancia.
- Nivel básico 2 inglés a distancia (IDNB2): segundo nivel de inglés a distancia.
- Aulas Mentor (MEN): cursos del Ministerio de educación a distancia.

Isla de Fuerteventura

Seguidamente mostraremos los CEPA que se encuentran en la Isla de Fuerteventura, dos en total, con las diferentes enseñanzas que oferta cada centro. Por un lado, tenemos el CEPA de Fuerteventura Norte que como bien describe su nombre se sitúa en el norte de la Isla, en concreto, en su capital, Puerto del Rosario. Las enseñanzas que oferta son las siguientes:

- Bachillerato a Distancia con Tutorización: los alumnos acuden a tutorías con sus profesores, pero la mayoría del temario la dan en casa a su propio ritmo.
- Formación Básica Inicial (FBI): presencial, pero con apoyo virtual.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): presencial como la anterior y con apoyo virtual.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio (PPAC2): para aquellas personas que no poseen el título de graduado en educación secundaria y desean acceder a un ciclo formativo de grado medio.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): para aquellas personas que desean acceder a un ciclo formativo de grado superior, pero no poseen el título de bachillerato, por lo que tienen que realizar una prueba.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. C (PPAC3_C): Igual caso que el anterior, pero para acceder a una rama de conocimiento distinta de la anterior.
- Preparación de Pruebas de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años (PPAU): Dirigida a aquellas personas que desean acceder a la universidad y que sean mayores de 25 años.
- Nivel básico 1 inglés a distancia (IDNB1): curso de inglés inicial a distancia.
- Nivel básico 2 inglés a distancia (IDNB2): segundo nivel de inglés a distancia.

Por otro lado, tenemos el CEPA de Fuerteventura Sur, ubicado en Gran Tarajal, al sur de la Isla de Fuerteventura, posee 4 aulas adscritas aparte del citado centro. Las enseñanzas que oferta son:

- Formación Básica Inicial (FBI): realizada de manera presencial pero teniendo la plataforma como apoyo para dicha enseñanza.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): igual que en el caso anterior, ofertada de manera presencial, pero apoyada virtualmente a través de la plataforma.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): se prepara a aquellas personas que desean acceder a un ciclo superior.
- Aulas Mentor (MEN): cursos ofertados por el Ministerio de Educación a distancia.

Isla de Gran Canaria

La Isla de Gran Canaria cuenta con diecisiete CEPA. A continuación nombraremos cada uno de ellos. En primer lugar, nos encontramos con el CEPA Agüimes-Ingenio que se encuentra ubicado en el municipio de Ingenio y cuenta con siete aulas adscritas para el propio municipio de Ingenio y el contiguo, Agüimes. Las enseñanzas que oferta son:

- Formación Básica Inicial (FBI): realizada de manera presencial pero apoyada de manera virtual.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): al igual que la anterior, realizada de manera presencial, pero apoyada de manera virtual.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio (PPAC2): se prepara a aquel que lo desea para superar el examen y así poder realizar un ciclo de grado medio.

Por otro lado, en Arucas contamos con otro CEPA, llamado Fernando Marrero Pulido que abarca los municipios de Arucas y Firgas. Cuenta con tres aulas adscritas entre los dos municipios. Las enseñanzas que oferta el centro son:

- Formación Básica Inicial (FBI)
- Formación Básica Postinicial (FBPI)

El CEPA Gáldar está ubicado en el municipio de Gáldar, cuenta con veinte aulas adscritas con las que llega a varios municipios como: Moya, Guía y Agaete. Las enseñanzas que oferta son:

- FOECP - Servicios auxiliares de estética: se imparte un curso formativo sobre servicios auxiliares de estética, con el que las personas se pueden formar para luego poder ejercer dicha profesión.
- FOECP - Servicios auxiliares de peluquería: al igual que el anterior, se forma en servicios auxiliares de peluquería a aquellas personas que lo desean y así pueden ejercer una profesión.
- Formación Básica Inicial (FBI): se imparte de manera presencial, aunque apoyada de manera virtual a través de la plataforma.

- Formación Básica Postinicial - Semipresencial (FBPI_SP): Esta formación básica postinicial se desarrolla de manera semipresencial, quiere decir que las personas acuden dos veces a la semana al centro y el resto de los días sigue el curso en su casa, a través de la plataforma.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): desarrollada de manera presencial.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): en este caso se prepara a las personas para superar las pruebas correspondientes y acceder a un ciclo de grado superior.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. C (PPAC3_C): igual que el anterior, pero la rama de acceso es diferente.
- Aulas Mentor (MEN): cursos del Ministerio de Educación a distancia.
- Nivel básico 1 inglés a distancia (IDNB1): inglés a distancia.
- Nivel básico 2 inglés a distancia (IDNB2): inglés a distancia.

En el municipio más alejado de la Isla de Gran Canaria contamos con otro CEPA, el CEPA La Aldea, situado en La Aldea de San Nicolás para las personas que residen en dicho municipio. Las enseñanzas que oferta son impartidas ambas de manera presencial, pero apoyadas virtualmente a través de la plataforma del centro. Las enseñanzas son:

- Formación Básica Inicial (FBI)
- Formación Básica Postinicial (FBPI)

En la capital de la Isla, Las Palmas de Gran Canaria, hay cuatro CEPA. El CEPA Las Palmas se encuentra en la zona centro y cuenta con trece aulas adscritas repartidas por esta zona de la capital. Las enseñanzas que oferta son:

- Formación Básica Inicial (FBI): desarrollado de manera presencial, pero apoyado por el aula virtual.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): mismo caso que el anterior.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): preparación para pasar las pruebas y acceder a un ciclo de grado superior. Modalidad de ciencias.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. B (PPAC3_B): Mismo caso que el anterior pero en la modalidad de ciencias sociales.

- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. C (PPAC3_C): Ídem que el anterior pero en la modalidad de humanidades.

En este centro se da el caso de que preparan a las personas que así lo desean para superar las pruebas correspondientes y acceder a un ciclo formativo de grado superior, pero de cualquier rama educativa: ciencias, letras y humanidades. Por otro lado, en la parte Alta de la ciudad, encontramos el CEPA Las Palmas-Ciudad Alta, que cuenta con cuatro aulas adscritas. Las enseñanzas que oferta son las siguientes:

- Formación Básica Inicial (FBI): desarrollada de manera presencial, pero apoyada virtualmente.
- Formación Básica Postinicial - Semipresencial (FBPI_SP): se desarrolla de manera semipresencial, por que las personas acuden solo dos veces al centro entre semana, y el resto de los días sigue la formación virtualmente, en casa.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): desarrollada de manera presencial.
- Formación profesional a distancia- 1º Educación infantil: se lleva a cabo un curso de formación profesional a distancia en educación infantil.
- Formación Profesional a Distancia - 2º Gestión Administrativa: se lleva a cabo un curso de formación profesional completamente a distancia, en el que los alumnos siguen todos los contenidos a través de la plataforma virtual y resuelven dudas con sus tutores a través de la citada plataforma.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio (PPAC2): se prepara a las personas para acceder a los ciclos de grado medio.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): se prepara a aquellos que lo deseen para acceder a ciclos de grado superior.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. C (PPAC3_C): Mismo caso que el anterior, pero acceder desde una rama de conocimiento diferente.
- Preparación de Pruebas de Obtención del título de Graduado en Educación Secundaria (PPGES): se prepara a las personas que lo deseen para que obtengan el título de graduado en educación secundaria.

- FOECP-Servicios auxiliares de peluquería: se prepara a las personas para poder tener una formación básica, en este caso de peluquería y que puedan optar a una profesión.

En la zona sur de la capital encontramos el CEPA Las Palmas-Cono Sur que cuenta con diez aulas adscritas. Las enseñanzas que oferta son:

- FOECP - Servicios auxiliares de estética: este centro oferta un curso formativo de servicios auxiliares de estética. Se prepara a las personas para que adquieran las competencias para poder desarrollar luego un trabajo acorde con lo estudiado.
- Formación Básica Inicial (FBI): desarrollada de manera presencial pero apoyada por la red virtual.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): desarrollada de manera presencial y con apoyo virtual.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio (PPAC2): preparación para acceder a los ciclos formativos de grado medio.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): preparación para acceder a los ciclos formativos de grado superior.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. C (PPAC3_C): mismo caso que el anterior, pero distinta rama de conocimiento.
- Cursos de formación orientada al empleo (FOE).

Por último, existe otro CEPA en la zona de Tamaraceite, denominado CEPA-Tamaraceite, que cuenta con tres aulas adscritas. Las enseñanzas que oferta son desarrolladas de manera presencial:

- Formación Básica Inicial (FBI)
- Formación Básica Postinicial (FBPI)

En el sur de la Isla nos encontramos el CEPA Mogán, ubicado en el municipio de Mogán que solo atiende a las personas del municipio. Ofertan la formación básica inicial y postinicial de manera presencial y apoyada de manera virtual.

- Formación Básica Inicial (FBI)
- Formación Básica Postinicial (FBPI)

También en el sur tenemos el CEPA San Bartolomé de Tirajana ubicado en el municipio del mismo nombre. Cuenta con cuatro aulas adscritas y oferta las siguientes enseñanzas.

- Formación Básica Inicial (FBI)
- Formación Básica Postinicial (FBPI)
- Formación Profesional a Distancia - 1º Cuidados auxiliares de enfermería, donde los alumnos realizan las tareas a través de la plataforma virtual y conectan por este medio con sus profesores y tutores.
- Nivel básico 1 inglés a distancia (IDNB1).
- Nivel básico 2 de inglés a distancia (IDNB2).

El CEPA Santa Brígida se encuentra ubicado en el municipio de Santa Brígida y cuenta con siete aulas adscritas con las que llega al municipio vecino de San Mateo. Oferta la formación básica inicial y postinicial de manera presencial y con apoyo virtual.

- Formación Básica Inicial (FBI)
- Formación Básica Postinicial (FBPI)

El CEPA Santa Lucía de Tirajana se encuentra situado en el municipio del mismo nombre. Cuenta con nueve aulas adscritas y oferta las siguientes enseñanzas:

- Bachillerato a Distancia con Tutorización: totalmente a distancia pero con tutorización para que puedan comunicarse con sus profesores en caso de dudas.
- Formación Básica Inicial (FBI): desarrollada de manera presencial con apoyo virtual.
- Formación Básica Postinicial - A Distancia por Internet (FBPI_DI): es una enseñanza completamente a distancia, los alumnos no tienen que personarse en el centro y cuentan con tutorías para poder comunicarse con sus profesores.
- Formación Básica Postinicial - Semipresencial (FBPI_SP): enseñanza semipresencial, acuden dos veces a la semana al centro y el resto de los días trabajan a través de la plataforma virtual.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): desarrollada de manera presencial.

- Formación Profesional a Distancia - 1º Farmacia y parafarmacia: se oferta formación profesional completamente a distancia, donde los alumnos van aprendiendo a su ritmo. Cuentan con sus tutores para casos de dudas y demás.
- Formación Profesional a Distancia - 2º Farmacia y parafarmacia: Mismo caso que el anterior pero con alumnos que han pasado al 2º curso.
- Formación Profesional a Distancia - 3º Farmacia y parafarmacia: el último curso de esta formación.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): preparación para acceder a ciclos de grado superior.
- Preparación de Pruebas de Obtención del título de Graduado en Educación Secundaria (PPGES): preparación para obtener el título de graduado en educación secundaria.
- Preparación de pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años (PPAU).
- Aulas Mentor (MEN).

En Telde hay tres CEPA. En la zona centro tenemos el CEPA Telde-Casco, que cuenta con dos aulas adscritas. Las enseñanzas que oferta son:

- Formación Básica Inicial (FBI): desarrollada de manera presencial.
- Formación Básica Postinicial - Semipresencial (FBPI_SP): los alumnos acuden a clase dos veces por semana. El resto de la semana realizan las clases virtualmente, a través de la plataforma.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): desarrollada de manera presencial.
- Formación Profesional a Distancia - 2º Administración y Finanzas: formación profesional realizada a distancia. Los alumnos cuentan con tutorías virtuales para comunicarse con sus profesores.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio (PPAC2): se prepara a las personas para que puedan acceder a un ciclo formativo de grado medio.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): se prepara a las personas para que puedan acceder a un ciclo formativo de grado superior.

- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. B (PPAC3_B).
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. C (PPAC3_C): Mismo caso que el anterior, pero con acceso a una rama de conocimiento distinta.
- Preparación de pruebas de obtención del título de Graduado en Educación Secundaria (PPGES).
- Nivel básico 1 de inglés a distancia (IDNB1).
- Nivel básico 2 de inglés a distancia (IDNB2).

Por otra parte, en Jinámar existe otro CEPA, denominado CEPA-Jinámar, que cuenta con un aula adscrita y oferta la enseñanza básica inicial y postinicial de manera presencial, aunque con apoyo virtual.

- Formación Básica Inicial (FBI)
- Formación Básica Postinicial (FBPI)
- Aulas Mentor (MEN).

Por último, en Telde tenemos el CEPA- La Herradura ubicado en el barrio del mismo nombre. Cuenta con tres aulas adscritas y las enseñanzas que oferta son:

- Formación Básica Inicial (FBI): desarrollada de manera presencial, con apoyo virtual.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): desarrollada de manera presencial, con apoyo virtual.
- Formación Profesional a Distancia - 2º Educación Infantil: formación a distancia, donde los alumnos trabajan a través de la plataforma virtual y se comunican por este medio con sus profesores.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): se prepara a las personas que lo deseen para acceder a un ciclo de grado superior.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. C (PPAC3_C): mismo caso que el anterior, aunque se acceder por una rama de conocimiento diferente.

- Preparación de Pruebas de Obtención del título de Graduado en Educación Secundaria (PPGES): se prepara a las personas para obtener el título de graduado en educación secundaria.

El CEPA Teror, ubicado en el municipio de Teror, cuenta con tres aulas adscritas a las que llega al municipio de Artenara. Las enseñanzas que oferta son:

- FOECP - Operaciones Auxiliares de servicios administrativos y generales: se oferta un curso formativo en este ámbito de manera presencial.
- FOECP-Operaciones de grabación y tratamiento de datos y documentos.
- Formación Básica Inicial (FBI): desarrollada de manera presencial, con apoyo virtual.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): desarrollada de manera presencial, con apoyo virtual.

Por último, el CEPA Valsequillo se encuentra situado en el municipio de Valsequillo y cuenta con un aula adscrita. Oferta formación básica inicial y postinicial de manera presencial y con apoyo virtual.

- Formación Básica Inicial (FBI)
- Formación Básica Postinicial (FBPI)
- FOECP- Actividades auxiliares en agricultura: es una formación orientada al empleo sobre agricultura.
- FOECP- Actividades auxiliares en ganadería: mismo curso que el anterior pero dedicado a la ganadería.
- FOECP- apicultura: en este caso el curso está destinado a la apicultura.

Isla de El Hierro

En la Isla de El Hierro solo hay un CEPA denominado CEPA-Valverde. Se encuentra situado en el municipio de Valverde, capital de la Isla de El Hierro. Este CEPA oferta enseñanza a toda la isla, que es la siguiente:

- Formación Básica Inicial (FBI): se desarrolla de manera presencial.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): se desarrolla de manera presencial.
- Aulas Mentor (MEN).

Isla de La Gomera

Al igual que en El Hierro, la Isla de La Gomera solo cuenta con un CEPA, el CEPA San Sebastián de La Gomera, ubicado en su capital. Cuenta con seis aulas adscritas repartidas por la Isla y las enseñanzas que oferta son las siguientes.

- Formación Básica Inicial (FBI): desarrollada de manera presencial.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): desarrollada de manera presencial.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): pruebas para acceder a ciclos formativos de grado superior.
- Aulas Mentor (MEN).

Isla de La Palma

La Palma solo cuenta con un CEPA, denominado CEPA Guayafanta. Se encuentra situado en Santa Cruz de La Palma, capital de la Isla de La Palma. Cuenta con once centros adscritos repartidos a lo largo de la geografía insular. Las enseñanzas que oferta son las siguientes.

- FOECP - Operaciones auxiliares en la organización de actividades y funcionamiento de instalaciones.
- FOECP - Servicios auxiliares de peluquería.
- FOECP - Operaciones de grabación y tratamiento de datos y documentos

- Formación Básica Inicial (FBI): desarrollada de manera presencial.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): desarrollada de manera presencial.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio (PPAC2): se prepara a las personas para que accedan a ciclos formativos de grado medio.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): se prepara a las personas para que accedan a ciclos formativos de grado superior.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. B (PPAC3_B).
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. C (PPAC3_C): mismo caso que el anterior, pero la rama de conocimiento por la que se accede es diferente.
- Aulas Mentor (MEN).
- Nivel Básico 1 de inglés a distancia (IDNB1)
- Nivel Básico 2 de inglés a distancia (IDNB2)

Isla de Tenerife

La Isla de Tenerife cuenta con 9 CEPA repartidos por la geografía insular. En el norte encontramos el CEPA Acentejo- Tacoronte, situado en el municipio de Tacoronte, cuenta con ocho aulas adscritas. Las enseñanzas que oferta son:

- FOECP - Operaciones básicas de restaurante y bar
- FOECP- Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería.
- FOECP- Servicios auxiliares de peluquería.
- Formación Básica Inicial (FBI): desarrollada de manera presencial, pero con apoyo virtual.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): desarrollada de manera presencial pero con apoyo virtual.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio (PPAC2): se prepara a las personas para acceder a ciclos formativos de grado medio.

También en el norte, ubicado en Tejina, en el municipio de San Cristóbal de La Laguna, encontramos el CEPA Comarca Nordeste de Tenerife. Cuenta con once aulas adscritas y las enseñanzas que oferta son:

- Bachillerato a Distancia con Tutorización: enseñanza completamente a distancia, pero con tutorización para que cuando les surjan dudas a los estudiantes puedan resolverlas con sus profesores.
- FOECP - Agricultura ecológica
- FOECP - Operaciones Auxiliares de servicios administrativos y generales
- FOECP - Operaciones básicas de restaurante y bar
- FOECP- Operaciones auxiliares de montajes y mantenimiento de sistemas microinformáticos.
- FOECP- Servicios auxiliares de peluquería.
- Formación Básica Inicial (FBI). Desarrollada de manera presencial, pero con apoyo virtual.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): enseñanza presencial pero con apoyo de la plataforma virtual.
- Formación profesional a distancia- 1 Educación Infantil (LOE).
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): se prepara a las personas que lo deseen para que accedan a ciclos superiores.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. C (PPAC3_C).

El CEPA Guía de Isora se encuentra ubicado en el municipio de Guía de Isora y cuenta con dieciocho aulas adscritas con las que llega a todos los municipios del sur de la Isla. Las enseñanzas que oferta son:

- Formación Básica Inicial (FBI): enseñanza presencial pero con apoyo virtual.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): enseñanza presencial pero con apoyo virtual.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): se prepara a las personas que lo deseen para que puedan acceder a ciclos de grado superior.
- Aulas Mentor (MEN).

En Guímar encontramos otro CEPA, el CEPA Guímar. Ubicado en el municipio del mismo nombre, cuenta con cuatro aulas adscritas a las que llega a varios municipios. Las enseñanzas que oferta son:

- FOECP - Operaciones básicas de cocina
- Formación Básica Inicial (FBI): desarrollada de manera presencial con apoyo virtual.
- Formación Básica Postinicial - Semipresencial (FBPI_SP): desarrollada de manera semipresencial, con lo que los estudiantes tienen que acudir al centro dos veces por semana y el resto de la semana siguen el curso por Internet, a través de la plataforma del centro.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): desarrollada de manera presencial con apoyo virtual.
- Formación Profesional a Distancia - 1º Educación Infantil: se lleva a cabo formación profesional a distancia que realizan los alumnos a través de la plataforma virtual.
- Formación profesional a distancia- 2º Educación infantil.

El CEPA Icod de los Vinos se encuentra situado en el municipio de Icod de los Vinos. Cuenta con seis aulas adscritas con las que llegan a otros municipios. Las enseñanzas que oferta el centro son:

- Formación Básica Inicial (FBI): se desarrolla de manera presencial con apoyo virtual.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): se lleva a cabo de manera presencial con apoyo virtual.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio (PPAC2): se prepara a las personas que lo deseen para que puedan acceder a ciclos de grado medio.

El CEPA La Guancha se encuentra ubicado en el municipio de La Guancha y cuenta con dos aulas adscritas. Las enseñanzas que oferta son:

- FOECP - Operaciones básicas de cocina
- FOECP - Operaciones básicas de pastelería

- FOECP - Servicios auxiliares de estética
- Formación Básica Inicial (FBI): de manera presencial con apoyo virtual.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): se desarrolla de manera presencial con apoyo virtual.

En el municipio de Puerto de la Cruz encontramos el CEPA Puerto de la Cruz. Cuenta con trece aulas adscritas con las que llega a diferentes municipios del norte de la Isla de Tenerife. Las enseñanzas que oferta son.

- FOECP - Arreglos y adaptaciones de prendas y artículos en textil y piel
- Formación Básica Inicial (FBI): desarrollado de manera presencial con apoyo virtual.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): se lleva a cabo de manera presencial y cuenta con apoyo virtual.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): se prepara a las personas para que accedan a ciclos de grado superior.
- Preparación de pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior Op. C (PPAC3_C).
- Aulas Mentor (MEN).
- Nivel básico 1 de inglés a distancia (IDNB1)
- Nivel básico 2 de inglés a distancia (IDNB2)

En el municipio de San Cristóbal de La Laguna encontramos el CEPA San Cristóbal. Cuenta con ocho aulas adscritas y las enseñanzas que oferta son las siguientes.

- FOECP - Servicios auxiliares de peluquería
- FOECP- Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería.
- Formación Básica Inicial (FBI): desarrollado de manera presencial con apoyo virtual.
- Formación Básica Postinicial - Semipresencial (FBPI_SP): enseñanza llevada a cabo de manera semipresencial con la presencia de los alumnos dos veces por semana en el centro. El resto de los días siguen las enseñanzas por la plataforma virtual.

- Formación Básica Postinicial (FBPI): desarrollada de manera presencial con apoyo virtual.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): se prepara a las personas para que puedan acceder a ciclos de grado superior.
- Preparación de pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior opción C. (PPAC3_C).
- Formación profesional a distancia- 1º cuidados auxiliares de enfermería.
- Aulas Mentor (MEN)
- Nivel básico 1 de inglés a distancia (IDNB1)
- Nivel básico 2 de inglés a distancia (IDNB2)

Por último, el CEPA Santa Cruz, se encuentra situado en el municipio de Santa Cruz de Tenerife, capital de la Isla de Tenerife. Cuenta con nueve aulas adscritas con las que llega a diferentes barrios de la capital y las enseñanzas que oferta son las siguientes.

- FOECP - Trabajos de carpintería y muebles: formación específica para que las personas puedan adquirir unos conocimientos mínimos y ponerlos en práctica en un trabajo.
- FOECP- Arreglos y adaptaciones de prendas y artículos en textil y piel: formación específica para que las personas puedan adquirir unos conocimientos mínimos y ponerlos en práctica en un trabajo.
- FOECP- Operaciones básicas de cocina: formación específica para que las personas puedan adquirir unos conocimientos mínimos y ponerlos en práctica en un trabajo.
- Formación Básica Inicial (FBI): se lleva a cabo de manera presencial con apoyo virtual.
- Formación Básica Postinicial - A Distancia por Internet (FBPI_DI): enseñanza completamente a distancia, pero donde los alumnos cuentan con todo el apoyo del profesorado.
- Formación Básica Postinicial (FBPI): se lleva a cabo de manera presencial con apoyo virtual.

- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio (PPAC2): se prepara a las personas que lo desean para que puedan acceder a ciclos formativos de grado medio.
- Preparación de Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior Op. A (PPAC3_A): se prepara a las personas que lo desean para que puedan acceder a ciclos formativos de grado superior.
- Preparación de pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior, opción C. (PPAC3_C).

Como hemos podido comprobar tras hacer un análisis a los treinta y dos CEPA de Canarias, todos los centros ofertan la enseñanza básica inicial y postinicial, para aquellos que se encuentran en la primera alfabetización o aquellos que desean obtener el título de graduado en educación secundaria. Luego, los centros van ofertando enseñanzas diferentes según las necesidades y realidades con las que cuentan. Todos los centros cuentan con una plataforma virtual, cedida por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, pero algunos centros aún no la han puesto en marcha, por lo que aún no es utilizada por los profesores ni por los alumnos.

3.7. Características del profesorado del centro de adultos. Requisitos

En los capítulos anteriores hemos podido comprobar cómo el rol del profesorado del siglo XXI es diferente al profesor que conocemos hoy en día. Ya no se le pide que enseñe a sus alumnos tal y como lo ha venido haciendo en los últimos tiempos, sino que sirva de guía de tutorización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Debe crear condiciones flexibles para el aprendizaje, utilizando una metodología interactiva y propiciando el trabajo colaborativo. Por lo tanto, es el alumno, la persona adulta, quien acapara el papel protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario que posea una gran autonomía y control sobre su propio proceso de aprendizaje. Dejar que descubra las cosas por sí misma. En el caso de los CEPA de la Comunidad Autónoma de Canarias, el profesorado debe tener realizados una serie de cursos antes de poder optar a dar clase en uno de los CEPA. Esta formación está relacionada con cursos sobre *Moodle* y aplicación de nuevas tecnologías, por lo que comprobamos, que los profesores, antes de dar clases a los adultos, ya poseen una formación inicial en TIC, por lo que pueden hacer uso de dichos

recursos que existan en las aulas en las que den clase. Hay mucha demanda por parte del profesorado para dar clase en los CEPA. La mayoría de ellos cuentan con aulas adscritas a otros lugares del municipio en el que se encuentre o en municipios cercanos, por lo que la movilidad de los profesores es mucho mayor en este tipo de centros. El profesorado se encuentra disperso entre todas las aulas y solo ve al resto de sus compañeros una vez al mes, en su mayoría viernes.

Otro de los requisitos que debe poseer el profesorado de adultos, aparte de una formación previa en TIC, es la necesidad de ser conscientes del tipo de alumnado al que se da clase. Ya hemos comprobado que el adulto no es como el niño ni como el adolescente, así que en algunas ocasiones, los profesores pueden “caer” en situaciones lógicas si nos referimos a jóvenes, pero que no tienen cabida en la educación de adultos. Y es algo para lo que no lo han preparado, ya que en la universidad les enseñan a tratar a menores, a niños y adolescentes y en todo caso, jóvenes, pero no se les da educación de adultos, por lo que esta enseñanza la van descubriendo con el tiempo, con los años de experiencia. Es por ello que debe tener en cuenta, como regla principal, que se encuentra ante personas adultas como él y que acuden voluntariamente al centro, lo que no quita para que se le exija en el estudio que realiza. Según Jabonero (1999, citado por Rodríguez Blanco, 2002):

En el contexto de la educación de personas adultas, los profesores, educadores o formadores han de tener en cuenta algunos factores:

- Las características del aprendizaje de los adultos.
- Sus necesidades de formación.
- Sus experiencias y vivencias personales respecto al aprendizaje.
- El tipo de metodología más apropiada para trabajar con el alumno adulto.
- Dominar información precisa que garantice una buena orientación académica, laboral y personal.
- Conocer aspectos curriculares y metodológicos que permitan estructurar las materias alrededor de conocimientos significativas (p.78).

Por lo tanto, cuando educamos al adulto hay que tener cuenta las características que conlleva su aprendizaje, las necesidades formativas que tengan, las experiencias y vivencias personales vividas ya que hará que aprenda de una forma u otra, el tipo de metodología que mejor se adapte a la persona, dominar la información precisa para dar una buena orientación tanto académicas, laboral y personal al adulto, ofreciéndole aquello que necesita, etc. Ante esto, ¿es necesario un perfil del educador de adultos? Parece claro que la educación y el aprendizaje no ocurren del mismo modo en niños y adultos por lo que el profesor debe contar con un perfil determinado según quien sea su destinatario. Tough (1979, citado por Rodríguez Blanco, 2002) afirma:

Relaciona el aprendizaje auto dirigido del adulto con papel de ayuda del profesor. Sus investigaciones han generado un perfil congruente del papel del profesor de adultos y que recoge en tres grupos de características:

Características referidas al elemento emocional. Es un profesor cálido, que acepta y anima al alumno en sus proyectos y problemas y que trata al alumno como un igual. Da lugar a que el alumno se sienta cómodo en la relación establecida entre ambos.

Un segundo grupo que implica fundamentalmente, la *percepción del profesor* que confía en la habilidad del alumno para hacer planes auto dirigidos de su aprendizaje.

Y un tercer grupo de características, relacionadas con *la ayuda que éste puede prestar al alumno*, una ayuda basada en las necesidades, metas y objetivos de esos alumnos (p.89).

Como podemos observar son características que ya han sido nombradas por otros autores. Se espera que el educador de adultos sea una persona cálida, que preste toda la ayuda posible al alumno, proporcionándoles objetivos, metas a alcanzar y confiar en el propio autoaprendizaje del alumno. Knowles (2001, citado por Rodríguez Blanco, 2002) redacta los 16 principios de enseñanza que caracteriza al profesor andragógico, los cuales podemos observar en la figura 3.16:

Figura 3.16. El papel del profesor andragógico (Knowles et al., 1980, adaptado por Rodríguez Blanco, 2002)

Condiciones de aprendizaje	Principios de enseñanza
Los alumnos sienten la necesidad de aprender	1.-El profesor ayuda al alumno en sus posibilidades de autorrealización. 2.- Ayuda al alumno a esclarecer sus aspiraciones. 3.- Ayuda a diagnosticar a cada estudiante sus lagunas entre sus aspiraciones y su grado de desempeño. 4.- Ayuda al alumno a identificar los problemas cotidianos a los que se enfrenta
El ambiente de aprendizaje se caracteriza por comodidad, confianza y respeto mutuo, amabilidad, libertad de expresión y aceptación de las diferencias	5.-El profesor proporciona materiales adecuados (pupitres, decoración, etc) que generan interacción(p. ejemplo, es conveniente que ninguna persona se siente detrás de la otra). 6.-Acepta las diferencias individuales de cada alumno, respetando sentimientos e ideas 7.-Trata de generar relaciones de confianza y amabilidad con los estudiantes, comprometiéndolos en actividades cooperativas evitando la competitividad y los juicios. 8.-Expone sus propios sentimientos.
Los alumnos perciben las metas del aprendizaje como sus metas	9.- Hace que los alumnos participen en el proceso de formular objetivos de aprendizaje, tomando en cuenta sus necesidades, las de la instrucción, él mismo, la materia y la sociedad.
Los estudiantes aceptan compartir la responsabilidad de diseñar y operar en una experiencia de aprendizaje, por lo que tienen un sentimiento de compromiso que les hace participar en el proceso de aprendizaje.	10.-Comparte con los alumnos, idea, proyectos, métodos, materiales, y les invita a decidir juntos. 11.-Ayuda a los alumnos a organizarse en grupos, a repartir tareas, para compartir tareas en los procesos de indagación de los proyectos de enseñanza-aprendizaje.
El proceso de aprendizaje se relaciona con la experiencia de los alumnos.	12.-El profesor presta ayuda para explotar sus propias experiencias como recursos de aprendizaje y lo hace, a través del uso de técnicas de discusión, simulaciones, método de casos, etc. 13.- Hace coincidir la presentación de sus recursos con el grado de experiencias de los alumnos. 14.-Ayuda al alumno a aplicar el nuevo aprendizaje a sus experiencias, convirtiendo así el aprendizaje en un proceso más significativo e integrado.
Los alumnos tienen la sensación de progresar hacia metas.	15.- Establece con los alumnos, criterios y métodos aceptables para mediar el progreso en los objetivos de aprendizaje. 16.- Ayuda a los alumnos a adquirir y aplicar el conocimiento para autoevaluarse de acuerdo con esos criterios.

En dichos principios se tienen en cuenta las condiciones de aprendizaje y los principios de enseñanza. Según el momento y la condición de aprendizaje en la que se encuentre el alumno, el profesor deberá tomar un principio de enseñanza u otro, para favorecer siempre el proceso de enseñanza - aprendizaje del alumno. Por otra parte Wlodowsky (1985, citado por Rodríguez Blanco, 2002) “sugiere un modelo basado en las características del profesor de adultos que considera eficaces de cara a la motivación del

alumno” (p.90). Por lo que se basa en la motivación como condición principal. En la figura 3.17 encontramos las cuatro categorías en las que el autor agrupa estas características.

Figura 3.17. Características y habilidades del profesor motivado (Wlodowsky, 1985, citado por Rodríguez Blanco, 2002, p.90)

<p>Destrezas: El poder del conocimiento y la preparación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce bien las características del alumnado. • Está preparado para transmitir el conocimiento en el proceso educativo.
<p>Empatía: Facultad de comprensión y consideración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene un conocimiento realista de las necesidades y expectativas del alumno. • Adapta la instrucción al grado de experiencia y habilidades de los alumnos. • Tiene en cuenta las consideraciones de los alumnos.
<p>Entusiasmo: Facultad de compromiso y animación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le interesa y valora la enseñanza. • Expresa su compromiso con el grado apropiado de emoción, estímulo y energía.
<p>Claridad: Facultad para expresar y organizar el contenido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos le entienden y siguen con facilidad. • Facilita la comprensión al alumno haciendo uso de diferentes formas en la expresión , uso de ejemplos, etc.

Así, las cuatro grandes categorías son; *destrezas*, poseer el conocimiento; *empatía*, la capacidad para comprender; *entusiasmo*, la capacidad de compromiso; y *claridad*, la capacidad para expresar y organizar el contenido. Requisitos imprescindibles para el profesor motivado. Será necesario que el educador de adultos sea una persona cercana, capaz de conectar con el adulto, empática, clara a la hora de expresarse con respecto a los contenidos, que sea consciente del tipo de aprendizaje característico del adulto y en el caso de Canarias, que tenga una formación en TIC para poder utilizar la tecnología en clase y poder combatir la brecha digital existente.

3.8. Características del alumnado de educación de adultos en Canarias

Tan necesario es conocer las características de los centros de adultos, así como las condiciones que debe cumplir su profesorado, como conocer la participación del alumnado adulto en dicha formación. Desde el Instituto Canario de Estadística (en adelante, ISTAC) nos llegan los datos correspondientes al curso escolar 2010/2011, relativos a la participación de los adultos en procesos de formación. En la tabla 3.4 comprobamos la cantidad de centros específicos que existen de educación de adultos, que como ya hemos comentado anteriormente son 32 entre las dos provincias canarias. También encontramos otros centros en los que se imparte educación de adultos, como pueden ser los institutos de educación secundaria o centros penitenciarios.

Tabla 3.4: Centros docentes no universitarios de educación de adultos (ISTAC, 2011)

	Las Palmas	Santa Cruz de Tenerife
	Públicos	Públicos
Centros específicos	20	12
Otros centros	22	16

Con respecto a la participación del alumnado adulto en procesos de formación, en la tabla 3.5 podemos ver las diferentes ofertas educativas en las que se ha matriculado la persona adulta en el último curso escolar. Así, la formación más demandada ha sido la educación secundaria que ha sido mayoritariamente realizada a nivel presencial. Aún son pocas personas las que deciden formarse a nivel no presencial. La otra oferta formativa más demandada ha sido las enseñanzas técnico profesionales, donde los adultos han participado para realizar la prueba de acceso a los ciclos formativos de grado superior, así como los programas de orientación e inserción laboral. También ha habido participación en las enseñanzas iniciales de educación básica, en concreto la alfabetización y la consolidación de conocimientos. Por lo tanto, observamos cómo los adultos participan bastante de las ofertas educativas de los centros de adultos.

Tabla 3.5: Participación del alumnado adulto en las ofertas formativas (ISTAC, 2011)

	Las Palmas	Santa Cruz de Tenerife
	Públicos	Públicos
ENSEÑANZAS INICIALES E. BÁSICA	2.823	1.760
Alfabetización	1.556	1.385
Consolidación de conocimientos	1.267	375
E. SECUNDARIA PARA PERSONAS ADULTAS	5.542	4.917
Presencial	5.133	4.461
A distancia	409	456
PRUEBAS LIBRE ESO	113	0
ACCESO UNIVERSIDAD MAYORES 25 AÑOS	504	173
ENSEÑANZAS TÉCNICO-PROFESIONALES	3.314	3.134
Preparación pruebas acceso ciclos grado medio	116	88
Preparación pruebas acceso ciclos G. superior	1.367	847
E. Técnico-Profesionales en aulas taller	0	0
Certificado profesionalidad	0	0
Programas de orientación / inserción laboral	1.831	2.199

En relación al perfil del alumnado podemos decir que este cambia según el CEPA que contemplemos. Pero hay una regla general que se cumple en la mayoría de ellos y es el aumento de la población joven. En los últimos años los CEPA están contemplando la llegada de jóvenes entre los 18-26 años que desean retomar los estudios que dejaron en su momento. La mayoría se encuentra matriculado en la obtención del graduado en educación secundaria, ya que en su momento no terminaron la ESO. Otros se encuentran matriculados en ciclos formativos. También encontramos adultos, en edades entre los 30-55 que se encuentran matriculados en diversas enseñanzas; ESO, bachillerato, acceso a ciclos formativos, ciclos formativos de grado medio, ciclos formativos de grado superior, etc. En las enseñanzas de formación básica inicial, aquellas destinadas a enseñanza a leer y escribir, se encuentran sobre todo personas mayores de 60 años, y una mayoría de mujeres, las cuales van en aumento mientras la edad también lo hace.

Conclusiones

Durante este capítulo hemos podido realizar un análisis de todos los CEPA que se encuentran en Canarias, aparte de seguir insistiendo en la educación permanente del adulto, en su formación. Hemos podido ver que en Canarias contamos con treinta y dos CEPA, doce por la provincia de Santa Cruz de Tenerife y veinte por la provincia de Las Palmas. Repartidos por islas queda de la siguiente manera; un centro en La Palma, La Gomera, El Hierro y Lanzarote. Dos centros en Fuerteventura, nueve centros en Tenerife y diecisiete centros en Gran Canaria. Aparte de contar con treinta y dos CEPA en toda Canarias debemos tener en cuenta las diversas aulas adscritas que dichos centros tienen distribuidas por otros municipios de las Islas que no cuentan con dichos centros oficiales, los centros de educación de personas adultas a distancia, uno en Gran Canaria y otro en Tenerife y las dos cárceles canarias que también cuentan con aulas para adultos para que así llegue la formación a todos los ciudadanos. Hemos realizado un análisis de cada uno de los centros, conociendo donde están ubicados, qué formación ofertan a los adultos y en qué modalidad. Es importante contar con CEPA en Canarias, ya que son quienes hacen llegar la formación al adulto, ya que en sus centros se imparte tanto formación oficial, ya sea para la obtención de un título, como el graduado en educación secundaria, el bachillerato, realizar las pruebas para el acceso a la universidad, así como formación no oficial, formación no formal, ya sean cursos de formación o actividades diversas. A través de los CEPA los adultos han podido mejorar tanto a nivel personal como social, así como conseguir otros puestos de trabajo y mejorar su calidad de vida. Es necesario seguir contando con estos centros, tanto como con los centros de primaria y secundaria e incluso la universidad, porque dan respuesta a una demanda social muy importante.

MARCO EMPÍRICO

*Estudio 1: Formación del
profesorado en TIC y su
pensamiento acerca de la
integración de la misma en la
enseñanza de adultos*

4.1. Introducción

En este primer estudio pretendemos conocer la formación que posee el profesorado en TIC y el pensamiento que tienen acerca de la integración de la misma en las aulas de educación de adultos. Para ello se les realizarán preguntas acerca de su formación y la valoración que hacen sobre la misma, el uso o no de la plataforma virtual que haya o no en su centro y conocer su opinión sobre la posibilidad de integrar las TIC en el currículo.

4.2. Objetivos

Para nuestro primer estudio podemos establecer los siguientes objetivos a los docentes:

- Informar sobre la tecnología que posee el profesorado tanto en sus casas como en las aulas de adultos y la frecuencia de uso de la misma
- Mostrar la valoración que hace el profesorado en relación a la formación recibida en los últimos años en materia de TIC
- Conocer el uso y la frecuencia con la que los profesores utilizan las TIC, así como la valoración que hacen de la misma acerca de una posible integración de la tecnología en el currículo
- Exponer las demandas de formación del profesorado con respecto a las TIC
- Examinar las consecuencias que tendría un uso generalizado de herramientas TIC por parte de los profesores, así como conocer su pensamiento sobre la tecnología
- Anotar la frecuencia y el uso que hacen los docentes acerca de la plataforma virtual del centro

4.3. Método

4.3.1. Participantes

Fueron invitados a participar en este estudio todos los profesores pertenecientes a los diferentes CEPA de carácter público de Canarias, que según últimos datos del curso 2011/2012 se cifra en 344 (Ministerio de Educación, 2013). Finalmente participaron 207 profesores y profesoras en nuestro estudio. Así, si aplicamos un margen de error de 4.5% y un nivel de confianza del 95% nos sale que el tamaño de la muestra recomendada para realizar esta investigación es de 200 profesores, por lo que la muestra conseguida finalmente, 207, es adecuada para poder realizar con éxito esta investigación. En la tabla 4.1 encontramos estos datos detallados.

Tabla 4.1: Población y muestra del profesorado

	Población	Muestra	Margen de error	Nivel de confianza	Tamaño muestral recomendado
Profesorado	344	207	4.5%	95%	200

4.3.2. Instrumento

Se confeccionó un instrumento *ad hoc* (ver Anexo 1) con varias partes diferenciadas. En total cuenta con siete apartados que buscan diversa información. El apartado A se centra en conocer los recursos que posee el profesor tanto en casa como en el aula. En el apartado B encontramos la valoración que los profesores hacen acerca de la formación recibida. El apartado C versa sobre los usos, modalidades y frecuencia de utilización de las TIC. El apartado D es la valoración que los docentes hacen acerca de la integración curricular de las TIC. En el apartado E encontramos las demandas de formación del profesorado. El apartado F está dedicado a las consecuencias que creen que tendría un uso generalizado de las

herramientas TIC y por último, el apartado G acoge la frecuencia y el uso que le dan los profesores a la plataforma de su centro.

Es un cuestionario cerrado, que combina escalas Likert donde el grado de acuerdo va desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo) y opciones de respuesta cerradas, así como algún apartado abierto para dar ejemplos o añadir otras opciones no añadidas inicialmente en el propio cuestionario. El cuestionario fue confeccionado en papel, para la mayoría de ellos, pero también se hizo una versión online para aquellos profesores que quisieran completarlo de esta forma.

4.3.3. Procedimiento

Antes de comenzar con el cumplimiento de los cuestionarios, se llamó por teléfono a todos los CEPA de Canarias y se habló con cada uno de los directores. A cada representante del centro se le explicó el asunto de nuestra investigación y se les pidió su ayuda para realizar tal cometido. Tras la llamada a todos los CEPA, 31 de ellos aceptaron participar, mientras que uno de ellos rehusó hacerlo. Así con estos 31 centros se hizo lo siguiente; a los centros de Gran Canaria se les visitó en persona y se les dejaron los cuestionarios necesarios para que los profesores lo realizaran cuando tuvieran tiempo, dando para ello unas dos/tres semanas. Al cabo de ese tiempo se volvía al centro para recogerlos. En alguna ocasión se pudo hacer el cuestionario el mismo día en una reunión de profesores. Por otro lado, para el resto de los CEPA no pertenecientes a Gran Canaria se hizo de la siguiente forma; la mayoría pidieron que se les enviara por correo electrónico, ellos lo descargaron y lo imprimieron. Cuando los tuvieron completados los enviaron por correo ordinario. A dos de ellos se les enviaron las copias del cuestionario por correo ordinario y luego lo reenviaron. Y otros rellenaron el cuestionario de manera online. En todos los centros hubo una buena predisposición y enviaron los cuestionarios en tiempo y forma.

Una vez recogidos los cuestionarios se pasaron al cuestionario online para proceder a recoger todos los datos juntos y desde ahí realizar el análisis de dichos datos. Con la base obtenida de los cuestionarios, se procedió a pasar estos al programa de estadística SPSS versión 19.0 (n.d) para elaborar los diferentes gráficos. El SPSS es un programa de estadística muy utilizado en ciencias sociales que nos permite almacenar bastantes datos y realizar luego una serie de gráficos para ayudar a describir los resultados obtenidos de una manera mucho más visual.

4.4. Resultados

Para comenzar, debemos señalar los centros de adultos participantes en nuestra investigación. La relación de centros la podemos ver en la tabla 4.2. Participaron un total de 31 centros. El único centro que rehusó participar fue Telde-casco. Vemos como en los CEPA de Puerto de la Cruz, en Tenerife y de Santa Lucía, en Gran Canaria, cuentan con más cuestionarios realizados, un total de 16, ya que sus centros son más grandes. Por otro lado, el centro del que obtuvimos menos cuestionarios fue el de La Aldea de San Nicolás, en Gran Canaria, por el hecho de que en el centro solo trabajan dos profesores y en el momento de pasar la encuesta uno de ellos se encontraba de baja, de ahí que solo tengamos un cuestionario de ese centro.

Tabla 4.2: Relación de centros de adultos participantes

Centro participante	Cuestionarios
CEPA Acentejo-Tacoronte (Tenerife)	1%
CEPA Agüimes-Ingenio (Gran Canaria)	2.4 %
CEPA Arucas-Firgas (Gran Canaria)	2.4 %
CEPA Las Palmas-Ciudad Alta (Gran Canaria)	2.9 %
CEPA Comarca Nordeste de Tenerife	5.8 %
CEPA Fuerteventura Norte	3.9 %
CEPA Fuerteventura Sur	4.8 %
CEPA Gáldar	4.8 %
CEPA Guayafanta (La Palma)	6.3 %
CEPA Guía de Isora (Tenerife)	6.3 %
CEPA Guímar (Tenerife)	3.4 %
CEPA Icod de los Vinos (Tenerife)	2.4 %
CEPA Jinámar-Telde (Gran Canaria)	2.9 %
CEPA La Aldea (Gran Canaria)	0.5 %
CEPA La Guancha (Tenerife)	2.4 %
CEPA La Herradura-Telde (Gran Canaria)	3.4 %
CEPA Las Palmas (Gran Canaria)	2.9 %

CEPA Las Palmas-Cono Sur (Gran Canaria)	4.3 %
CEPA Las Palmas-Tamaraceite (Gran Canaria)	2.9 %
CEPA Mogán (Gran Canaria)	2.4 %
CEPA Puerto de la Cruz (Tenerife)	7.7 %
CEPA San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)	3.4 %
CEPA San Cristóbal de La Laguna (Tenerife)	1 %
CEPA San Sebastián de La Gomera	1 %
CEPA Santa Brígida (Gran Canaria)	1.4 %
CEPA Santa Cruz de Tenerife	1.4 %
CEPA Santa Lucía (Gran Canaria)	7.7 %
CEPA Teror (Gran Canaria)	1.4 %
CEPA Titerroygatra (Lanzarote)	3.4 %
CEPA Valsequillo (Gran Canaria)	1.9 %
CEPA Valverde (El Hierro)	1.4 %

Datos personales

En total fueron más mujeres que hombres las que contestaron al mismo. Pero la diferencia es mínima. Un total de 107 mujeres por 100 hombres, lo que representa un 52% de mujeres. En la figura 4.1 podemos ver esta ligera diferencia. La mayoría de las personas encuestadas superan los 50 años. En total representan el 54% del total del profesorado. En cambio solo el 1% son menores de 30 años. La mitad de los encuestados, el 52%, son diplomados, el 46% licenciados y solo el 2% posee un doctorado.

Con respecto a la experiencia docente, podemos comprobar que el 62% de los profesores tiene más de 20 años de experiencia docente, mientras el 22% tiene entre 10 y 20 años de experiencia y el 16% tiene menos de 10 años de experiencia. En las figuras 4.2, 4.3 y 4.4 podemos ver todos estos datos explicados anteriormente.

Figura 4.1: Género

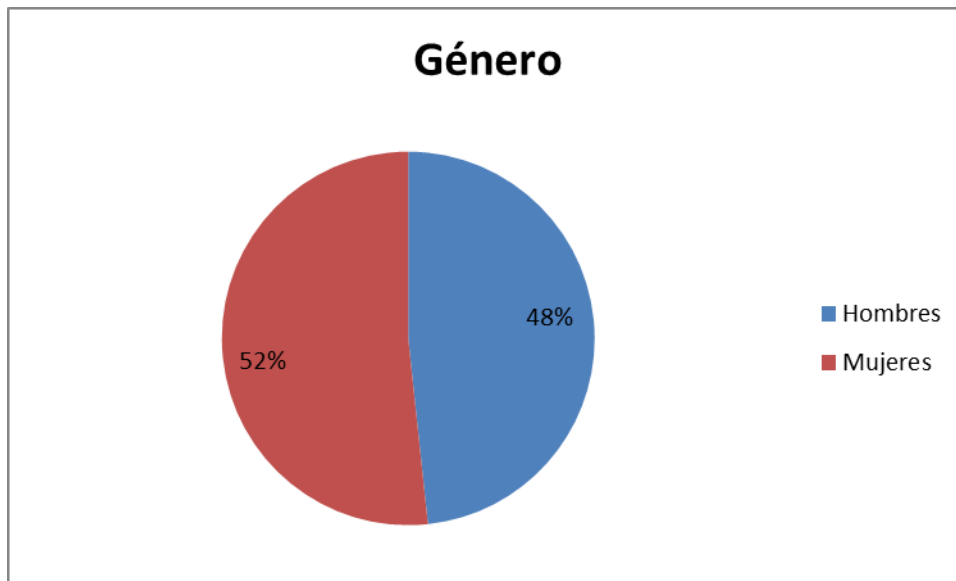


Figura 4.2: Edad

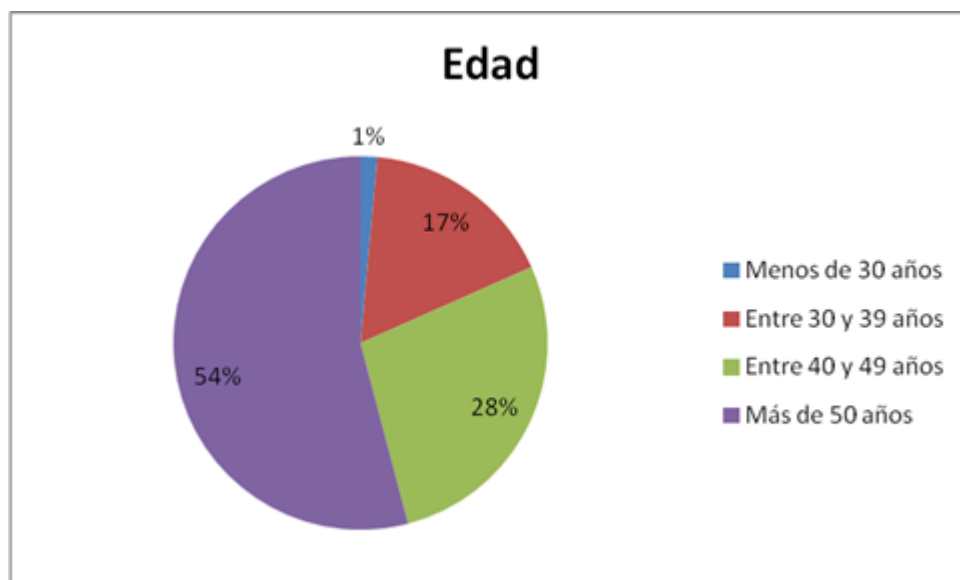


Figura 4.3: Titulación

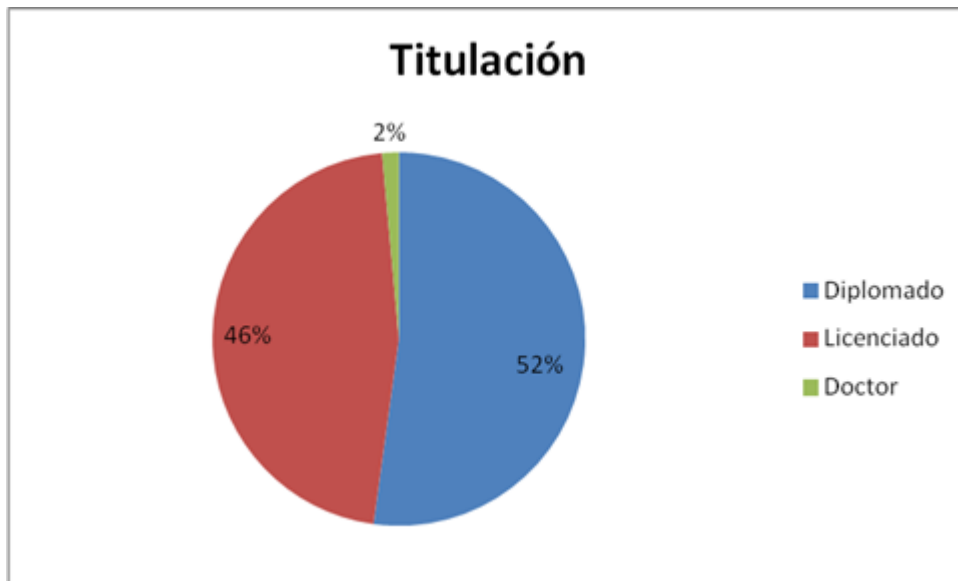
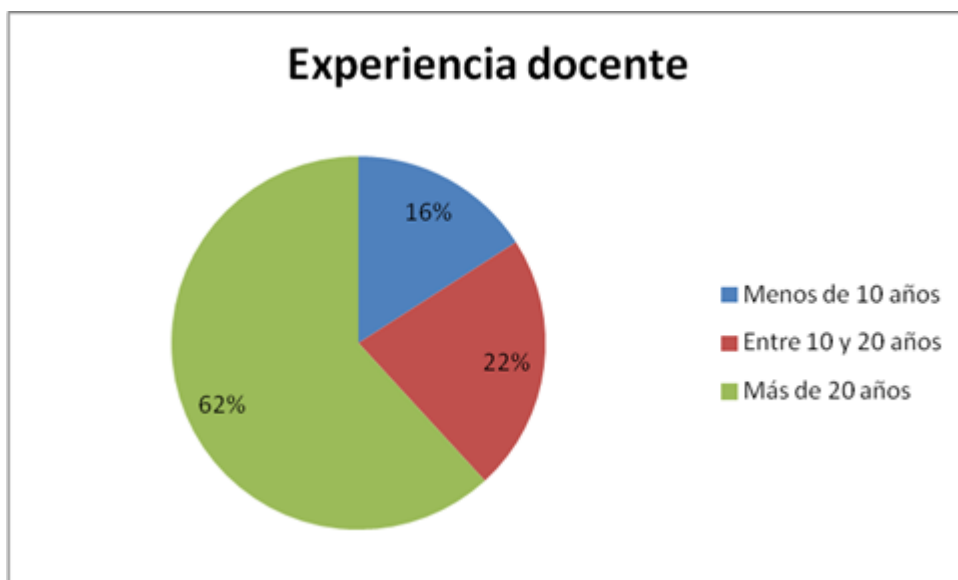


Figura 4.4: Experiencia docente



Información general

El 66% de los profesores afirma poseer ordenador en su aula, frente al 34% que no tiene. Así, de los profesores que tienen ordenador, el 25% dice usarlo “casi nunca” y solo el 9% afirma utilizarlo “siempre”. Por otra parte, se les pregunta si poseen ordenador en casa y la frecuencia de uso y ahí encontramos cómo el 100% tiene ordenador en casa. El 60% dice usarlo “siempre”, frente al 1% que asegura que lo usa “casi nunca”.

Las otras preguntas del apartado A están relacionadas con Internet, si poseen tal recurso tanto en sus aulas como en casa. El 64,3% del profesorado afirma tener internet en su aula frente al 35,7% que no tiene. De los profesores que tienen acceso a Internet en sus aulas, el 26,6% afirma usarlo “a veces”. Solo el 6,8% dice usarlo “siempre”. Por otra parte, el 97,1% de los docentes tiene Internet en casa, frente al 2,9% que no lo tiene. Con respecto a la frecuencia de su uso, podemos comprobar que el 61,4% dice usarlo “siempre” frente al 1,9% que afirma que lo suele usar “casi nunca”. En la figura 4.5 podemos observar la disponibilidad de ordenador e internet tanto en casa como en el aula y en las figuras 4.6, 4.7, 4.8 y 4.9, la frecuencia de uso del ordenador e internet tanto en el aula como en casa.

Figura 4.5: Información general

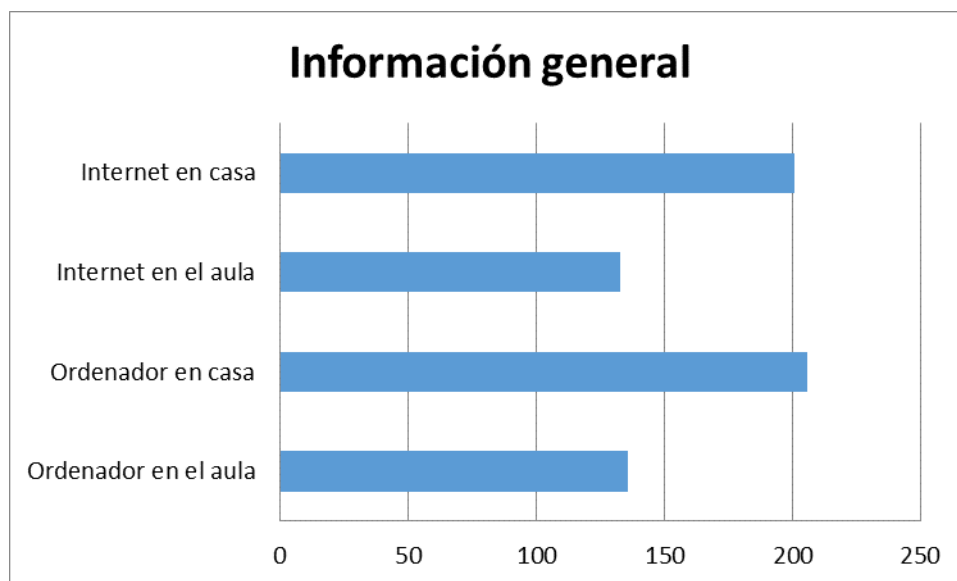


Figura 4.6: Uso de ordenador en el aula

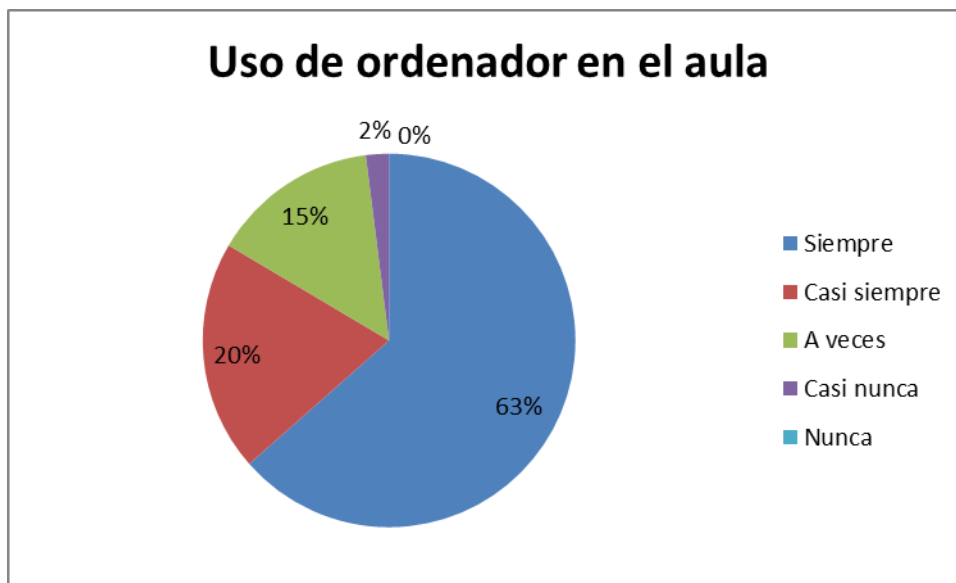


Figura 4.7: Uso del ordenador en casa

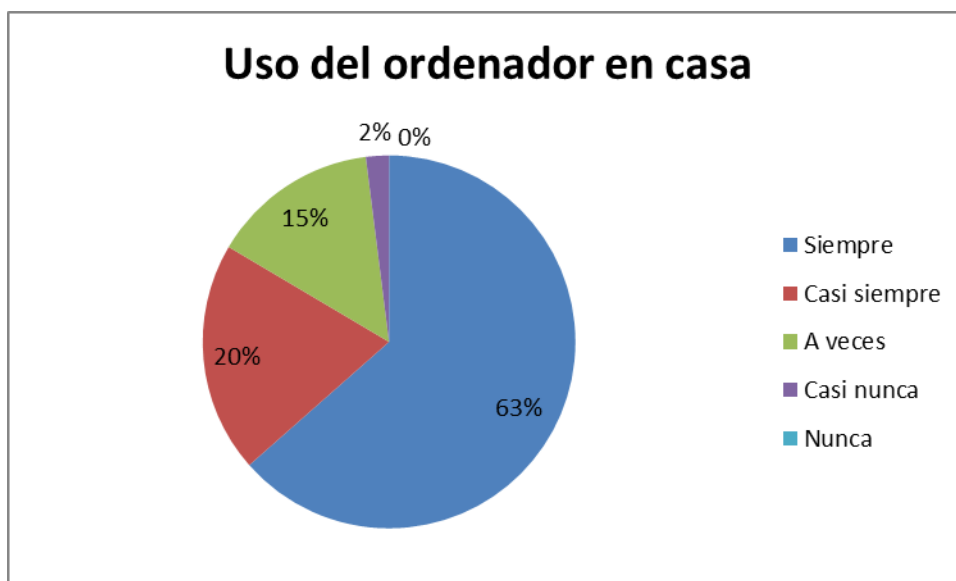


Figura 4.8: Uso de Internet en el aula

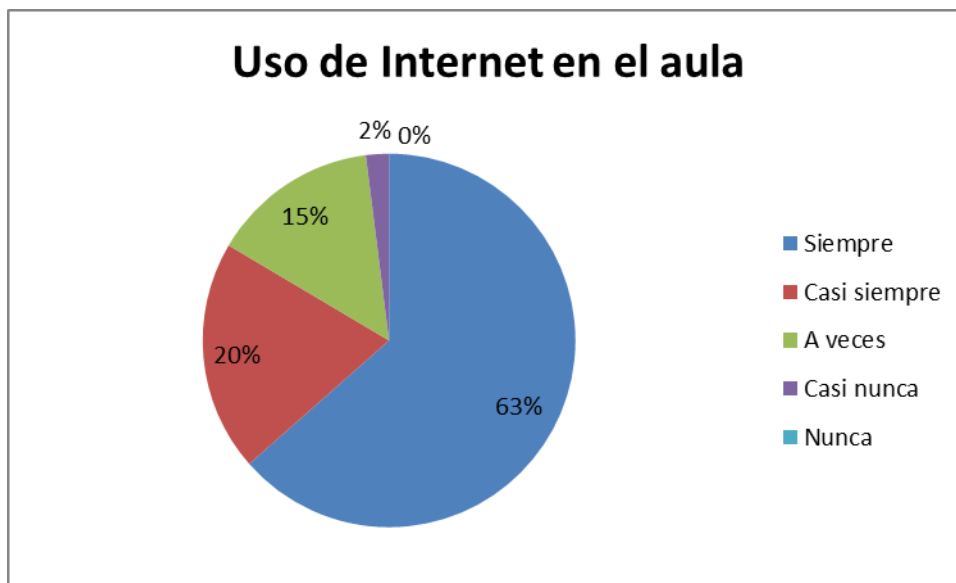
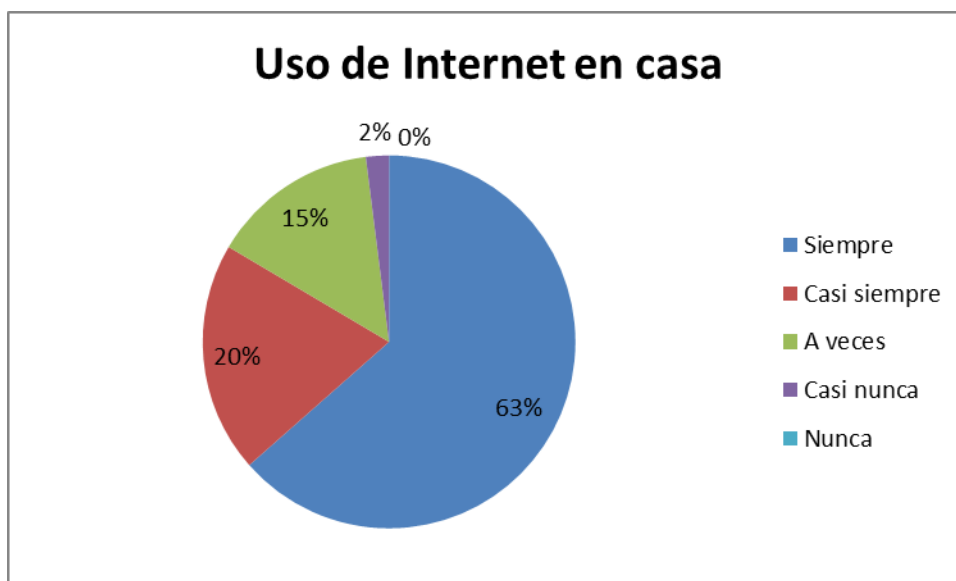


Figura 4.9: Uso de Internet en casa



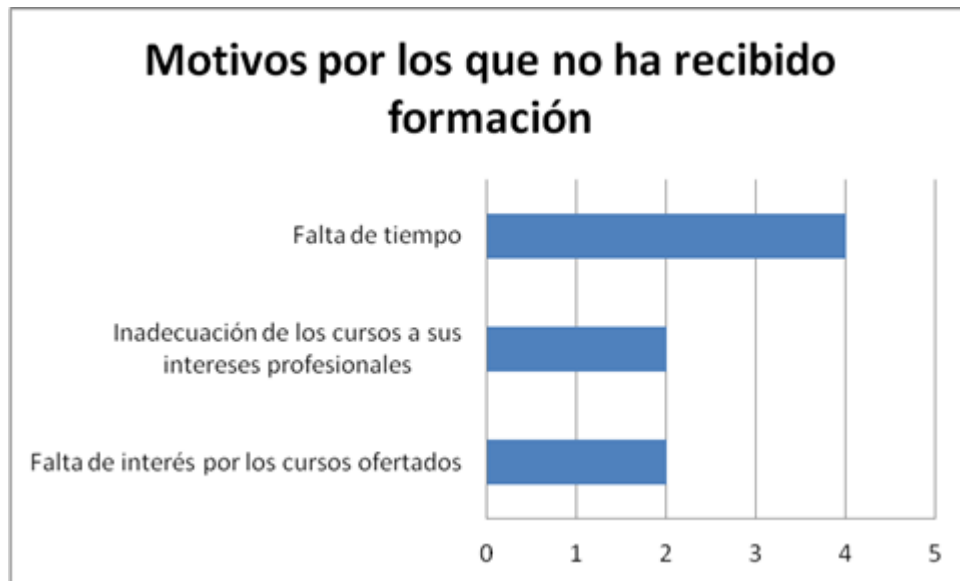
Valoración de la formación recibida en los últimos cinco años

En la primera pregunta de la parte B, se les preguntó a los profesores si han recibido formación en el área de las TIC. El 97% afirma haber recibido algún tipo de formación en TIC, frente al 3% que no la ha recibido nunca. En la figura 4.10 podemos observarlo. Ese 3% que no ha recibido formación, que corresponde a 7 profesores, afirman que los motivos que les ha llevado a no recibir formación, los cuales podemos observar en la figura 4.11, han sido: falta de tiempo, inadecuación de los cursos a sus propios intereses profesionales y falta de interés por los cursos ofertados.

Figura 4.10: Formación recibida en TIC



Figura 4.11: Motivos para no haber recibido formación



A aquellos profesores que sí han recibido formación, se les insistió sobre las horas dedicadas a tal efecto. Así, la media de horas de formación la podemos situar entre las 100 y 200 horas. Tras las horas de formación recibidas se les preguntó a los profesores sobre los cursos realizados. El 89,9% del profesorado ha recibido formación en el manejo de la plataforma *Moodle* y un 70,5% en el uso didáctico de las TIC. En la figura 4.12 se puede ver el resto de la formación recibida por el profesorado.

Sobre la procedencia de la formación recibida, en la figura 4.13 podemos observar cómo el 88,9% de los profesores ha recibido la formación por medio de la Administración y solo el 11,1% por medio de academias de informática o la familia.

Figura 4.12: Formación recibida

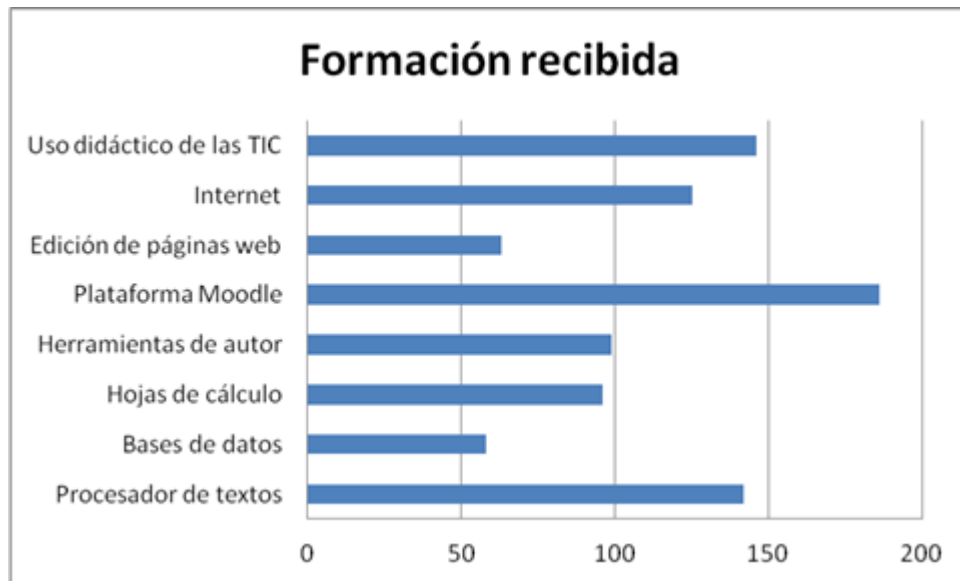
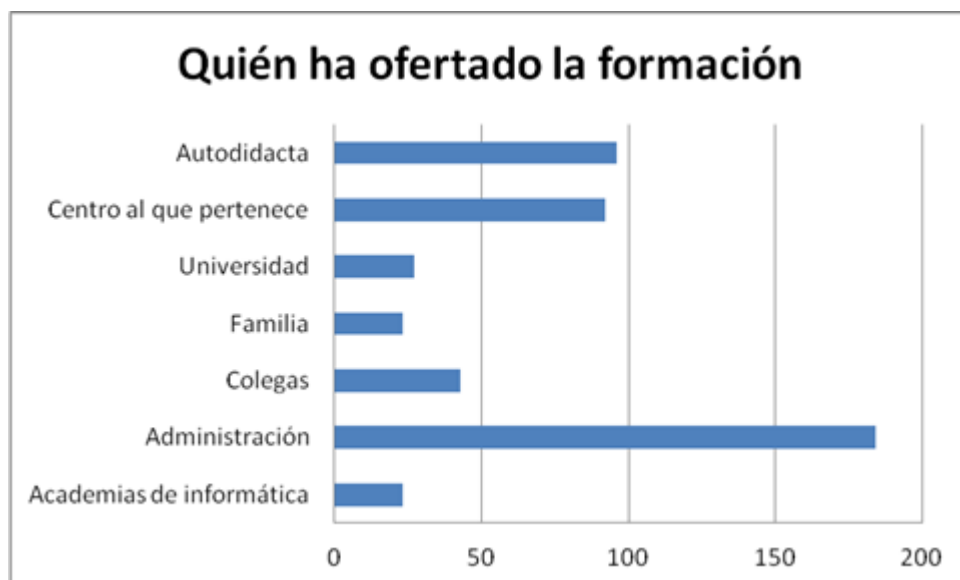


Figura 4.13: Procedencia de la formación recibida



La media de la formación recibida de manera presencial se sitúa en el 50%, aunque en la formación semipresencial hay un incremento de un 20% y en la no presencial hay una presencia notable del 80%, lo que nos dice que los profesores han recibido más formación de manera no presencial que semipresencial o presencial.

Después de preguntar al profesorado sobre la formación recibida y el número de horas dedicadas a tal fin, procedimos a preguntarles sobre la valoración dada a dicha formación. En la tabla 4.3 podemos comprobar las diferentes afirmaciones planteadas a los docentes. Para el 43% de los profesores la formación recibida ha sido adecuada, ya que le dan una valoración alta a dicha formación. Por otra parte, el 34,3% de los profesores dan una valoración normal sobre su preparación para hacer un uso didáctico de las TIC, solo el 19,8% de los encuestados considera que tiene una preparación muy alta para hacer un buen uso de las mismas. Se les preguntó así mismo sobre la Administración, si ha colaborado para desarrollar planes formativos en TIC para los centros y sus profesores. El 40,1% de los profesores considera que su colaboración ha sido normal. Casi la misma respuesta nos encontramos en la siguiente pregunta, donde el 42% de los encuestados afirma que el apoyo en materia TIC de la Administración ha sido el normal.

Tabla 4.3: Valoración dada a la formación

	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	X	SX
La formación recibida ha sido la adecuada	1,9	6,3	35,3	43,0	13,5	3,60	0,87
Está preparado para hacer un uso didáctico de las TIC	4,3	9,2	34,3	32,4	19,8	3,54	1,05
La Administración ha colaborado en la promoción y desarrollo de planes formativos en TIC para los centros y sus profesores	1,9	7,7	40,1	31,9	18,4	3,57	0,94
La Administración facilita todo el apoyo TIC necesario a los profesores y centros	3,9	17,9	42,0	23,7	12,6	3,23	1,01

Usos, modalidades y frecuencia de utilización de las TIC

En la figura 4.14 podemos observar si los docentes utilizan o no las TIC en su labor diaria, ya sea para gestionar, para preparar materiales, exámenes, informar a sus alumnos, colegas, etc. El 93% de los entrevistados afirma utilizar diariamente las TIC, frente al 7% que no las utiliza.

Figura 4.14: Utilización de la TIC en la labor docente



En relación a las labores/gestiones que suele realizar el profesorado con las TIC, tenemos que, la mayoría, el 83,6% utiliza las TIC para presentar información en clase, aunque un 83,1% también las utiliza para comunicarse con colegas. Solo el 42% elabora materiales didácticos con las TIC. En la figura 4.15 tenemos los resultados.

En este apartado también se les preguntó a los profesores sobre el tipo de actividades que desarrollan sus alumnos en el aula con las TIC. En la figura 4.16 podemos observar que, el 83,1% de los profesores utiliza las TIC en clase para buscar información, mientras que el 25,1% las utiliza para realizar evaluaciones.

Figura 4.15: Utilización de las TIC

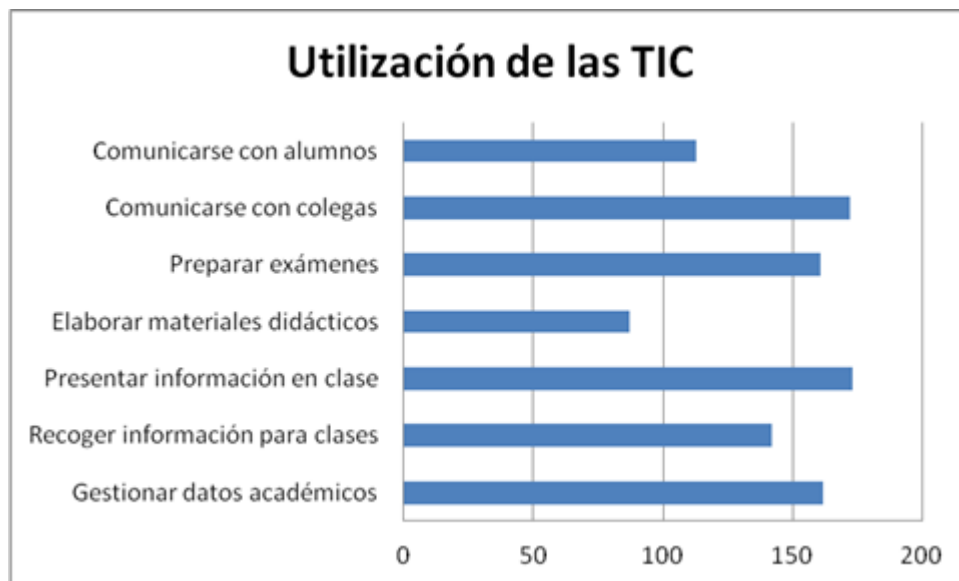


Figura 4.16: Actividades que desarrollan los alumnos con las TIC



Valoración de la integración curricular de las TIC

En la tabla 4.4 se muestra que, el 40,1% de los profesores está de acuerdo ante la idea de que la integración de las TIC en su área docente es prioritaria. Un 18,4% se muestra completamente de acuerdo ante esta afirmación y solo un 6,3% de los encuestados afirman no estar de acuerdo ante esto.

Por otra parte, el 41,5% de los profesores se muestra muy de acuerdo en que las TIC suponen una mejora cualitativa de su docencia. Solo un 3,9% se muestra en desacuerdo. Ante la afirmación de si las TIC mejoran el aprendizaje de los alumnos, el 43% afirma estar muy de acuerdo con tal afirmación, solo un 3,4% de los profesores considera que las TIC no mejoran tal aprendizaje. El 31,4% de los docentes está muy de acuerdo con que las TIC permiten atender a la diversidad. El 27,1% está completamente de acuerdo con tal afirmación y un 5,3% del profesorado se muestra en desacuerdo. Para un 40,1% de los profesores, las TIC favorecen la colaboración con otros centros. El 30,4% está completamente de acuerdo con ello.

A continuación se les preguntó a los profesores acerca de las dificultades que pueden encontrar ante la integración curricular de las TIC. En la tabla 4.5 tenemos las diferentes respuestas dadas a las diferentes preguntas realizadas.

Tabla 4.4: Valoración de la integración curricular de las TIC

	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	X	SX
La integración de las TIC en mi área docente es prioritaria	7,7	6,3	40,1	27,5	18,4	3,36	1,26
Las TIC suponen una mejora cualitativa de mi docencia	7,7	3,9	17,9	41,5	29,0	3,73	1,31
Las TIC mejoran el aprendizaje de los alumnos	7,7	3,4	22,2	43,0	23,7	3,65	1,28
Las TIC permiten atender a la diversidad	7,7	5,3	28,5	31,4	27,1	3,58	1,33
Las TIC favorecen la colaboración con otros centros	7,3	4,8	17,4	40,1	30,4	3,75	1,32

Tabla 4.5: Dificultades en la integración curricular de las TIC

	1%	2%	3%	4%	5%	X	SX
Falta de motivación personal	36,2	18,4	22,7	14,5	8,2	2,33	1,42
Escasez de ordenadores	20,3	11,6	15,9	22,7	29,5	3,23	1,62
Ordenadores obsoletos, poco fiables	19,3	9,7	17,9	25,1	28	3,26	1,59
Falta de software educativo	17,4	11,6	24,6	31,4	15	3,08	1,44
Mala organización de los recursos informáticos	17,9	13,5	20	25,1	13,5	2,96	1,41
Falta de asistencia técnica	16,4	15,9	27,1	23,7	16,9	3,02	1,44
Ausencia de formación	23,3	15,9	27,5	21,7	11,6	2,76	1,43
Falta de apoyo, del centro o de la Administración	24,1	14,5	29	32,9	12,6	2,75	1,45
Ausencia de tiempo del profesor	16,9	10,6	22,7	32,9	16,9	3,15	1,45
Problemas económicos	23,6	14,5	29	20,3	12,6	2,77	1,45

Como podemos observar en la tabla 4.5, un 36,2% de los profesores considera que no dificulta en absoluto, en la integración curricular de las TIC, la falta de motivación personal, mientras que para un 8,2% sí supone una dificultad. Ante la escasez de ordenadores, casi un 30% de los docentes considera que sí supone una dificultad el hecho de no poseer ordenadores nuevos en clase, así como que estos sean poco fiables. Los profesores consideran que es necesario poseer software educativo específico y de calidad, así como asistencia

técnica cuando el ordenador o el resto de dispositivos electrónicos fallen. Creen que es necesario que los recursos informáticos se organicen bien y que tanto la Administración como el centro educativo, apoyen a los docentes ante el uso de las TIC.

Por otra parte, el profesorado considera que la ausencia de formación puede dificultar la integración curricular de las TIC, aunque para un 23,3% no tiene por qué dificultar la integración de la misma el hecho de que no se posea formación. Creen esencial que el profesor tenga tiempo para poder dedicarle a las TIC, ya que sin él, es imposible que las TIC se integren en sus clases y aulas. Por último, los docentes opinan que los problemas económicos sí inciden en la dificultad para integrar las TIC y que es necesario contar con financiación para lograr una integración plena.

Demandas de formación

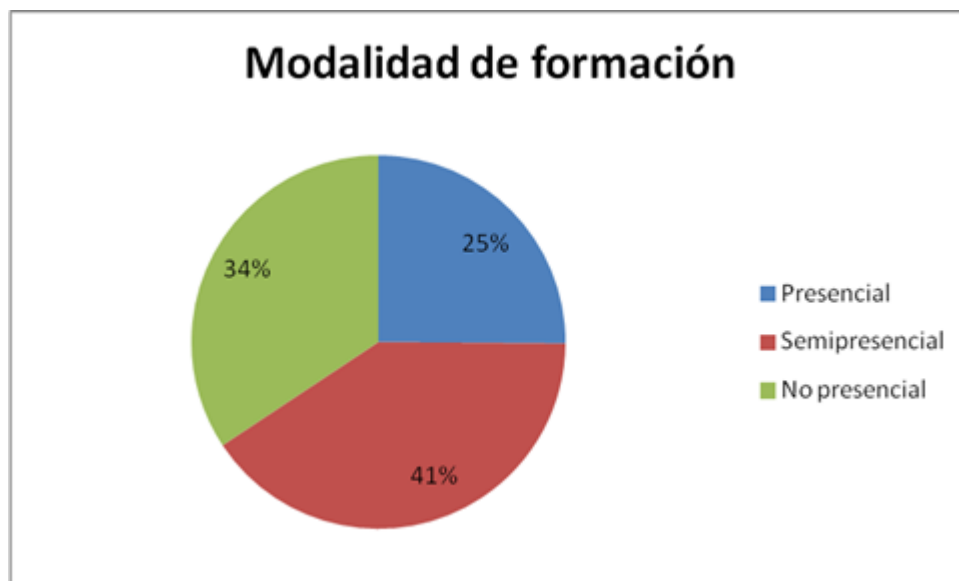
Para empezar, se les preguntó si estarían interesados en recibir formación en el uso didáctico de las TIC. El 94% de los profesores sí desea seguir formándose frente al 6% que no desea más formación. En la figura 4.17 podemos observar estos datos.

Figura 4.17: Interesados en recibir formación en TIC



Con respecto a la modalidad formativa que prefiere el profesorado para recibir dicha formación, en la figura 4.18 tenemos que, el 41% de los docentes prefiere que sea una enseñanza semipresencial, el 34% de manera no presencial y el 25% de forma presencial. Así, hay una ligera mayoría hacia la semipresencialidad y no presencialidad.

Figura 4.18: Modalidad de formación



Luego, tras la modalidad formativa preferida para realizar la formación, se les preguntó por las herramientas TIC sobre las que les gustaría aprender. La herramienta preferida por los profesores para recibir formación es la pizarra digital con el 62,8%, seguida de los blogs y las *webquest* con el 43,5% y 43% respectivamente. Solo un 11,6% de los profesores desea formarse en procesadores de textos. En la figura 4.19 encontramos todos los datos.

Por último, en este apartado se les preguntó a los profesores sobre qué usos didácticos querrían aprender con las TIC. El 65,7% de los docentes quieren aprender a elaborar materiales didácticos. El 51,3% de ellos querría saber cómo presentar información en clase. Por el contrario solo el 24,2% está interesado en saber cómo comunicarse con sus alumnos. En la figura 4.20 podemos observar los resultados.

Figura 4.19: Herramientas TIC

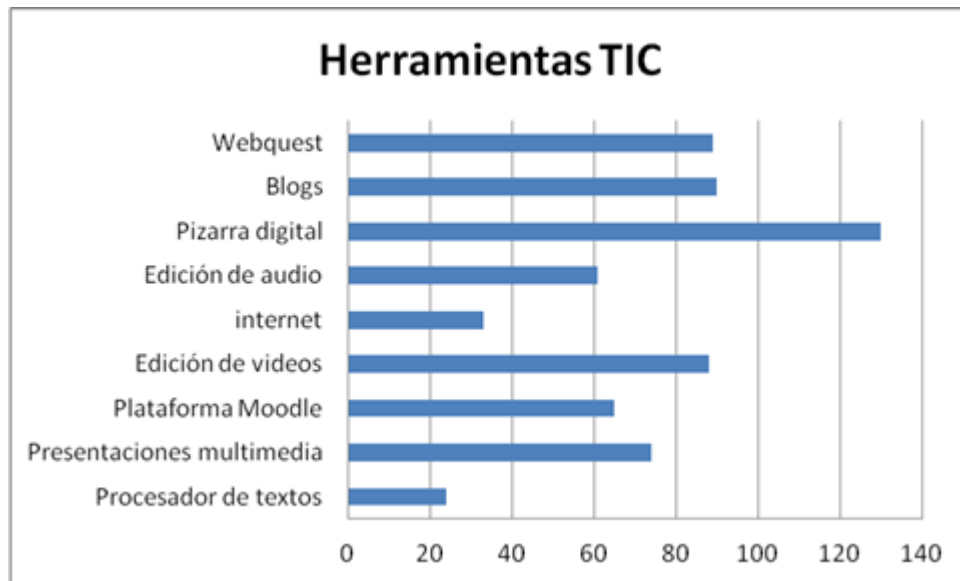
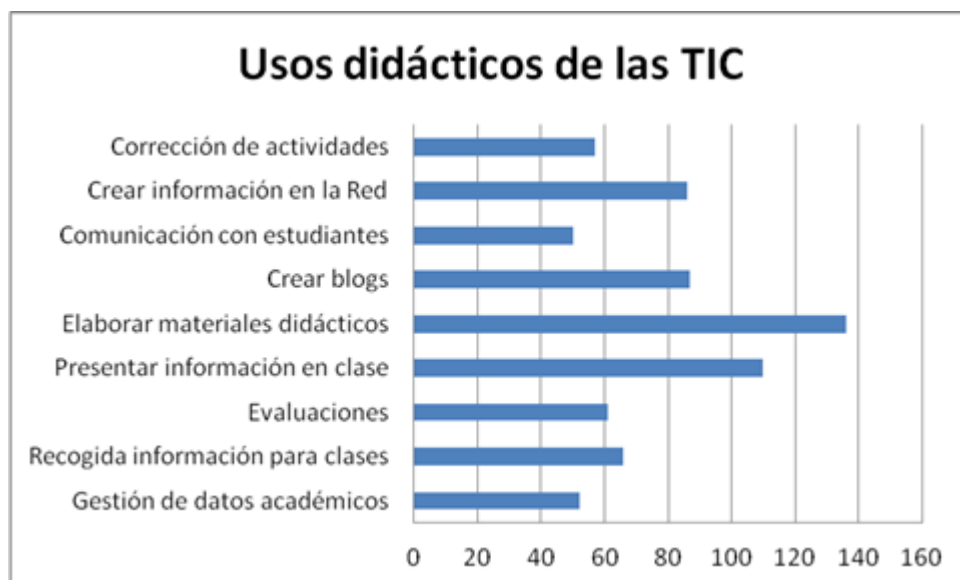


Figura 4.20: Usos didácticos de las TIC



Consecuencias del uso generalizado de herramientas TIC

En este apartado procedimos a preguntar a los profesores acerca de su opinión sobre una posible integración de las TIC en el currículo y qué consecuencias tendría su uso generalizado. Para ello presentaremos varias tablas con los resultados agrupados por la temática de la pregunta.

En la tabla 4.6 encontramos las consecuencias relacionadas con el profesorado. En ella podemos encontrar cómo la mayoría de ellos cree que tendrán que formarse en nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje ya que con las TIC no podrán seguir utilizando las estrategias usadas hasta el momento. Por lo tanto, el 70% también está de acuerdo en que su rol ha de cambiar. Con respecto a la creencia de que las TIC les generarán más esfuerzo y trabajo, el 54% de los profesores se posiciona a favor de ello, aunque el otro 50% se sitúa en posiciones intermedias y bajas.

Tabla 4.6. Consecuencias relacionadas con el profesorado

	1%	2%	3%	4%	5%	X	SX
El profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza	0,5	2,4	11,1	46,4	39,6	4,22	0,77
El profesor tendrá que cambiar de rol	1,9	6,3	20,8	36,2	34,8	3,96	0,99
Generará más trabajo y esfuerzo para el profesor	6,3	9,7	29	36,7	18,4	3,51	1,09

En la tabla 4.7 tenemos las consecuencias que se relacionan con el alumnado. Así, casi el 50% del profesorado no considera que las TIC le vaya a generar desconcierto al alumnado, por el hecho de tener que estar al tanto de varias fuentes de información, sino que les ayudará en su proceso de enseñanza-aprendizaje porque tendrán más lugares donde buscar la información. La mayoría de los docentes se sitúa en un término medio cuando habla de la posible división que se puede crear entre aquellos alumnos que usen con regularidad las TIC frente a aquellos que no lo hagan. Con respecto al trabajo y esfuerzo adicional que tendrían que hacer con las TIC, el 55% del profesorado se muestra de acuerdo con esta afirmación, aunque el 16% no lo está y no considera que se vaya a producir más trabajo por el simple hecho de utilizar las TIC en clase.

Tabla 4.7. Consecuencias relacionadas con el alumnado

	1%	2%	3%	4%	5%	X	SX
Generará desconcierto porque para estar informado habrá que estar atento a otras fuentes de información además de la clase presencial	18,4	29,5	32,4	15,5	4,3	2,58	1,09
Dividirá al grupo clase entre los que las utilicen con frecuencia y los que no suelen acceder a ella	13,1	14	44,9	19,8	8,2	2,96	1,09
Generará más trabajo y esfuerzo para el alumnado.	6,3	9,7	29	36,7	18,4	3,51	1,09

En la tabla 4.8 tenemos los resultados correspondientes con la calidad de la enseñanza. En ella podemos apreciar cómo los docentes están en desacuerdo ante todas las ideas que en ella se exponen. Casi el 60% de ellos se muestran en desacuerdo en que las TIC no vayan a aportar nada nuevo, ya que con ellas y sin ellas la calidad de la enseñanza seguirá siendo la misma, cosa que ellos no creen. Consideran que precisamente la tecnología puede ayudarnos a mejorar la educación. Aún están más en desacuerdo con la frase que afirma que su uso supondrá una pérdida de tiempo, ya que solo un 6% se muestra a favor y con la idea de que las TIC vayan a tener un uso más de tipo lúdico o social que académico, donde un 16% afirma que puede suceder, mientras que el 50% se muestra en desacuerdo, ya que lo importante es el uso que se le da a la tecnología y por sí sola no puede ser ni buena ni mala.

Tabla 4.8. Consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza

	1%	2%	3%	4%	5%	X	SX
No aportará nada nuevo, la calidad de la enseñanza será la misma	31,4	28	23,7	12,1	4,8	2,31	1,17
Supondrá una pérdida de tiempo	55,1	23,7	15	5,3	1	1,73	0,99
Tendrá más un uso de tipo social o lúdico que académico	24,2	23,9	28	10,2	6,3	2,40	1,15

En la tabla 4.9 relacionamos las consecuencias del manejo de TIC. El 81% de los profesores se muestra muy de acuerdo ante la idea de que la tecnología nos ayude a ampliar el conocimiento que tenemos sobre las mismas. Casi el 50% de los docentes afirma que los alumnos tendrán que hacer un esfuerzo para acceder a internet y más aún para disponer de un equipamiento informático adecuado, según el 86%. Asimismo, casi el 85% considera que es muy importante tener unos conocimientos mínimos sobre el manejo de las TIC ante de utilizarlas.

Tabla 4.9. Consecuencias relacionadas con el manejo de las TIC

	1%	2%	3%	4%	5%	X	SX
Ampliará de manera adicional el conocimiento sobre las TIC	0,5	2,4	15,5	37,7	44	4,22	0,83
Los estudiantes tendrán que hacer un esfuerzo para acceder a internet	6,3	13,5	30,9	31,9	17,4	3,41	1,11
Será necesario un equipamiento informático adecuado	0,5	1	12	26,6	59,9	4,44	0,78
Serán necesarios unos conocimientos mínimos sobre el manejo de TIC	1,9	2,9	16,6	34,3	49,3	4,26	0,91

En la tabla 4.10 tenemos las consecuencias relacionadas con el contenido. En ella podemos apreciar cómo el 65% del profesorado considera que las TIC pueden ayudar a facilitar la comprensión de los contenidos a los alumnos, aunque muchos de ellos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial, como cree el 60%. El profesorado también se muestra de acuerdo en que, con la tecnología, tendrán un mayor y mejor acceso a los contenidos.

Tabla 4.10. Consecuencias relacionadas con el contenido

	1%	2%	3%	4%	5%	X	SX
Facilitará la comprensión de los contenidos	0,5	6,3	27,5	46,4	19,3	3,78	0,85
Ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial	3,9	6,8	28,5	33,3	27,5	3,74	1,06
Facilitará un mayor y mejor acceso a los contenidos	1,4	4,8	29,5	37,7	26,6	3,83	0,93

En la tabla 4.11 nos encontramos con las consecuencias derivadas de la comunicación y la interacción. En ella podemos observar que el 60% del profesorado se muestra muy de acuerdo en que las TIC ayudarán a aumentar el número de interacciones de los estudiantes entre sí. Igualmente, un 60% considera que con ellas aumentará las interacciones entre los estudiantes y los profesores. Hay que destacar que los profesores se sitúan en un término medio cuando se les pregunta si las TIC harán que disminuyan las relaciones sociales de manera presencial, un 36% se muestra a favor, mientras que un 34% en desacuerdo. Afirman que la tecnología ayudará a fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes, como así lo afirma el 55% del profesorado; será más fácil plantear dudas, como cree el 60%, así como expresar opiniones, según el 50% de los docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje será mucho más personalizado, como así lo afirma el 54% de los profesores encuestados.

Tabla 4.11. Consecuencias relacionadas con la comunicación y la interacción

	1%	2%	3%	4%	5%	X	SX
Aumentará el número de interacciones de los estudiantes entre sí	1	3,4	35,7	37,2	22,7	3,77	0,87
Aumentará el número de interacciones entre el profesor y los estudiantes	1,9	8,7	30	37,7	21,7	3,69	0,97
Disminuirán las relaciones sociales presenciales	9,7	25,6	28	22,2	14,5	3,06	1,20
Fomentará el trabajo colaborativo entre los estudiantes	3,4	9,7	32,9	35,3	18,8	3,57	1,01
El proceso de enseñanza-aprendizaje será más personalizado	3,9	11,6	30	40,1	14,5	3,50	1,00
Será más fácil expresar opiniones	6,3	10,1	31,9	32,9	18,8	3,48	1,10
Será más fácil plantear dudas/consultas	0	9,7	29	37,7	23,7	3,75	0,92

En la tabla 4.12 podemos observar las consecuencias relacionadas con la asistencia presencial. Así, el 35% del profesorado considera que es posible que se dé un descenso del número de estudiantes que asistan a las clases presenciales, aunque se muestran en desacuerdo en que, con las TIC no sea necesaria la asistencia presencial, como así lo cree casi el 60% de los profesores. El 45% se muestra en desacuerdo en que no sea necesario asistir a

las tutorías, ya que aunque se puedan dar clases de manera virtual, para los alumnos será necesario seguir acudiendo a tutorías para resolver ciertas dudas o a clases para explicar ciertos contenidos, como ya hemos visto anteriormente. Afirman, de manera mayoritaria, que se podrán realizar consultas sin necesidad de desplazarse; el 84% de los docentes afirma que las TIC permitirá acceder a la información superando las barreras de espacio y tiempo y más importante todavía, se podrá compatibilizar los estudios con otras tareas y obligaciones.

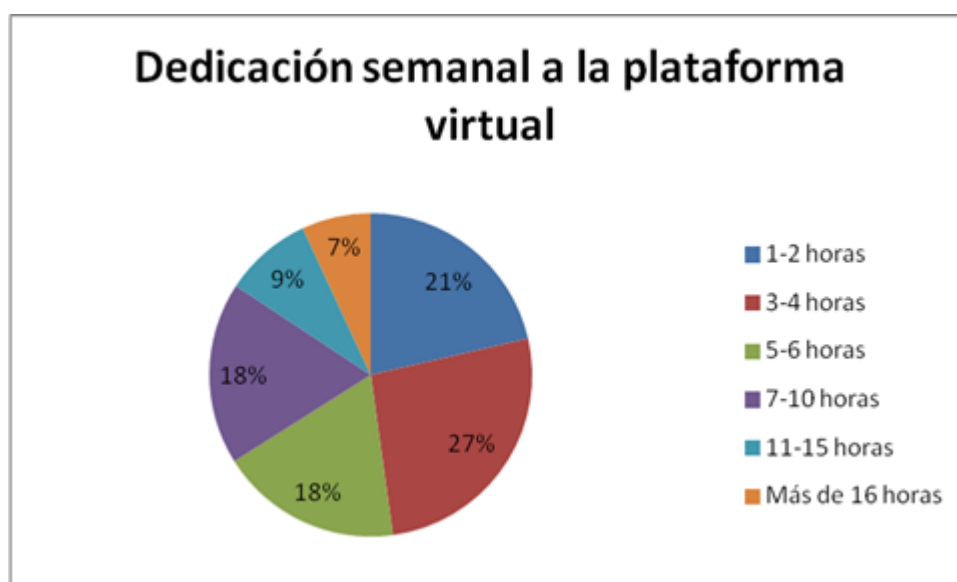
Tabla 4.12. Consecuencias relacionadas con la asistencia presencial

	1%	2%	3%	4%	5%	X	SX
Descenderá el número de estudiantes que asistan a las clases presenciales	9,7	19,3	35,7	25,1	10,2	3,07	1,11
No será necesaria la asistencia presencial	31,9	26,6	24,6	11,1	5,8	2,32	1,19
Permitirá hacer consultas sin desplazamientos	1,9	2,9	16,4	36,2	42,5	4,14	0,93
No será necesario asistir tanto a las tutorías	19,8	24,6	33,8	16,4	5,3	2,63	1,13
Permitirá acceder a la información superando las barreras de espacio y tiempo	1	1,4	13	43,5	41,1	4,22	0,80
Se podrá compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones	1,4	1,4	17,9	43,5	37,7	4,11	0,85

Frecuencia y uso de la plataforma del centro y otras páginas web

La primera pregunta que se les realizó a los profesores en este apartado, fue si utilizan o no la plataforma del centro, ya fuera la plataforma *Moodle* de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias o una página web creada por el propio centro. 48 profesores no utilizan la plataforma del centro, lo que representa el 23,2%, ya sea porque el centro no posee aún ninguna plataforma o porque ellos no la utilizan. El resto de los profesores sí usan la plataforma del centro, un 76,8% en total. De ese total; un 21% le dedica de una a dos horas semanales; el 27% le dedica de tres a cuatro horas; el 18% de cinco a seis horas; un 18% también le dedica de siete a diez horas; un 9% le dedica a la plataforma de once a quince horas y por último, el 7% de los docentes dedica más de dieciséis horas a la plataforma virtual. En la figura 4.21 podemos observar todos estos resultados. Tras saber si accedían o no a la plataforma del centro, se les preguntó por la frecuencia con la que accedían a la misma. En la figura 4.22, podemos observar que el 3% de los profesores accede menos de una vez a la semana; un 5% entra una vez a la semana; un 31% accede varias veces a la semana; el 43% lo hace casi todos los días y el 18% accede varias veces en el mismo día.

Figura 4.21: Dedicación semanal a la plataforma virtual



No solo queríamos saber la frecuencia de acceso a la plataforma sino qué momentos de la semana suelen utilizar para realizar dicho acceso. El 51,2% de los profesores accede a la plataforma entre semana, en horario de mañana; el 30,4% lo hace entre semana, pero en horario de tarde y el 29,5% accede entre semana, por la noche. Con respecto a los fines de semana; el 22,7% de los docentes entra en la plataforma los fines de semana por la mañana; el 24,6% lo hace los fines de semana por la tarde y el 16,9% accede los fines de semana por la noche. Así, comprobamos cómo el momento elegido por la mayoría de los profesores para acceder a la plataforma del centro es entre semana por la mañana. En la figura 4.23 podemos ver con detalle estos datos.

Figura 4.22: Frecuencia de acceso

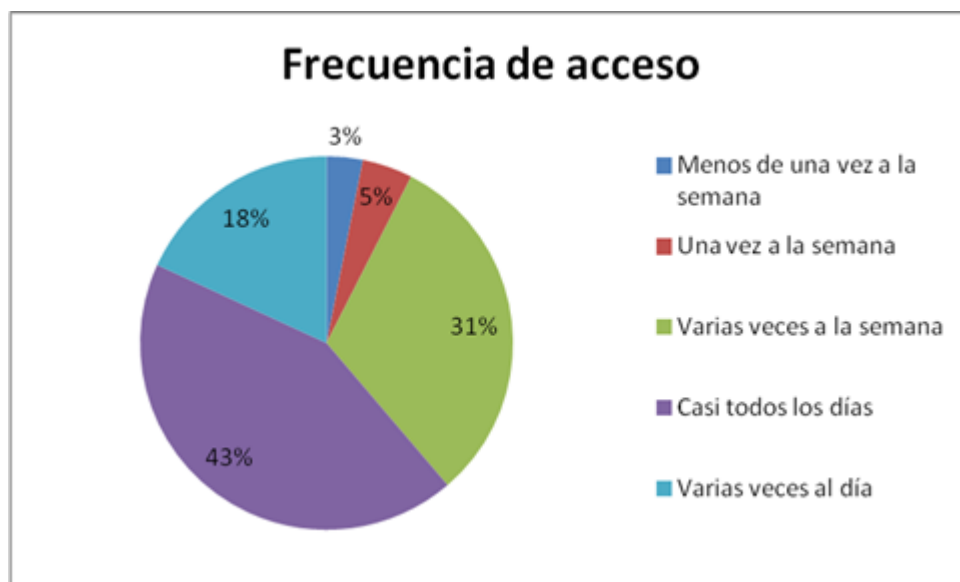


Figura 4.23: Momentos de acceso a la plataforma



Tras conocer el momento preferido por los profesores para acceder a la plataforma, les preguntamos sobre el tiempo que permanecían conectados cuando accedían a la misma. En la figura 4.24 encontramos que, el 8% de los docentes permanece conectado menos de treinta minutos; el 38% lo hace entre treinta y sesenta minutos; el 39% permanece conectado entre una y dos horas y el 15% lo hace durante más de dos horas. Al comprobar que más del 75% de los profesores tiene acceso a una plataforma virtual, la siguiente pregunta se centraba en conocer qué acciones realizan los profesores a través de la plataforma. En la figura 4.25 encontramos que, el 60,9% utiliza la plataforma para colgar apuntes, contenidos de su asignatura; el 30% envía comunicados; el 43% aprovecha la plataforma para resolver dudas que les puedan surgir a los estudiantes; el 36,7% utiliza la plataforma para marcar y recibir tareas; el 18,4% establece foros de debate; el 10,1% aprovecha la plataforma para asignar horas de tutoría y el 26,1 la utiliza para realizar diversas pruebas a sus estudiantes.

Figura 4.24: Tiempo de conexión

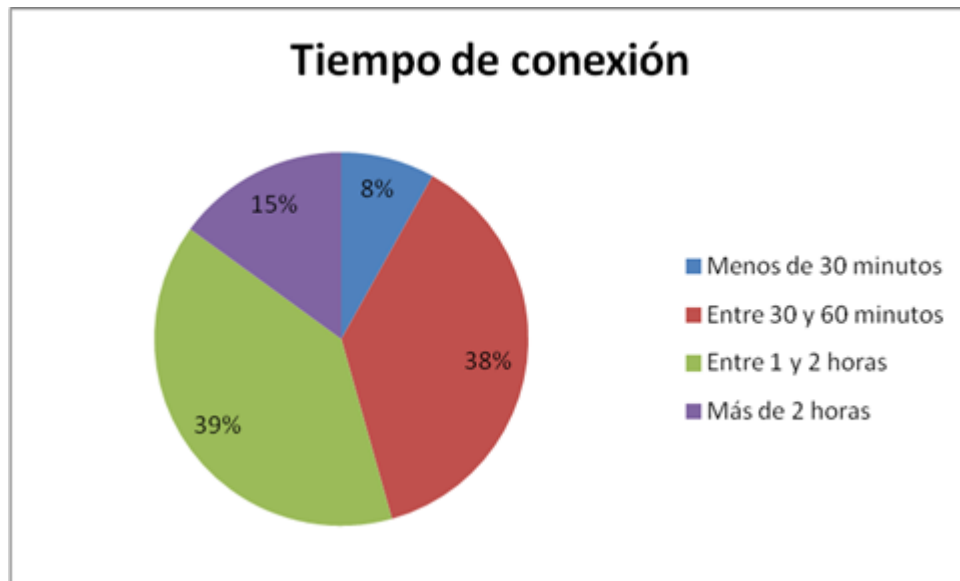


Figura 4.25: Acciones que realizan los profesores con la plataforma virtual



Es necesario saber, también, qué valoración hacen los profesores de la plataforma que tienen en el centro. Para el 14% de los docentes, el grado de satisfacción con la plataforma virtual de su centro es muy bajo; para el 17% es bajo; el 49% le da un grado medio de satisfacción; para el 16% es alto y para el 4% es muy alto. Así, casi la mitad de los profesores considera que la plataforma virtual que utilizan actualmente en su centro cumple de una manera media/ normal sus expectativas. En la figura 4.26 tenemos los resultados.

Por último, se les preguntó a los profesores qué porcentaje medio de estudiantes accede a la plataforma virtual de su asignatura. En la figura 4.27 tenemos que, el 48% de los profesores cree que accede a la plataforma más del 10% de los estudiantes; el 20% considera que entra más del 25%; un 17% de los docentes afirman que acceden a la misma más del 50% de los alumnos matriculados; el 10% opina que entra más del 75%; un 4% que accede más del 90% y solo el 1% de los profesores afirma que accede a la plataforma del centro el 100% de su alumnado.

Figura 4.26: Satisfacción con la plataforma virtual

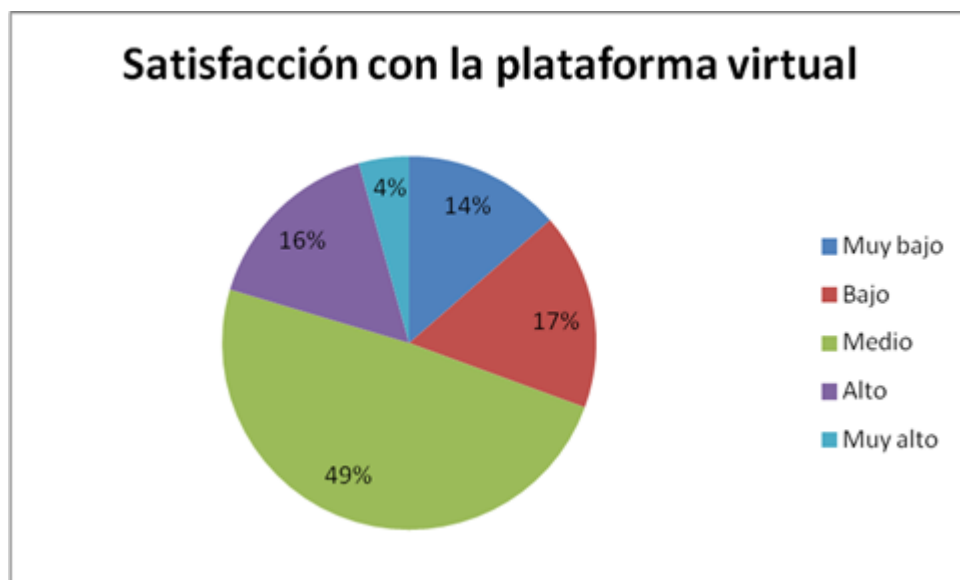


Figura 4.27: Alumnado que accede a la plataforma del centro según el profesorado



4.5. Discusión y conclusiones

Ante los resultados obtenidos podemos elaborar un perfil de profesor de adultos. Podemos decir que es mujer, mayor de 50 años, con estudios de diplomatura, con una experiencia docente mayor de 20 años y que dispone tanto de Internet como de ordenador en casa y lo usa con bastante frecuencia. Es un profesional que cuenta con formación en TIC, habiendo realizado varios cursos, las utiliza en su tarea docente ya sea de manera personal, para gestionar los datos académicos de sus alumnos, o con actividades para trabajar con ellos en el aula y fuera de ella. Está muy concienciado sobre la integración curricular de las TIC y las intenta utilizar en su tarea docente pero no cuenta con los recursos necesarios para poder utilizarlas. Considera que los ordenadores son escasos y obsoletos, falta software educativo específico, no se organizan bien los recursos de los que se dispone, no cuentan con una asistencia técnica de calidad cuando la necesitan y no creen que la administración les apoye lo suficiente para hacer un uso de las TIC. Aun así, el profesorado desea seguir formándose, preferiblemente en modalidad semipresencial y en aspectos que les ayuden a usar las TIC de un modo didáctico en su aula. Conviene recalcar que el 100% de los profesores cuentan con ordenador en casa y de ellos el 97% tiene Internet, el cual usan con frecuencia todos los días.

Los docentes usan las TIC de diversos modos. Por un lado las utilizan para buscar información y preparar sus clases, para comunicarse con colegas, gestionar los datos académicos de sus alumnos, preparar exámenes, recoger información, etc. Por otro lado, la utilizan con sus alumnos ya que en la plataforma los profesores “cuelgan” los apuntes de la asignatura, contestan a las dudas que puedan tener los alumnos por medio de las tutorías privadas, marcan y reciben diversas tareas y actividades, realizan pruebas autoevaluativas, envían comunicados y establecen foros de debate

En relación al uso que hacen de la plataforma es interesante conocer que los profesores dedican entre 3 y 4 horas semanales y afirman entrar todos los días, entre semana por la mañana y por la tarde. La media de la conexión se establece en dos horas. La mayoría posee una opinión media-alta sobre la plataforma de su centro

Con respecto a la consideración que le merecen las TIC, el profesorado afirma que con ellas aumentará las interacciones entre los compañeros; para poder utilizarlas de manera sabia tendrán que formarse en nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje; los alumnos tendrán que hacer un esfuerzo extra para acceder a Internet; aumentará la interacción entre el profesor y el alumno; fomentará el trabajo colaborativo entre los estudiantes; hará falta contar

con un equipamiento informático adecuado; el profesorado tendrá que cambiar de rol; las TIC facilitarán un mejor acceso a los contenidos; permitirá hacer consultas sin desplazamientos; hará falta poseer unos conocimientos mínimos sobre el manejo de las tecnologías; será más fácil expresar opiniones; se podrá acceder a la información superando las barreras de espacio-tiempo; las TIC permitirán compatibilizar trabajo y estudios y será mucho más fácil plantear dudas por este medio.

Por otro lado también se muestran de acuerdo en que las TIC no dividirán al grupo clase entre los que las utilicen con frecuencia y quienes no las utilicen. Consideran que las TIC podrían provocar un descenso de estudiantes que acuda a las clases presenciales pero no creen que el uso de las mismas provoque un descenso en el número de alumnos que acudan a las tutorías, ya que las consideran necesarias. Por tanto sí pueden “perdersé” alumnos en las clases, pero no en las tutorías presenciales con el tutor. Consideran que tendrán más trabajo al utilizar estas herramientas. Por último, afirman que las TIC no supondrán una pérdida de tiempo o no aportará nada nuevo, sino todo lo contrario.

En relación a las demás consecuencias planteadas a los profesores podemos decir que consideran que las TIC ampliarán de manera adicional el conocimiento de una manera muy clara; no creen que el uso de las TIC genere desconcierto, ni creen que de por sí se dé un mejor conocimiento. Simplemente será otra forma de aprender, ni mejor ni peor, aunque más motivadora. Con relación a si ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial, los profesores están totalmente de acuerdo, así que no creen que con las TIC deba perderse la presencialidad, sino todo lo contrario, así como que consideran improbable que el uso de la tecnología provoque un abandono de las aulas. Los docentes no creen que las TIC puedan disminuir las relaciones sociales presenciales; no consideran que dichas herramientas les ayuden a personalizar tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Así, tampoco consideran que con las TIC los alumnos vayan a tener más trabajo ni tengan que hacer un esfuerzo extra. Con respecto a la última pregunta, los profesores se muestran en total desacuerdo en que las TIC se acaben utilizando más de una forma lúdica o social que académica.

Así, la consideración por parte de los profesores en relación a las TIC es bastante buena. Se encuentran formados y con ganas de utilizar la tecnología, ya que consideran que aporta muchas ventajas a la educación, aunque siempre que sea bien utilizada. Aunque desgraciadamente no cuentan con los recursos necesarios para poder utilizarlas en sus aulas y muchos de sus alumnos no se encuentran alfabetizados digitalmente para utilizar dichas herramientas. Tienen algunos miedos, sobre todo en lo que al abandono de las aulas se refiere, porque consideran que aunque se utilice la tecnología hay que seguir yendo a clase, creen que su uso puede favorecer que el alumnado cambie la clase presencial por la virtual. Pero esto aún no se ha demostrado, por lo que seguirá siendo una duda hasta que no se implanten totalmente las TIC en el currículo.

*Estudio 2: Pensamiento del
alumnado con respecto a las
TIC y el uso que hacen de la
misma*

5.1. Introducción

En el primer estudio se investigó sobre el pensamiento y el uso que le dan los profesores de los CEPA a las TIC y cómo ven su integración en el currículo ordinario. En este segundo estudio se pretende conocer el pensamiento que posee el alumnado en relación a las TIC y el uso que hacen de la tecnología en el centro de educación de personas adultas donde estudian. Conocer sus opiniones y pensamientos sobre el tema de estudio. Para ello se les administrará un cuestionario con preguntas acerca de este tema.

5.2. Objetivos

Los objetivos que nos planteamos en este segundo estudio, dirigido a los estudiantes que acuden a los CEPA de Canarias son:

- Anotar si el alumnado tiene acceso a la tecnología en su hogar
- Conocer el uso que hacen de la tecnología y de la plataforma virtual en su CEPA; su conocimiento acerca de la existencia de la misma, la frecuencia de uso, las actividades que realizan en la misma y la valoración que hacen de la plataforma
- Examinar las consecuencias que tendría un uso generalizado de las herramientas TIC desde el punto de vista de los estudiantes y el pensamiento que tienen de la misma

5.3. Método

5.3.1. Participantes

Fueron invitados a participar en este estudio todos los estudiantes pertenecientes a la red de CEPA de la Comunidad Autónoma Canaria, de carácter público, que según datos del curso 2011/2012 se cifran en 23.378 (Ministerio de Educación, 2013), aquellos pertenecientes a los estudios encuestados (FBI, FBPI, bachiller y acceso a ciclos superiores). Finalmente participaron un total de 553 alumnos en nuestro estudio. Para comprobar si la muestra conseguida es adecuada a la población existente, aplicamos un margen de error de 4.5% y un nivel de confianza del 95% a la población y obtuvimos que el tamaño de la muestra recomendada es de 465, por lo que, al participar finalmente 553 alumnos, la investigación

tiene una muestra válida. De los 32 CEPA de Canarias participaron en esta ocasión 30 centros. Uno de ellos no participó en el primer estudio realizado, por lo que tampoco lo hizo en éste y el otro centro no llegó a tiempo de enviar los cuestionarios, y se cerró con los datos obtenidos hasta ese momento. En la tabla 5.1 podemos observar los datos comentados.

Tabla 5.1: Población y muestra del alumnado

	Población	Muestra	Margen de error	Nivel de confianza	Tamaño muestral recomendado
Alumnado	23.378	553	4.5%	95%	465

5.3.2. Instrumento

Se confeccionó un instrumento *ad hoc* (ver Anexo 2) con tres partes diferenciadas. El apartado A busca conocer los datos personales del alumno en cuestión, así como si posee acceso a ordenador e internet en casa. El apartado B versa sobre el acceso a la plataforma del centro y el uso de la misma. Es decir, conocer si el alumnado sabe de la existencia de alguna plataforma virtual en su centro y si la utiliza de alguna manera o con algún fin. Por último, en el apartado C encontramos las consecuencias del uso generalizado de herramientas TIC.

Es un cuestionario cerrado, que combina escalas Likert donde el grado de acuerdo va desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo) y opciones de respuestas múltiples.

5.3.3. Procedimiento

En este segundo estudio se volvió a llamar por teléfono a todos los CEPA. Primero se les informó sobre los resultados previos obtenidos en el primer estudio y luego se les volvió a pedir nuevamente colaboración para este segundo estudio. En este momento lo que buscábamos era que algún profesor del centro le pasara un cuestionario a un grupo de alumnos. En todos los CEP se encuentra presenta la formación básica inicial y en algunos de ellos cuentan con otras ofertas formativas, aunque ha disminuido en este curso escolar 2012/2013. Así, en aquellos centros donde solo hubiera FBI se le realizó a ese grupo y en los otros centros se intentó llegar a la ESO, bachillerato, formación profesional de grado medio y superior, pruebas de acceso al ciclo de grado superior, etc. En la isla de Gran Canaria se fue presencialmente a cada centro, como se realizó en el primer estudio y se realizó el cuestionario en ese mismo día, en la mayoría de veces al comienzo de la clase. Al resto de las islas se les pasó por correo electrónico el cuestionario y el profesorado se encargó de distribuirlo entre el alumnado, de realizarlo, recogerlo y enviarlo por correo ordinario. Otra vez hubo una gran disposición por parte de todos los CEPA y obtuvimos bastantes cuestionarios de todos ellos.

Cuando obtuvimos todos los cuestionarios, los datos fueron analizados con el programa de estadística SPSS versión 19.0 (n.d). Con este programa pudimos hacer, posteriormente, figuras y tablas que pudieran describir los resultados obtenidos.

5.4. Resultados

Para comenzar a desgranar los resultados de los cuestionarios obtenidos de los alumnos, conviene decir que, en la tabla 5.2, encontramos una relación de los centros participantes en esta ocasión. Así, de los 32 CEPA de Canarias, han participado esta vez 30 centros. Uno de ellos no llegó a tiempo de enviar los cuestionarios.

Tabla 5.2: Centros participantes

Centros participantes	Cuestionarios
CEPA Acentejo-Tacoronte (Tenerife)	6%
CEPA Agüimes-Ingenio (Gran Canaria)	6.7%
CEPA Arucas-Firgas (Gran Canaria)	8.7%
CEPA Las Palmas-Ciudad Alta (Gran Canaria)	1.6%
CEPA Comarca Nordeste de Tenerife	3.4%
CEPA Fuerteventura Norte	2%
CEPA Fuerteventura Sur	3.6%
CEPA Gáldar	5.1%
CEPA Guayafanta (La Palma)	2.9%
CEPA Guía de Isora (Tenerife)	3.6%
CEPA Guímar (Tenerife)	2.9%
CEPA Icod de los Vinos (Tenerife)	2.2%
CEPA Jinámar-Telde (Gran Canaria)	4.2%
CEPA La Aldea (Gran Canaria)	2.5%
CEPA La Guancha (Tenerife)	4.5%
CEPA La Herradura-Telde (Gran Canaria)	2.4%
CEPA Las Palmas (Gran Canaria)	3.6%
CEPA Las Palmas-Cono Sur (Gran Canaria)	2.7%
CEPA Las Palmas-Tamaraceite (Gran Canaria)	2%
CEPA Mogán (Gran Canaria)	2.9%
CEPA Puerto de la Cruz (Tenerife)	3.1%
CEPA San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)	4%
CEPA San Cristóbal de La Laguna (Tenerife)	3.8%
CEPA San Sebastián de La Gomera	1.3%
CEPA Santa Brígida (Gran Canaria)	2.5%
CEPA Santa Cruz de Tenerife	1.8%
CEPA Santa Lucía (Gran Canaria)	3.4%
CEPA Teror (Gran Canaria)	2.9%
CEPA Valsequillo (Gran Canaria)	1.3%
CEPA Valverde (El Hierro)	2.5%

Datos personales

En relación a los estudios que realizan las personas entrevistadas, la obtención del graduado en educación secundaria, en sus diferentes tramos, acapara la mayoría de los estudios, ya que si unimos los cuatros tramos más la formación básica post-inicial encontramos que de los 553 estudiantes entrevistados, unos 400 realizan estas enseñanzas, lo que significa un 79% del total de la muestra. Le sigue la formación básica inicial y el bachillerato casi en igual número de alumnos. Los ciclos formativos de grado medio y superior aglutinan a casi 60 estudiantes y por último encontramos las pruebas de acceso a ciclos superiores. Toda esta relación de estudios se puede observar en la figura 5.1.

Figura 5.1. Estudios que cursa el alumnado



Existe una proporción más alta de mujeres que de hombres que se forman en los CEPA. Puede ser debido a que en la formación básica inicial la mayoría de los participantes son mujeres por lo que incrementa dicha proporción. En la figura 5.2 podemos observar esta diferencia.

Además de conocer el sexo de los participantes en educación de adultos, es interesante conocer su rango de edad. En la figura 5.3 podemos ver que, un poco más de la mitad de los entrevistados, el 55% tiene entre 18 y 30 años por lo que podemos hablar de una población joven. Le sigue el rango de 31 a 50 años con un 36%. Así, menos de un 10% son mayores de 51 años.

Figura 5.2: Género

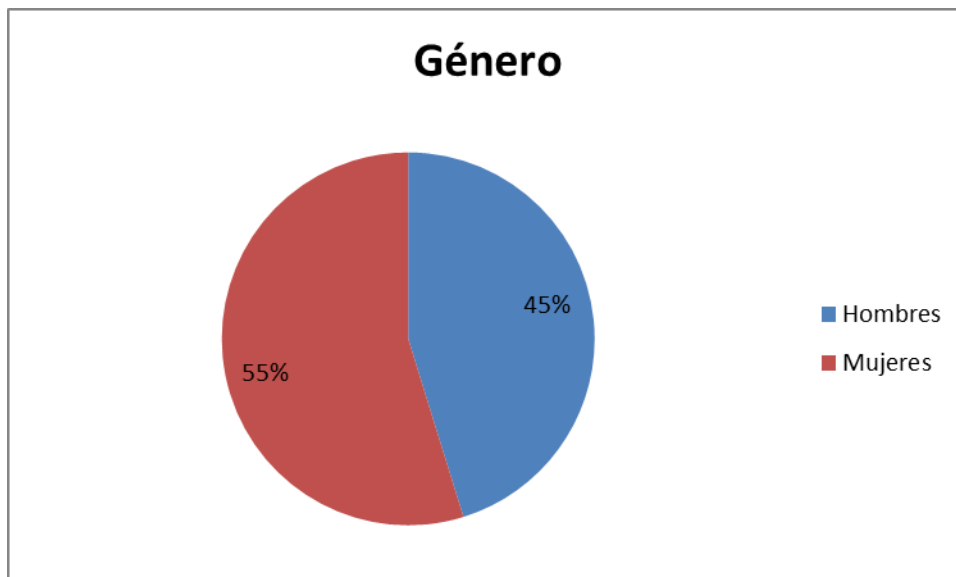
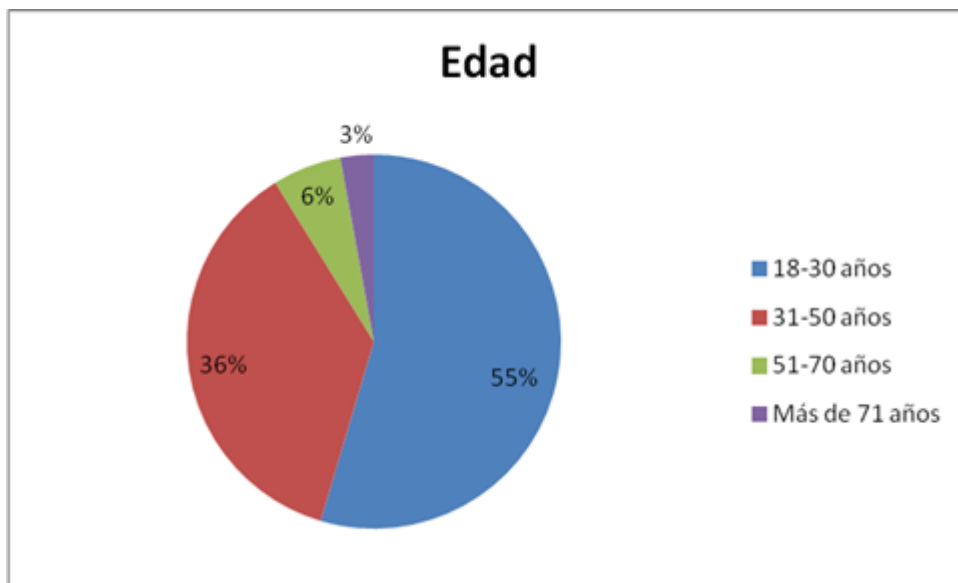
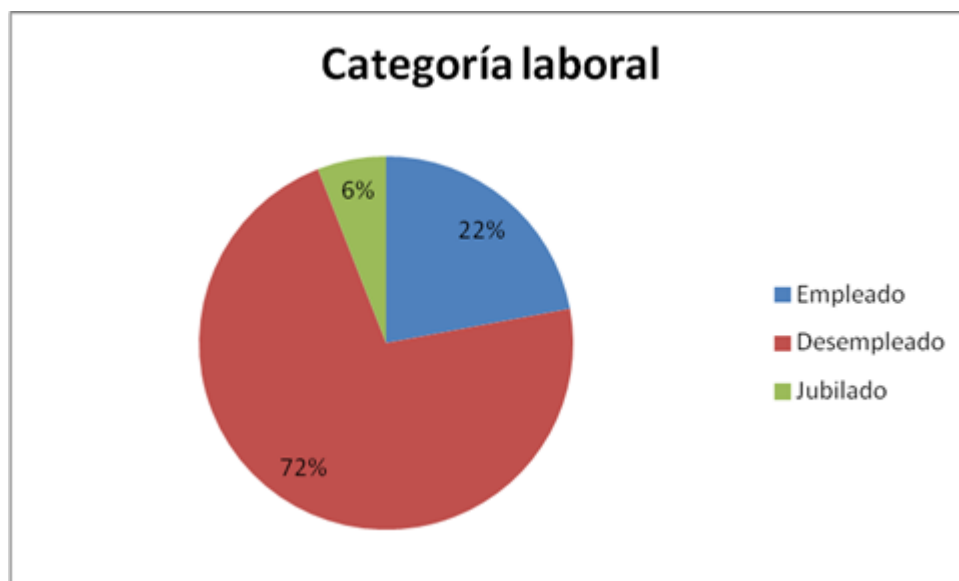


Figura 5.3: Edad



En relación a la categoría laboral que desempeñan, más del 70% se encuentra en situación de desempleo, mientras que el otro 30% se encuentra empleado o jubilado. En la figura 5.4 tenemos los resultados.

Figura 5.4: Categoría laboral

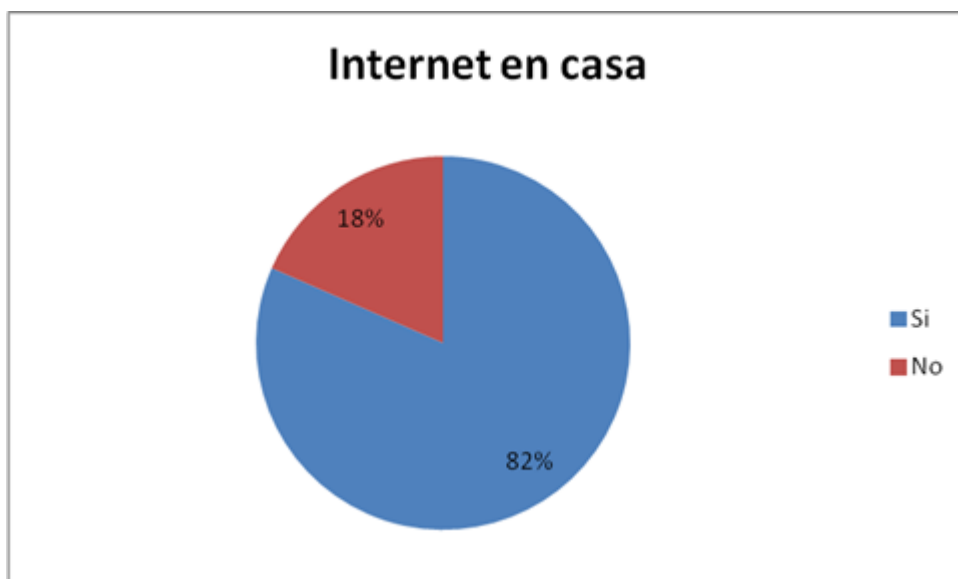


Por otro lado se les preguntó si tienen tanto acceso a ordenador como a Internet desde su residencia y hogar. La mayoría, un 83%, tiene ordenador en su casa frente al 17% que afirma no tener. Casi los mismos datos obtuvimos cuando se les preguntó si tienen Internet en casa. En la figura 5.5 podemos observar el acceso de los estudiantes a un ordenador y en la figura 5.6, el acceso a internet.

Figura 5.5: Ordenador en casa



Figura 5.6: Internet en casa



Acceso a la plataforma del centro y uso de la misma

A continuación conoceremos los resultados del apartado B, referentes a la existencia o no de una plataforma virtual en el centro, como apoyo a la enseñanza presencial y al uso o no por parte de los estudiantes. Con respecto a si conocen que exista una plataforma virtual en su centro, en la figura 5.7 podemos ver que, la mayoría, un 74% afirma que existe dicha plataforma en su centro, por un 26% que dice no tener o no conocer.

A ese mismo alumnado que afirma contar con una plataforma virtual en su centro se les preguntó si la utilizan para su formación y contra todo pronóstico, un 52% de ese total afirma no utilizarla, frente al 48% que sí lo hace. En la figura 5.8 encontramos los resultados. Al alumnado que respondió que no ante la existencia de una plataforma virtual en su centro pasó directamente al apartado C.

Figura 5.7: Plataforma virtual en su centro

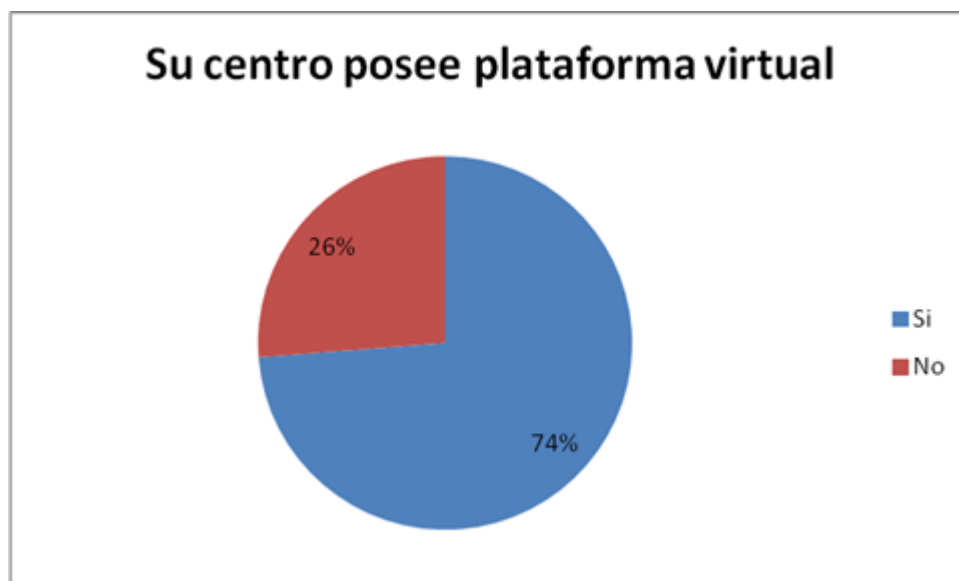
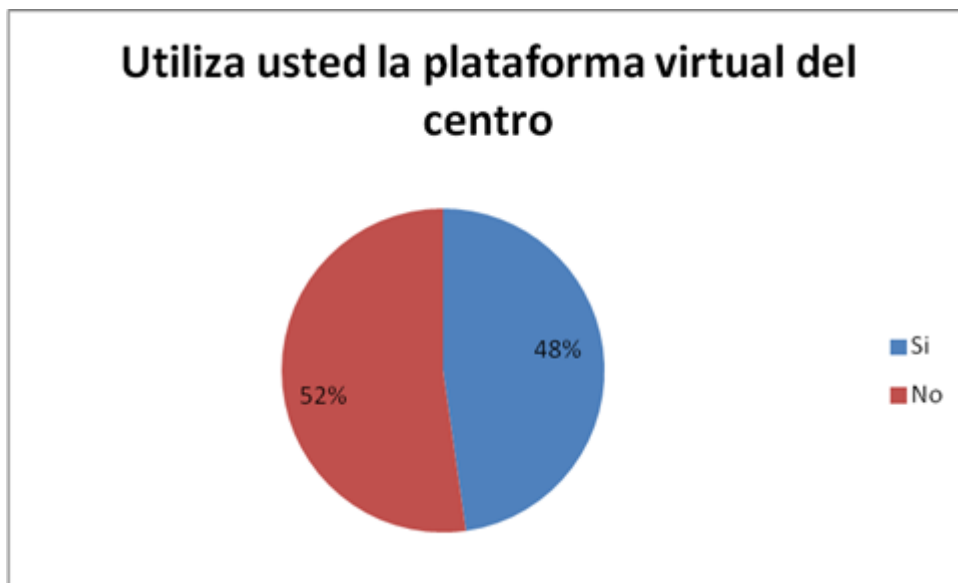
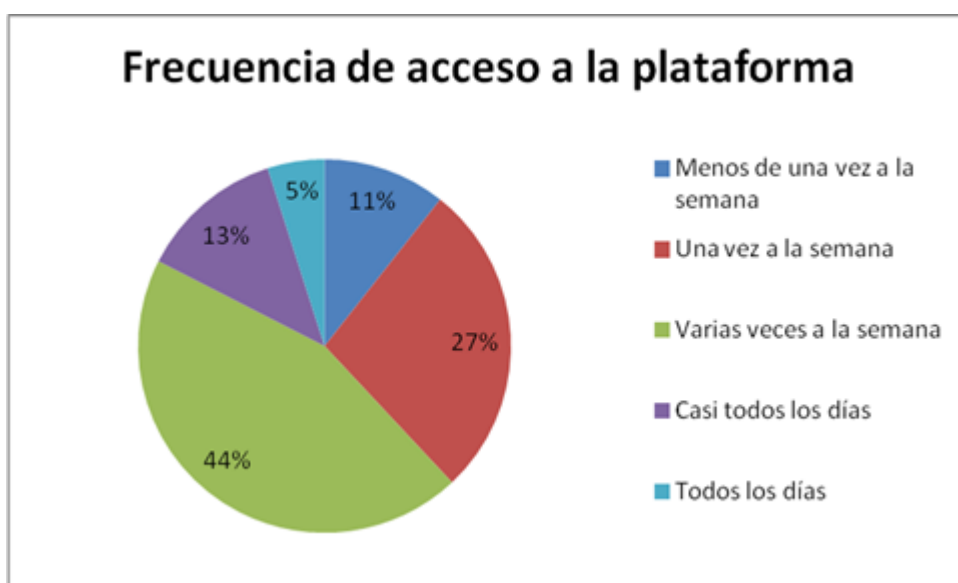


Figura 5.8: Utilización de la plataforma virtual del centro



Los adultos que afirman utilizar la plataforma virtual del centro lo hacen con una frecuencia diferente. En la figura 5.9 observamos que, la mayoría afirma utilizarla varias veces a la semana o como mínimo una vez a la semana. Una pequeña minoría afirma utilizarla todos los días.

Figura 5.9: Frecuencia de acceso a la plataforma



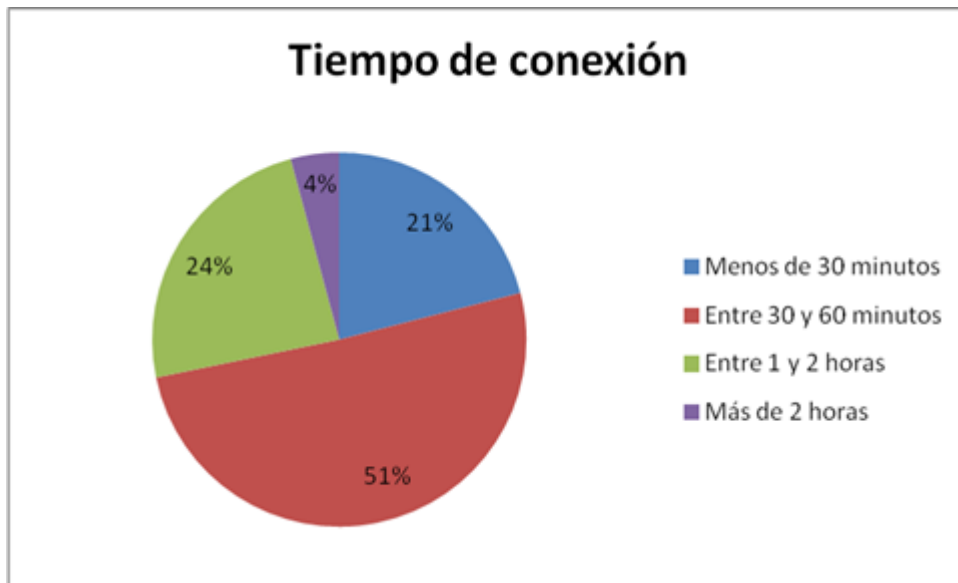
Además de conocer la frecuencia nos interesa conocer el horario preferido de los alumnos para utilizarla. La mayoría la utiliza entre semana por las tardes y por las mañanas. Unos pocos eligen el fin de semana para conectarse.

Con respecto al tiempo que dedica cada usuario a la plataforma cada vez que accede, podemos observar cómo la mayoría de los alumnos dedican entre 30 y 60 minutos a la plataforma en cada acceso que realizan. Solo una minoría dedica más de dos horas a la plataforma. En la figura 5.10 tenemos todos los resultados con respecto al horario elegido por el alumnado para conectarse a la plataforma y en la figura 5.11 encontramos el tiempo de conexión.

Figura 5.10: Días y horarios de conexión



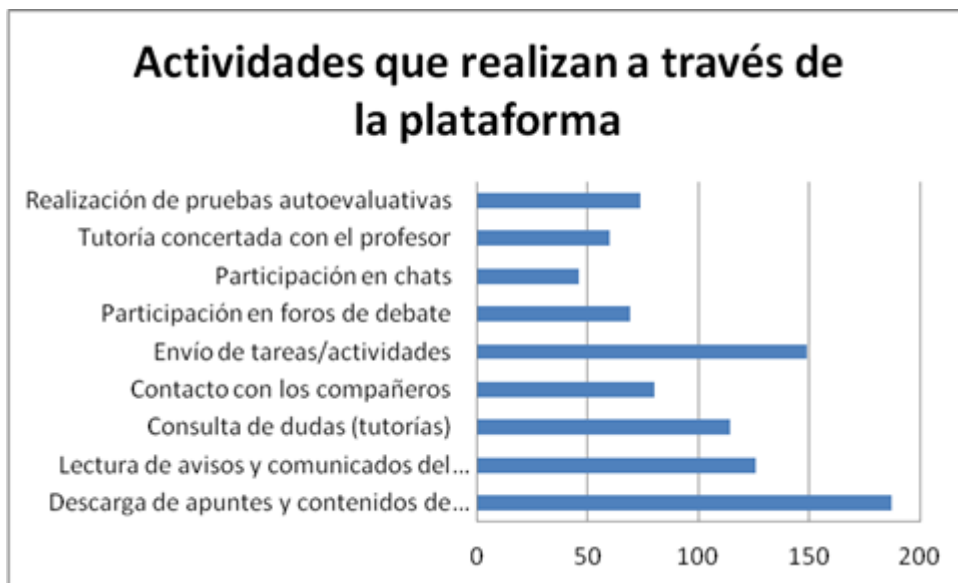
Figura 5.11: Tiempo de conexión



Por otra parte, en la figura 5.12, tenemos los resultados correspondientes a las diversas actividades que los alumnos realizan a través de la plataforma virtual. Casi 200 de los alumnos encuestados afirma utilizar la plataforma para descargar contenidos y apuntes y casi 150 para enviar actividades y tareas.

Así las actividades más realizadas son las descargas de apuntes, el envío de actividades, la lectura de los comunicados por parte del profesor y de los compañeros y la consulta en las tutorías privadas. Y las menos utilizadas son la participación en chats y la realización de pruebas autoevaluativas.

Figura 5.12: Actividades que realizan a través de la plataforma



En general, los alumnos que utilizan la plataforma del centro afirman que dicha plataforma cubre de manera satisfactoria las necesidades que tienen de las asignaturas que reciben de manera presencial, como así lo atestigua el 76%. En la figura 5.13 también podemos ver que, una pequeña minoría, un 11% califica como baja las prestaciones que le ofrece la plataforma con respecto a sus necesidades.

Por último, se les preguntó a los adultos sobre el porcentaje medio de alumnos que creían que accedía a la plataforma del centro. Un 31% de los estudiantes cree que más del 75% de sus compañeros entra en dicha plataforma y un 15% más del 90%. Le siguen aquellos que creen que entran más del 50%, por lo que consideran que sus compañeros suelen acceder, en su mayoría, a la plataforma con la que cuenta el centro. En la figura 5.14 podemos ver todos los resultados.

Figura 5.13: Satisfacción con la plataforma del centro

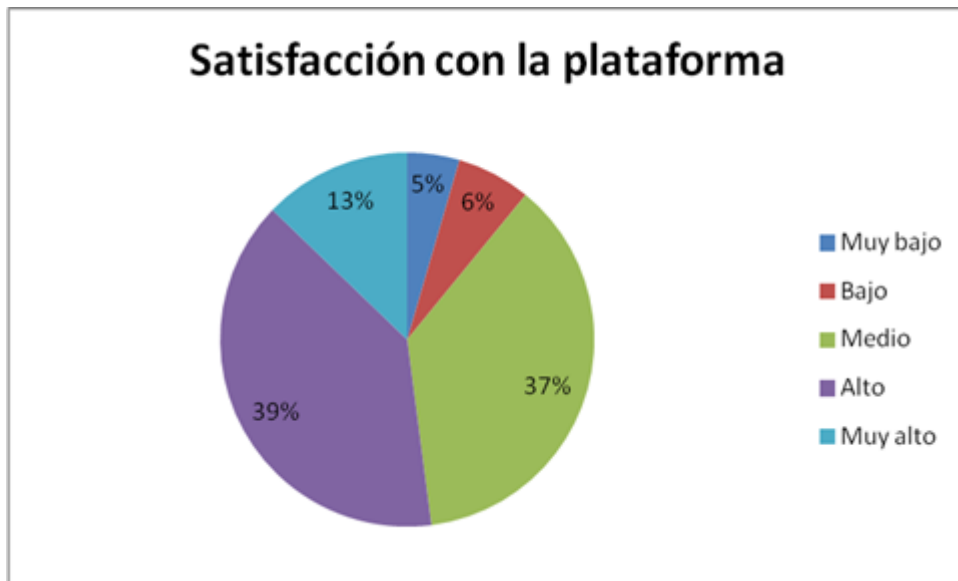


Figura 5.14: Porcentaje de estudiantes que accede a la plataforma



Consecuencias del uso generalizado de herramientas TIC

En este apartado trataremos una serie de consecuencias preguntadas al alumnado acerca de un uso generalizado de herramientas TIC. Para ellos las agruparemos por temas y las trataremos en esos mismos grupos.

En la tabla 5.3 podemos observar las consecuencias relacionadas con el profesor. Así, el alumnado está de acuerdo en que el profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza, lo que le obligará a cambiar de rol, como opina casi el 50% de ellos. En lo que no se muestran tan de acuerdo, ya que se sitúan en un término medio es que las TIC vayan a generar más trabajo y esfuerzo para el profesor.

Tabla 5.3. Consecuencias relacionadas con el profesor

	1%	2%	3%	4%	5%	X	SX
El profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza	8	9,8	24,8	27,7	29,8	3,62	1,23
El profesor tendrá que cambiar de rol	7,1	11,9	31,8	27,7	21,5	3,45	1,16
Generará más trabajo y esfuerzo para el profesor	15,9	15,7	32	21,5	14,8	3,04	1,27

Por otra parte, en la tabla 5.4 encontramos las consecuencias que tienen que ver con los estudiantes. El alumnado no cree que las TIC vayan a generar desconcierto por el hecho de tener que estar informado a través de varias fuentes, aunque se ha de decir que el 32% sí se muestra de acuerdo con esta consecuencia. Un 34,5% cree que las TIC puede dividir al grupo clase entre aquellos que las utilicen con frecuencia y los que no hagan uso de la misma. Otro 30% está en desacuerdo con esta afirmación. La mayoría de los estudiantes afirma que la tecnología les generará más trabajo y esfuerzo y consideran que tendrán que estar atentos a más fuentes de información.

Tabla 5.4. Consecuencias relacionadas con el alumnado

	1%	2%	3%	4%	5%	X	SX
Generará desconcierto porque para estar informado habrá que estar atento a otras fuentes de información además de la clase presencial	15,9	17,4	33,8	21,2	11,8	2,95	1,22
Dividirá al grupo clase entre los que las utilicen con frecuencia y los que no suelen acceder a ella	16,5	15,4	33,6	20,4	14,1	3,00	1,26
Generará más trabajo y esfuerzo para los estudiantes	10,7	12,8	33,1	25,1	18,1	3,34	2,08
Los estudiantes tendrán que estar atentos a más fuentes de información	4,3	9,8	31,6	29,8	24,4	3,60	1,09

En la tabla 5.5 tenemos las respuestas dadas a las consecuencias planteadas con respecto a la calidad de la enseñanza. El 43,5% está en desacuerdo en que la tecnología no vaya a aportar nada nuevo, o que la calidad de la enseñanza sea la misma con su utilización o no. Aunque casi un 30% sí está de acuerdo con ello. Consideran que las TIC mejorarán la calidad de la enseñanza. Más de la mitad del alumnado no cree que las TIC vayan a suponer una pérdida de tiempo, sino todo lo contrario. En la última consecuencia planteada en este bloque, si la tecnología tendrá un uso más de tipo social o lúdico que académico, el alumnado se sitúa en una posición intermedia. Un 20% está en desacuerdo, mientras que casi un 35% se muestra de acuerdo en que las TIC van a acabar utilizándose como algo más lúdico que académico.

Tabla 5.5. Consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza

	1%	2%	3%	4%	5%	X	SX
No aportará nada nuevo, la calidad de la enseñanza será la misma	22,2	21,3	29,3	17,5	9,6	2,71	1,26
Mejorará de manera sustancial la calidad de la enseñanza	5,6	11,2	28,8	31,1	23,3	3,55	1,13
Supondrá una pérdida de tiempo	35,3	20,8	24,6	11,4	8	2,36	1,28
Tendrá más un uso de tipo social o lúdico que académico	11,8	17,7	36,3	21,9	12,3	3,05	1,16

En la tabla 5.6 podemos observar las consecuencias relacionadas con el manejo de TIC. El alumnado se muestra de acuerdo en que con las TIC se ampliará el conocimiento que tenemos sobre las mismas. Aunque esto no quita en que será necesario hacer un esfuerzo para acceder a internet, como opina más del 50% de los encuestados. El 66% está de acuerdo en que será necesario un equipamiento informático adecuado para poder acceder a la Red. Aparte del equipamiento, el 62% afirma que tendrán que poseer unos conocimientos mínimos para poder utilizarla y acceder a la misma.

Tabla 5.6. Consecuencias relacionadas con el manejo de TIC

	1%	2%	3%	4%	5%	X	SX
Ampliará de manera adicional el conocimiento sobre las TIC	2,9	5,6	32,7	33,8	25	3,72	0,99
Habrá que hacer un esfuerzo para acceder a internet	13,9	10,5	26,2	21,5	27,8	3,39	1,36
Será necesario un equipamiento informático adecuado	2	7,2	24,2	25,9	40,7	3,96	1,06
Serán necesarios unos conocimientos mínimos sobre el manejo de TIC	4,9	8,3	25	31,5	30,4	3,74	1,12

En la tabla 5.7 encontramos las consecuencias relacionadas con los contenidos. Según el alumnado, las TIC facilitarán la comprensión de los contenidos, como afirma el 61%, aunque el 43% opina que ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial, por lo que no se deben perder las clases presenciales. En lo que están más de acuerdo los estudiantes, en un 63% es que las TIC facilitarán un mayor y mejor acceso a los contenidos, por lo que es necesario utilizarlas.

Tabla 5.7. Consecuencias relacionadas con los contenidos

	1%	2%	3%	4%	5%	X	SX
Facilitará la comprensión de los contenidos	3,6	6,5	28,6	34,2	27,1	3,75	1,04
Ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial	7,4	14,5	34,7	21	22,4	3,37	1,19
Facilitará un mayor y mejor acceso a los contenidos	3,6	6,9	26	32,9	30,6	3,80	1,06

En la tabla 5.8 podemos observar las consecuencias derivadas de la comunicación e interacción. Más de la mitad del alumnado considera que con las TIC aumentará el número de interacciones de los estudiantes entre sí, además de aumentar las interacciones entre el profesor y los propios estudiantes. Un 30% no cree que con la tecnología vayan a disminuir las relaciones sociales presenciales, aunque más del 50% sí cree que se dé dicho descenso. El 54% afirma que se fomentará el trabajo colaborativo entre los estudiantes y que el proceso de enseñanza-aprendizaje será mucho más personalizado. El 44% considera que con las TIC mejorará la comunicación con el profesor porque tendrán más medios para ello y lo podrán localizar más fácilmente. Más de la mitad de los alumnos afirma que será mucho más fácil expresar opiniones y más aún plantear dudas. Asimismo, el alumnado cree que con la tecnología se mejorará la comunicación con los compañeros.

Tabla 5.8. Consecuencias relacionadas de la comunicación e interacción

	1%	2%	3%	4%	5%	X	SX
Aumentará el número de interacciones de los estudiantes entre sí	2,7	12,1	31,1	31,6	22,4	3,59	1,05
Aumentará el número de interacciones entre el profesor y los estudiantes	3,4	9,4	31,1	28,6	27,5	3,67	1,08
Disminuirán las relaciones sociales presenciales	13,9	15	32,7	18,1	20,3	3,16	1,29
Fomentará el trabajo colaborativo entre los estudiantes	4,5	10,3	32	29,3	23,9	3,58	1,09
El proceso de enseñanza-aprendizaje será más personalizado	5,1	8,3	31,6	27,3	27,7	3,64	1,12
Mejorará la comunicación con el profesor	11	13	32	23	21	3,30	1,25
Será más fácil expresar opiniones	8,5	10,1	31,1	25,3	25	3,48	1,21
Mejorará la comunicación con los compañeros	9,2	16,5	26,6	23,9	23,9	3,37	1,26
Será más fácil plantear dudas/consultas	6,9	8,3	20,1	28	36,7	3,79	1,22

En la tabla 5.9 encontramos los resultados correspondientes a las consecuencias relacionadas con la asistencia presencial. Con respecto a si descenderá el número de estudiantes que asistan a las clases presenciales, el alumnado se muestra en un término medio, por un lado un 30% está de acuerdo con ello, mientras otro 30% se muestra en desacuerdo. Así que no encontramos una posición muy clara con respecto a esta consecuencia. Casi un 30% cree que no será necesario asistir a clase si tenemos las TIC, mientras que el 50% no está de acuerdo con ello y afirma que seguirá siendo necesario acudir a clases presencialmente. El 34% afirma que no descenderá el número de estudiantes que acuda a las tutorías, aunque un 33% sí lo cree. En lo que sí se muestran muy de acuerdo es que las TIC les permitirá hacer consultas sin necesidad de desplazarse y acceder a la información superando las barreras de espacio y tiempo, es decir acceder cuando se pueda y se quiera. El 37% está en desacuerdo con respecto a la idea de que no será necesario acudir a las tutorías, teniendo para ello la tecnología, mientras que el 38% de los alumnos sí está de acuerdo en que será necesario seguir asistiendo a las mismas. Por último, el 60% de los estudiantes está de acuerdo en que con la utilización de las TIC se podrán compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones, por ejemplo, un trabajo.

Tabla 5.9. Consecuencias relacionadas con la asistencia presencial

	1%	2%	3%	4%	5%	X	SX
Descenderá el número de estudiantes que asistan a las clases presenciales	17,4	15,4	29,5	21,5	16,3	3,04	1,31
No será necesaria la asistencia presencial	25,3	18,1	29,5	15,7	11,4	2,70	1,31
Descenderá el número de estudiantes que acuda a las tutorías	16,1	20,6	30,4	21	11,9	2,92	1,24
Permitirá hacer consultas sin desplazamientos	3,1	8,3	21	29,7	38	3,91	1,09
No será necesario asistir tanto a las tutorías	18,4	18,6	34,9	17,5	10,5	2,83	1,22
Permitirá acceder a la información superando las barreras de espacio y tiempo	4,7	10,3	30,6	27,8	26,6	3,61	1,12
Se podrá compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones	3,3	9	28,2	30	29,5	3,73	1,08

5.5. Discusión y conclusiones

Tras conocer los resultados de los cuestionarios elaborados por el alumnado, podemos establecer también un perfil para ellos. Sería mujer, entre 18 y 30 años, desempleada y realizando estudios de formación básica postinicial para obtener el título de graduado en educación secundaria. Cuenta con ordenador e Internet en casa, sabe de la existencia de una plataforma virtual en su centro pero no la utiliza, aunque se ha de decir que la utilización de la plataforma está en casi un 50% entre su uso o no, aunque un 72% sabe de su existencia. Por lo tanto, encontramos a profesores adultos que cuentan con un alumnado joven, en su mayoría, en sus aulas. Conviene explicar que los alumnos también cuentan con ordenador e Internet en casa pero en un 82%, de ahí que los profesores cuentan con más tecnología de la que quizás puedan disponer sus propios alumnos en sus hogares.

Las actividades que suelen realizar los alumnos a través de la plataforma virtual, aquellos que la utilizan, son; descargar apuntes y contenidos de la asignatura, enviar tareas y/o actividades, leer avisos y comunicados, consultar dudas, contactar con sus compañeros, realizar pruebas autoevaluativas y participar en los diversos foros de debate. Suelen acceder varias veces a la semana, pero sin llegar a ser diariamente, conectándose entre semana por la tarde. La duración del acceso está en unos 60 minutos. La opinión que les merece la plataforma es media-alta.

Con respecto a las preguntas realizadas sobre la opinión generalizada que tienen sobre las TIC, podemos afirmar que los alumnos; consideran que las TIC aumentará las interacciones entre los compañeros; el profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje; los alumnos tendrán que hacer un esfuerzo extra para acceder a Internet; aumentará la interacción entre el profesor y el alumno; fomentará el trabajo colaborativo entre los estudiantes; hará falta contar con un equipamiento informático adecuado; el profesorado tendrá que cambiar de rol; las TIC facilitarán un mejor acceso a los contenidos; permitirá hacer consultas sin desplazamientos; hará falta poseer unos conocimientos mínimos sobre el manejo de las tecnologías; será más fácil expresar opiniones; se podrá acceder a la información superando las barreras de espacio-tiempo; las TIC permitirán compatibilizar trabajo y estudios y será mucho más fácil plantear dudas por este medio.

Por otro lado, los discentes también se muestran de acuerdo en que las TIC no dividirán al grupo clase entre los que las utilicen con frecuencia y quiénes no. Consideran que las TIC podrían provocar un descenso de estudiantes que acuda a las clases presenciales pero no creen que su uso provoque un descenso en el número de alumnos que acudan a las tutorías, ya que las consideran necesarias. Por lo tanto, aunque la mayoría de los adultos cree que quizás baje el número de alumnos de manera presencial no cree que se dé dicho descenso en las tutorías porque las consideran necesarias para su estudio. Creen que la tecnología revertirá en más trabajo para el profesor. Y niegan rotundamente que las TIC supongan una pérdida de tiempo o que no vaya a aportar nada nuevo.

En relación a las demás preguntas realizadas a los alumnos podemos decir que no creen que las TIC ayude a ampliar el conocimiento que se tiene, no se muestran muy convencidos de ello. Consideran que quizás el uso de las TIC genere desconcierto sobre todo para aquellos que nunca las han utilizado y puede que estén “perdidos” al principio. Lo que sí creen es que la tecnología les ayudará a comprender mejor los contenidos de las asignaturas, aunque puede que con su utilización las relaciones sociales presenciales disminuyan, ya que no se verán tanto como hasta ahora. Su proceso de enseñanza-aprendizaje será mucho más personalizado, aunque les haga trabajar más, como así creen. Afirman que seguirá siendo importante acudir a clase, aunque hay un grupo de alumnos que se sitúa en un término medio y considera que quizás ya no sea tan importante seguir acudiendo a las mismas. Con respecto a la última pregunta, hay algunos alumnos que afirman que las TIC pueden acabar utilizándose más de una manera lúdica y social que académica, ya que no saben muy bien cómo se utilizarían.

En general podemos comprobar como los estudiantes de los CEPA de Canarias muestran una opinión favorable al uso de las TIC, consideran que son necesarias y que les podrían ser de ayuda en sus estudios, para poder estar en más contacto con el profesor, aunque son conscientes también de que para hacer un buen uso de ellas deben estar formados y poseer un equipamiento informático adecuado. Además muestran algunas reticencias como los profesores, en este caso los alumnos creen que el uso de las TIC podría ser una excusa para “jugar” o utilizarlas con un fin lúdico o social que la académica que tendría que tener. Más que reticencias son miedos al uso de una tecnología desconocida para muchos y como ya hemos visto anteriormente, hasta que no las utilicen y se integren en sus aulas no perderán dicho miedo. Una vez que se integren en el currículo su percepción será distinta. Todo se

basa en el uso que hagan de la misma y la metodología con que se aplique como ya hemos visto anteriormente.

Estudio 3: Comparación entre profesores y estudiantes en el pensamiento que poseen sobre las TIC y el uso que le dan a la tecnología en sus centros

6.1. Introducción

En este estudio realizaremos una comparación de los resultados obtenidos por parte de alumnos y profesores, ya que nos parece muy importante conocer en qué están de acuerdo ambos y en qué difieren para así poder hacer una mejor valoración de dichos resultados. Para ellos analizaremos los resultados obtenidos en los dos cuestionarios realizados, tanto al profesorado como al alumnado y pondremos en común aquellas afirmaciones en las que han dado una opinión común y en las que hayan discrepado.

6.2. Objetivos

Los objetivos planteados en este estudio comparativo para comprender el pensamiento de los profesores y los alumnos, son:

- Analizar las similitudes que presentan los profesores y estudiantes en relación al profesorado
- Conocer el pensamiento que comparten docentes y discentes con respecto al alumnado
- Comparar las respuestas similares de profesores y alumnos relativas a la calidad de la enseñanza
- Indicar qué pensamientos comparten profesorado y alumnado en cuanto a comunicación e interacción se refiere
- Relacionar las similitudes encontradas en los docentes y discentes con relación a la asistencia presencial
- Analizar las diferencias que presentan los profesores y estudiantes en relación al profesorado
- Conocer en qué difieren docentes y discentes cuando hablamos del alumnado
- Comparar las respuestas diferentes de profesores y alumnos relativas a la calidad de la enseñanza

- Detectar las diferencias que presentan el profesorado y el alumnado con respecto al manejo de las TIC
- Examinar en qué difieren los profesores y estudiantes cuando hablamos de los contenidos
- Indicar qué pensamientos diferencian al profesorado y alumnado en cuanto a comunicación e interacción se refiere
- Relacionar las diferencias encontradas en los docentes y discentes con relación a la asistencia presencial

6.3. Método

6.3.1. Participantes

Los participantes de nuestro estudio son tanto los profesores como los adultos que accedieron a realizar nuestro cuestionario. Después de analizar por separado los resultados obtenidos de uno y otro grupo, en este momento procederemos a realizar una comparativa de dichos resultados. Así los participantes totales son: 207 profesores y 553 alumnos. Como ya vimos en los dos estudios anteriores, las muestras, tanto del profesorado como del alumnado son correctas, ya que aplicando un margen de error del 4.5% y un nivel de confianza del 95%, el tamaño de la muestra recomendada se supera en ambos. En la tabla 6.1 podemos corroborar estos datos.

Tabla 6.1: Población y muestra común del profesorado y alumnado

	Población	Muestra	Margen de error	Nivel de confianza	Tamaño muestral recomendado
Profesorado	344	207	4.5%	95%	200
Alumnado	23.378	553	4.5%	95%	465

6.3.2. Instrumento

El instrumento utilizado serán los cuestionarios realizados en el estudio 4 y en el estudio 5 por parte de profesores y alumnos. Ambos cuestionarios realizados de manera *ad hoc* y que se encuentran detallados en el anexo 1 y en el anexo 2.

6.3.3. Procedimiento

Con los resultados obtenidos en los cuestionarios realizados por profesores y alumnos, procederemos a realizar una comparativa para conocer en qué opiniones coinciden y en cuáles difieren. Para ello, se analizarán los siguientes apartados de los cuestionarios. Del cuestionario de los profesores (anexo 1) se examinarán los resultados correspondientes al apartado F: Consecuencias del uso generalizado de herramientas TIC. Por parte del cuestionario de los alumnos (anexo 2) se analizarán los resultados correspondientes al apartado C: Consecuencias del uso generalizado de herramientas TIC.

6.4. Resultados

Empezaremos a relacionar las consecuencias en las que profesores y alumnos coinciden. Así, en la tabla 6.2 podemos observar las frases relacionadas con el profesorado. Ambos están de acuerdo en que las TIC generarán más trabajo y esfuerzo para el profesor.

Tabla 6.2. Consecuencias relacionadas con el profesorado en las que profesores y alumnos coinciden

Ítem	Descripción ítem	Media		T	Sig.
		Profesorado	Alumnado		
1.	Generará más trabajo y esfuerzo para el profesor.	3.51	3.04	4,782	,123

En la tabla 6.3 tenemos las consecuencias relacionadas con el alumnado. Tanto docentes como discentes se muestran en desacuerdo en que las TIC vayan a provocar desconcierto por tener que estar al tanto de varias fuentes de información.

Tabla 6.3. Consecuencias relacionadas con el alumnado en las que profesores y alumnos coinciden

Ítem	Descripción ítem	Media		T	Sig.
		Profesorado	Alumnado		
1.	Generará desconcierto porque para estar informado habrá que estar atento a otras fuentes de información además de la clase presencial.	2.58	2.95	-3,878	,584

En la tabla 6.4 podemos observar las consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza. Los profesores y alumnos están en desacuerdo en que las TIC no vayan a aportar nada nuevo y que la calidad de la educación siga siendo la misma con ellas o sin ellas. Y tampoco consideran que vayan a tener más un uso de tipo social o lúdico que académico.

Tabla 6.4. Consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza en las que profesores y alumnos coinciden

Ítem	Descripción ítem	Media		T	Sig.
		Profesorado	Alumnado		
1.	No aportará nada nuevo, la calidad de la enseñanza seguirá siendo la misma.	2.31	2.71	-3,971	,209
2.	Tendrá más un uso de tipo social o lúdico que académico.	2.40	3.05	-6,888	,289

No se encontraron semejanzas con respecto a las consecuencias relacionadas con el manejo de las TIC ni aquellas relacionadas con el contenido.

En la tabla 6.5 encontramos las consecuencias derivadas de la comunicación y la interacción. Docentes y discentes no están de acuerdo ni en desacuerdo en que vayan a disminuir las relaciones sociales presenciales, de ahí que se sitúen en un término medio. Están de acuerdo en que se fomentará el trabajo colaborativo entre el alumnado.

Tabla 6.5. Consecuencias relacionadas con la comunicación y la interacción en las que profesores y alumnos coinciden

Ítem	Descripción ítem	Media		T	Sig.
		Profesorado	Alumnado		
1.	Disminuirán las relaciones sociales presenciales.	3.06	3.16	-,913	,225
2.	Fomentará el trabajo colaborativo entre los estudiantes.	3.57	3.58	-1,33	,087

En la tabla 6.6 podemos ver las consecuencias relacionadas con la asistencia presencial. Se muestran en desacuerdo en que no vaya a ser necesaria la asistencia presencial o asistir a las tutorías, ya que creen que aunque utilicemos las TIC, el “cara a cara” seguirá siendo necesario para comprender ciertos contenidos o resolver dudas.

Tabla 6.6. Consecuencias relacionadas con la asistencia presencial en las que profesores y alumnos coinciden

Ítem	Descripción ítem	Media		T	Sig.
		Profesorado	Alumnado		
1.	No será necesaria la asistencia presencial.	2.32	2.70	-3,586	,081
2.	No será necesario asistir tanto a las tutorías.	2.63	2.83	-2,069	,597

A continuación detallaremos aquellas consecuencias en las que el profesorado y el alumnado discrepan y donde podemos observar diferencias en cuanto a sus opiniones.

En la tabla 6.7 podemos observar las consecuencias relacionadas con el profesor. El profesorado está muy de acuerdo en que tendrán que formarse en nuevas estrategias de enseñanza, así como cambiar de rol, pero el alumnado no cree que sea tan importante esta formación y cambio en el rol de los profesores.

Tabla 6.7. Consecuencias relacionadas con el profesorado en las que profesores y alumnos discrepan

Ítem	Descripción ítem	Media		T	Sig.
		Profesorado	Alumnado		
1.	El profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza.	4.22	3.62	6,616	,000
2.	El profesor tendrá que cambiar de rol.	3.96	3.45	5,609	,000

Por otra parte, en la tabla 6.8 encontramos que los alumnos creen que las TIC van a generarles más trabajo y esfuerzo, pero los profesores no están de acuerdo con ellos. El alumnado también considera que el uso de la tecnología puede dividir al grupo clase entre los que las utilicen con frecuencia y los que no puedan acceder a ella.

Tabla 6.8. Consecuencias relacionadas con el alumnado en las que profesores y alumnos discrepan

Ítem	Descripción ítem	Media		T	Sig.
		Profesorado	Alumnado		
1.	Generará más trabajo y esfuerzo para los estudiantes.	2.97	3.34	-2,493	,016
2.	Dividirá al grupo clase entre los que las utilicen con frecuencia y los que no puedan acceder a ella.	2.96	3.00	-,427	,003

En la tabla 6.9 podemos observar las consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza. El profesorado se muestra muy en desacuerdo en que las TIC vayan a suponer una pérdida de tiempo y aunque los alumnos tampoco están de acuerdo su grado de desacuerdo se acerca más a un término medio.

Tabla 6.9 Consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza en las que profesores y alumnos discrepan

Ítem	Descripción ítem	Media		T	Sig.
		Profesorado	Alumnado		
1.	Supondrá una pérdida de tiempo.	1.73	2.36	-6,374	.000

En la tabla 6.10 encontramos las consecuencias relacionadas con el manejo de TIC. El profesorado se muestra muy de acuerdo en que la tecnología ampliará el conocimiento que se tiene sobre la misma, aunque los alumnos se sitúan más en un término medio. Los profesores consideran que será necesario un equipamiento informático adecuado y unos conocimientos mínimos sobre el manejo de TIC, pero para los alumnos estas consecuencias no son tan importantes como para los docentes. Además encontramos diferencias entre ambos a la hora que supuestamente tendrán que hacer los estudiantes para acceder a Internet.

Tabla 6.10. Consecuencias relacionadas con el manejo de TIC en las que profesores y alumnos discrepan

Ítem	Descripción ítem	Media		T	Sig.
		Profesorado	Alumnado		
1.	Ampliará de manera adicional el conocimiento sobre las TIC	4.22	3.72	6,434	,001
2.	Será necesario un equipamiento informático adecuado.	4.44	3.96	6,006	,000
3.	Serán necesarios unos conocimientos mínimos sobre el manejo de TIC.	4.26	3.74	5,958	,000
4.	Los estudiantes tendrán que hacer un esfuerzo para acceder a Internet.	3.41	3.39	,161	,000

En la tabla 6.11 podemos observar las diferencias que existen entre profesores y alumnos a la hora de hablar de las consecuencias relacionadas con los contenidos. Así, para los profesores, el uso de las TIC; facilitará la comprensión de los contenidos; ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial y se facilitará un mayor y mejor acceso a los mismos. El alumnado no se muestra tan de acuerdo como los primeros.

Tabla 6.11: Consecuencias relacionadas con los contenidos en las que profesores y alumnos discrepan

Ítem	Descripción ítem	Media		T	Sig.
		Profesorado	Alumnado		
1.	Facilitará la comprensión de los contenidos.	3.78	3.75	,383	,000
2.	Ciertos contenidos serán difíciles de explicar de manera no presencial.	3.74	3.37	3,971	,011
3.	Facilitará un mayor y mejor acceso a los contenidos.	3.83	3.80	,378	,016

En la tabla 6.12 encontramos aquellas consecuencias relacionadas con la comunicación e interacción en la que tanto docentes como discentes no están de acuerdo, que es donde encontramos más diferencias. Los profesores consideran que el uso de las TIC aumentará el número de interacciones de los estudiantes entre sí, así como entre el profesor y los propios estudiantes. El alumnado cree que la tecnología conseguirá que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mucho más personalizado, será más fácil expresar opiniones y plantear aquellas dudas que surjan.

Tabla 6.12. Consecuencias relacionadas con la comunicación e interacción en las que profesores y alumnos discrepan

Ítem	Descripción ítem	Media		T	Sig.
		Profesorado	Alumnado		
1.	Aumentará el número de interacciones de los estudiantes entre sí.	3.77	3.59	2,245	0,000
2.	Aumentará el número de interacciones entre el profesor y los estudiantes.	3.69	3.67	,155	,018
3.	El proceso de enseñanza-aprendizaje será más personalizado.	3.50	3.64	-1,625	,023
4.	Será más fácil expresar opiniones.	3.48	3.48	-,029	,044
5.	Será más fácil plantear dudas/consultas.	3.75	3.79	-,431	,000

En la tabla 6.13 podemos encontrar las consecuencias relacionadas con la asistencia presencial. Los profesores creen más que los alumnos en que las TIC permitirán hacer consultas sin necesidad de desplazarse, así como en que se podrá acceder a la información superando todas las barreras de espacio y tiempo. También los docentes están más de acuerdo que los alumnos en que con la tecnología se podrán compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones y que descenderá el número de estudiantes que asistan a las clases presenciales.

Tabla 6.13. Consecuencias relacionadas con la asistencia presencial en la que profesores y alumnos discrepan

Ítem	Descripción ítem	Media		T	Sig.
		Profesorado	Alumnado		
1.	Permitirá hacer consultas sin desplazamientos.	4.14	3.91	2,729	,003
2.	Permitirá acceder a la información superando las barreras de espacio y tiempo.	4.22	3.61	7,158	,000
3.	Se podrá compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones.	4.11	3.73	4,474	,000
4.	Descenderá el número de estudiantes que asistan a las clases presenciales.	3.07	3.04	,271	,002

6.5. Discusión y conclusiones

Para empezar conviene recordar los dos perfiles que hemos podido conocer a través de los resultados de los profesores y de los alumnos. Así, el perfil de profesor de adultos es: mujer, mayor de 50 años, con estudios de diplomatura, con una experiencia docente mayor de 20 años y que dispone tanto de internet como de ordenador en casa y lo usa con bastante frecuencia. Es un profesional que cuenta con formación en TIC, habiendo realizado varios cursos, las utiliza en su tarea docente ya sea de manera personal, para gestionar los datos académicos de sus alumnos o con actividades para trabajar con ellos en el aula y fuera de ella. Está muy concienciado sobre la integración curricular de las TIC y las intenta utilizar en su tarea docente pero no cuenta con los recursos necesarios para poder utilizarlos. Considera que los ordenadores son escasos y obsoletos, falta software educativo específico, no se organizan bien los recursos de los que se dispone, no cuentan con una asistencia técnica de calidad cuando la necesitan y no creen que la administración les apoye lo suficiente para hacer un uso de las TIC. Aun así, el profesorado desea seguir formándose, preferiblemente en modalidad semipresencial y en aspectos que les ayuden a usar las TIC de un modo didáctico en su aula.

Por otro lado, el perfil del alumnado podemos establecerlo en: mujer, entre 18 y 30 años, desempleada y realizando estudios de formación básica postinicial para obtener el título de graduado en educación secundaria. Cuenta con ordenador e internet en casa, sabe de la existencia de una plataforma virtual en su centro pero no la utiliza, aunque se ha de decir que la utilización de la plataforma está en casi un 50% entre su uso o no.

Por lo tanto, encontramos a profesores adultos que cuentan con un alumnado joven, en su mayoría, en sus aulas. Conviene explicar que el 100% de los profesores cuentan con ordenador en casa y de ellos el 97% tiene internet, el cual usan con frecuencia todos los días. Los alumnos también cuentan con ordenador e internet en casa pero en un 82%, de ahí que los profesores cuentan con más tecnología de la que quizás puedan disponer sus propios alumnos en sus hogares, tal como pudimos observar en los estudios 1 y 2.

Los profesores usan las TIC de diversos modos. Por un lado la utilizan para buscar información y preparar sus clases, para comunicarse con colegas, gestionar los datos académicos de sus alumnos, preparar exámenes, recoger información, etc. Por otro lado, la utilizan con sus alumnos ya que en la plataforma los profesores “cuelgan” los apuntes de la asignatura, contestan a las dudas que puedan tener los alumnos por medio de las tutorías

privadas, marcan y reciben diversas tareas y actividades, realizan pruebas autoevaluativas, envían comunicados y establecen foros de debate. Comprobamos que esto concuerda con las actividades que los alumnos afirman realizar a través de la plataforma. Según ellos la utilizan para; descargar apuntes y contenidos de la asignatura, enviar tareas y/o actividades, leer avisos y comunicados, consultar dudas, contactar con sus compañeros, realizar pruebas autoevaluativas y participar en los diversos foros de debate.

En relación al uso que hacen de la plataforma virtual unos y otros muestran alguna diferencia. Mientras que los profesores dedican entre 3 y 4 horas semanales y afirman entrar todos los días, entre semana por la mañana y por la tarde, los alumnos acceden varias veces a la semana, pero sin llegar a ser diariamente, conectándose entre semana por la tarde. La duración del acceso oscila entre las 2 horas para los profesores frente a los 60 minutos de los alumnos.

Ambos poseen una opinión entre media-alta de la plataforma de su centro, aunque entre el alumnado, el 72% afirmó conocer la existencia de dicha plataforma virtual pero solo el 54% la utiliza de manera regular. Así el profesorado conoce y utiliza más la plataforma pero solo la mitad de sus alumnos la utilizaría para dichas tareas.

Con respecto a las consecuencias generalizadas del uso de las TIC, que es lo que más hemos tratado en este estudio 3, podemos establecer posiciones en las que el alumnado y el profesorado se sitúan a favor y otras en donde discrepan. Aquellas consecuencias en las que ambos están de acuerdo son; generará más trabajo y esfuerzo para el profesor; generará desconcierto porque para estar informado habrá que estar atentos a otras fuentes de información además de la clase presencial; fomentará el trabajo colaborativo entre los estudiantes y no será necesario asistir tanto a las tutorías. Ambos también coinciden en señalar que no creen que no aporte nada nuevo o que la calidad de la enseñanza siga siendo la misma con o sin su utilización; que tenga más un uso social o lúdico que académico; que disminuyan las relaciones sociales presenciales o que no sea necesaria la asistencia presencial a clase.

Por otra parte, aquellas consecuencias en las que profesores y alumnos discrepan son: el profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza, así como cambiar de rol; generará más trabajo y esfuerzo para los estudiantes; dividirá al grupo clase entre los que utilicen las TIC con frecuencia y los que no; supondrá una pérdida de tiempo; ampliará de manera adicional el conocimiento sobre las TIC; será necesario un equipamiento informático

adecuado, así como unos conocimientos mínimos sobre su manejo; el estudiante tendrá que hacer un esfuerzo para acceder a Internet; facilitará un mayor y mejor acceso a los contenidos; ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial; facilitará la comprensión de los contenidos; aumentará el número de interacciones de los estudiantes entre sí y con el profesor; el proceso de enseñanza-aprendizaje será más personalizado; será más fácil plantear dudas y expresar opiniones; se podrán hacer consultas sin desplazamientos; se podrá acceder a la información superando las barreras de espacio y tiempo; se podrá compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones y descenderá el número de alumnos en las clases presenciales.

Así, en esta parte de las consecuencias encontramos que existen más discrepancias que similitudes en unos y otros. De las 29 preguntas realizadas en este apartado, profesores y alumnos solo han coincidido en 8, por lo que en 21 de ellas han discrepado, un dato a analizar, ya que en la mayoría de ellas los profesores han sido más optimistas en cuanto a la utilización de las TIC en clase, pero el alumnado no ha mostrado tanto optimismo, han sido más moderados en sus respuestas.

En general, docentes y discentes se muestran de acuerdo en que las TIC son necesarias en la educación ya que les ayudará a comprender mejor los contenidos, a estar al tanto de las cosas, a interactuar con sus compañeros y profesores, aunque para ello también son conscientes en que ambos tendrán que hacer un esfuerzo, ya sea para los profesores el formarse en nuevas estrategias de enseñanza o para los alumnos el adquirir unos conocimientos mínimos o el equipamiento informático adecuado. Aun así la valoración que hacen de las TIC es muy positiva y les gustaría que estuviera integrada en sus centros y por supuesto, aprender a utilizarlas. Pero, también es verdad que ambos muestran sus reticencias, los profesores más en el mal entendimiento que puede dar el integrar las TIC en las aulas, al pensar que ya no será necesario acudir al aula presencial, aunque pesan más sus consecuencias positivas como la ayuda que proporcionará a los adultos al poder conciliar la vida familiar y laboral con los estudios. Y, los alumnos al creer que el uso de las TIC podría ser una excusa para “jugar” o utilizarlas con un fin lúdico o social que la académica que tendría que tener. Más que reticencias son miedos al uso de una tecnología desconocida para muchos y como ya hemos visto anteriormente, hasta que no las utilicen y se integren en sus aulas no perderán dicho miedo. Solo basta querer.

***CONCLUSIONES Y
PERSPECTIVAS
FUTURAS***

En este apartado abordaremos las conclusiones a las que hemos podido llegar con nuestro estudio tras la realización del marco teórico y del marco empírico. Para ello iremos relacionando lo visto hasta el momento con los resultados obtenidos de profesores y alumnos. En primer lugar conviene señalar que aunque nos encontramos inmersos en la sociedad de la información y la comunicación, tema que ya ha sido tratado por la ONU, a través de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, los adultos aún no se encuentran integrados en ella, ya que no cuentan con los recursos necesarios para formar parte de ella, sobre todo en los CEPA. En los centros no tienen acceso a muchas tecnologías, que es el máximo exponente de esta sociedad y aunque la mayoría sí poseen ordenador e internet en casa, muchos de ellos no saben cómo utilizarlos correctamente o no saben aprovechar la tecnología al máximo. Lo que sí parece claro, como comenta Cabero (2004), es que nos encontramos en un nuevo tipo de sociedad en la que hay que aprender a vivir. Dicha sociedad ha producido diversas transformaciones, como afirma Escudero (2004), siendo la que más nos interesa la de la educación, la cual no ha quedado exenta de cambios. Con la llegada de esta nueva sociedad surgió un nuevo concepto, la educación permanente, que nos pone de relieve la importancia de la educación durante todo el ciclo vital de la persona, desde su

nacimiento hasta su muerte. Es decir, la educación no para nunca. De ahí nuestro interés por conocer la educación que proporcionan los CEPA ya que son una de las instituciones que existen para los adultos en nuestra sociedad. Como centros dedicados a la educación de los adultos, solo pueden acceder los mismos, por lo que se favorece la educación de adultos y mayores. Tras conocer la realidad de los CEPA de Canarias podemos afirmar que la labor que realizan es muy importante, ya que atienden a cerca de 40.000 adultos de toda Canarias (añadiendo la formación de idiomas) que buscan en estas instituciones una formación a la que no pudieron llegar cuando eran adolescentes o jóvenes. Y son centros que tendrán futuro ya que nuestra sociedad envejece a pasos agigantados, por lo que se prevé que tanto los centros de adultos como universidades populares o universidades para mayores acojan cada vez a más personas que pueden buscar una educación formal o no formal. Aunque es cierto que debemos admitir que el perfil de adulto que acude a los CEPA en Canarias es una persona joven, entre los 18-30 años, lo que no excluye que también se encuentran personas adultas y hasta mayores que pasan ya los 75 años. Pero es verdad que la mayoría de las personas que se forman en estos centros son jóvenes, que en su mayoría buscan obtener el título de graduado en educación secundaria. Lo cual es lógico ya que el informe enviado por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2009) a la última Conferencia Internacional sobre la educación de adultos organizada por la UNESCO en Brasil en 2009, afirmó que cerca de un 31% de los adolescentes no consiguen el título de graduado en educación secundaria, por lo que es de esperar que intenten acceder a él en un momento determinado y a través de un CEPA. Estos datos aportados por la OCDE (2008) hace cinco años, comprobamos que se corresponden con la realidad que viven actualmente los centros de adultos, al contar con muchos jóvenes que vuelven a retomar estudios de secundaria que abandonaron poco tiempo atrás.

Otro de los cambios acaecidos en esta sociedad de la información es, precisamente, la importancia que se le da a la propia información, la cual no se traduce en estar informado como bien comenta Fontcuberta (1992, citado por Cabero, 2002a), sino es saber filtrar la información que se recibe, transformarla y convertirla en conocimiento. Es una labor que tendrá que realizar el profesorado de esta nueva sociedad y, como no, el profesorado de adultos, ya que tendrá que conseguir que los adultos accedan a la información pero con los suficientes criterios como para convertir ésta en conocimiento. Será necesario que el adulto aprenda a hacerlo ya que es uno de los aspectos que pide nuestra sociedad para los nuevos trabajadores, como señala Gómez (2004). Las características que deberá poseer el trabajador

de esta sociedad son: ser autónomos, emprendedores, creativos, solidarios y socialmente activos. Son aspectos que se irán aprendiendo con el tiempo y en la propia educación.

Hace un momento comentábamos que uno de los exponentes de la sociedad del conocimiento es el desarrollo de las TIC, las cuales también están presentes en los CEPA. Aunque dichas tecnologías son escasas u obsoletas como bien afirmaron los profesores encuestados. Según ellos, con los recursos de los que disponen en sus centros no pueden trabajar con sus alumnos, ya que los ordenadores no funcionan, o no disponen de un software educativo específico para ello; no poseen otras tecnologías como pizarras digitales, y en muchos de los CEPA ni siquiera tienen conexión a internet por el lugar en el que se encuentran. Esta es una realidad a la que tienen que atender los CEPA, los pocos recursos con los que cuentan muchos de ellos, otros sí posee más, e incluso, que por su situación geográfica ni siquiera Internet llega por lo que es imposible utilizarlo con sus alumnos o realizar actividades interactivas en el aula. Lo que sí pueden hacer es utilizar los ordenadores aunque para actividades sin que Internet sea necesario. Pero además de contar con la tecnología como bien demandan los profesores, es necesario que el alumnado adquiera unas competencias mínimas sobre su uso, lo que denominamos alfabetización digital. Es un hecho que ya los CEPA no solo deben enseñar a leer y a escribir, lo cual siguen haciendo, sino también deben enseñar a los adultos a trabajar y utilizar la tecnología, a adquirir las competencias necesarias para hacer un buen uso de ella, lo que llamamos la alfabetización digital. Como bien afirma Area (2012), los alumnos deberían ser capaces de: interactuar con teclados táctiles, ratones, pantallas, navegar a través de los documentos, grabar imágenes, encontrar información específica en internet, saber enviar correos electrónicos, SMS, participar en foros de debate, etc. Muchos adultos ya aprenden a realizar estas acciones en los CEPA como bien han afirmado alumnos y profesores. Los profesores, aquellos que poseen acceso a una plataforma virtual, realizan las siguientes acciones con sus alumnos: cuelgan apuntes de la asignatura, contestan a las dudas de los alumnos, marcan y reciben diversas tareas, realizan pruebas auto evaluativas, envían comunicados, establecen foros de debates, etc. Mismas acciones que los alumnos afirman realizar con dichos profesores, ya que comentan que la utilizan para: descargar los contenidos de la asignatura, enviar actividades, leer los avisos y comunicados, consultar las dudas, contactar con sus compañeros, realizar pruebas auto evaluativas que les mandan sus profesores, participan en los diversos foros, etc.

Así, ambos concuerdan en las actividades que desarrollan en la plataforma virtual, aquellos que tienen dicho acceso. De ahí que los profesores tengan que trabajar primero la alfabetización digital de su alumnado, para luego poder trabajar virtualmente con ellos. Si conseguimos alfabetizar a toda la población, acabaremos con la brecha digital, la cual afecta más a adultos y mayores ya que no es más que la falta de acceso o el desconocimiento de la tecnología, como bien comentan Martínez & Serrano (2003) y Cabero (2004), lo que hace que queden en desventaja con respecto a aquellos que sí poseen el acceso o los conocimientos con respecto a las TIC. Y decimos que es el profesorado el que deberá trabajar esta alfabetización, ya que aparte de ser su cometido, como maestros, se encuentran formados en su uso, ya que recordemos que para acceder a dar clase en los CEPA de Canarias, el profesorado debe poseer una formación específica en TIC, la cual poseen casi el 100% de los docentes como bien hemos podido ver en los resultados. Aparte de la brecha digital que simplemente es el desconocimiento o no acceso, hay que tener en cuenta la tecnofobia, que es el miedo a la tecnología, simplemente porque es algo nuevo. Calderón & Piñero (2004) creen que es el rechazo de la persona a la tecnología porque no la ha utilizado en su infancia y ha pasado a ser parte de su vida una vez adulto, por lo que podríamos incluir a profesores y estudiantes, ya ambos han empezado a utilizar las TIC siendo adultos. Lo que aconsejan Pérez & Salas (2009), es perder el miedo a utilizarla, ya que a nuestro alrededor se encuentran otras tecnologías que son “invisibles” porque forman parte de nuestras vidas “desde siempre” como puede ser la radio, la televisión, los electrodomésticos, etc. Y al final, el uso de una tecnología es muy parecida a la de otra, por lo que, mientras más utilicemos, más fácil será adaptarse a las nuevas. No creemos que exista tecnofobia entre los profesores de los CEPA, ya que como comentábamos hace un momento, el profesorado se encuentra formado en TIC, por lo que ya ha podido relacionarse y trabajar con la tecnología. Y muchos de los alumnos de los CEPA tampoco tienen este problema ya que son jóvenes, por lo que seguramente tienen acceso a un móvil, ordenador e internet como mínimo, como podemos contrastar en los datos del IMSERSO (2012), donde afirma que el 95,5% de los jóvenes entre 16 y 24 años han usado el ordenador en los últimos tres meses y de ellos, el 95% ha usado el móvil en el mismo tiempo. Teniendo en cuenta que gran parte de la población de los CEPA es joven, no tiene problema con el uso y acceso a la tecnología. Lo que no quiere decir que sepan utilizarla adecuadamente.

En palabras de Thompson (2013) *“contrary to popular beliefs that the digital native generation is universally proficient on all digital technology tools, this study showed that the range of technologies students use might be fairly limited”* (p.20). En un estudio realizado por Thompson (2013) acerca de los nativos digitales, aquellos alumnos que han nacido con la tecnología, se pudo comprobar cómo el alumnado, a pesar de que se creía que dominaba el uso de la misma, es todo lo contrario, muestra limitaciones en su utilización.

Debemos diferenciar entre el uso que ellos le dan y si verdaderamente poseen las competencias en TIC. Habrá que estar más al tanto de los alumnos más adultos y mayores, ya que mientras más edad tiene la persona menos uso hace de la tecnología, datos que comprobamos también del IMSERSO (2012). Muchos no saben utilizar siquiera un ordenador o no tienen acceso a la tecnología. Por lo que, con ellos habrá que trabajar más arduamente. La tecnología que se utiliza en los CEPA, por excelencia es el ordenador, aunque los profesores tengan sus diferencias con los que poseen en sus centros como ya hemos comentado. El 100% de los profesores tiene ordenador en casa y el 97% de ellos, acceso a internet. De ahí que aunque el profesor de adultos supere los 50 años, la mayoría, tienen acceso y utilizan la tecnología a diario, quizás por la formación recibida antes y durante su trabajo en los CEPA. Por otra parte, de los alumnos, el 82% tiene ordenador en casa, frente al 18% que no lo posee. Todos los que tienen ordenador tienen acceso a internet desde sus casas.

Hemos comentado que todos los CEPA tienen acceso a la plataforma Moodle ya que es cedida por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, pero no todos los centros la tienen activada. Muchos solo la usan para el profesorado, para comunicarse entre ellos y tener la información en la red, pero no la tienen abierta para el alumnado. Otros centros se encuentran en proceso de abrirla a sus estudiantes. Y otros ni siquiera pueden intentarlo porque la conexión a internet no llega. No olvidemos que aunque en Canarias hay 32 CEPA, cada uno de ellos posee aulas adscritas a lugares de difícil acceso para llevar el conocimiento a todos los adultos, de ahí que en muchos de esos lugares, las conexiones no se produzcan. La plataforma Moodle fue creada por Martin Dougiamas en 2002 para favorecer el constructivismo entre los estudiantes. En dicha plataforma un profesor puede “colgar” toda la información referente a su asignatura, publicar avisos, marcar tareas a sus alumnos, realizarles pruebas auto evaluativas, etc. Todos los profesores que tienen acceso a ella afirman utilizarla regularmente, ya sea de forma profesional; para gestionar datos académicos, comunicarse con colegas, preparar exámenes, recoger información... o con su

alumnado. Los profesores dedican entre 3 y 4 horas semanales a la plataforma. Acceden todos los días, la mayoría entre semana ya sea por la mañana o por la tarde y afirman que dedican entre 1 y 2 horas cada vez que se conectan. Por otra parte, el 72% de los alumnos encuestados conocía la existencia de una plataforma virtual en su centro, pero de ese 72%, solo el 46% afirma utilizarla. Los que acceden lo suelen hacer varias veces por semana, en su mayoría entre semana por la tarde y cada vez que entran dedican entre 30 y 60 minutos a la plataforma.

Para ambos, profesores y alumnos, la plataforma de su centro es adecuada y cubre sus expectativas, aunque la satisfacción con ella no es alta, sino media. Así, todos los profesores que tienen acceso a la plataforma la utilizan, pero de los alumnos que conocen de la existencia de ella, solo entran la mitad, por lo que algo pasa. Otros ni siquiera saben que existe una plataforma virtual pero de hecho la hay en su centro, con lo que aquí el problema es claro, si no saben de su existencia, muy difícilmente la utilizarán. De los que conociéndola no entran pueden existir diversos motivos; alguno puede que no cuente con los recursos en casa, como ya hemos visto y se le hace difícil acudir a un *ciber*, otros aunque tengan los recursos no saben cómo utilizarla, aún no lo tienen claro y otros quizás tampoco tienen tiempo de utilizarla una vez que salen del CEPA. No olvidemos que siempre que hablamos de la plataforma virtual, en la mayoría de casos, es como apoyo a la enseñanza presencial que se da en el aula. Otro caso son las enseñanzas semipresenciales y a distancia donde todos sus alumnos sí acceden a la plataforma del centro. Así, sabiendo que todos los que pueden, de alguna manera, no entran, será labor del profesor averiguar el motivo y alentarles a que la utilicen. Al comienzo de este párrafo comentábamos que el creador de la plataforma Moodle buscaba una herramienta que facilitara el constructivismo social y el aprendizaje cooperativo. Es decir, que los estudiantes no aprendan solos, sino unos con otros, compartiendo lo que unos saben con los que no saben para juntos llegar al conocimiento. Es una estrategia que también se busca implementar en los CEPA, ya que en la sociedad del conocimiento el alumno es el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que debemos permitir que ellos descubran el conocimiento y lo incorporen al que ya tienen.

Aunque hemos visto que mientras más jóvenes son los alumnos más uso hacen de la tecnología, no podemos obviar que desde hace un tiempo muchos adultos y mayores han comenzado a utilizar la tecnología. Lo hemos podido observar también con las redes sociales. Aunque no ha sido una pregunta realizada a nuestros encuestados, no queríamos dejar de nombrar que muchos adultos mayores de 50 años empiezan a hacer uso de estas redes y de la tecnología en general como hemos podido conocer a través de la investigación de Hogeboom et al. (2010) en Florida, Estados Unidos. Estos autores comprobaron que el uso de las redes sociales les servía de apoyo social, para comunicarse con otros, estar al tanto de las noticias. Por lo que los mayores que usan internet de un manera regular posee una mayor red de familiares y amigos. Otro estudio que apoya el anterior es el de Wang et al (2011), donde estudiaron las variables que contribuyen a la aceptación de la tecnología. Así, descubrieron que a los adultos no les importa tanto la usabilidad, sino más bien lo social, el estar comunicados con otros. Lógicamente no existen muchos más estudios sobre este tema por lo que no se puede generalizar, aunque ya se irán realizando con el tiempo, pero sí es verdad que los adultos entrevistados en nuestro estudio sostienen que el uso del ordenador y de la tecnología en general les resulta beneficioso para estar en contacto con otras personas y en el caso de los adultos-mayores comentaban que les servía para comunicarse con sus nietos o sentirse más cerca de ellos.

Por otro lado, a través de nuestra investigación hemos podido conocer más aún si cabe la importancia de la educación de adultos, de la andragogía, planteada en un principio por Knowles en 1970. Recordemos que este autor fue el primero en investigar las diferencias de aprendizaje entre un niño y un adulto y sentar las bases de la educación de adultos hoy día. No podemos aceptar, actualmente, que la educación de adultos sea reparadora o compensatoria de lo que no pasó en el pasado (en la formación escolar), sino que es otro tipo de educación con un colectivo específico que aprende de manera diferente y cuyas necesidades también lo son. Como mucho podríamos verlo como una segunda oportunidad de obtener lo que no se pudo en otro momento. Pero aun así no sería correcto, ya que la educación de adultos es una educación propia, con sus contenidos y currículo. Así comprobamos que el adulto es tal a partir de los 18 años, como hemos podido ver en los diferentes CEPA donde no hemos encontrado a un alumno menor de edad. Se encuentran en esa institución con intención de aprender, poseen un autoconcepto bien formado ya por los años, una experiencia, muchos de ellos, ya que como hemos visto anteriormente otros

muchos son aún jóvenes y no tienen experiencia laboral y sobre todo, saben lo que quieren, en su mayoría. De ahí las grandes diferencias con la pedagogía escolar.

En los CEPA hemos encontrado alumnos de todas las edades, entre los 18-30 años; los 31-50; entre 51 y 70 y un grupo mayor de 71 años. Es verdad que la mayoría pertenecen al primer grupo de edad, un grupo joven, con ganas de aprender, que desean, en su mayoría, obtener una titulación oficial y que también se encuentra en desempleo, gran drama de la sociedad actual. En el caso de los adultos-mayores, a partir de los 60 años, la mayoría de ellos están jubilados por lo que el tiempo para aprender es mucho mayor, aunque siguen poseyendo obligaciones sobre todo familiares, como cuidar de los nietos, pero también el objeto de su aprendizaje es mucho más informal o sin sentir la presión de adquirir una titulación oficial. En cambio, aquellos menores de 59 años, sobre todo lo más jóvenes, aunque han retomado estudios de manera opcional necesitan esa titulación para poder acceder a un puesto de trabajo o para promocionar en el que ya están. El caso, es que la mayoría de los estudiantes encuestados se encuentra en paro, un 70%, pero como ya afirmábamos es un reflejo de la realidad que estamos viviendo. Al estar en desempleo poseen más tiempo y lo aprovechan estudiando u obteniendo un título oficial con el que poder acceder un puesto de trabajo. Es importante recordar el gran papel que han desarrollado instituciones internacionales en pro de la educación de adultos, como la UNESCO a través de sus conferencias internacionales o la Unión Europea con sus conferencias europeas. En la última conferencia de la UNESCO, celebrada en Brasil en 2009, el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte alertaba sobre la importancia de mantener y proteger esta educación, ya que España cuenta con un 31% de adolescentes que no obtienen el Título de graduado en ESO, por lo que tendrán que sacárselo en algún momento; existe mucho alumnado mayor de 18 años que solo posee formación inicial y dada nuestra sociedad actual la formación permanente se hace más necesaria que nunca y el aumento de la población extranjera, en muchos casos sin formación que necesitarán de estos centros para poder acceder a unos estudios públicos y de calidad. Entre los alumnos encuestados hay personas extranjeras, un pequeño porcentaje pero que pone de realidad el aumento de extranjeros que ha sufrido nuestra sociedad a los que también hay que dar respuesta, una de ellas el español para extranjeros que ya ofertan muchos CEPA. En este caso, la mayoría de los extranjeros encuestados se encuentran en formación básica inicial, es decir, aprendiendo a leer y escribir. Con respecto a las TIC, la UNESCO también ha tratado este aspecto en sus conferencias. Abogan por acercar la tecnología a los adultos y hacerles partícipes de esta sociedad para

acabar así con la brecha digital. Para ello habrá que hacer un especial hincapié en la competencia digital, como bien comentan Ortega Navas & Ortega Sánchez (2009). Esta competencia se alcanza después de alfabetizar digitalmente a los adultos, como ya explicamos anteriormente. Una vez que hemos conseguido que sepan utilizar la tecnología, tendremos que conseguir que sean competentes, es decir, ser crítico con dicha tecnología. Vuelve a ser esencial en este momento el papel del profesorado, del que hablaremos a continuación, ya que sin él el adulto tardaría o no conseguiría adquirir esta competencia.

En este momento queremos hacer un especial hincapié en la formación del profesorado. Con respecto a la valoración que los docentes hacen acerca de la formación recibida, podemos decir que contamos con profesores con formación, como ya hemos comentado anteriormente, ya que casi el 97% de ellos ha recibido algún tipo de formación en TIC y aquellos que no la han recibido, argumentan que los cursos no se adaptaban a sus necesidades profesionales, que carecían de tiempo en ese momento o que no tenían interés por dichos cursos. La media de horas de formación podemos situarla entre las 150 horas, aunque hay profesores que sobrepasan con creces dichas horas de formación. La formación que ha recibido el profesorado se basa básicamente en la plataforma Moodle, algo lógico ya que es el sistema que utiliza la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y la mayoría de las plataformas de los centros de adultos son Moodle. Recordemos que la plataforma Moodle, según Amorós (2007), es una herramienta que facilita el constructivismo social y el aprendizaje cooperativo. Bastantes docentes han tenido formación también en el uso didáctico de las TIC, es decir saber utilizar las diferentes tecnologías en el aula con sentido educativo. La mayoría de ellos ha recibido la formación por parte de la Administración y solo el 11% a través de academias o familiares. Algo lógico, por otra parte, ya que la Administración cuenta con un plan de formación en TIC para el personal docente, para así hacer más competente a su profesorado en esta materia. Aunque solo el 40% de los docentes considera que la colaboración de la Administración, así como sus planes de formación han sido adecuados. Podemos decir que no hay una modalidad formativa predominante, ya que los profesores han realizado tanto cursos presencialmente, semi presencialmente y a distancia. Aunque los docentes consideran que han tenido una formación importante en materia de TIC y que dichas horas formativas en algunos casos ha sido más que suficiente, solo un 34% se considera preparado para hacer un uso didáctico de las TIC, frente a un 20% que se considera muy preparado. Y solo el 43% opina que la formación recibida ha sido adecuada.

Por lo tanto, nos encontramos con un problema. Es verdad que los profesores han acudido a cursos de formación, en muchos casos de bastantes horas, pero a la hora de la verdad no se sienten preparados para hacer un buen uso educativo de esa formación en clase, lo que nos dice que algo falla. Tal y como señala Cabero (2005), "uno de los errores más significativos que se ha cometido en la formación del profesorado, es que se ha tenido una visión demasiado técnica e instrumental en su formación" (p.9). Se ha enseñado demasiado sobre los aspectos técnicos de las tecnologías olvidándose enseñar la verdadera aplicación de las mismas. Joyanes et al. (2004) también inciden en este aspecto al señalar que:

Si se analiza la formación recibida por los profesores en TIC, se observa que normalmente es impartida por expertos conocedores de las diferentes herramientas que transmiten sus conocimientos, desde los niveles de iniciación hasta el nivel avanzado, pero en cambio al profesor, no se le enseña su aplicabilidad para las tareas docentes, produciendo un vacío que en escasas ocasiones se cubre con posterioridad por parte del profesor, debido a la escasez de tiempo y a la inmediatez que exige la práctica docente (p.8).

Creemos que aquí podemos tener la clave, los profesores, aunque han recibido formación, no están preparados porque dicha formación no ha sido lo suficientemente práctica para poder usarla en las aulas. Es necesario, por tanto, actuar también desde las universidades con la formación de los futuros profesores. Koc (2013), en su estudio acerca de la concepción de la tecnología por parte de los estudiantes que se están preparando para ser docentes, afirma que:

Student teachers understand and appreciate the acceleration of technological changes and their potential consequences on the society. Most participants have narrow view of technology focusing on technical or instrumental characteristics because their metaphors describes formal nature of technology rather than its ambivalent functions and relationships with human activities, cultures, politics, and so on. This is accordant with the common finding in the literature in which pupils and students most readily recognize technology as artifacts (p.6).

Los futuros profesores son conscientes de la importancia de los cambios que se producen en la tecnología y las consecuencias que tienen en nuestra sociedad, aunque la mayoría se centran solo en la parte técnica o instrumental, perciben la tecnología como artefactos en vez de relacionarlo con las funciones y relaciones humanas. El autor afirma que es importante la formación del profesorado el cual debe tener una concepción optimista acerca de la tecnología y conocerla para minimizar los riesgos que pueda tener.

Es muy importante para nosotros conocer qué valoración hacen los profesores sobre la integración curricular de las TIC, ya que si ellos no la consideran importantes, tenemos un problema mayor, ya que son los docentes los primeros que deben estar concienciados de las potencialidades y ventajas que nos ofrecen las TIC en educación. Así, la mitad de los profesores están de acuerdo en que la integración de las TIC es prioritaria en su área docente, así como que mejora cualitativamente la docencia. Considera que las TIC nos pueden ayudar a mejorar el aprendizaje del alumnado, permite atender a la diversidad con la que podamos encontrarnos en el aula y favorecen la colaboración con otros centros, por ejemplo, para compartir proyectos o actividades formativas. Comprobamos cómo los profesores sí están concienciados sobre la importancia de integrar las TIC en el currículo. Pero también son conscientes de que los recursos son imprescindibles si queremos una verdadera integración de las mismas. Se les hicieron diversas afirmaciones para que opinaran sobre si esos hechos dificultaban o no la integración de las TIC. Los profesores se mostraron de acuerdo, en su mayoría, que contar con pocos ordenadores, que los ordenadores estén obsoletos, que no haya un buen software educativo, que haya una mala organización de los recursos, que falte la asistencia técnica ante diversos problemas, que los profesores no tengan la formación adecuada o no tengan el tiempo preciso, así como una falta de apoyo de las administraciones y los problemas económicos dificulta mucho dicha integración, ya que es vital para los profesores sentirse acompañados en esa “aventura”, sentir que no están solos, ya que los profesores pueden saber hacer un buen uso educativo de las TIC, pero en algunos momentos el ordenador o la tecnología falla y el docente no tiene por qué saber arreglarlo, con lo que necesita saber que hay técnicos que se encargarán de esa parte. Así como no contar con la suficiente formación o no tener tiempo para poder ponerse al día con las TIC también lleva a problemas. Por lo tanto, queda claro que para conseguir que las TIC estén completamente integradas en el aula, es necesario contar con los profesores, con que estén formados, pero no es trabajo de uno solo, es necesario que las Administraciones educativas estén al tanto, que ayuden en todo lo que haga falta y que el centro educativo también apoye la labor del

profesorado. Un hecho curioso es que para la mayoría de los profesores, la falta de motivación personal no tiene porqué dificultar la integración de las TIC, ya sea porque si uno en ese momento no está motivado, habrá otro que sí lo esté y se apoyarán mutuamente.

Con respecto a las demandas de formación que realizan los docentes, podemos decir que aunque los profesores ya han hecho bastantes cursos formativos, en muchos casos hasta de muchas horas, consideran que uno nunca está lo suficientemente formado y necesita seguir en dichos cursos para seguir aprendiendo, tanto para ellos mismos como para sus alumnos. Así, casi el 94% de los profesores desea seguir formándose, frente a un 6,3% que ya no desea seguir. Los docentes quieren aprender, básicamente a elaborar materiales didácticos, recordemos que muy pocos profesores lo hacen actualmente y saber presentar mejor la información en clase. Desean que dicha formación se haga, principalmente, de manera semipresencial, lo que les permitiría resolver dudas con el profesor cara a cara, pero seguir formándose en casa y a su tiempo. Si atendemos a las herramientas de las que desean recibir formación, pero para saber darle un uso didáctico en clase, destacamos la pizarra digital, tecnología que se va abriendo paso poco a poco, saber crear blogs y mantenerlos, así como webquest. Es importante destacar que la pizarra digital (también PD), es, según Marquès (2004), un sistema tecnológico, integrado por un ordenador y un video proyector, que permite proyectar contenidos digitales en un formato idóneo para que sea seguida por toda la clase. Podemos interactuar sobre las imágenes proyectadas a través de los distintos periféricos del ordenador. La pizarra digital nos permite, de esta manera, proyectar contenidos para todos los alumnos en el mismo tiempo y espacio, pero con la ventaja añadida de que además podemos interactuar con ella y realizar modificaciones, añadir contenidos, suprimir contenidos, etc. Según Carrillo et al. (2012):

En los últimos años la PDI se ha posicionado como un elemento destacado en muchas aulas gracias, en parte, a la convergencia de elementos multimedia en un entorno de conectividad, así como a su propia naturaleza kinestésica. La literatura científica sostiene que la implantación de las PDI en las aulas debe estar claramente respaldada por una política sólida a nivel nacional y liderada por una estrategia de centro compartida lo máximo posible por todos los agentes. Este proceso tendría que ir acompañado de recursos económicos suficientes para la adquisición, mantenimiento y formación del personal docente (p.11).

La importancia de la PDI la vimos también en Türel & Johnson (2012) al afirmar que: *“On the other hand, most teachers agreed that using an IWB is motivating, engaging, and enjoyable for both teachers and students”* (p.390). Lo que traducido nos dice que con el uso de la pizarra digital tanto los estudiantes como los profesores disfrutaban y se motivaban más con el aprendizaje.

Así, no es de extrañar que el profesorado desee aprender a hacer un buen uso de la pizarra digital, ya que poco a poco se irá incorporando en todas las aulas, aunque como bien afirman Carrillo et al. (2012), será necesario que tanto las administraciones educativas, públicas y políticas sean conscientes de que tienen que aunar esfuerzos para lograr incorporarlas a los centros educativos y en especial a los CEPA, para que los adultos también se beneficien de las ventajas que ofrece la pizarra digital. Destacamos el hecho de que solo el 24% de los docentes desea aprender a comunicarse con sus alumnos, por lo que no le dan mucha importancia a estar en contacto con ellos, como bien confirmaron en las actividades que realizan con ellos a través de la plataforma virtual donde la comunicación con sus alumnos no era una de las más importantes. Otras de las herramientas que desean aprender los profesores para hacer un buen uso de ellas son los blogs, cada día más en auge. Como pudimos comprobar a través de Aik-Ling Tan et al. (2011):

Blogs are a well accepted learning technology in education. Similar to online discussion forums, which allow participants to post their thoughts and subsequently read and comment on what is posted, blogs foreground the individual's thoughts and cater to a much wider audience – anyone who happens to find the blog online can read and comment. (p.4).

De esta forma, los profesores de los CEPA están comprometidos con su trabajo, buscan mejorar en él, por lo que desean seguir formándose y ayudar a que sus alumnos adquieran las competencias necesarias para ello, pero no debemos olvidar que la sociedad de la información y el conocimiento ha cambiado el rol del profesor, ya no le exige que sea el transmisor del conocimiento, sino que sea un guía para sus alumnos, ya que ahora el protagonismo ha pasado al estudiante que se convierte en el artífice de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. El concepto de guía lo encontramos en Joyanes et al. (2004), al afirmar que el alumno pasa de un papel pasivo a uno activo y el profesor deberá ayudarle a generar el conocimiento y hacer que lo descubra por sí mismo. Y el profesor de adultos,

además de tener en cuenta las características que le adosa esta nueva sociedad no deberá olvidarse que las personas a las que deberá guiar son adultos, por lo que no podrá tratarlas como niños o jóvenes, ya que poseen sus propias características de aprendizaje como ya hemos comentado. No solo habrá que tener en cuenta estas características sino desterrar ciertos tópicos asociados a la educación de adultos de los que nos informa Formariz (2009), entre los que se encuentran: que son contenidos escolares adaptados, es una organización escolar de los aprendizajes, de un profesorado de primaria y secundaria que no cuenta con formación específica para dar clase a los adultos. Se nombra el hecho de que el adulto al no haber acabado una anterior etapa educativa está condenado ya que tiene dificultades de aprendizaje, así como que el objetivo de la formación básica es la mejora de las cualificaciones laborales y el aumento de la productividad y nada más lejos de la realidad. Tanto los profesores como los propios adultos tienen que desterrar estos tópicos y hacer ver que la educación de adultos tal y como la concebimos hoy día es una educación centrada en la persona adulta, adaptada a sus necesidades, donde se le otorgan competencias básicas e individuales que les ayuden en el desempeño social, laboral e individual.

A continuación queremos incidir en las consecuencias que tendría un uso generalizado de las TIC, es decir, si las utilizáramos siempre qué efectos podría producir en la educación. Estas preguntas fueron realizadas tanto a los profesores como a los alumnos. Para la mayoría de los profesores, un uso generalizado de las TIC, aumentaría de manera adicional el conocimiento que tenemos sobre ellas, ya que mientras más las utilizemos más las conoceremos. Los adultos también se muestran de acuerdo, pero menos convencidos que los profesores. Los estudiantes podrían interactuar más entre sí, ya que se crearían espacios para dicha interacción. Los adultos creen que el uso de las TIC facilitará la comprensión de los contenidos, ya que tendrían acceso a diferentes fuentes para aprender lo que los profesores quieren enseñarle, pero estos últimos no creen que las TIC ayuden tanto a simplificar los contenidos, aunque consideran que algunos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial, por lo que no consideran que las TIC deban sustituir a la enseñanza presencial, todo lo contrario, nos puede ayudar para seguir reforzando aquello que se da en clase y que luego los alumnos pueden seguir repasando en casa, a través de la plataforma virtual. Los alumnos están de acuerdo con los profesores, aunque en menor medida. Ambos consideran que los profesores tendrán que formarse en nuevas estrategias de enseñanza, lo que es lógico, ya que no podrán seguir utilizando la misma metodología que usaban sin la tecnología, ya que la tecnología por sí sola no es la que proporciona el cambio

en educación, sino la metodología que emplea el profesorado con ella, por lo que son conscientes de esta situación. Los profesores y alumnos coinciden en afirmar que los estudiantes tendrán que hacer un esfuerzo para acceder a internet, ya sea teniendo el recurso en casa o acudiendo a bibliotecas o salas de estudio que cuentan en muchos casos con salas de ordenadores con acceso a internet. Los docentes también creen que un uso generalizado de las TIC podría favorecer el aumento de interacciones entre el alumnado y ellos mismos, ya que si el docente cuenta con una plataforma virtual en la que propone foros de debates, actividades, información a sus alumnos y estos responden, la interacción es mayor a la que quizás podrían conseguir en una clase presencial. Las TIC ayudarán a fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Los alumnos consideran que con las TIC el proceso de enseñanza-aprendizaje será más personalizado, porque el profesor, al entrar en la plataforma, tiene acceso a los datos de sus estudiantes, puede saber cuántas veces ha entrado a la misma, qué actividades ha realizado, cómo va en sus estudios, lo que puede favorecer que el docente le indique al alumno dónde y qué debe mejorar. Los profesores también se muestran de acuerdo pero no tan convencidos como los adultos. Si queremos utilizar de un modo normalizado las TIC deberemos disponer de un equipamiento informático adecuado. Los docentes se muestran de acuerdo en que deberán cambiar de rol, ya que la sociedad de la información y la comunicación les exponen a ello. Como bien afirma Cabero, (2005):

El rol del profesor va a cambiar ostensiblemente, ello implicará, en primer lugar, y de gran importancia que deje de ser un transmisor de la información, ya que la información estará deslocalizada de los espacios cercanos donde él se desenvuelve, ello le llevará a que tenga que desempeñar dos funciones básicas, para las cuales deberá estar formado: una, ser diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, y otra, producir o adaptar medios, a las necesidades y características de los estudiantes, a sus demandas cognitivas y estilos de aprendizaje (p.6).

Las TIC están generando unos entornos que facilitan el acceso de la información a los estudiantes, teniendo el profesor la función más importante de estructurarlos, organizarlos y adaptarlos a las características de los alumnos. En este sentido la función de tutorización, orientador y guía se hacen más relevantes que nunca, (Cabero, 2005). Y es aún más relevante si tenemos en cuenta que hablamos del profesor de personas adultas, por lo que su formación y tutorización deberá tener en cuenta las características y necesidades de este colectivo. El

profesor del siglo XXI no puede ser igual al del siglo XX. El profesor del siglo XXI debe ser capaz de adaptarse a los nuevos tiempos y ser guía, tutor y orientador de sus propios alumnos. Así, la persona adulta adopta un papel mucho más activo en su aprendizaje, se convierte en el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, papel que le tiene que otorgar el profesorado y con el cual parecen estar de acuerdo. Los profesores y alumnos también creen que un uso generalizado de las TIC podría provocar que disminuya el número de alumnos que acuden a las clases presenciales, pero debemos tener en cuenta que el sujeto del aprendizaje, en este caso, es una persona adulta, que cuenta con muchas obligaciones y entre las cuales estudiar no es de las primeras, por lo que, en algunas ocasiones, si tienen otros compromisos profesionales o personales pueden dejar de acudir a las clases presenciales, pero esto no quiere decir que abandonen las clases, ya que las pueden seguir por la plataforma virtual. Aparte de producir una mejor comprensión de los contenidos, también se podrá tener un mejor acceso a ellos. Los estudiantes pueden sentir que el trabajo es mayor con las TIC, pero esto ocurrirá al principio, ya que al no estar acostumbrados, les costará más utilizar la plataforma virtual, realizar sus actividades con el ordenador y enviarlas a través de la plataforma, pero una vez que aprendan a manejarla con soltura, disminuirá esa sensación de agobio y trabajo. Los profesores y alumnos se muestran de acuerdo en que una de las bondades de las TIC es que permitirá hacer consultas sin tener que desplazarse, algo positivo para aquellos adultos que, por diferentes motivos, no puedan desplazarse al centro. Será más fácil para los alumnos poder expresar opiniones, ya que no se enfrentan a sus compañeros cara a cara, sino a través de un ordenador, lo que favorece a aquellas personas tímidas, incapaces de preguntar nada en clase. Lo que está claro, es que los estudiantes tendrán que conocer unos detalles mínimos sobre su uso, para poder realizar todas estas actividades.

Por el contrario, los profesores no creen que un uso generalizado de las TIC genere desconcierto entre los estudiantes, al tener que estar atento a varias fuentes de información. Los alumnos, en cambio, se muestran un poco más de acuerdo a este respecto. Es normal la sensación de estar perdido al principio, pero no es motivo para generar desconcierto. Las relaciones sociales presenciales no tienen por qué disminuir, según el profesorado, ya que los alumnos se siguen viendo en algunas clases. Los alumnos no mostraron una opinión clara sobre este asunto. Los docentes y discentes no consideran que el uso de las TIC divida al grupo clase entre los que las utilicen o no, ya que tiene que ser el propio profesor el que fomente la participación de todo el alumnado. Los profesores y alumnos opinan que no es verdad que las TIC no nos aporten nada nuevo, que sean una pérdida de tiempo o que no sea

necesario asistir a las tutorías, sino todo lo contrario. Las TIC nos ofrecen nuevas maneras de ver la educación, por lo que la aportación que hacen es inimaginable todavía, será necesario que los alumnos sigan asistiendo a algunas tutorías y presentarse ante el profesor y lógicamente, si damos un uso educativo a las TIC, éstas no nos harán perder el tiempo, sino todo lo contrario, ganaremos tiempo en muchos aspectos. Ante la última cuestión sobre si las TIC tendrán un uso más social que académico, los docentes también se muestran en contra de tal afirmación, porque la tecnología se utilizará para apoyar la enseñanza presencial en el aula, o para acciones formativas a distancia, lo que da pie a que se haga un uso educativo de la misma. Algunos alumnos tienen sus dudas al respecto, porque muchos de ellos consideran que quizás la integración de las TIC en clase propicie un uso más bien lúdico que académico, pero mucho viene por el desconocimiento al no haberlas utilizado nunca en clase.

Observamos cómo profesores y adultos tienen pensamientos parecidos con respecto a la integración curricular de las TIC. Ambos le dan mucha importancia, consideran que es necesaria su integración para no quedarse atrás y desean que se integren en las aulas, aunque aún no es posible por las limitaciones con las que cuentan los CEPA hoy día como ya hemos comentado. Solo percibimos discrepancias con respecto al aspecto lúdico que podrían adquirir las TIC en educación, afirmado por los alumnos y el miedo de los profesores a que los adultos abandonen las aulas o no acudan a las tutorías por creer que no las necesitan al tener la plataforma virtual. Esto se traduce en miedo a lo desconocido, ya que el hecho de utilizar una plataforma virtual no va a hacer que el alumno abandone las aulas, ya que la presencialidad seguirá siendo vital para explicar algún tipo de contenido, examinarse, preguntar dudas, trabajar con los compañeros, etc. Y el hecho de usar las TIC no va a ser que la educación se convierta en un juego, como creen muchos adultos. El profesorado se encuentra formado para hacer un buen uso educativo de las mismas, por lo que las usará sabiamente y en el momento que deba, no se trata de cambiar totalmente la metodología haciendo todo ahora con la tecnología, sino saber escoger los momentos apropiados en que ésta deba ser usada. Pero, hasta que no se integren no desaparecerán estos miedos, solo es cuestión de tiempo.

Para ir terminando con las conclusiones abordaremos el trabajo en sí de los CEPA. Como bien sabemos con los centros de educación de personas adultas de Canarias. Pero estos no son los únicos que ofertan una enseñanza al adulto. También contamos con: universidades populares, casas de la cultura, universidades para mayores, etc. Asimismo, en toda Canarias hay 51 centros orientados a este tipo de formación. Aparte de los 32 CEPA con los que hemos contado para nuestra investigación, se encuentran sus aulas adscritas y los institutos de educación secundaria que también ofertan formación específica para adulto. En nuestro estudio hemos contado con los 32 CEPA presentes en Canarias, aunque para los cuestionarios de los profesores han participado 31 de ellos y para el de los alumnos 30. Aun así ha sido una gran participación por parte de estos centros, donde el director/a ha estado a nuestra disposición durante todo momento. En estos centros se forman aproximadamente 25000 adultos y dan clase unos 400 profesores y nosotros hemos llegado hasta 207 profesores y 553 adultos. En estos CEPA se oferta formación diversa para el adulto como:

- La formación profesional reglada que es impartida a través de los ciclos formativos de grado medio y grado superior.
- La formación ocupacional o ciclo corto dirigida a las personas desempleadas para proporcionarles las cualificaciones que les permitan lograr su reinserción en el mercado laboral.
- La formación profesional continua o de ciclo largo, dirigida al logro de la formación permanente y al reciclaje de los trabajadores en activo.

En nuestra investigación hemos podido encuestar a diversos adultos que se encuentran en diversos tipos de enseñanza, como: formación básica inicial, es decir aquellos que están aprendiendo a leer y escribir; formación básica post inicial, aquellos que quieren obtener el título de graduado en educación secundaria; bachiller, para obtener su titulación; ciclos formativos de grado medio y superior e incluso alumnos que se están preparando las pruebas para acceder a un ciclo de grado superior. Hemos obtenido una muestra variada dado que también hemos conseguido información de todas las islas. Como ya hemos comentado la enseñanza que más realizan los adultos es la FBPI, para obtener el título de graduado en educación secundaria y es la enseñanza que más ofertan los CEPA. Todos los datos aportados por la Consejería de Educación y el Ministerio de Educación confirman este hecho. Muchos de ellos solo tienen estas enseñanzas y la FBI, porque la demanda que tienen de otras enseñanzas no es suficiente para que la Consejería de Educación añada nuevas enseñanzas a

esos centros. En otros CEPA sí encontramos más variedad de estudios, como pueden ser en los centros de las capitales y aquellos que se encuentran en ciudades con mucha población.

La presencia de adultos en los CEPA no para de crecer con los años como hemos podido ir viendo en los datos ofrecidos por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, por lo que la educación de adultos tendrá que hacer frente a esta demanda y ofrecer una enseñanza de calidad. Como afirma Area (2000) la educación de adultos tendrá que hacer frente, en este siglo, a una serie de necesidades como: los nuevos analfabetos, con la aparición de esta nueva sociedad muchos adultos han quedado excluidos de la misma; la cantidad de información que se encuentra presente que los adultos deberán ser capaces de convertir en conocimiento; la fragmentación de dicha información, ya que viene desde diversas fuentes y no de manera lineal por lo que los adultos tendrán que estar atentos a todas las fuentes de información; el desfase de los sistemas educativos, ya que si por algo se ha caracterizado la educación es por su lentitud para introducir los cambios en las escuelas; las nuevas exigencias de formación, ya que la estructura laboral también se ha visto modificada, de ahí que haya que formar a nuevos trabajadores que sepan atender a esta sociedad. Está claro que estamos en el camino con los profesores y adultos que actualmente integran los CEPA de Canarias.

Perspectivas futuras

Así, tras haber concluido con aquellos aspectos más importantes obtenidos en nuestra investigación, podemos dar una serie de propuestas a poder desarrollar para conseguir una mejor integración de las TIC en los centros de educación de personas adultas de Canarias. Es vital proporcionar recursos a todos los centros, ya que sin ellos es imposible integrar la tecnología en el currículo. Las administraciones públicas, administrativas y educativas deben hacer un esfuerzo para que todos los CEPA tengan la tecnología necesaria para poder usarlas con sus alumnos. Es verdad que para poder lograr esto hay que hacer un esfuerzo económico importante, ya que como bien sabemos hay un total de 32 centros en toda Canarias, pero es una inversión de futuro, aunque la tecnología va evolucionando cada día. Por ello, quizás se podrían establecer convenios entre empresas informáticas y la administración, que les provenga de recursos, mínimos, ya que no es necesario contar con la última tecnología, para así minimizar el gasto que se podía producir.

Es necesario, asimismo que todos los CEPA pongan en marcha la plataforma *Moodle*, para que el alumnado vaya acostumbrándose en su uso. Si el profesorado no dispone de tiempo o formación específica para poner en marcha dicha plataforma, la administración podría ayudar, con la incorporación de un técnico al centro que realice esta labor. Después, ya es tarea del profesor utilizar la plataforma y dársela a conocer a sus alumnos y utilizarla de manera periódica.

La formación del profesorado. Aunque ya hemos podido comprobar que el profesorado se encuentra formado en lo que al uso de las TIC se refiere, es necesario que esos cursos sean más prácticos, como ellos mismos han expresado. También sería ideal que en cada centro existiera la figura del coordinador de TIC, el cual ya está presente en algunos de ellos, para que sea el encargado de guiar a sus compañeros en su utilización.

También habrá que diseñar unos cursos específicos de alfabetización digital para el alumnado, que pueden existir ya o no, pero es ideal que se hagan llegar a todos los alumnos, para que se familiaricen con la plataforma virtual y la tecnología en general. Podría ser diseñado por la propia Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, y proporcionado a todos los CEPA para que lo realicen como un módulo inicial, todos por igual. Es necesario aprovechar la formación que tiene el profesorado para poner en marcha todos aquellos cursos

formativos que puedan ayudar al alumnado en su proceso formativo, siempre con la ayuda del resto de instituciones.

Con respecto a la conexión a Internet, es un poco más difícil su arreglo, ya que como bien comentábamos hay zonas de las islas donde la conexión a internet no llega, por lo que será necesario hablar con las compañías telefónicas para conocer las posibilidades reales de que tal conexión pueda ser una realidad en esas zonas.

En definitiva, es necesaria la total cooperación, no solo de las administraciones públicas, administrativas y educativas, sino de la sociedad en general, para proporcionar una educación de calidad a todos los adultos y mayores que se forman y se formarán en los CEPA de Canarias. Con la colaboración de todos, profesores, alumnos, administraciones, empresas privadas, sociedad en general, la integración curricular de las TIC será una posibilidad en poco tiempo.

*REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS*

AEPUM. (2006). Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. *Información sobre Estatutos*. Recuperado de:
<http://www.aepumayores.org/es/contenido/presentaci%C3%B3n>

Aguaded, I. & Tirado, R. (2008). Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía. *Educación*, 41, 61-90. Recuperado de:
<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn41p61.pdf>

Agudo, S., Pascual, A. & Fombona, J. (2012). Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores. *Revista Comunicar*, 39, 193-201. Recuperado de:
<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=actual>

AIMC. (2012). Asociación para la investigación de Medios de Comunicación. *Audiencia de Internet, febrero-marzo 2012*. Recuperado de: <http://www.aimc.es/-Audiencia-de-Internet-en-el-EGM-.html>

Almerich, G., Suárez, J., Belloch, C. & Bo, R. (2011). Las necesidades formativas del profesorado en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad. *Relieve*, 17 (2). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_1.htm.

Amorós, L. (2007). *Moodle como recurso didáctico*. Universidad Católica del Maule: Dpto. Fundamentos de la Educación.

Amorós, P., Bartolomé, M., Sabariego, M. & Santos, J. (2006). *Construyendo futuro. Las personas mayores: una fuerza social emergente*. Madrid: Alianza editorial.

Area, M. (2000). Redes virtuales para la educación de adultos. Una guía pedagógica. En Area (2001), *Un nuevo contexto para la educación de adultos: la sociedad de la información* (pp. 19-38). Recuperado de:
http://www.edulab.ull.es/www/02_publicaciones/01_redveda/capitulo1.pdf

Area, M. (2001). Sociedad de la Información y analfabetismo tecnológico: nuevos retos para la educación de adultos. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 26-27. Recuperado de: <http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/EDUCA007.pdf>

Area, M. (2008). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf

Area, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. En Area, M., Gutiérrez, A. & Vidal, F. (Ed.), *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Fundación Telefónica. Recuperado de:
http://www.fundacion.telefonica.com/es/que_hacemos/conocimiento/publicaciones/detalle/161

Area, M., Gros, B. & Marzal, M. A. (2008). *Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Síntesis.

Area, M. & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de documentación científica*, 46-74. Recuperado de:
<http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744/825>

Area, M. & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38. Recuperado de:
<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-03>

Bello, D. (2008). *Moodle* como herramienta software sobre Internet para la gestión de cursos en la educación. *Educación y futuro digital*, 1-5. Recuperado de: <http://eyf.cesdonbosco.com/pub/verDocumento.aspx?identificador=297>

Bermejo, L. (2005). *Gerontología educativa*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Boletín Oficial de Canarias, BOC. (2003). *Ley 13/2003 de 4 de abril de Educación y Formación permanente de las personas adultas de Canarias*. Recuperado de: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2003/079/001.html>

Boletín Oficial de Canarias. (2010). *Orden de 27 de agosto, por la que se actualiza el currículo de Formación Básica de personas adultas en la Comunidad Autónoma Canaria*. Recuperado de: <http://www.gobcan.es/boc/2010/172/001.html>

Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Cabero, J. (2002a). Mitos de la Sociedad de la Información: sus impactos en la educación. En Aguiar, et al. (coord.), *Cultura y educación en la Sociedad de la información* (pp. 17-37). A Coruña: Netlibro.

Cabero, J. (2002b). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar*, 3, 14-25. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/12.htm>

Cabero, J. (2004). *Formación del profesorado en TIC*. Jaén: II Congreso Nacional de Formación de Profesorado en Tecnologías de la Información y Comunicación.

Cabero, J. (2005). *Estrategias para la formación del profesorado en TIC*. Recuperado de: <http://www.pucmm.edu.do/RSTA/Academico/TE/Documents/fd/efpt.pdf>

Cabero, J. & Llorente, M. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *EduTec-e, Revista Electrónica de Tecnologías Educativas*, 34. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec34/comunidades_virtuales_aprendizaje.html

Cabildo de Lanzarote. (2012). *Información sobre la Isla de Lanzarote*. Recuperado de: <http://www.cabildodelanzarote.com/tema.asp?idTema=157>

Cabildo de La Palma. (2007). *Información sobre la Isla de La Palma*. Recuperado de: <http://www.cabildodelapalma.es/servlet/SProcessCMS?idPag=14&idLanguage=1&idTypeLink=1>

Cabildo de El Hierro. (2012). *Información de la Isla de El Hierro*. Recuperado de: <http://www.elhierro.es/index.php?item=00000030>

Calderón, P. & Piñeiro, N. (2004). *Actitudes de los docentes ante el uso de las tecnologías educativas. Implicaciones afectivas*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos14/tecnologiaeducativa/tecnologiaeducativa.shtml>

Canary Travel. (2012). *Mapas de las diferentes Islas Canarias*. Recuperado de: <http://www.canary-travel.com/index-es.php>

Cano, J. & Gómez, J. (2011). *El pensamiento docente y su influencia en la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula: desafíos y oportunidades*. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3762809

Cascales, A., Marcos, B. & Real, J. J. (2011). Las redes sociales en Internet. *EduTec-e. Revista electrónica de Tecnología educativa*, 38. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec38/redes_sociales_Internet.html

Castañer, A. (2010). *Las TIC en la educación de adultos: nuevos enfoques de orientación, nuevas respuestas educativas*. Recuperado de: www.quadernsdigitals.net

Castañeda, L. & Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En Castañeda, L. (Ed.), *Aprendizaje con redes sociales* (pp. 17-39). Sevilla: Editorial MAD.

Castaño, S., Maiz, I., Palacio, G. & Villarroel, J. (2008). *Prácticas educativas en entornos web 2.0*. Madrid: Editorial Síntesis.

Castells, M. (1986). *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2002). *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.

Castells, M. (2003). *La era de la información*. Barcelona: Editorial UOC.

Cebrián, M. & Gallego, M.J. (2011). *Procesos educativos con TIC en la Sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide.

CITA (2011). *Proyecto Dedos: tabletas digitales en el aula*. Centro Internacional de tecnologías avanzadas. Recuperado de: <http://www.citafgsr.org/educacion/dedos/>

Collado, A. (2007). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona: Editorial UOC.

Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. (2011). *Plan Canario de Formación del Profesorado no universitario. Bienio 2011-2013*. Recuperado de: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE/docs/11_12/Formacion/plancanario_formacion_2011_13.pdf

Díaz, J. (2006). Las emociones y la enseñanza virtual de personas adultas. *Revista electrónica de Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 7 (2). Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_juan_manuel_diaz_torres.pdf

Domínguez, M., Martín, A. & Paralera, C. (2011). El entorno virtual: un espacio para el aprendizaje colaborativo. *EduTec-e, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/entorno_virtual_espacio_aprendizaje_colaborativo.html

ECCA. (n.d). *Página oficial de Radio ECCA. Información sobre su historia*. Recuperado de: http://www.radioecca.org/_index.php

Escudero, J. (2004). La educación, puerta de entrada o de exclusión a la sociedad del conocimiento. En Martínez, F & Prendes, P. (Ed.), *Nuevas tecnologías y educación*, (pp. 25-57). Madrid: Editorial Pearson.

Estefanía, J. (2002). *Hijo/a, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.

Formariz, A. (Coord.). (2009). *La Formación básica de personas adultas: imaginario social, aproximación teórica, organización democrática. La educación y la formación en la edad adulta para una ciudadanía participativa y crítica*. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/12303>

Fromm, E. (2010). ¿Por qué la sociedad se siente responsable solamente de la educación de los niños y no de la educación de todos los adultos de todas las edades? En Alejos, S. (Ed.), *Escribiendo lo que observo y siento*. Recuperado de: <http://eldiariodelainocencia.blogspot.com.es/2008/06/pensamientos-sobre-la-educacin.html>

Fuerteventura Turismo. (2006). *Información sobre la Isla de Fuerteventura*. Recuperado de: <http://www.fuerteventuraturismo.com/Contenido.aspx?IdContenido=58&selectedparent=0&electedchild=0>

Gandol, F., Carrillo, E. & Prats, M. (2012). Potencialidades y limitaciones de la pizarra digital interactiva. Una revisión crítica de literatura. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, 40, (pp. 171-183). Recuperado de: <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p40/13.pdf>

Gobierno de Canarias. (2011). *Datos básicos curso 2010/2011*. Dirección General de Formación Profesional y Educación de Adultos. Gobierno de Canarias. Recuperado de: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/general/gestorglobal/DocsUp/documentos/392 Datos_Básicos_1011.pdf?Categoria=Datos básicos 10/11&idCategoria=858

Gomera, La. (2012). *Información sobre la Isla de La Gomera*. Recuperado de: <http://gomera-island.com/turismo/bienvenid.html#>

Gómez, J. (2004). *Las TIC en educación*. Recuperado de: <http://boj.pntic.mec.es/jgomez46/ticedu.htm>

González, A. (2004). Relación entre formación y tecnologías en la sociedad de la información. En Martínez, F & Prendes, P. (Ed.), *Nuevas tecnologías y educación*, (pp.59-62). Madrid: Editorial Pearson.

Guía de Gran Canaria. (2012). *Información sobre la Isla de Gran Canaria*. Recuperado de: <http://www.laguiadegrancanaria.com/>

Hernández, E, & Rabadán, J.A. (2012). Renovación pedagógica en la Sociedad del Conocimiento. Nuevos retos para el profesorado universitario. *RED-DUSC, Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 6. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/reddusc/6>

Hogeboom, D., McDermott, R., Perrin, K., Osman, H & Bell-Ellison, B. (2010). Internet Use and Social Networking Among Middle Aged and Older Adults. *Educational Gerontology*, 36 (2), 93-111. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/03601270903058507>

Huelves, F. (2009). Buenas prácticas TIC. La alfabetización digital en mayores. *Teoría de la educación*, 10 (2), 56-57. Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/MONOGRAFICO_ALFABETIZACION_TECNOLOGICA_N10_02.pdf

Instituto Canario de Estadística, ISTAC (2011). *Participación del alumnado adulto en los procesos de formación*. Recuperado de: <http://www2.gobiernodecanarias.org/istac/jaxiweb/menu.do?path=/03031/E41001A/P0001&file=pcaxis&type=pcaxis>

Instituto de Mayores y Servicios Sociales, IMSERSO. (2012). *Un perfil de las personas mayores en España, 2012 Indicadores estadísticos básicos*. Recuperado de: <http://www.imsersomayores.csic.es/estadisticas/indicadores/indicadoresgenerales/indicadoresbasicos/2012/index.html>

Instituto Nacional de Estadística, INE. (2009). *Proyección de la Población de España a Corto Plazo, 2008-2018*. Recuperado de: <http://www.ine.es/prensa/np538.pdf>

Joyanes, L. Lombardo, J. Riesco, M. & Sánchez, L. (2004). Las TIC y la formación del profesorado en la Enseñanza Secundaria. *Revista: Educación y futuro digital*, 1-11. Recuperado de: http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/lecturas_BB/profesysecun.pdf

Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2005). Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations. *Educational Technology & Society*, 8 (1), 17-27. Retrieved from: http://www.ifets.info/journals/8_1/5.pdf

Kerckhove, D. (2004). Sobre la aceleración cultural. En Martínez, F & Prendes, P. (Ed.), *Nuevas tecnologías y educación*, (pp. 3-14). Madrid: Editorial Pearson.

Knowles, M., Holton, E. & Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: University Press Oxford.

Koc, M. (2013). Student teachers' conceptions of technology: A metaphor analysis. *Computers & Education*, 68, 1-8. Retrieved from:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131513001176>

Ley Orgánica de Educación, LOE. (2006). *Capítulo IX, Educación de personas adultas*. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica General del Sistema Educativo, LOGSE. (1990). *Ley Orgánica General del Sistema educativo*. Recuperado de:
http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172

Marín, V., Vázquez, A.I., Llorente, M.C. & Cabero, J. (2012). La alfabetización digital del docente universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39. Recuperado de:
http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/alfabetizacion_digital_docente_universitario_EEES.html

Marquès, P. (2004). *La magia de la pizarra digital*. Recuperado de:
<http://www.peremarques.net/pizarra.htm>

Marquès, P. (2012a). *Las tabletas digitales en las aulas: modelos tecnológicos*. Recuperado de: <http://peremarques.blogspot.com.es/2012/08/tabletas-digitales-o-netbooks-12.html>

Marquès, P. (2012b). *Metainvestigación: uso educativo de las tabletas digitales*. Recuperado de: <http://peremarques.net/tabletasmetainvestigacionresultados.htm>

Martí, M. (2006). *La educación de adultos en Europa del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación*. (Tesis doctoral. Universidad de Valencia). Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/9700>

Martínez, E. & Serrano, A. (2003). *La brecha digital: mitos y realidades*. México: UABC. Recuperado de:
http://www.labrechadigital.org/labrecha/index.php?option=com_content&task=view&id=118&Itemid=41

Medina, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: Editorial El Roure.

Medina, O. (2004). *Proyectos de Intervención en Pedagogía Social. Asignatura de Educación Social*. Facultad de Formación del Profesorado: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Medina, O. & Sanz, F. (2009). El reconocimiento y la acreditación de la experiencia. *Teorías educativas*, 21, 165-193. Recuperado de:
http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fservicios.aragon.es%2Fpwac%2Fcontenido.streamFichero.do%3FidBinario%3D3683&ei=K_woUdHLIsK3hAeulIDYDA&usg=AFQjCNFI2duVr6QL2_Pkyi3IjMn8Y0qGuQ&bvm=bv.42768644,d.d2k

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Datos y cifras. Curso escolar 2011/2012*. Recuperado de:
<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/datos-cifras/datoscifrasweb.pdf?documentId=0901e72b8053c5a2>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Estadísticas de Educación*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas.html>

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2009). *El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. CONFINTEA 2009, UNESCO. Recuperado de:
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Spain.pdf

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2010). *La educación de adultos y a distancia. Curso 2009/2010*. Recuperado de:
<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/cifras/2012/d9-adultos-y-distancia0910.pdf?documentId=0901e72b81237477>

Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2006). *Cumbre Mundial sobre Sociedad de la Información*. Recuperado de: <http://www.itu.int/wsis/index-es.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2010). *VI Conferencia Internacional de Adultos*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/es/confinteavi/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2008). *Panorama de la educación indicadores de la OCDE 2008. Informe español*. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/dctm/mepsyd/horizontales/prensa/notas/2008/09/informe-ocde.pdf?documentId=0901e72b80027bb7>

Ortega, M. (2009). Desarrollo de competencias y acreditación. En López- Barajas, E. (Ed.), *El paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI*, (pp.83-107). Madrid: Editorial Narcea.

Ortega Navas, M & Ortega Sánchez, I. (2009). Nuevos contextos formativos para el desarrollo de la educación permanente. En López- Barajas, E. (Ed.), *El paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI*, (pp. 109-129). Madrid: Editorial Narcea

Ortoll, E. (2007). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona: Editorial UOC.

Palomo, R., Ruiz, J. & Sánchez, J. (2008). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0*. Sevilla: Editorial Eduforma.

Pavón, F. & Castellanos, A. (2000). El Aprendizaje de los Mayores y las Nuevas Tecnologías. En Valenzuela, E. & Alcalá, E. (Ed.), *El Aprendizaje de las Personas Mayores ante los retos del nuevo milenio*, (pp.197-236). Madrid: Dykinson.

Pérez, B. & Salas, F. (2009). Hallazgos en Investigación sobre el Profesorado Universitario y la Integración de las TIC en la Enseñanza. Actualidades Investigativas en Educación. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de investigación en Educación. Universidad de Costa Rica*, 9 (1). Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

RAE. (2011). *Definición de Internet*. Recuperado de: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=Internet

Ramírez, E., Cañedo, I. & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 38, 147-155. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-18>

Real, J. (2009). Educación en la “nube”. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 15. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n15a1.pdf>

Red. (2006). *La pizarra interactiva como recurso en el aula*. Ministerio de Industria, turismo y comercio. Recuperado de: http://www.ascmferrol.com/files/pdi_red.es.pdf

Rodríguez Hernández, A. (2011). *Educación en la nube “cloud education”*. *La educación a distancia del siglo XXI*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/85071696/01-Educacion-en-La-Nube>

Rodríguez Blanco, T. (2002). *Valoración del profesorado a un plan de intervención psicoeducativa en la educación de adultos del Departamento de Psicología*. (Tesis doctoral. Universidad de La Laguna). Recuperado de: <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs147.pdf>

Román Portas, M. (2002). Balances sobre la comunicación en la segunda mitad del siglo XX. *Historia y comunicación social*, 7, 201-216. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/inf/11370734/articulos/HICS0202110201A.PDF>

Ros, I. (2008). *Moodle*, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. *Ikastorratza, e- Revista de Didáctica 2*. Recuperado de: http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf (ISSN: 1988-5911).

Rubio, A. (2001). *Historia e Internet: Aproximación al futuro de la labor investigadora*. Dpto. de Historia de la Comunicación, Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:
<http://www.ucm.es/info/hcs/angel/articulos/historiaeInternet.pdf>

Sabán, C. (2009). *La educación permanente y la enseñanza por competencias en la UNESCO y en la Unión Europea*. Grupo Editorial Universitario: Editorial GEU.

Sáez, J. (2003). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.

Schelicher, A. (2009). *Entrevista. Diario El País*. Recuperado de:
<http://www.espaciorientacion.es/2009/11/andreas-schleicher-coordinador-del-informe-pisa-de-la-ocde/>

SPSS. (Statistical Package for the Social Sciences) (n.d). *Información sobre el programa estadístico, versión 19*. Recuperado de: <http://www.spss.com/>

Tan, A.-L., Tan, S.-C. & Wettasinghe, M. (2011). Learning to be a science teacher: Reflections and lessons from video-based instruction. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(3), 446-462. Retrieved from: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet27/tan.html>

Tascón, C. (2003). *De la formación a la teleformación: principios psicoinstruccionales*. I Jornadas Canarias sobre las Tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria. La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de:
http://tecnologiaedu.us.es/dipro2/images/stories/M3/PDF/pdf_19/page_01.htm

Tenerife, Todo. (2012). *Información sobre la Isla de Tenerife*. Recuperado de:
<http://www.todotenerife.es/index.php?sectionID=80&s=1&lang=1>

Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, 12-33. Retrieved from:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131513000225>

Tiana, A. (2003). *Breve historia de las Universidades Populares*. Recuperado de:
<http://www.acup.eu/index.php/Historia-de-la-UUPP/historia-de-la-uupp.html>

Torrado, N. (2002). La educación de adultos. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 18. Recuperado de: <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/18/c18art8.htm>

Trejo, R. (2001). Vivir en la Sociedad de la Información Orden global y dimensiones locales en el universo digital. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. 1. Recuperado de: <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/trejo.htm>

Türel, Y. K., & Johnson, T. E. (2012). Teachers' Belief and Use of Interactive Whiteboards for Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*, 15 (1), 381–394. Retrieved from: http://www.ifets.info/journals/15_1/32.pdf

UNESCO (2010). *Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/es/confinteavi/>

Vázquez, M. (2010). *Centros de educación para personas adultas*. Recuperado de: http://www.consumer.es/web/es/educacion/otras_formaciones/2010/04/23/192587.php

VII Congreso Universidades Populares. (2000). *Aprendiendo, en la sociedad del conocimiento*. Albacete. Recuperado de: http://www.feup.org/public_html/staticpages/index.php?page=QueSonUUPP

Wang, L., Rau, P. & Salvendy, G. (2011). Older Adults' Acceptance of Information Technology. *Educational Gerontology*, 37 (12), 1081-1099. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/03601277.2010.500588>

Zapata, M. (2011). Evaluación de la calidad en entornos sociales de aprendizaje RED. *Revista de Educación a Distancia*, 29. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/29/>

ANEXOS

*Anexo 1: Cuestionario
sobre formación y pensamiento
del profesorado con respecto a
las TIC*

CUESTIONARIO SOBRE FORMACIÓN Y PENSAMIENTO DEL PROFESORADO CON RESPECTO A LAS TIC

Este cuestionario se enmarca en un proyecto de investigación sobre “Formación y pensamiento del profesorado sobre las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y su integración en las aulas de los centros de adultos de Canarias”, desarrollado por una estudiante del doctorado en Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Con este cuestionario se pretende recoger información sobre la formación actual y el pensamiento que posee el profesorado de adultos con respecto a las TIC. Para ello, solicitamos su valiosa colaboración rellenando este cuestionario cuyos datos nos aportarán una relevante e imprescindible información para este estudio. El cuestionario consta de dos partes: en la primera se valora la formación recibida y en la segunda las expectativas y futuras consecuencias sobre el uso generalizado de los recursos TIC y la frecuencia de acceso a la plataforma de los centros de adultos.

¡Muchas gracias por su colaboración!

NOMBRE DEL CENTRO:

Datos personales (marque la opción que corresponda):

1. Sexo
Mujer <input type="checkbox"/>
Hombre <input type="checkbox"/>

2. Edad
Menos de 30 <input type="checkbox"/>
Entre 30 y 40 <input type="checkbox"/>
Entre 40 y 49 <input type="checkbox"/>
50 o más <input type="checkbox"/>

3. Titulación
Diplomado <input type="checkbox"/>
Licenciado <input type="checkbox"/>
Doctor <input type="checkbox"/>

4. Experiencia docente
Menos de 10 años <input type="checkbox"/>
Entre 10 y 20 años <input type="checkbox"/>
Más de 20 años <input type="checkbox"/>

A) Información general

1. ¿Dispone de ordenador en su aula? En caso afirmativo, indique la frecuencia de uso:

Sí Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

No

2. ¿Dispone de ordenador en casa? En caso afirmativo, indique la frecuencia de uso:

Sí Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

No

3. ¿Dispone de Internet en su aula? En caso afirmativo, indique la frecuencia de uso:

Sí Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

No

4. ¿Dispone de Internet en su casa? En caso afirmativo, indique la frecuencia de uso:

Sí Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

No

B) Valoración de la formación recibida en los últimos cinco años.

1. ¿Ha recibido formación en el área de las TIC (procesadores de textos, pizarra digital, uso de la plataforma Moodle, informática en el aula, Internet...)?

Sí (continúe en la pregunta 3) No

2. Si no ha recibido formación, señale los motivos principales por los que no la ha recibido y continúe en el apartado C.

Falta de motivación personal

Falta de interés por los cursos ofertados

Inadecuación de los cursos a mis intereses profesionales

Falta de tiempo

Falta de apoyo de la dirección del centro

Otras _____

3. La formación recibida en TIC, ¿de cuántas horas ha constado en su conjunto?:

_____ horas.

4. ¿Ha recibido algún tipo de formación de los que se señalan a continuación?

Procesador de textos Bases de datos

Hojas de cálculo Herramientas de autor

Plataforma Moodle Edición de páginas webs

Internet Uso didáctico de las TIC

Otros _____

5. ¿De quién ha recibido la formación?

Academias de Informática	<input type="checkbox"/>	Universidad	<input type="checkbox"/>
Administración	<input type="checkbox"/>	Centro al que pertenece	<input type="checkbox"/>
Colegas	<input type="checkbox"/>	Autodidacta	<input type="checkbox"/>
Familia	<input type="checkbox"/>	Otros _____	

6. Señale el % de la modalidad formativa de los cursos recibidos.

Presenciales _____% Semipresenciales _____% No presenciales _____%

7. Valore de 1 a 5 las siguientes afirmaciones, siendo el 1 el nivel más bajo y el 5 el nivel más alto.

La formación recibida ha sido la adecuada	1	2	3	4	5
Está preparado para hacer un uso didáctico de las TIC	1	2	3	4	5
La Administración ha colaborado en la promoción y desarrollo de planes formativos en TIC para los centros y sus profesores	1	2	3	4	5
La Administración facilita todo el apoyo TIC necesario a los profesores y los centros	1	2	3	4	5

C) Usos, modalidades y frecuencia de utilización de las TIC

1. ¿Utiliza usted las TIC en su labor docente (gestión, preparación de materiales, presentación de información en clase, comunicación con colegas y alumnos...)?

Sí No

Si no utiliza las TIC para su labor docente, por favor, continúe el cuestionario en el apartado E.

2. Señale para qué suele utilizar normalmente las TIC

Gestionar datos académicos	<input type="checkbox"/>	Recoger información para clases	<input type="checkbox"/>
Presentar información en clase	<input type="checkbox"/>	Elaborar materiales didácticos	<input type="checkbox"/>
Preparar exámenes	<input type="checkbox"/>	Comunicarse con colegas	<input type="checkbox"/>
Comunicarse con alumnos	<input type="checkbox"/>	Otros _____	

3. Señale que tipo de actividades desarrollan sus alumnos en el aula con las TIC, normalmente.

Realización de trabajos con procesadores de textos	<input type="checkbox"/>	Realización de evaluaciones	<input type="checkbox"/>
Realización de trabajos con herramientas multimedia	<input type="checkbox"/>	Búsqueda de información	<input type="checkbox"/>
Comunicación con profesores, compañeros	<input type="checkbox"/>	Realización de ejercicios	<input type="checkbox"/>

Otros (especifique): _____

D) Valoración de la integración curricular de las TIC

1. Manifieste su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo el 1 el nivel más bajo, totalmente en desacuerdo con la afirmación y el 5 el nivel más alto de acuerdo.

La integración de las TIC en mi área docente es prioritaria	1	2	3	4	5
Las TIC suponen una mejora cualitativa de mi docencia	1	2	3	4	5
Las TIC mejoran el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5
Las TIC permiten atender a la diversidad	1	2	3	4	5
Las TIC favorecen la colaboración con otros centros	1	2	3	4	5

2. Valore en la escala de 1 a 5 las razones que, en su caso, dificultan la integración curricular de las TIC, siendo 1 que no dificulta en absoluto y 5 que lo dificulta todo.

Falta de motivación personal	1	2	3	4	5
Escasez de ordenadores	1	2	3	4	5
Ordenadores obsoletos, poco fiables	1	2	3	4	5
Falta de software educativo	1	2	3	4	5
Mala organización de los recursos informáticos	1	2	3	4	5
Falta de asistencia técnica	1	2	3	4	5
Ausencia de formación	1	2	3	4	5
Falta de apoyo, del centro o de la Administración	1	2	3	4	5
Ausencia de tiempo del profesor	1	2	3	4	5
Problemas económicos	1	2	3	4	

E) Demandas de formación

1. ¿Estaría interesado en recibir formación en el uso didáctico de las TIC? (En caso de que ya haya recibido, ¿le gustaría continuar formándose?)

Sí No

Si no quisiera recibir formación, pase por favor a la segunda parte del cuestionario, apartado F.

2. ¿En qué modalidad formativa le gustaría recibir la formación?

Presencial Semipresencial No presencial

3. ¿Sobre qué herramientas TIC le gustaría formarse?

Procesador de textos Presentaciones multimedia Plataforma *Moodle*

Edición de videos Internet Edición audio

Pizarra digital Blogs Webquest

Otros _____

4. ¿Sobre qué posibles usos didácticos de las TIC le gustaría formarse?

Gestión de datos académicos Recogida información para clases Evaluaciones

Presentar información en clase Elaborar materiales didácticos Crear blogs

Comunicación con estudiantes Crear información en la Red Corrección actividades

Otro _____

A continuación se le presentarán varias consecuencias sobre el uso generalizado de herramientas TIC. Valore su grado de acuerdo o desacuerdo, siendo el 1 el nivel más bajo de acuerdo, totalmente en desacuerdo y el 5 el nivel más alto de acuerdo.

	Grado de acuerdo				
	1	2	3	4	5
F) Consecuencias del uso generalizado de herramientas TIC					
1 Ampliará de manera adicional el conocimiento sobre las TIC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Aumentará el número de interacciones de los estudiantes entre sí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Generará desconcierto porque para estar informado habrá que estar atento a otras fuentes de información además de la clase presencial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Facilitará la comprensión de los contenidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | | |
|-----------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5 | Ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | El profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Los estudiantes tendrán que hacer un esfuerzo para acceder a Internet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Aumentará el número de interacciones entre el profesor y los estudiantes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Disminuirán las relaciones sociales presenciales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Fomentará el trabajo colaborativo entre los estudiantes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | El proceso de enseñanza-aprendizaje será más personalizado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Será necesario un equipamiento informático adecuado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | El profesor tendrá que cambiar de rol (funciones). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Dividirá al grupo-clase entre los que las utilicen con frecuencia y los que no suelen acceder a ella. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Descenderá el número de estudiantes que asistan a las clases presenciales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Facilitará un mayor y mejor acceso a los contenidos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Generará más trabajo y esfuerzo para los estudiantes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | No será necesaria la asistencia presencial. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | No aportará nada nuevo, la calidad de la enseñanza será la misma. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | Permitirá hacer consultas sin desplazamientos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | Serán necesarios unos conocimientos mínimos sobre el manejo de TIC. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | Supondrá una pérdida de tiempo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Será más fácil expresar opiniones. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | Generará más trabajo y esfuerzo para el profesor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | No será necesario asistir tanto a las tutorías. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Permitirá acceder a la información superando las barreras de espacio y tiempo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | Se podrá compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | Tendrá más un uso de tipo social o lúdico que académico. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | Será más fácil plantear dudas/consultas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

G) Frecuencia y uso de la plataforma del centro y otras páginas web.

1. ¿Cuánto tiempo dedica a la semana, de media, a trabajar a través de la plataforma del centro, Moodle u otra, si la hubiera, o de otras páginas webs (carga de contenidos, preparación de actividades TIC, envío de mensajes, descarga de actividades TIC, etc.)?

1-2 horas ; 3-4 horas ; 5-6 horas ; 7-10 horas ; 11-15 horas ; Más de 16 horas

Si el centro no posee ningún tipo de plataforma o página web, o usted no la utiliza, marque esta casilla

Sí es así, ha terminado el cuestionario. Muchas gracias por su participación.

2. ¿Con qué frecuencia accede a la Red, ya sea a la página del centro, su plataforma (*Moodle*) u otras páginas web?

- Menos de una vez a la semana Una vez a la semana
Varias veces a la semana Casi todos los días
Varias veces al día

3. ¿Qué días de la semana y en qué horario se conecta habitualmente a esas páginas (Página del centro, plataforma (*Moodle*), páginas web)?

- Entre semana (horario de mañana) Entre semana (horario de tarde)
Entre semana (horario de noche) Fin de semana (horario de mañana)
Fin de semana (horario de tarde) Fin de semana (horario de noche)

4. ¿Cuánto tiempo permanece conectado cada vez que accede?

- Menos de 30 minutos Entre 30 y 60 minutos
Entre 1 y 2 horas Más de 2 horas

5. ¿Cómo apoya sus asignaturas a través de la plataforma del centro (*Moodle*), si la hubiera, o su página web?

- Colgando apuntes, contenidos Enviando comunicados
Contestando dudas, consultas Marcando y recibiendo tareas
Estableciendo foros de debate Asignando horas de tutorías
Realizando pruebas Otras _____

6. ¿La plataforma del centro (*Moodle*) o su página web cubre de manera satisfactoria las necesidades de las asignaturas que imparte de manera presencial?

Grado de Acuerdo				
1. Muy bajo <input type="checkbox"/>	2. Bajo <input type="checkbox"/>	3. Medio <input type="checkbox"/>	4. Alto <input type="checkbox"/>	5. Muy alto <input type="checkbox"/>

7. ¿Qué porcentaje medio de estudiantes matriculados en las distintas asignaturas entran con regularidad a la plataforma o a la página web?

- Más del 10% Más del 25%
Más del 50% Más del 75%
Más del 90% El 100%

El cuestionario ha finalizado

¡Muchas gracias por su colaboración!

*Anexo 2: Cuestionario
sobre el pensamiento y uso de
las TIC por parte del alumnado*

**CUESTIONARIO DEL PENSAMIENTO Y USO DE LAS TIC POR PARTE DE LOS
ALUMNOS DE LOS CENTROS DE ADULTOS DE CANARIAS.**

El cuestionario que se le presenta es anónimo y los datos que nos aporte serán usados con fines de investigación sin que por ningún motivo pueda ser identificado. Por ello le rogamos responda con total sinceridad. Muchas gracias por su colaboración.

Centro:

Estudios:

A. Datos personales.

1. **Género:** Hombre ; Mujer

2. **Edad:** 18- 30 años ; 31-50 años ; 51-70 años ; Más de 71 años

3. **Categoría laboral:** empleado ; desempleado ; jubilado

4. **¿Tiene acceso a un ordenador desde su residencia u hogar?** Si ; No ;

5. **¿Puede acceder a Internet desde su residencia u hogar?** Si ; No ;

B. Acceso a la plataforma del centro y uso de la misma.

1. **¿Su centro posee algún tipo de plataforma virtual donde pueda realizar actividades, consultar información, contactar con el tutor, etc.?** Si ; No

2. **¿Utiliza usted la plataforma del centro?** Si ; No Si no la utiliza, por favor acuda al apartado C

3. **¿Con qué frecuencia entra en la plataforma del centro?**
 - Menos de una vez a la semana
 - Una vez a la semana
 - Varias veces a la semana
 - Casi todos los días
 - Todos los días

4. ¿Qué días de la semana y en qué horario se conecta habitualmente a la plataforma del centro?

- Entre semana (horario de mañana)
- Entre semana (horario de tarde)
- Entre semana (horario de noche)
- Fin de semana (horario de mañana)
- Fin de semana (horario de tarde)
- Fin de semana (horario de noche)

5. ¿Cuánto tiempo dedica cada vez que se conecta?

- Menos de 30 minutos.
- Entre 30 y 60 minutos.
- 1 hora y 2 horas
- Más de 2 horas

6. ¿Qué tipo de apoyos recibe y/o tiene disponible a través de la plataforma del centro en sus asignaturas?

- Descarga de apuntes y contenidos de interés
- Lectura de avisos y comunicados del profesor y/o compañeros.
- Consulta de dudas (tutorías).
- Contactos con los compañeros (mensajería)
- Envío de tareas y/o actividades
- Participación en foros de debate
- Participación en chats
- Tutoría concertada con el profesor
- Realización de pruebas autoevaluativas.
- Otras:

7. ¿La plataforma del centro cubre de manera satisfactoria sus necesidades a las asignaturas que recibe de manera presencial?

Grado de Acuerdo				
1. Muy bajo	2. Bajo	3. Medio	4. Alto	5. Muy alto
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. ¿Cuál es el porcentaje medio de estudiantes de su clase que entra con regularidad a la plataforma del centro?

- Más de 10 %
- Más de 25 %
- Más del 50 %
- Más del 75 %
- Más del 90 %

C. A continuación, exponga su grado de acuerdo con las consecuencias que cree que tendría hacer un uso generalizado de las herramientas TIC.

Grado de Acuerdo				
1. Muy bajo	2. Bajo	3. Medio	4. Alto	5. Muy alto

Consecuencias del uso generalizado de herramientas TIC	Grado acuerdo				
	1	2	3	4	5
1 Ampliará de manera adicional el conocimiento sobre las tecnologías de la información y comunicación (TIC)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Aumentará el número de interacciones de los estudiantes entre sí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Generará desconcierto porque para estar informado habrá que estar atento a otras fuentes de información además de la clase presencial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Facilitará la comprensión de los contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de entender de manera no presencial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 El profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Habrá que hacer un esfuerzo (comprar ordenador, ir a un Ciber, etc.) para acceder a Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Aumentará el número de interacciones entre el profesor y los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Disminuirán las relaciones sociales presenciales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Fomentará el trabajo colaborativo entre los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 El proceso de enseñanza-aprendizaje será más personalizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Será necesario un equipamiento informático adecuado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 El profesor tendrá que cambiar de rol (funciones)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | | |
|-----------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 14 | Dividirá al grupo-clase entre los que las utilicen con frecuencia y los que no suelen acceder a ella | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Descenderá el número de estudiantes que asistan a las clases presenciales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Facilitará un mayor y mejor acceso a los contenidos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Generará más trabajo y esfuerzo para los estudiantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | No será necesaria la asistencia presencial | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | No aportará nada nuevo, la calidad de la enseñanza será la misma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | Mejorará la comunicación con el profesor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | Descenderá el número de estudiantes que irán a las tutorías | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | Los estudiantes tendrán que estar atentos a más fuentes información | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Mejorará de manera sustancial la calidad de la enseñanza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | Permitirá hacer consultas sin desplazamientos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | Será necesario unos conocimientos mínimos sobre el manejo de TIC | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Supondrá una pérdida de tiempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | Será más fácil expresar opiniones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | Generará más trabajo y esfuerzo para el profesor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | No será necesario asistir tanto a las tutorías | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | Permitirá acceder a la información superando las barreras de espacio y tiempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31 | Mejorará la comunicación con los compañeros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32 | Se podrá compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33 | Tendrá más un uso de tipo social o lúdico que académico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34 | Será más fácil plantear dudas/consultas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

El cuestionario ha finalizado.
¡Muchas gracias por su colaboración!

