



La formación docente en educación de adultos. Un estudio de casos desde un enfoque multicontextual

M^a Angeles Pascual Sevillano (autor de correspondencia)

Universidad de Oviedo

mail: apascual@uniovi.es.

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

Marta Soledad García Rodríguez

Universidad de Oviedo

mail: martagar@uniovi.es.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1682-6088>

Javier Fombona Cadavieco

Universidad de Oviedo

mail: fombona@uniovi.es.

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

Susana Sánchez Castro

Universidad de Oviedo

mail: UO3278@uniovi.es.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8728-5923>

RESUMEN

Los docentes de educación de adultos a menudo sienten falta de capacitación, carecen de una base sólida y tienen pocas oportunidades de formación continua a lo largo de sus carreras. Este estudio tiene como finalidad contribuir al desarrollo profesional de estos docentes y se desarrolla en el contexto de un Proyecto Europeo en el que participa profesorado de cuatro países: Polonia, España, Finlandia e Italia. Mediante la metodología de estudio de casos y la técnica de observación participante, los docentes han llevado a cabo el registro de la información sobre la formación que se lleva a cabo en las empresas. Han participado 19 docentes de educación de adultos y 5 empresas representativas de diferentes sectores industriales que ofrecen formación a sus empleados. Los resultados del análisis descriptivo permiten concluir que los docentes participantes valoran positivamente la reflexión sobre su práctica a partir de la observación de contextos formativos distintos a los de la enseñanza reglada. Resaltan algunos aspectos que sería importante transponer a la práctica docente. Los elementos más destacados han sido: el desarrollo de competencias personales y sociales, un planteamiento atractivo de la formación, el uso de recursos tecnológicos y audiovisuales, píldoras teóricas concretas y mayor protagonismo de la formación práctica, entre otros aspectos.

Palabras clave: educación, adultos, formación, empresas, observación.

Teacher training in adult education. A case study from a multi-contextual approach

ABSTRACT

Adult educators often feel under-trained, lack a strong foundation, and have few opportunities for continuing education throughout their careers. This study is carried out in the context of a European Project where participate teachers from four European countries, Poland, Spain, Finland and Italy, recording information on training in companies. The goal was to contribute to their professional development, and the methodology were the case study and the participant observation technique through a checklist and field notes. The research involved 190 adult education teachers and 5 representative companies from different industrial sectors that offer training to their employees. The results of the descriptive analysis conclude that the participating teachers positively value reflection based on observation in contexts other than formal education. They highlighted some features of the training observed in companies that would be important to transpose into usual teaching practice. The most outstanding findings have been: the development of personal and social skills, an attractive approach to training, the use of technological and audiovisual resources, specific theoretical pills and greater prominence of practical training, among other aspects.

Keywords: education, adults, training, companies, observation.



1. Introducción

La formación de quienes ejercen y llevan a cabo la educación de las personas adultas ha de ser objeto de estudio, análisis e investigación con propuestas que promuevan una mayor participación en el aprendizaje a lo largo de la vida. El estudio de caso que presentamos trata de responder a este objetivo, de ahí su relevancia.

La educación a lo largo de la vida forma parte del objetivo número 4 de Desarrollo Sostenible (ODS) para 2030 en tanto en cuanto la educación es la base para la mejora de la vida y el desarrollo sostenible y las oportunidades de aprendizaje han de ser una realidad a lo largo de la vida de todas las personas sin excepción (UNESCO, 2020).

El objetivo de la Educación Permanente de Adultos es claro, tiene como finalidad ofrecer a todas las personas mayores de 18 años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida (LOE 2/2006). La Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos de 2015 (UNESCO, 2015) identifica tres ámbitos clave de aprendizaje y habilidades que son importantes para el Aprendizaje y la Educación de Adultos (AEA): la alfabetización y habilidades básicas, la educación continua y vocacional y la educación liberal, popular y comunitaria y las competencias ciudadanas.

La oferta formativa de Educación de Adultos en toda Europa ofrece e integra distintas enseñanzas y programas ofrecidos desde las administraciones educativas, laborales y locales. En España las administraciones educativas ofrecen una formación dirigida a obtener una titulación oficial, mientras que las administraciones laborales organizan la formación dirigida a la transición al mercado laboral y las administraciones locales se encargan de la oferta formativa de las universidades populares, que ofrecen un amplio repertorio de actividades educativas, formativas y culturales.

Actualmente existen tres iniciativas prioritarias en la formación de las personas adultas en España. En primer lugar, está el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), que tiene como objetivo detectar las necesidades de cualificación de los trabajadores y traducirlas en ofertas formativas. Por otra parte, se lleva a cabo el Plan de Aprendizaje a lo largo de la vida (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015), que no se restringe a un modelo formativo, contexto o período de la vida y que se dirige a la mejora personal, social y laboral favoreciendo la adaptación a los contextos cambiantes en que vivimos. En tercer lugar, se encuentra el Sistema Nacional de Garantía Juvenil que va dirigido a mejorar la empleabilidad de los jóvenes mayores de 16 años y menores de 30 años que no se encuentran ocupados ni integrados en los sistemas de educación.

Entre los objetivos prioritarios europeos para 2020, el Plan europeo renovado de aprendizaje de adultos fijó en un 15% el porcentaje de población en edad de trabajar que participa en la educación a lo largo de la vida. En España se alcanzó un 11% de participación, situándose por encima de la media de la Unión Europea (9,2%). El Plan Europeo recomienda aumentar y mejorar la oferta y promoción de oportunidades desde la educación formal, no formal y aprendizaje informal para el período 2021-2030 (Consejo de la Unión Europea, 2021). En este sentido, el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos de la UNESCO (2019) reconoce que la participación en el plan es aún muy esporádica, no se ha progresado adecuadamente y la inversión ha sido insuficiente en la mayoría de los Estados miembros. Tal y como indican Merriam y Baumgartner (2020), este sigue siendo uno de los mayores misterios y retos de la educación de adultos. Desde este amplio contexto de acción, es necesario analizar el discurso en torno a la figura del docente de educación de adultos y su formación.

2. Marco teórico

En las dos últimas décadas asistimos a un cambio paulatino en la formación de los docentes de educación de adultos (Eggenmeyer *et al.*, 2019), centrándose esta en la “profesionalización” como signo de calidad. La recomendación de la UNESCO sobre el aprendizaje y la Educación de Adultos de 2015 enfatizaba la necesidad de la profesionalización de los educadores/docentes de educación de adultos (GRALE 3, 2016) y, en informe posteriores (GRALE 4, 2019; GRALE 5, 2022), se han podido constatar los avances en la formación de los docentes y el impacto que ha tenido en los diferentes ámbitos de desarrollo del AEA.

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de la vida (UIL) ha instado a los países a medir el progreso en la formación de los docentes, sus condiciones laborales y su profesionalización. La Unión Europea ha conceptualizado la profesionalización de la educación de adultos en el siglo XXI desde un enfoque competencial (Nicoll y Salling Olesen, 2013), definiendo unas unidades de competencia con un núcleo común y unas competencias optativas para tener en cuenta las diferentes tipologías de roles y funciones del personal en el aprendizaje de adultos (Eggenmeyer *et al.*, 2019). Sin embargo, todavía no hay una decisión firme y los educadores de adultos, a menudo, no se sienten bien capacitados, carecen de una base sólida y tienen pocas oportunidades de formación continua a lo largo de sus carreras (DVV International *et al.*, 2021).

En el contexto de la formación del docente se distinguen dos fuertes posiciones. Por una parte, el modelo americano que ha puesto mayor énfasis en el reconocimiento profesional a través de su formación en las universidades. Por otro lado, el modelo europeo, más crítico con la formación universitaria y las destrezas necesarias para resolver las situaciones que se les plantean a los profesionales en la práctica.

En ocasiones, los programas universitarios no coinciden con las necesidades de aprendizaje de los adultos. Desde la institución universitaria, la formación debería proporcionar a los educadores/as de personas adultas las herramientas que les permita reflexionar sobre lo que hacen en sus clases, lo que transmiten, cómo lo transmiten y cómo los estudiantes adultos aprenden (Rumbo, 2016). Las universidades y las escuelas requieren una renovación similar a los cambios en el entorno. Fernández y Reyes (2017) constatan esta necesidad de cambio en los niveles educativos iniciales y, sobre todo, en la enseñanza relacionada con adultos. En este sentido, se destacan como rasgos principales del perfil del profesorado de esta modalidad educativa los siguientes: la capacidad de adaptarse a las necesidades específicas de los destinatarios, saber seleccionar los contenidos más relevantes para el nivel formativo y la realidad de los estudiantes adultos, hacer análisis críticos de la realidad, innovar en los procesos formativos e investigar sobre la propia práctica docente (Rumbo, 2010).

Entre estos perfiles profesionales, uno de los que más importancia ha adquirido a nivel internacional es el relacionado con el mercado laboral y las nuevas demandas que exige a nivel formativo. Aquí destacan los niveles de cualificación, nuevas competencias y nuevas profesiones que exigen formación personal y profesional vinculada a transformaciones sociales para ser ciudadanos creativos, interactivos y comprometidos (Fernández y Reyes, 2017).

En el contexto social actual, la educación de personas adultas se plantea como un proyecto ligado al cambio social, que respete la diversidad y potencie la participación democrática (Rüber y Janmaat, 2021), pero también como una respuesta al mercado laboral que desarrolle las competencias personales y profesionales necesarias para ser competitivos y adaptados a los cambios tecnológicos que el modelo económico vigente exige (Fombona *et al.*, 2023). Por otra

parte, Usher (2007) también nos alerta sobre la oferta de actividades de educación de personas adultas controlada por el consumo y sobre el desarrollo de sectores privados que ofrecen educación en un modelo de oferta y demanda, de necesidades creadas y orientadas al crecimiento económico. Sin embargo, el recorrido por los diferentes centros (Ayuntamientos, universidades populares, CEPAS, ...) que ofertan esta formación nos lleva a tener una perspectiva diferente, con multiplicidad de opciones en función de la demanda de necesidades y motivación de los estudiantes (Fombona *et al.*, 2019; Zagir y Dörner, 2022).

En 2021 se publica el Currículum GlobALE que busca la aplicación de la profesionalización del aprendizaje y la educación de adultos especificando “las competencias básicas como marco de referencia para la cualificación de los educadores de adultos” (DVV International *et al.*, 2021, p. 5) y un núcleo de valores y principios comunes de relevancia universal que podrán adaptarse a los contextos nacionales y locales. Es un punto de avance que servirá a los diferentes países para orientar sus políticas formativas del educador de adultos atendiendo a los diferentes contextos en los que realiza sus acciones.

La educación de personas adultas tiene una función compensadora de carencias informacionales en competencias que evitarán su exclusión del contexto presente, al mismo tiempo que contribuyen al crecimiento económico del país. Hemos de tener en cuenta que inclusión y desempleo aparecen ligados y que seis de cada diez personas en exclusión social están también excluidas del empleo (Fundación Foessa, 2019).

En este ámbito, la educación de personas adultas ha de conjugar las competencias, habilidades y cualificaciones de un mercado laboral cambiante y disperso con las capacidades de la población adulta para comprender las nuevas tendencias. Los docentes han de estar formados para poder dotar de estrategias e instrumentos útiles a la población adulta en proceso de formación.

La inclusión social tiene como objetivo que todas las personas puedan sentirse reconocidas, tomadas en consideración y valoradas en sus grupos de referencia (Echeita, 2008). La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de cada individuo, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones (UNESCO, 2005). Esto nos sitúa en una doble dimensión: por un lado, los profesionales educativos que trabajan con adultos han de desarrollar estilos y metodologías inclusivas que den protagonismo a los adultos. Por otro lado, se necesitan políticas educativas con una clara carga inclusiva (Subirats *et al.*, 2009) que faciliten procesos educativos más democráticos, conscientes y participativos (De Ocaña *et al.*, 2018).

El estudio que presentamos se desarrolla en el marco del Proyecto Europeo, que tiene como finalidad el desarrollo profesional de docentes de personas adultas desde la perspectiva de la formación para el empleo y la inclusión. Este proyecto cuenta con socios de cuatro países de la Unión Europea que desarrollan actividades de formación vinculadas a la educación de personas adultas.

La primera etapa de este proyecto, siguiendo una de las propuestas del GlobalALE (2021), tiene como finalidad la reflexión sobre las “comunidades de práctica”. Se planteó como estrategia observar y analizar la formación de adultos en contextos fuera del ámbito de la educación, focalizando el objetivo en el análisis de la formación en las empresas desde la perspectiva de los docentes de educación de adultos. La finalidad de esta estrategia fue reconocer fortalezas y debilidades en el estilo de capacitación.

Se ha comprobado que la formación en las empresas ha sido objeto de análisis y estudio desde diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y, prueba de ello, son los tratados e investigaciones desarrolladas que invitan a seguir profundizando en el

campo de la formación dual empresa-escuela (Aragón-Sánchez y Esteban-Lloret, 2010; Alonso-Rodrigo, 2011; Batalla y Miyrthianos, 2013; Cedeño *et al.*, 2018). Las empresas necesitan capacitar a sus empleados para lograr sus objetivos y esto sugiere que es importante explorar las estrategias que emplean, seleccionando aquellas metodologías que puedan ser incorporadas a los contextos educativos.

3. Objetivos

Partiendo del criterio definido por Perrenoud (2001) de llevar a cabo una transposición didáctica fundamentada en el análisis de las prácticas y su transformación, la primera etapa de este proyecto tiene como finalidad la observación empírica sobre las aplicaciones en su diversidad, tomando como observatorio la formación de los empleados de empresas de probado impacto en los diferentes países participantes en el estudio. En esta misma línea metodológica se ha manifestado Rumbo (2016) cuando propone la comparación de la información ofrecida por diversos agentes.

El creciente peso social y laboral de la educación de adultos nos ha llevado a plantear los siguientes objetivos:

- Analizar desde la perspectiva de los docentes de educación de adultos, la formación llevada a cabo en empresas de reconocido éxito.
- Describir las percepciones del profesorado sobre su propia práctica docente y las prácticas de formación en las empresas.

Estos objetivos son relevantes, ya que pueden contribuir a resolver algunos de los problemas antes mencionados desde el ámbito educativo. La reflexión sobre la propia práctica a través de las prácticas en contextos de empleo, pueden ayudar a los docentes a mejorar sus habilidades y saber dirigir sus conocimientos hacia mejores resultados académicos y de participación de alumnado adulto.

4. Método

Para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados, se optó por un estudio de casos a través de la técnica de observación participante y el registro de la información mediante una lista de control y las notas de campo de los observadores.

Se ha valorado la técnica de la observación como la más adecuada, ya que permite obtener información sobre un fenómeno, tal y como este se produce, a través de un proceso sistemático por el que un especialista recoge información relacionada con cierto problema o situación (Campos y Lule, 2012). En este proceso intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado. El aprendizaje por observación o *job shadowing* es una estrategia consistente en “aprender mirando” y es uno de los métodos más importantes para integrar y formar a nuevos profesionales.

En la Tabla 1 se recoge la toma de decisiones que caracterizó las experiencias a observar:

Tabla 1. Características del proceso de observación. Elaboración propia.

Elementos	Descripción
Sujeto observador	Grupal: 19 observadores docentes de 4 países diferentes, de los cuales 6 son hombres y 13 mujeres.

Modalidad de observación	Directa: se produce en contacto personal con el fenómeno a investigar. No participante: se recoge información desde afuera, sin intervenir en el fenómeno a investigar. Estructurada. De campo.
Cuestión objeto de observación	El proceso formativo que se lleva a cabo en las empresas.
Objetivos de la observación	Analizar cómo se lleva a cabo la formación en empresas de probado éxito.
Contexto de observación mediante un enfoque inclusivo haciendo fotografías o instantáneas de lo acontecido.	El responsable de recursos humanos proporciona información mediante conferencia magistral. Interacción con las situaciones donde se produce la formación en las empresas.
Selección de las muestras (intervalo de observación)	La observación se lleva a cabo durante un período de 3-4 horas en cada uno de los casos analizados.
Sistema de registro de datos: observación.	El registro de la información se lleva a cabo mediante un sistema categorial de lista de control que permite determinar si ciertas características están presentes en el fenómeno que forma parte de un contexto. También se combina con las notas de campo de los observadores.
Analizar e interpretar los datos	Después de la observación, los observadores de cada país ponen en común lo observado y extraen conclusiones para su práctica educativa

La validez de la observación se alcanza por el número y características de los observadores. Todos ellos son profesionales de la educación, con experiencia en observaciones, con conocimiento de los procesos formativos y con alta motivación. Los profesionales acudieron a la situación objeto de estudio con un diseño planificado previamente: información general de la empresa, materiales explicativos en formato web y descripción de la herramienta de recogida de información. Esta información se presentó en dos idiomas, español e inglés.

4.1. Instrumento y recogida de información

Se ha diseñado una lista de control *ad hoc* teniendo en cuenta los diferentes elementos a observar, tanto a nivel organizativo como a nivel metodológico. Para la elaboración de la lista de control se consultaron diferentes fuentes bibliográficas de formación en las empresas (Fundación Estatal para la Formación en el Empleo, 2019; Aragón-Sánchez y Esteban-Lloret, 2010; Barrero y Álvarez, 2001; Vega, 2015; Corral y Bretschneider, 2011).

La lista de control permite recoger la presencia o ausencia de determinados elementos. Una vez diseñada la lista de control se procedió a su aplicación en una empresa piloto y se detectaron algunos elementos de mejora en ambos focos de análisis (organizativo y metodológico). Una vez incorporados, se trasladó a los observadores mediante una explicación previa de los objetivos que se pretendían. El instrumento final permite registrar un amplio abanico de posibles situaciones en relación a la formación en las empresas. La primera parte del instrumento recoge cómo se organiza la formación, la segunda parte se centra en los aspectos metodológicos y la tercera parte, de carácter abierto, enfrenta al observador con

su propia práctica y le permite reflexionar sobre las experiencias exitosas observadas y la trasposición a su práctica docente.

La primera categoría de análisis fue la organización de la formación en la empresa y, para ello, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos a observar:

1. Carácter innovador de la formación
2. Orientación competencial de la formación
3. Carácter de la formación: teórica/ práctica
4. Tipo de formación: presencial/ telemática o ambas
5. Características de la formación: obligatoriedad, temporalización, quién la imparte, duración de la formación, duración de las sesiones formativas, materiales facilitadores del aprendizaje.

La segunda categoría de análisis fue la metodología empleada en la formación y, para ello, se analizaron los siguientes aspectos:

1. Metodologías de enseñanza empleadas
2. Uso de las TIC
3. Espacios donde se desarrolla la formación

La lista de control se presenta en formato impreso y en formato electrónico utilizando la aplicación Google Forms que ha permitido generar, posteriormente, un archivo Excel para su tratamiento con el programa informático SPSS V.27. Esta lista de control ha posibilitado una sistematización de lo observado, conocer las características, el tipo de formación que ofrecen las empresas de éxito y las metodologías empleadas. Estos aspectos han sido considerados como elementos de alto impacto en la formación para el empleo y la inclusión sociolaboral. Se tomaron, como primera referencia, las claves metodológicas definidas por Knowles (1980) que se observan en la educación de adultos, es decir, el autoaprendizaje, el aprovechamiento de la experiencia previa, el aprendizaje de un igual/tutor, la automotivación y el enfoque práctico.

Esta herramienta permitió analizar las características tanto a nivel de organización formal como a nivel de descripción de metodologías educativas, favoreciendo también el registro de la presencia o ausencia de elementos, así como de la frecuencia.

Las observaciones llevadas a cabo terminan en sesiones de reflexión sobre lo observado y se pregunta a los docentes si algunos de los elementos observados sería posible trasladarlos a su ámbito educativo (trasposición hacia la práctica docente).

4.2. Muestra

Los docentes participantes en el estudio que llevan a cabo el proceso de observación y registro han sido 19 profesores/as con experiencia dilatada en Educación de adultos de 4 países, de los cuales 6 son hombres y 13 mujeres. Las características de los profesores/as son las siguientes: en el caso de España, participan 7 docentes, de los cuales 4 son gestores docentes de la Consejería de Educación de Castilla y León, 3 son profesores/as de la Universidad de Oviedo; en el caso de Italia, participan 4 profesores/as del Centro Provincial para la Educación de Adultos de Padova (Italia); de Polonia intervienen 4 docentes de la Universidad de Formación Profesional de Ciechanowie y de Finlandia 4 docentes del centro educativo de personas adultas Borgå Folkakademi.

Las 5 empresas participantes en el estudio han sido seleccionadas de forma intencional, pertenecen de la comunidad autónoma del Principado de Asturias y son empresas de reconocido prestigio que, desde el departamento de Recursos Humanos, organizan acciones formativas para sus empleados. Estas empresas presentan las siguientes características:

- AcelorMittal, Asturias. Empresa de industria siderúrgica y minera a escala mundial, presente en 60 países y con instalaciones en 17 países. En España la formación se centraliza en el Campus de Avilés de la Universidad AcelorMittal, que gestiona las necesidades de formación de todos los centros de trabajo del país. Tiene 8.489 empleados. La formación es concebida como una herramienta de cambio vinculada a la seguridad de los trabajadores y la prevención de riesgos laborales.
- ASINCAR, Asturias. Empresa regional de formación en el ámbito agroalimentario que tiene como objetivo reforzar la productividad y competitividad del tejido empresarial, así como potenciar la empleabilidad de los trabajadores. Ofrece diferentes tipos de cursos de certificación profesional y proporciona servicios tecnológicos a las empresas. Tiene 26 empleados.
- CAPSA FOOD-Asturias. Es una empresa del sector lácteo con 1.163 empleados y presente en 4 comunidades autónomas españolas. La formación se orienta al desarrollo de los empleados, teniendo en cuenta los objetivos de desarrollo sostenible y los valores corporativos de compromiso, profesionalidad, liderazgo y cooperación.
- Real Centro Jovellanos de Salvamento Marítimo, Asturias. Es una entidad pública empresarial adscrita al Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana. Tiene 18 trabajadores y coordina las emergencias marítimas del Cantábrico occidental. El total de acciones formativas impartidas a lo largo del año 2019 ha sido de 94 cursos, en los que han participado un total de 858 trabajadores.

4.3. Análisis de datos

La información recabada de la lista de control de los 19 participantes en la observación se ha procesado mediante el programa estadístico SPSS V.27, llevando a cabo un estudio descriptivo de frecuencias. Por otra parte, la información de carácter cualitativo se ha procesado mediante el software Atlas TI.

5. Resultados

Los resultados obtenidos tras el análisis de los datos recogidos se han organizado atendiendo a los objetivos planteados. En primer lugar, se describe la perspectiva de los docentes de educación de adultos sobre la formación llevada a cabo en empresas. En segundo lugar y, desde una perspectiva cualitativa, se analizan las percepciones del profesorado sobre su propia práctica docente y las prácticas de formación en las empresas.

Resultados sobre la perspectiva de los docentes de educación de adultos sobre la formación en las empresas.

En relación a la organización de la formación (Tabla 2), el 96% de los observadores docentes consideran que la formación ofrecida en las empresas es innovadora y planteada de forma atractiva, que esta formación está orientada, fundamentalmente (52,2%), al desarrollo de competencias específicas y, en menor medida (40%), al desarrollo de ambas competencias, las genéricas y las específicas. Los docentes consideran que la formación es principalmente práctica (50,7%) o bien que se combina de forma proporcional la teoría y la práctica (46,4%).

Tabla 2.

Organización de la formación. Elaboración propia.

La formación es innovadora y atractiva	%
Sí	95,7
No	4,3

La formación se orienta al desarrollo de	%
Competencias específicas	52,2
Competencias genéricas	7,2
Ambas	40,6
Tipo de formación	%
Práctica	50,7
Articula proporcionalmente teoría y práctica	46,4
Teórica	2,9

Otro de los aspectos objeto de análisis fue el relativo a la obligatoriedad de la formación. En este caso, los observadores han recogido que la formación es obligatoria para seguir en el puesto de trabajo (53,5%) y que se combina con la opción de formarse para perfeccionarse en el puesto de trabajo. Tan solo el 18,8% de los observadores ha detectado que esta formación sea previa y obligatoria en algunas empresas para optar a un puesto de trabajo, tal y como se recoge en la Tabla 3.

La formación se plantea dentro y fuera de la jornada laboral (49%), aunque normalmente suele realizarse durante la propia jornada (42%). La duración de la formación es bastante variada y puede ser de más o de menos de 25 horas, siendo esta observación comprensible, dado que las empresas ofrecen a sus empleados una amplia variedad formativa a lo largo de un año. En cuanto a la duración de las sesiones, esta suele ser inferior a 2 horas en unos casos y de más de 4 horas en otros, por lo que de nuevo se evidencia la diversidad de posibilidades. Lo que sí se ha constatado es que la formación, por lo general, se realiza presencialmente (72%), relegando la formación virtual a cursos muy puntuales (Tabla 3).

Tabla 3.

Aspectos organizativos de la formación. Elaboración propia.

Obligatoriedad	%
Es obligatoria para seguir en el puesto de trabajo	53,5
Se elige libremente para perfeccionamiento en el propio puesto	20,3
Es previa y obligatoria para optar a un puesto de trabajo	18,8
Es una oportunidad para cambiar de puesto de trabajo	8,6
Momento en el que se realiza la formación	%
Dentro y fuera de la jornada laboral	49,3
Dentro de la jornada laboral	42,0
Fuera de la jornada laboral	5,8
Duración total de la formación	%
Entre 25 y 75 horas	26,1
Menos de 25 horas	26,1
Más de 75 horas	24,6
No contesta	23,2
Duración de las sesiones formativas	%
Más de 4 horas	33,3
Menos de 2 horas	33,3
Entre 2 y 4 horas	8,7
No contestan	24,6
La formación se realiza	%
Presencialmente	72,4
Presencial y virtual	27,5

La segunda categoría de análisis hace referencia a los recursos y espacios empleados en la formación. Los observadores señalan que, por lo general, durante la formación se facilita a los asistentes el material específico para su ejercitación (Tabla 4); en la formación se emplean diferentes tipos de recursos tecnológicos, siendo los medios audiovisuales y los informáticos los más frecuentes. Para ello se dispone de espacios bien adaptados con los medios técnicos necesarios en función de la acción formativa a realizar.

Tabla 4.

Recursos y espacios de la formación. Elaboración propia

La formación cuenta con material facilitado a los asistentes		%
Sí		87
No		7,2
No contesta		5,8
Empleo de TIC		%
Medios audiovisuales		43,4
Programas informáticos		42
Aplicaciones móviles		36,4
Realidad aumentada y virtual		5,6
Maquinaria especial		5,6
Incorporan tecnología nueva que las empresas van a introducir		5,6
Simuladores		5,6
El espacio de formación dispone de los medios técnicos adecuados		%
Sí		95,7
No contestan		4,3

En cuanto a las metodologías empleadas en las empresas analizadas (Tabla 5), los observadores destacan la práctica real (78%) llevada a cabo con los medios adecuados a los contextos en los que desarrolla la actividad. Para ello utilizan, de forma bastante generalizada, la resolución de problemas (68%), la metodología expositiva previa a la práctica (64,4%), el estudio de casos (61%), las simulaciones (60%), el role-playing (53%) y la tutorización. Todas ellas son estrategias de aprendizaje activo, donde el empleado tiene que resolver situaciones prácticas porque de ello depende el funcionamiento de la empresa. Se trata, por tanto, de una formación centrada en habilidades.

Tabla 5.

Tipología de las metodologías empleadas. Elaboración propia

Metodologías	%
Práctica real	78,4
Resolución de problemas	68,6
Expositiva	64,4
Estudio de casos	61,6
Simulaciones	60,2
Role-Playing	53,2
Tutorización	4,2

Resultados sobre las percepciones del profesorado sobre su propia práctica docente y las prácticas de formación en las empresas.

Como se señaló anteriormente, en el procedimiento de indagación sobre la propia práctica, a partir de los datos recogidos en la lista de control y después de cada visita a las empresas, se llevó a cabo el proceso de reflexión sobre la información recabada y se preguntó a los docentes si, algunos de los elementos observados

sería posible trasladarlo a su ámbito educativo. Esta pregunta generó un debate rico en experiencias con puntos convergentes y divergentes. Posteriormente se pidió a los 19 docentes que recogieran sus reflexiones por escrito.

El análisis descriptivo de los registros ha permitido tener una perspectiva transversal e internacional de los rasgos cuantificados. Las respuestas a esta pregunta abierta se han analizado y sintetizado en varias categorías de análisis a través de la triangulación entre los investigadores. El análisis de datos permitió identificar 5 categorías: competencias, metodologías, análisis de necesidades formativas, recursos y gestión de la organización y la información.

A continuación, se presentan los resultados y se exponen algunos *verbatim*s relacionados con las categorías identificadas.

En relación con la primera categoría de análisis, el profesorado considera relevante introducir o recalcar la formación en competencias personales y sociales, así como trabajar, en mayor medida, las habilidades sociales en los estudiantes e incluir la competencia emprendedora, la creatividad y el liderazgo.

“Algunas metodologías de capacitación también pueden ser útiles en mi institución: son las metodologías para mejorar las habilidades sociales en los estudiantes”. (Docente 3).

En relación a la segunda categoría de análisis, referida a las metodologías, se han señalado los siguientes aspectos: se ha visto interés en fomentar la comunicación horizontal y vertical, así como el trabajo en equipo; el uso del portafolio, recopilando los errores o fracasos para valorar, en conjunto, todo el proceso de aprendizaje de una persona; la microformación o pequeñas píldoras de información teórica como paso previo a la ejecución práctica del docente y posterior aplicación por los estudiantes, mientras el docente observa a cada uno.

“Para los estudiantes puede ser muy funcional la micro formación (ten minutes pills) para luego experimentar directamente (en la escritura, matemáticas...). Muchas ideas también para la formación a distancia. ¡Muy interesante el portafolio de los errores o fracasos! Puede ser una manera de valorar todo el proceso de aprendizaje de una persona”. (Docente 5)

Han valorado positivamente introducir un enfoque más práctico en la formación, tal y como hacen en las empresas, así como la metodología de resolución de problemas. También hacen referencia a la conciencia sobre el entorno y sobre la adopción de enfoques más prácticos de la enseñanza para motivar al alumnado.

“Diseñar la formación con un carácter eminentemente práctico utilizando tecnologías avanzadas”. (Docente 7)

La tercera categoría de análisis hace referencia a las necesidades de los estudiantes y la relevancia que han otorgado a tener en cuenta, en mayor medida, sus necesidades formativas y el seguimiento del alumnado.

“Me parece interesante analizar las necesidades formativas antes de ofertar cursos”. (Docente 10).

La cuarta categoría de análisis se refiere a la importancia de los recursos y la incorporación de tecnologías avanzadas como el uso de las simulaciones o la Realidad Virtual, que aportan motivación e inmersión al estudiante.

La quinta categoría de análisis tiene que ver con la gestión de la organización y de la información. En este sentido no hacen referencia en sus trasposiciones a cómo se gestiona la organización

de la formación, pero sí valoran positivamente la introducción de redes de transmisión de información entre los diferentes niveles de responsabilidad. También aprecian la importancia de la innovación y las tecnologías para un cambio dirigido a la mejora de la institución. Por último, destacan la necesidad y posibilidad de una mayor cooperación entre el sector público y el privado.

Finalmente, hemos de hacer referencia a que varios observadores han considerado la formación en las empresas como algo muy alejado de su práctica profesional al considerar que son sectores muy diferentes y que no es posible trasladar nada a sus entornos, lo cual puede hacernos pensar en la importancia de cambiar las estrategias formativas de manera que las transferencias se conviertan en un procedimiento más habitual.

6. Discusión

El estudio descriptivo llevado a cabo a partir de la observación de los informantes clave nos ha permitido describir cómo se organiza y lleva a cabo la formación en las empresas, así como la valoración que el profesorado realiza de su propia práctica a partir de las experiencias observadas en otros contextos formativos. Coincidimos con Young (2021) en conceder importancia a estos procesos de empleo y formación que posibilitan explorar la contribución al desarrollo profesional de diferentes aspectos como las cualificaciones profesionales, las necesidades de los empleados, las formas de organización de las empresas, las prácticas y las metodologías formativas que estas desarrollan.

Los resultados coinciden con los planteamientos de Santana *et al.* (2018) al centralizar el foco de atención en el empleo, pero también en las competencias personales y sociales de las personas, otorgándole a estos elementos un peso curricular relevante en la oferta formativa de los Centros de Personas adultas. En todo caso, es necesario incrementar los análisis sobre la práctica, comparando la información de lo que se hace en los diferentes contextos formativos y cómo se contribuye a la mejora, el afianzamiento y a la creación de oportunidades de aprendizaje, tal y como señala Rumbo (2016) en sus investigaciones.

Se concluye la importancia de trabajar por competencias en la línea señalada por Molina-Martín *et al.* (2019). Mediante los datos investigados, los docentes han podido comprobar la importancia de las competencias personales y profesionales demandadas por las empresas a sus empleados, así como las necesidades formativas concretas relacionadas con la salud, la creatividad, la interacción y el compromiso (Fernández y Reyes, 2017).

También coincidimos con Miri y Macke (2022) en asegurar que las metodologías que suponen una mayor participación del alumnado contribuyen a promover la motivación de los estudiantes y a combatir el fracaso en las acciones educativas. Compartimos con Knowles (1980) la relevancia de las actividades prácticas como elemento motivador, vinculado a la participación.

Se ha podido comprobar que las estrategias de formación docente también pasan por un proceso cíclico de aprendizaje experiencial (Kolb, 2015) en varias etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Se comprueba también que el trabajo entre entidades de diferente perfil genera gran riqueza y aporta éxito a la formación (Baker-Doyle y Yoon, 2000).

Aumentar la participación en la educación a lo largo de la vida sigue siendo, actualmente, uno de los objetivos prioritarios del Plan europeo de aprendizaje de adultos en toda Europa y hemos de aunar esfuerzos para que se mejore la participación. La formación de los docentes es un elemento clave en este proceso, una formación que permita interactuar con el entorno demandante de adultos capacitados, tanto desde el ámbito laboral como desde el ámbito social.

7. Conclusiones

La investigación sobre la educación de adultos sigue siendo reducida, por lo que es importante abrir caminos que exploren este ámbito educativo. La investigación llevada a cabo arroja algunas evidencias sobre los elementos clave valorados por los docentes de EA.

Se ha considerado de interés este tipo de estudios en los que se recoge la perspectiva de la reflexión sobre la práctica fuera de los escenarios reglados, ya que permiten ampliar el marco teórico de la formación de los docentes de educación de adultos y seguir profundizando en el desarrollo profesional docente.

El análisis realizado a partir de la reflexión del profesorado sobre su práctica docente y las prácticas de formación en las empresas, pone especial énfasis en los siguientes aspectos:

- La capacitación de los docentes para el desarrollo de competencias específicas y de competencias genéricas personales y sociales para la vida en sociedad de las personas adultas.
- La capacitación de los docentes para ofrecer una enseñanza con un enfoque más práctico, centrado en habilidades y no tanto en contenidos, teniendo la referencia de lo que ocurre en el puesto de trabajo como referente para el diseño de la formación.
- La capacitación de los docentes en el uso y aplicación de metodologías activas y el uso de las tecnologías.
- Trasladar a las aulas la importancia de la formación a lo largo de la vida en el puesto de trabajo para el perfeccionamiento y la promoción.
- La capacitación de los docentes para la combinación de la formación presencial y la formación virtual.

Este estudio se ha replicado en cada uno de los países participantes, multiplicando así el número de empresas, lo que reportará análisis comparativos de interés para la comunidad científica. Por ello, por el momento, hemos de tomar estos resultados con cierta precaución, ya que analizan un número reducido de experiencias.

Agradecimientos y datos del proyecto

Esta investigación ha sido llevada a cabo en el marco del Proyecto Internacional Erasmus de la AEI (Adultos, Empleo, Inclusión). European Project 2019-1-ES01-KA204-063815 ERASMUS+: ‘Adults’ teachers implementing successful and innovative models for employment and social inclusion; enhancing our European educational heritage and their consolidated values’.

Agradecemos a las entidades involucradas la oportunidad de contrastar experiencias desde diferentes perspectivas y países.

Referencias

- Alonso-Rodrigo, J.M. (2011). *La formación en la empresa: metodología Outdoor* [Tesis de doctorado]. UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Jmalonso>
- Aragón-Sánchez, A., y Esteban-Lloret, N. N. (2010). La formación en la empresa española: ¿sólo se busca mejorar los resultados organizacionales? *Universia Business Review*, 26, 36-58. <https://www.redalyc.org/pdf/433/43315587002.pdf>
- Baker-Doyle, K.J., y Yoon, S.A. (2020). The social side of teacher education: implications of social network research for the design of professional development. *International journal of educational research*, 101, 101563. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101563>
- Barrero, N., y Álvarez, V. (2001). *El área de formación en el departamento de recursos humanos*. Kronos.

- Batalla, J.M., y Myrthianos, V. (2013). Influencia de la innovación y uso de las TIC en la formación en la empresa. *IN3 working paper series wp12-005*. <http://doi.org/10.7238/in3wps.v0i0.1722>
- Campos, G., y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Cedeño, J.F., Palacio, C.L., y Calderón, M. (2018). Modelo de vinculación universidad-empresa en la formación inicial del profesional en el Ecuador. *RefCalE*, 6 (2), e0253400. <https://bit.ly/3YY0mJe>
- Consejo de la Unión Europea (2021). Resolución del Consejo sobre un nuevo plan europeo de aprendizaje de adultos 2021-2030. (2021/C 504/02). *Diario Oficial de la Unión Europea C504/9*.
- Corral, J., y Bretschneider, V. (2011). Formación a la carta, una apuesta para mejorar los resultados empresariales. *Harvard Deusto Marketing y Ventas*, 105, 75-79. <https://bit.ly/3IdhEeW>
- De Ocaña, J. M., García E. A., y Colomo, E. (2018). Educación de adultos e inclusión social. Experiencias y opiniones de un grupo de estudiantes. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 7(29), 95-112. <http://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.006>
- DVV International, DIE, UNESCO, ICAE (2021). *Curriculum globalALE. Marco de competencias para educadores de adultos*. <http://www.unesco.org/openaccess/terms-use-ccbysa-en>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 5-15.
- Egetenmeyer, R., Breitschwendt, L., y Reinhard, L. (2019). From “traditional professions” to “new professionalism”: A multi-level perspective for analyzing professionalization in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 7-24. <https://doi.org/10.1177/1477971418814009>
- Fernández, J. M., y Reyes, M. M. (2017). Competencias emprendedoras del alumnado de educación permanente de adultos en Andalucía. Percepción del profesorado. *Educación XXI*, 20(1), 253-275. <http://doi.org/10.5944/educXX1.17511>
- Fombona, J., García, M. S., Sierra, B., Pascual, M. A., y Molina, S. (2019). Inclusión social y los centros de educación de adultos en Europa. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 7-21. <https://doi.org/10.14201/et2019371721>
- Fombona, J., Fombona-Pascual, A., y Vázquez-Cano, E. (2023). References on innovative methodologies for adult training. *Studies in the Education of Adults*. <https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2166740>
- Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (2019). *La formación en las empresas. Informe anual 2018*. Fundación Estatal para la formación en el empleo. <https://bit.ly/3Z4NAbY>
- Fundación Foessa (2019). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Cáritas Española Editores. <https://www.arrelsfundacio.org/es/informe-foessa-2019/>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Prentice Hall/Cambridge.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Pearson Education.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación (3 de mayo de 2006). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, núm. 16, de 4 de mayo de 2006.
- Merriam, S. B., y Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in Adulthood: A comprehensive Guide*, 4th Edition. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Plan estratégico de Aprendizaje a lo largo de la vida*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales #FP*. Instituto Nacional de las Cualificaciones, INCUAL.
- Miri, D. H., y Macke, J. (2022). Gamification, motivation, and engagement at work: a qualitative multiple case study. *European business review*, 34(2), 263-276. <https://doi.org/10.1108/EBR-04-2020-0106>
- Molina-Martín, S., Sierra-Arizmendiarieta, B., y García-Rodríguez, M.S. (2019). Competencias y curriculum en educación de adultos: hábitos docentes en Asturias. *Revista Luxófona de Educação*, 45, 57-71. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.04>
- Nicoll, K., y Salling Olesen, H. (2013). Editorial: What's new in a new competence regime? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(2), 103-109.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Rüber, I. E., y Janmaat, J. G. (2021). Does participation in Adult Education increase volunteering? An analysis of british longitudinal data. *Adult Education Quarterly*, 71(1), 55-72. <https://doi.org/10.1177/0741713620927>
- Rumbo, B. (2010). La profesionalización de la educación de personas adultas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie5441658>
- Rumbo, B. (2016). Problemas y retos de la educación de las personas adultas. *Educar*, 52(1), 93-106. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/302859>
- Santana, L. E., Alonso, E., y Feliciano, L. A. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 355-369. <https://doi.org/10.5209/RCED.52444>
- Subirats, J., Alfama, E., y Obradors, A. (2009). Ciudadanía e inclusión social frente a las inseguridades contemporáneas. La significación del empleo. *Documentos de Trabajo (Fundación Carolina)*, 32, 133-142.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO (2015). *UNESCO Recommendation on Adult Learning and Education*. UNESCO. <https://uil.unesco.org/adult-education/unesco-recommendation/unesco-recommendation-adult-learning-and-education-2015>
- UNESCO (2017). *3^o Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE 3)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556>
- UNESCO. (2019). *4th Global Report on Adult Learning and Education. (GRALE 4)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274>
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO (2022). *5th Global report on adult learning and education: citizenship education: empowering adults for change (GRALE 5)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556>
- Usher, R. (2007). Reading Lifelong Learning. Through a Postmodern Lens. En D. Aspin (Ed.), *Philosophical perspectives on lifelong learning* (pp. 211-233). Springer.
- Vega, T. (2015). *La formación en la gran empresa de Asturias. Aspectos pedagógicos y de gestión*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/36737>
- Young, L. M. (2021). The Current State of Employment in Japan and Teaching Methods. *Journal of the society of Japanese Language and Literature, Japanology*, 89, 431-451.
- Zagir, T., y Dörner, H. (2022). Revisiting competences of adult learning facilitators: Perspectives from the Mongolian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(1), 184-207. <https://doi.org/10.1177/14779714211003100>